

SINTEF A9396

RAPPORT

Leksehjelp – Ingen tryllestav? Sluttrapport fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp

Halvdan Haugsbakken og Trond Buland i samarbeid
med Marko Valenta og Thomas Hugaas Molden

www.sintef.no

SINTEF Teknologi og samfunn

Februar 2009

Leksehjelp – Ingen tryllestav?

Sluttrapport fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp

**Halvdan Haugsbakken og Trond Buland,
i samarbeid med
Marko Valenta og Thomas Hugaas Molden**

**SINTEF Teknologi og samfunn
Gruppe for skole- og utdanningsforskning**

Trondheim februar 2009

Gruppe for skole- og utdanningsforskning er en forskningsgruppe i konsernområdet SINTEF Teknologi og samfunn. Konsernområdets formål er å drive anvendt forskning og utvikling på sentrale områder som bidrar til økt konkurransevne og verdiskaping i næringsliv og samfunn. Stikkord er bedriftsutvikling, produksjon, produktivitet, produktutvikling, optimering, logistikk, økonomi, sikkerhet, arbeidsmiljø, kvalitet, kunnskapsforvaltning, innovasjon og teknologioverføring.
<http://www.sintef.no>

ISBN: 978-82-14-04713-4

Gruppe for skole- og utdanningsforskningens publikasjoner kan siteres fritt, men med klar angivelse av kilden.

**SINTEF Teknologi og samfunn**

Postadresse: 7465 Trondheim
Besøksadresse: S P Andersens veg 5
7031 Trondheim
Telefon: 73 59 03 00
Telefaks: 73 59 03 30

Foretaksregisteret: NO 948 007 029 MVA

SINTEF RAPPORT

TITTEL

Leksehjelp – Ingen tryllestav? Sluttrapport fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp

FORFATTER(E)

Halvdan Haugsbakken og Trond Buland, i samarbeid med Marko Valenta og Thomas Hugaas Molden

OPPDRAKSGIVER(E)

Utdanningsdirektoratet

RAPPORTNR. SINTEF A9396	GRADERING Åpen	OPPDRAKSGIVERS REF. Tone Abrahamsen	
GRADER, DENNE SIDE Åpen	ISBN 978-82-14-04713-4	PROSJEKTNR. 500134.00	ANTALL SIDER OG BILAG 158 + 27
ELEKTRONISK ARKIVKODE SINTEF RAPPORT-forside.doc	PROSJEKTLEDER (NAVN, SIGN.) Trond Buland <i>Trond Buland</i>	VERIFISERT AV (NAVN, SIGN.) Thomas Dahl <i>Thomas Dahl</i>	
ARKIVKODE	DATO 2009-02-18	GODKJENT AV (NAVN, STILLING, SIGN.) Thomas Dahl, Forskningsjef <i>Thomas Dahl</i>	

SAMMENDRAG

Denne rapporten presenterer resultater fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp, som pågikk i skoleårene 2006/2007 og 2007/2008. Prosjektet prøvde ut ulike modeller for gjennomføring av leksehjelp rettet mot elever i grunnskolen og videregående opplæring. De studentdrevne realfagsprosjektene TENK og SEIRE ble også inkludert i Prosjekt leksehjelp, og er evaluert sammen med resten av prosjektet. Til sammen 33 delprosjekter ble gjennomført. Evalueringen viser at organisert leksehjelp kan være et godt redskap for økt læringsutbytte og for sosial utjevning i skolen. Ingen av disse tingene skjer imidlertid automatisk. Særlig er sosial utjevning et mål man ikke når uten grundig og bevisst gjennomføring. For å realisere målene om økt læringsutbytte og sosial mobilitet, er det viktig å fokusere på rekruttering. Man må klare å rekruttere de elevene som har størst behov, og som også ofte viser seg å være de siste som kommer til et frivillig tilbud. Avstigmatisering av leksehjelp er sentralt i dette, tilbudet må ha en form som ikke oppleves som "spesialundervisning", og som derfor støter bort store elevgrupper man ønsker å nå. Denne utfordringen ser ut til å være størst på høyere klassetrinn. Et godt leksehjelptilbud er avhengig av god forankring i skolen. Leksehjelpen må fungere som en reell støtte til skolens kjerneaktivitet. Uansett om leksehjelpen utføres i eller utenfor skolen, er man avhengig av god kommunikasjon og kontakt. Godt samarbeid med foreldre er sentralt. Foreldre er sine barns primære leksehjelpere, de som bidrar til å skape positive holdninger til skole og opplæring, og foreldrene er nøkkelaktører mht å rekruttere til leksehjelp. Et vellykket tilbud er avhengig av at man rekrutterer de rette leksehjelperne, med den rette kombinasjonen av fagkompetanse, didaktisk/metodisk kompetanse og relasjonell kompetanse. Et bevisst forhold til lekser i skolen er viktig for gjennomføring av leksehjelp. Fokus i arbeidet må være å utvikle forholdet mellom elev, leksehjelper og oppgave/lekser. De viktigste virkemidlene mot reproduksjon av sosial ulikhet i skolen, må likevel settes inn i skolens kjerneaktivitet; i undervisningen. Et kompensatorisk tiltak som leksehjelp kan ikke alene skape sosial utjevning i skolen.

STIKKORD	NORSK	ENGELSK
GRUPPE 1	Samfunnsvitenskap	Social science
GRUPPE 2	Skole	School
EGENVALGTE	Evaluering	Evaluation
	Lekser	Homework
	Sosial utjevning	Social equalization

Forord

Med dette foreligger sluttrapporten fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp. Denne rapporten presenterer resultater fra hele evalueringen, med mest vekt på data innhentet i perioden etter at delrapport 2 ble presentert. Vi har her søkt å gi et bilde av forsøkets overordnede profil, framdrift og resultater, med vekt også på å drøfte noen av de sentrale problemstillinger de lokale prosjektene møtte i arbeidet.

Evalueringen av Prosjekt leksehjelp er gjennomført av SINTEF Teknologi og samfunn, Gruppe for skole- og utdanningsforskning, i samarbeid med NTNU Samfunnsforskning, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet

Vi vil her takke alle våre informanter gjennom hele evalueringsperioden. En stor takk til alle som har tatt seg tid i en hektisk hverdag til å svare på våre spørsmål, både gjennom å svare på spørreskjema, og ved å sette av tid til oss når vi har kommet på besøk eller på annen måte har tatt kontakt. Vi vil også takke prosjektledelsen for Prosjekt leksehjelp for viktige innspill og godt samarbeid. Dere er med i rapporten, alle sammen.

Trondheim, februar 2009
Halvdan Haugsbakken og Trond Buland

INNHold

Sammendrag	vii
Summary	xi
1 Innledning	1
1.1 Overordnede problemstillinger og avgrensninger	1
1.2 Om sluttrapporten	2
2 Metode og gjennomføring	5
2.1 Om evaluering og følgestudier	5
2.2 Problemstillinger.....	5
2.3 Metode	8
2.3.1 Dokumentstudier og observasjon.....	8
2.3.2 Casestudier.....	9
2.3.3 Bredestudier	10
3 Prosjekt Leksehjelp - tidlig hjelp til dem som trenger det?	13
3.1 Innledning	13
3.2 Kan leksehjelp motvirke reproduksjon av sosial ulikhet?	13
3.3 Leksehjelp i norsk skole – et fenomen i vekst?	17
3.4 Prosjekt leksehjelp – målsettinger, innhold og organisering	19
3.5 Prosjektledelse og forankring	26
4 Presentasjon og analyse av data fra breddeundersøkelsen	29
4.1 Innledning	29
4.2 Vurdering av forsøket som helhet og ulike modeller	29
4.3 Vurdering av årsaker til at elever kommer på leksehjelp	31
4.4 Vurdering av leksehjelpens sosiale aspekt og tilbudets profil.....	33
4.5 Vurdering av deltakelse	39
4.6 Vurdering av ressurser	40
4.7 Vurdering av implementering – forankring	41
4.8 Vurdering av måloppnåelse	42
4.9 Vurdering av sosial utjevning	46
4.10 Vurdering av læringsutbytte	47
4.11 Oppsummering av analyse fra breddeundersøkelsen	50
5 Presentasjon av data fra brukerundersøkelsen	53
5.1 Innledning	53
5.2 Fordeling på kjønn, trinn og foreldrenes morsmål	53
5.3 Elevers oppmøte	56
5.4 Vurdering av arbeidsform, læringsutbytte og leksehjelpere.....	59
5.5 Elevers jobbing med basisfag på leksehjelp	64
5.6 Oppsummering av analysen fra brukerundersøkelsen	69
6 Presentasjon av casestudiene	71
6.1 Innledning	71
6.2 Skolebaserte leksehjelp.....	71
6.2.1 Samisk videregående skole – ”Drop-in med vekst”	71
6.2.2 Vardal ungdomsskole – ”Fleksitidordningen”	75
6.2.3 Holmlia leksehjelpsenter – ”Et eget senter”	78
6.3 SFO-modellen.....	81

6.3.1	Karasjok skole – ”Leksehjelp på skolen og på grendehuset”	81
6.4	Den frivillige modellen	83
6.4.1	Oslo kultur og utdanningsforening – ”Betydningen av holdninger”	83
6.4.2	Klepp frivillighetssentral – ”Frivillig, og mild tvang?”	88
6.5	Foreldremodellen	94
6.5.1	Kommunalt foreldreutvalg i Stavanger – ”et bevisstgjøringsprosjekt?”	94
6.5.2	Minoritetsspråklig ressursnettverk ved Linderud skole	99
6.6	IKT-basert leksehjelp	104
6.6.1	Puggandplay - ”leksehjelp på nett”	104
6.7	Oppsummering	107
7	Studentdrevne modeller – TENK og SEIRE	109
7.1	Innledning – bakgrunn og forhistorie	109
7.2	TENK – Mattetrening ved Universitetet i Oslo	110
7.2.1	Tiltaket TENK – en kort beskrivelse	111
7.2.2	Mentorene	112
7.2.3	”Leksehjelp”, ”mattetrening” eller ”karriereveiledning” – om innholdet i TENK	113
7.2.4	Deltakere	115
7.2.5	Resultater og måloppnåelse	117
7.3	SEIRE – Mattetrening ved NTNU	119
7.3.1	Tiltaket SEIRE – en kort beskrivelse og noen erfaringer	119
7.3.2	Mentorene	122
7.3.3	”Leksehjelp”, mattetrening og/eller karriereveiledning?	123
7.3.4	Deltakerne i SEIRE	124
7.3.5	Resultater og måloppnåelse	125
7.4	Data fra brukerundersøkelse – kort sammenligning TENK vs. SEIRE	127
7.5	Oppsummering	133
8	Det store spørsmålet: Vil leksehjelp bidra til å utjevne forskjeller?	135
8.1	Innledning	135
8.2	Leksehjelp som helhet eller enkelttiltak?	135
8.3	Trenger sosial utjevning tydeliggjøring?	137
8.4	Tre ulike veger til sosial utjevning?	139
8.4.1	Etnisk mobilisering	139
8.4.2	Nettverksdannelse	140
8.4.3	Relasjonsbygging	141
8.5	Oppsummering	142
9	Hva har vi lært: Et godt redskap, men ingen tryllestav?	143
9.1	Leksehjelp gir bedre læring og økt sosial mobilitet?	143
9.2	Forankring i skolen – en suksessfaktor?	145
9.3	Leksehjelp som redskap for sosial utjevning?	146
9.4	Modelltenkningen var ikke så viktig likevel?	147
9.5	Læringsutbyttet	148
9.6	Den gode leksehjelperen – den gode leksehjelperkompetanse	149
9.7	Skole-hjem-samarbeidet – betydningen av foreldreinvolveringen	150
9.8	Leksehjelpen som del av en utvidet skoledag?	151
9.9	Suksessfaktorer?	152
10	Litteratur	155
	Vedlegg: Spørreskjema	159

Sammendrag

Denne rapporten presenterer resultater fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp, som pågikk i skoleårene 2006/2007 og 2007/2008. Prosjektet prøvde ut ulike modeller for gjennomføring av leksehjelp rettet mot elever i grunnskole og videregående skole. Til sammen 33 delprosjekter ble gjennomført.

De viktigste problemstillingene for Prosjekt leksehjelp og evalueringen har vært:

- Bidrar leksehjelp til å forbedre elevenes læringsutbytte?
- Kan leksehjelp være et egnet virkemiddel for å redusere reproduksjon av sosial ulikhet i skolen?
- Er leksehjelp et godt tiltak for alle grupper av elever?
- Hvilke sammenhenger er det mellom organisering og innhold i tilbudet og resultater som oppnås?
- Hvilke konsekvenser kan ulike modeller for leksehjelp få for samarbeidet mellom hjem og skole, og hvordan påvirker de foreldrenes involvering i barnas skolegang?
- Hvilke betingelser må være til stede for at de ulike modellene for leksehjelp skal være effektive tiltak for å forbedre elevenes læringsutbytte og motivasjon?

Modellene man i utgangspunktet ønsket å prøve ut, var:

- Skolebaserte modeller for leksehjelp der tilbudet drives av den enkelte skole
- Leksehjelp i skolefritidsordningen (SFO) der SFO har ansvaret for leksehjelp
- Leksehjelp ved bruk av frivillige organisasjoner
- Nettbasert leksehjelp
- Leksehjelp ved å styrke foreldrenes kompetanse

De studentdrevne realfagsprosjektene TENK og SEIRE ble også inkludert i Prosjekt leksehjelp, og er evaluert sammen med resten av prosjektet. TENK og SEIRE er presentert i et eget kapittel i rapporten.

Evalueringen har vært basert på kvantitative og kvalitative samfunnsvitenskapelige metoder, og sluttrapporten bygger på data fra hele prosjektperioden.

Nasjonal prosjektledelse for Prosjekt leksehjelp har vært svært aktiv, og fulgt opp arbeidet tett. Prosjektet innførte fra starten faste rapporteringsrutiner, som ble fulgt opp av deltakerne og ledelsen. Den nasjonale prosjektledelsen la opp til og fulgte opp en betydelig informasjonsstrøm, for erfaringsoverføring mellom prosjekter, men også for spredning av informasjon om leksehjelp generelt.

Evalueringen har vist at leksehjelp de siste årene har vært et fenomen i vekst i norsk skole. Stadig flere skoler har i løpet av de siste fem årene tilbudt leksehjelp til alle eller et utvalg av elever ved skolen eller i det lokale nærmiljøet. Ved oppstart av Prosjekt leksehjelp, hadde omkring 50 % av alle norske skoler et slikt tilbud. Erfaringene fra pågående leksehjelptilbud, ble tatt med inn i og dannet grunnlaget for utprøvingen i Prosjekt leksehjelp.

En rekke skoler har vært direkte berørt av prosjektet, enten ved at de drev leksehjelp i egen regi, i regi av SFO ved skolen eller ved at frivillige organisasjoner ga leksehjelp for elever fra

skolen. I tillegg har vi prosjektene som samlet elever fra mange skoler i et område eller fra en bestemt målgruppe. Det totale antallet skoler som har vært berørt, er derfor vanskelig å fastsette. Våre anslag er at det dreier seg om i overkant av 50 skoler.

Det er vanskelig å si hvor mange elever som har deltatt i Prosjekt leksehjelp. Deltakelsen har for det første variert betydelig over tid. Flere av prosjektene har heller ikke nøyaktig oversikt over hvem som har deltatt og ikke. Prosjektene har variert fra relativt strukturerte opplegg med påmelding og kontrakt om forpliktende deltakelse og med føring av fravær, over mot tilbud av typen ”åpen skole” og med leksehjelp på drop-in basis. Deltakelsen blant de som får tilbud om leksehjelp har også variert kraftig, fra nærmere 100 % av elevene som får tilbud, til langt lavere tall.

Prosjektet har vært klart tyngst i grunnskolen, med størst antall prosjekter i barneskolen og et noe lavere antall i ungdomsskolen. Videregående skole har i mindre grad vært representert i eller berørt av prosjektene.

Prosjektene har hatt deltakere fra alle klassetrinn i grunnopplæringen, men i varierende antall. Deltakerprosenten har vært høyest på lave klassetrinn. Det har vært vanskeligere å motivere ungdomsskoleelever for deltakelse. Deltakelsen har åpenbart vært lavest i videregående skole. Jobben med å motivere for deltakelse ser ut til å være tyngst der.

Hvem som er leksehjelpere har også variert. I skoleprosjektene har det primært vært lærere og assistenter som har hatt denne oppgaven. I de SFO-baserte prosjektene er det vårt inntrykk at det også i hovedsak har vært skolens lærere som har stått for det meste av leksehjelpen, sammen med SFO-ansatte. I både skole- og SFO-baserte prosjekter ser vi imidlertid også innslag av leksehjelp utført av andre frivillige; foreldre, besteforeldre, pensjonister og andre. I prosjekter i regi av frivillige organisasjoner, ser vi at leksehjelperne ofte har vært personer med høy faglig kompetanse.

Evalueringen viser at de forhåndsdefinerte modellene etter hvert hadde en tendens til å gå over i hverandre. Forskjellen ble til en viss grad utvisket, og forsøket bar i mindre grad preg av å være en modellutprøving. Det var ikke modellene som ble det sentrale i forsøket, men organisering og innhold i leksehjelptilbudene.

Evalueringen viser også at leksehjelp oppleves som et sosialt tilbud. Brukere, leksehjelpere, foreldre, og andre involverte prosjektdeltakere, har opplevd leksehjelp som en sosial arena som knytter bånd mellom mennesker. Vekten på leksehjelp som en sosial arena har vært noe større i prosjekter i regi av frivillige organisasjoner, enn i de skolebaserte prosjektene.

Prosjektene har i stor grad nådd ut til de elevene man har definert som sine målgrupper. Både prosjektledere og rektorer har også i stor grad vært enige om at leksehjelp gir resultater i form av bedre læringsutbytte. Prosjektlederne i skolebaserte prosjekter er her de mest positive, men en klar majoritet av alle våre respondenter er enige i at leksehjelp gir bedre læringsutbytte og bedre skolefaglige prestasjoner for deltakerne.

Undersøkelsen blant elever som har deltatt på leksehjelp, viser at en klar majoritet av deltakerne har opplevd prosjektet som positivt med hensyn til det sentrale målet om økt læringsutbytte. Samtidig ser vi her visse variasjoner blant annet mellom elever på ulike trinn. Leksehjelpens ”popularitet” blant elevene er avtagende når man går opp i klassetrinn. En klar majoritet av elevene vurderer læringsutbyttet som positivt, men vi ser at vurderingen blir

mindre positiv på høyere trinn. Elever i videregående skole mener i mindre grad enn elever på barnetrinnet at leksehjelpen har bidratt til at de har lært mer.

Evalueringen viser også at organisert leksehjelp har et potensial til å bli et godt redskap i arbeidet med å jevne ut sosial forskjeller i skolen. En klar majoritet av prosjektlederne og skolelederne vurderer leksehjelp som et tiltak som kan virke sosialt utjevne, i tillegg til å gi økt læring.

Ingen av disse tingene skjer imidlertid automatisk. Særlig er sosial utjevning et mål man ikke når uten grundig planlegging og bevisst gjennomføring. Erfaringen har vært at man i leksehjelptilbud basert på frivillig deltakelse, lettest rekrutterer det vi kan kalle faglig sterke elever, med foreldre som er aktive deltakere i sine barns skolegang. Skal man klare å rekruttere også andre elevgrupper, deriblant de som har størst behov for læringsstøtte av denne typen, krever dette målrettet innsats. Det er grunn til å tro at denne utfordringen er størst på høyere klassetrinn.

TENK og SEIRE framstår også som prosjekter som langt på vei lykkes med å gi et tilbud om trening i realfag til relevante elevgrupper. Begge prosjektene reserverer seg i forhold til å kalle det de driver med ”leksehjelp”, og foretrekker begrepet ”mattetrening”. Både elever og mentorer vurderer tiltakene som positive i forhold til læringsutbytte i realfag. Elevene opplever tilbudet som noe som styrker deres prestasjoner, og gjør dem mer motivert for å studere realfag. Om dette også fører til økt rekruttering til høyere studier i realfag, er for tidlig å si. Det faglige nivået på den mattetreningen som tilbys, ser ut til å være god, og i relativt stor grad tilpasset brukernes behov. Samtidig er det klart at begge tilbudene har en utfordringen knyttet til å rekruttere flere og bredere elevgrupper, for dermed også å bli sterkere redskap for sosial mobilitet. I dag rekrutterer begge tilbudene mange elever med foreldre som har høyere utdanning.

Evalueringen viser at det er flere ting som må på plass hvis leksehjelp skal bidra til sosial mobilitet i skolen. Blant de viktige suksessfaktorene for å utvikle et vellykket leksehjelptilbud for alle, trekker evalueringen fram følgende:

Rekruttering: Hvis leksehjelp skal bli et effektivt virkemiddel for sosial utjevning, er man avhengig av å klare å rekruttere de elevene som har størst behov, og som ofte viser seg å være de siste som kommer til et frivillig tilbud. Når man starter et leksehjelptilbud, må man derfor ha et bevisst forhold til dette, og en bevisst tanke rundt rekrutteringsprosesser.

Avstigmatisering: Sentralt i spørsmålet rundt rekruttering, er det at man klarer å gi tilbudet en form som ikke virker stigmatiserende. Opplevs leksehjelp av store elevgrupper som et tilbud til elever med ulike former for læringsvansker, en slags ”spesialundervisning”, risikerer man å støte fra seg både de faglig sterke og de mindre sterke elevene. Det er vårt inntrykk at denne utfordringen er større på høyere klassetrinn. Hvis man ikke klarer å utforme tilbudet på en ikke-stigmatiserende måte, risikerer man at leksehjelp virker mot sin hensikt mht sosial utjevning, og da særlig i ungdomsskolen og videregående, der dette er en mer sentral problemstilling enn på lavere trinn.

Skoleforankring: Et godt leksehjelptilbud er avhengig av god forankring i skolen. Leksehjelpen må ikke være uavhengig av skolens øvrige virksomhet, men fungere som en reell støtte til skolens kjerneaktivitet. Leksehjelpen må kjenne skolens arbeid og progresjon, for å kunne fungere som optimal læringsstøtte. God kobling til skolen er dessuten viktig for å

kunne rekruttere elever til leksehjelpen. Uansett om leksehjelpen utføres i eller utenfor skolen, er man derfor avhengig av god kommunikasjon og kontakt.

Skole/Hjem: God kontakt/samarbeid med foreldre er sentralt i et vellykket leksehjelptilbud. Foreldre er for det første sine egne barns primære leksehjelpere. Det er dessuten de som best kan bidra til å skape positive holdninger til skole og opplæring. Foreldrene er dessuten nøkkelaktører med hensyn til å oppmuntre egne barn til å delta på leksehjelp. En vellykket leksehjelp, krever derfor god og gjensidig kontakt og tillit mellom skole, hjem og leksehjelp.

De rette leksehjelperne: Et vellykket leksehjelptilbud er avhengig av at man rekrutterer de rette leksehjelperne. Leksehjelp er en krevende oppgave, og de som skal være ansvarlig for den, må ha den rette kombinasjonen av fagkompetanse, didaktisk/metodisk kompetanse og relasjonell kompetanse. Denne kombinasjonen er ikke nødvendigvis den samme på alle trinn. Høy grad av fagkompetanse i de fag man gir læringsstøtte i, er sannsynligvis mer sentralt jo høyere klassestinn man befinner seg på. Utvelgelsen av leksehjelpere er derfor viktig. Flere av prosjektene viser også at leksehjelpere har behov for påfyll, i form av en eller annen form for skoling.

Et bevisst forhold til lekser: Et bevisst forhold til lekser er en av grunnsteinene i alt arbeid med lesker. Det gjelder også leksehjelp. Skolen må ha et bevisst forhold til hvilke lekser man gir, og hvilken funksjon leksene skal ha. Dette er avgjørende for å få til en tilpasset leksehjelp, leksehjelp tilpasset den enkelte elevs premisser og behov. I flere delprosjekter gir skolen uttrykk for at prosjekt leksehjelp også har bidratt til at man har fått et mer bevisst forhold til bruk av lekser.

Modellene ikke avgjørende: Evalueringen viser at det ikke er modellene i seg selv som gir effekter. Innholdet og gjennomføringen i leksehjelpen som blir gitt, er det avgjørende. Et vellykket leksehjelptilbud, må legge stor vekt på det relasjonelle. Fokus i arbeidet må ligge på å utvikle en organisering som muliggjør det gode møtet mellom elev, leksehjelper og oppgave/lekser. Det er dette som er det som avgjør resultatet, her som i all annen læring.

Det viktigste arbeidet mot reproduksjon av sosial ulikhet i skolen, må skje innenfor rammene av skolens kjerneaktivitet; i undervisningen. Det er her dette problemet primært må møtes. Et kompensatorisk tiltak som leksehjelp kan ikke alene skape sosial utjevning i skolen. Leksehjelp, gjennomført på en forsvarlig og gjennomtenkt måte, kan derimot være en støtte, ett verktøy blant flere, i dette arbeidet. Likevel kan leksehjelp aldri være den tryllestaven som alene skal være den avgjørende faktoren som skal håndtere en utfordring norsk skole har kjempet med i mange tiår.

Summary

This report presents results from the evaluation of the national educational initiative Project Homework Assistance (PHA), a measure that was launched in 2006 and completed in 2008. The initiative PHA came to life as a direct result of that the Norwegian education system has acknowledged that it struggles with one of its main tasks; an equal education for all its students. Contrary to what has been the belief over the years, the education system has reproduced and strengthened inequalities rather than reducing them. Children of parents with high socio-economic status perform better at school than children of parents with low socio-economic status. In addition, national and international research shows that Norwegian teachers give their students more homework than their international peers. As a result, working with homework, which means that parents have direct access to help their children with school tasks and therefore can provide good learning, has been opted as a mean that can reduce the reproduction of inequalities. For various reasons, not all parents have time or the capacity to help their children, meaning that others than the children's parents are needed to assist them, for example teachers at school, or voluntaries. Against this background, the Norwegian Directorate for Education and Training was provided with responsibility and mandate to carry out a national project aimed at trying out various models or methods in homework assistance in elementary school and high school. In addition, an evaluation of PHA was also organised. This was carried out by SINTEF Technology and Society and NTNU Samfunnsforskning.

Altogether 33 local projects were completed during the project period. PHAs national project management has been very active and followed local projects in the best way possible. From the beginning, it was established routines for reporting, information flow and dissemination. The national project management has also organised several conferences that has allowed local projects to share knowledge and experience between them. The evaluation, however, has been based on quantitative and qualitative methods in the social sciences. This report, which is the third of three reports that have been produced by SINTEF and NTNU, expands on data collected from the entire project period. The evaluation has shown that homework assistance is phenomenon in rapid growth; during the last five years, more than half of the schools in Norway, offers in some sort of homework assistance. Previous experience from homework assistance, which was not part of the national project, was integrated into the original designs of the national project. The national project management wanted to try out five ways of organising homework assistance. These were:

1. Homework assistance in schools where teachers function as homework assistants
2. Homework assistance in after-school activity, where after-school activity is charged with responsibility
3. Homework assistance in voluntary organisations
4. Homework assistance through the use of IKT
5. Homework assistance focusing on improving the competence of the parents

In addition, two projects organised and managed by students in science studies, TENK and SEIRE were included in PHA. TENK and SEIRE were organised by students at the University of Oslo and NTNU in Trondheim. They were also evaluated and are presented in a separate chapter in this report. It is difficult to estimate the total number of schools participating in one way or another, but we assume that more than 50 schools have been part

of PHA. During the project period, the local projects have differed in nature and composition. Some have been organised according to a “drop-in” principle, while others have had a more firm structure, including compulsory participation. It is also difficult to estimate number for participants. Some projects report about a 100 percent participation, while others can demonstrate low figures. The projects has had its most significant impact in elementary school, but has faced most challenges in high schools with regards to recruitment. In number of local projects we see here also a similar pattern; number of projects is highest in elementary school and lowest in high schools. Therefore, motivating high school students has been a challenge. The evaluation also demonstrates difference in the homework assistance background; mostly teachers and school assistants have had this role, but students, unemployed, retired teachers, parents, grand parents, for example, have in addition fulfilled the function as the homework assistant.

The evaluation shows that the pre-defined models became less and less relevant as the project progressed. Several of them fused into each other, resulting in that PHA became to a lesser extent a project aimed at finding the most suitable model for homework assistance. In contrast, ways of organising and content became central issues. The evaluation has demonstrated that homework assistance can be a tool that generates increased learning outcome. A majority of the project participants states that they have a positive experience with regards to learning outcome. In this sense, one can claim that good learning takes place. As an extension of this result, PHA might pave the way and become a suitable tool to reduce the reproduction of social inequalities in the Norwegian education school system. But, it has to be stressed, this will not be realised automatically; the aim of reducing the reproduction of social inequalities is most likely to be completed if good planning, organising and implementation are accounted for. Furthermore, if homework assistance is to be a tool for social mobility, certain conditions must be in place. These are the success criteria which must be included.

1. **Recruitment of students:** If one is facing the great challenges connected to the reproduction of social inequalities, every local project must have clear strategy on how to recruit the right students.
2. **Non-stigmatisation:** No project should be understood as a “special class” for students. Participation at a homework assistance arrangement is for everybody.
3. **Integration:** Any homework assistance arrangement must be an integrated part of school’s day-to-day activities. If it becomes a satellite orbiting the school with no intention, it will most likely fail in its purpose.
4. **School – home collaboration:** Good contact and communication between school and parents is quintessential in any homework assistance arrangement.
5. **Finding competent homework assistants:** For any homework assistance arrangement, having competent assistants is essential.
6. **A clear idea of what homework actually “is”:** One of the main pillars in any homework assistance is that the school has a clear idea what homework is.
7. **Models are not the important thing:** The evaluation has demonstrated that the model itself is not the important matter, but organisation and contents are.

In sum, the task of reducing the reproduction of social inequalities can not be solved by homework assistance alone. The main focus in solving this task must be on the core activities of schools, on the teaching taking place in the classroom. This is where the challenges lie. Homework assistance can, if properly executed, be an important supportive tool in this work. Nevertheless, homework assistance can not alone be the single magic wand for fighting the challenges the Norwegian educational system has struggled with for many years.

1 Innledning

Dette er sluttrapporten fra evalueringen av modellutprøvingen og utviklingsprosjektet ”Prosjekt leksehjelp”. Prosjekt leksehjelp ble gjennomført av Utdanningsdirektoratet (Udir) på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, i skoleårene 2006/2007 og 2007/2008. Selve utprøvingen ble avsluttet på forsommeren i 2008, med unntak av noen få prosjekter som fikk fortsette ut over høsten 2008. Prosjektet hadde sine avslutningskonferanser for deltakerne i slutten av oktober.

Evalueringen er gjennomført av SINTEF Teknologi og samfunn – Gruppe for skole- og utdanningsforskning, i samarbeid med NTNU Samfunnsforskning. Evalueringen har fulgt prosjektet gjennom hele perioden, med avslutning i januar 2009. Forskerne som har vært involvert i arbeidet i hele perioden, har vært Trond Buland, Halvdan Haugsbakken, Thomas Dahl og Vidar Havn fra SINTEF, og Berit Berg, Thomas Hugaas Molden og Marko Valenta fra NTNU. Sluttrapporten er skrevet av Trond Buland og Halvdan Haugsbakken, med bidrag fra Marko Valenta og Thomas Hugaas Molden. Trond Buland har vært prosjektleder for arbeidet.

Vi har tidligere levert to delrapporter fra evalueringen. Den første presenterte en kartlegging av utbredelsen av leksehjelp i norsk skole. Denne ble levert i april 2007. Den andre delrapporten ble levert i oktober 2007, og presenterte en kvalitativ gjennomgang av ulike erfaringer knyttet til prosjektet og bruk av leksehjelp i regi av skolen og av frivillige organisasjoner. (Se Dahl 2007 m.fl., Haugsbakken & Buland 2007)

1.1 Overordnede problemstillinger og avgrensninger

Utdanningsdirektoratet definerte følgende mål for evalueringen:

”Gjennom en kartleggingsdel skal man gi utfyllende informasjon om utbredelsen av forskjellige modeller for leksehjelptilbud innenfor ulike skoleslag og klassetrinn. Undersøkelsen skal på landsbasis kartlegge eksisterende leksehjelptilbud i norsk skole og si hva som kjennetegner disse med hensyn til organisering, ansatte/frivillige, innhold, målgrupper, samt elevenes deltakelse over tid. Dersom noen leksehjelptiltak har vært evaluert skal informasjon/rapport om dette også fremskaffes. Gjennom en evalueringsdel skal man gjennomgå de ulike modellene for leksehjelp som prøves ut i prosjektet. Det er et mål å skaffe tilveie mest mulig kunnskap om de ulike leksehjelpprosjektene og frambringe informasjon om de sentrale problemstillingene i evalueringsoppdraget. I tillegg skal evalueringen si noe om de ulike modellenes organisering, ressursbruk, innhold og læringsutbytte for elevene.”

I kapittel 2, vil vi komme nærmere inn på evalueringens problemstillinger.

I rapporten skiller vi mellom *lokale* og *sentrale* aktører. Med lokale aktører mener vi prosjektdeltakerne som har organisert og prøvd ut ulike leksehjelpmodeller i lokale delprosjekter. Dette kan for eksempel være skoler i grunnskolen eller frivillige organisasjoner.

Med sentrale aktører mener vi aktører som tilrettelegger, kommer med innspill til utformingen eller på andre måter relaterer seg til forsøket, uten selv å delta aktivt i gjennomføring av leksehjelp. De har sin rolle knyttet til prosjektets overordnede mål og drift. Dette er aktører

som Utdanningsdirektoratet, Utdanningsforbundet, FUG, Elevorganisasjonen, etc. Data fra disse har inngått som en bakgrunn for og utdyping av vår analyse.

Når vi i denne rapporten snakker om ”modeller” for leksehjelp, forholder vi oss til de fem modellene Prosjekt leksehjelp i utgangspunktet definerte for utprøving, i tillegg til det som ble utprøvingens sjette modell; studentdrevet realfagstrening ved UiO og NTNU.

Innenfor de ulike modellene finnes et stort antall *lokale* varianter og organisasjonsformer, ordninger som ofte går utover det å kun gi hjelp til lekser. Mange leksehjelptilbud for eksempel også en *sosial* arena. Leksehjelp representerer en alternativ, fleksibel læringsarena..

Utdanningsdirektoratet ønsket en løpende evaluering av Prosjekt leksehjelp. Evalueringen skulle bidra med forskningsbaserte innspill og kunnskap, som skulle komme prosjektet og deltakerne til nytte. Evalueringen skulle si noe om de ulike erfaringene ved bruken av de ulike leksehjelpmodellene. Med utgangspunkt i dette, skulle evalueringen vurdere i hvilken grad prosjektets målsettinger er nådd. Evalueringen skulle dessuten si noe om årsaker til måloppnåelse. Evalueringen har altså vurdert prosess og resultatoppnåelse i sammenheng.

I den grad det har vært mulig, presenterer vi også relevante erfaringer fra evalueringen av forsøket med Utvidet skoledag, en evaluering som SINTEF gjennomførte på vegne av Utdanningsdirektoratet (se Bungum & Haugsbakken, 2008a, Bungum & Haugsbakken 2008b).

1.2 Om sluttrapporten

Hovedmålet med denne sluttrapporten er å gi et samlet bilde av Prosjekt leksehjelp. Vi vil presentere de viktigste resultatene fra siste evalueringsperiode, etter levering av andre delrapport, fram til modellutprøvingens slutt. Samtidig bygger denne rapporten også på kunnskap fra hele evalueringen.

Rapporten gir ikke en detaljert gjennomgang av alle de lokale prosjektene i forsøket. Dette har vært umulig med de gitte rammer. Vi har imidlertid gjennomgått data fra alle lokale prosjekter, og har ved ulike anledninger også snakket med representanter for alle prosjekter. I tillegg har breddestudien omfattet alle delprosjektene. Evalueringen bygger altså på data fra alle delprosjekter, selv om ikke alle har fått en kvalitativ presentasjon i rapporten.

I kapittel 2 gjennomgår vi evalueringens hovedproblemstillinger, og det metodiske grunnlaget for evalueringen.

I rapportens tredje kapittel diskuterer vi Prosjekt leksehjelps bakgrunn, utforming og gjennomføring. Vi gir her et bilde av forsøkets profil, og presenterer noen problemstillinger som har vært viktig for prosjektdeltakerne.

I kapittel 4 presenterer vi data fra breddeundersøkelsen blant delprosjektene. Breddeundersøkelsen ble gjennomført tidlig høst 2008, etter at utprøvingen var over.

I kapittel 5 presenterer vi data fra brukerundersøkelser vi gjennomførte blant elever på de ulike leksehjelppoppleggene vi besøkte i forbindelse med casestudiene.

Vi knytter svarene fra disse to spørreundersøkelsene opp til spesifikke problemstillinger som evalueringen skal besvare, som spørsmål om læringsutbytte, ressurser og sosial utjevning.

I kapittel 6 presenterer vi resultatene fra de kvalitative casestudiene og ser dette i forhold til de ulike modellene som skulle prøves ut i løpet av prosjektet.

I kapittel 7 analyserer vi TENK og SEIRE, de studentdrevende leksehjelpprosjektene.

I kapittel 8 diskuterer vi om leksehjelp kan være et egnet redskap for sosial utjevning.

Til slutt, i kapittel 9, sammenfatter vi det hele gjennom en oppsummering av evalueringens viktigste resultater.

I de kapitlene der den sentrale empirien blir gjennomgått, oppsummerer vi avslutningsvis de viktigste funnene.

2 Metode og gjennomføring

2.1 Om evaluering og følgestudier

Man skiller i evalueringsteorien gjerne mellom to hovedtyper evaluering: Formativ evaluering hvor målet med evalueringen er å finne tiltak for å utvikle evalueringsobjektet, og summativ evaluering hvor målet med evalueringen er å kartlegge måloppnåelse. De to evalueringsformene har ulikt fokus (læring vs kontroll), legger vekt på ulike metoder og utføres til dels på ulikt tidspunkt.¹

Denne evalueringen har vært en kombinasjon av disse to formene, i utgangspunktet organisert etter prinsippene for følgeforskning, slik de er beskrevet av Finne, Levin og Nilssen (Finne, Levin & Nilssen 1995). De viktigste prinsippene er at evalueringen fokuserer på læring og utvikling (ikke kontroll), at det eksisterer arenaer for dialog hvor problemfokusering og tolkning av resultater kan skje i fellesskap mellom oppdragsgiver, evaluator og eventuelt andre interessenter, og at forskerne med jevne mellomrom kommer med innspill og forslag til utvikling som andre aktører kan vurdere og kommentere og eventuelt handle ut i fra.

Direktoratets opplegg for prosjektgjennomføring har etter forskernes mening tilrettelagt på en god måte for en slik dialog. Prosjektledelsen har lagt opp til en tett og løpende dialog med evalueringsgruppen, og med prosjektdeltakerne. Det har i løpet av prosjektperioden blitt etablert en rekke arenaer for dialog, der også forskerne har deltatt. Ved å ha en slik kontinuerlig dialog med oppdragsgiver og andre aktører, sikrer man at forskningen er relevant og øker mulighetene for bruk og spredning av resultatene.

2.2 Problemstillinger

Hensikten med evalueringen har vært å gi en grundig forståelse av Prosjekt leksehjelp, i forhold til prosjektets sentrale målsettinger og problemstillinger. Følgende problemstillinger skulle evalueringen i utgangspunktet besvare:

- Bidrar leksehjelp til å forbedre elevenes læringsutbytte?
 - Har leksehjelpvirksomheten innvirkning på elevenes skoleprestasjoner og skolemotivasjon? Gir bistanden i skolearbeidet effekter på eksempelvis karakterer, faglig og sosial kompetanse, innstilling til skolearbeid med mer?
- Kan leksehjelp være et egnet virkemiddel i forhold til å redusere den sosiale reproduksjonen som foregår i skolen?
 - Klarer man gjennom leksehjelpordningen å rekruttere de elevene som trenger mest bistand i skolearbeidet, og når man de gruppene av elever hvor tiltakene har størst potensial? Finnes det alternative måter å gi skolefaglig bistand til enkelte grupper elever?
- Er leksehjelp et godt tiltak for alle grupper av elever?
 - Hvem er det som benytter seg av leksehjelp, og når man ut til de målgruppene man ønsker å rette tilbudet inn mot? Kan man se tendenser til at bare deler av målgruppen bruker leksehjelpen, eksempelvis bare minoritetsspråklige elever og ikke etnisk norske elever med hjelpebehov?

¹ En summativ evaluering er først hensiktsmessig en tid etter at en aktivitet er startet, men det kan alltid være hensiktsmessig med en formativ evaluering, også flere år etter start.

- Hvilke sammenhenger er det mellom organisering og innhold i tilbudet og resultater som oppnås?
 - Har ulike leksehjelpmodeller og hvordan leksehjelpen tilbys innvirkning på kvaliteten i leksehjelptiltaket? Hvordan er erfaringene med å tilrettelegge leksehjelpen innenfor de ulike modellene, hva kreves av innsats og ressurser, og hvordan påvirker dette innholdet i tilbudet?
- Hvilke konsekvenser kan ulike modeller for leksehjelp få for samarbeidet mellom hjem og skole, og hvordan påvirker de foreldrenes involvering i barnas skolegang?
 - Hvordan opplever foreldrene at leksehjelpen gis av andre enn foreldrene selv, og fungerer leksehjelpen som en sovepute for foreldrene ift. å støtte og følge opp om barnas skolegang?
- Hvilke betingelser må være tilstede for at de ulike modellene for leksehjelp skal være effektive tiltak for å bedre elevenes læringsutbytte og motivasjon?
 - Hva er de gode erfaringene (god praksis) i forhold til oppnådd målsetting i leksehjelptilbudene, hvilke krav må innfris for å oppnå ønskede effekter hos elevene?
- Hvordan klarer man å koordinere arbeidet med leksehjelp med andre pågående og beslektede strategier og utviklingsprogrammer i skolen?
- Klarer prosjektdeltakerne på ulike nivåer å spre erfaringer fra forsøket til skoler og andre som ikke selv har deltatt i arbeidet?

Å måle og analysere et tiltaks måloppnåelse, er selvsagt et av de primære målene med en evaluering. Endringer skjer imidlertid gradvis, og over tid, og det kan være uklart når i et tiltaks historie slike slutteffekter med sikkerhet kan avleses.

For Prosjekt leksehjelp har det endelige målet vært å bidra til å gi elevene bedre læringsutbytte, i form av bedre oppnådde resultater i aktuelle fag. Dessuten har målet vært at leksehjelp skal føre til mindre grad av reproduksjon av sosial ulikhet med hensyn til skoleprestasjoner. Dette er de resultater som Prosjekt leksehjelp i siste instans må vurderes ut i fra

Prosjektet leksehjelp har satt i gang prosesser som vil virke over tid, og som først i årene etter forsøket, og etter at leksehjelp eventuelt er innført i full bredde, vil kunne gi de endelige og ønskede resultater. Hvorvidt Leksehjelp faktisk vil være et redskap for sosial utjevning, er for eksempel et spørsmål man ikke kan besvare før flere år fram i tid. Også de lokale effektene i prosjektene, vil i noen tilfeller først kunne avleses kvantitativt etter at forsøket er avsluttet. Derfor har det vært nødvendig å se på et hierarki av effekter/måloppnåelse, der oppnådd effekt på et lavere nivå, kan fungere som en indikator på at man er på rett vei mot det endelige målet. Noen av resultatindikatorerne der vi har søkt å identifisere effekter av Prosjekt leksehjelp, har vært:

- Bedre læringsutbytte for elevene
- Bedre læringsmiljø
- Bedre sosialt miljø/store grad av elevtrivsel og trygghet
- Bedre tilpasset opplæring
- Redusert frafall i videregående skole

- Større grad av foreldreinvolvering
- Økende antall elever som velger å benytte seg av tilbudet
- Bedre kvalifiserte lærere
- Økt tilgang på bedre kvalifiserte ”leksehjelpere”
- Større støttenettverk rundt den enkelte elev
- Mindre reproduksjon av sosial ulikhet/større grad av sosial utjevning

En utfordring for evalueringen, har vært å vise hva som er et resultat av forsøket. Prosjekt Leksehjelp har jo ikke vært et isolert fenomen, det eneste pågående tiltak som har hatt som mål å påvirke elevenes læringsmiljø og læringsutbytte i perioden. Forsøket har eksistert parallelt med andre beslektede tiltak, som for eksempel Gi rom for lesing, realfagsplanen Real FAG naturligvis, ordningen med Demonstrasjonsskoler, Kompetanse 2010 - Strategi for kvalitet i fag- og yrkesopplæring, Strategi for kompetanseutvikling 2005-2008, og sjølsagt iverksettingen av Kunnskapsløftet, som i perioden har påvirket det meste i norsk skole. Alt dette er eksempler på tiltak som parallelt med Prosjekt leksehjelp har vært med på å endre den verden skolene, og dermed forsøket, har eksistert innenfor. Å skulle isolere effektene av Prosjektet leksehjelp, og påpeke klare og entydige årsak – virkningsforhold, har derfor vært vanskelig. Eventuelle endringer i læringsutbytte er et resultat av en rekke sammensatte faktorer. Prosjekt leksehjelp er ikke det eneste som har påvirket elevenes hverdag.

I utgangspunktet hadde vi en intensjon om å vurdere effekter på læringsutbytte med utgangspunkt også i registerdata som karakterdata og resultater på nasjonale prøver. Slik prosjekt Leksehjelp var designet, viste det seg å være vanskelig. For det første foregikk forsøket i stor grad i deler av grunnskolen, der elevene ikke får karakterer. For det andre var de fleste lokale leksehjelptilbudene organisert på en slik måte at det ville være vanskelig å sammenligne resultater, i karakterer eller på nasjonale prøver, mellom elever som deltok i leksehjelp, og elever som ikke deltok. Innenfor ett og samme leksehjelptilbud, så vi også at elever deltok i ulik grad; noen ofte og lenge, andre mer sporadisk eller i kortere perioder. Å vurdere og sammenlikne elever som deltok i leksehjelp med andre, ville også av den grunn være vanskelig. For det tredje involverte de fleste lokale leksehjelpprosjekter så få av skolens totale elevtall, at man ikke kunne forvente utslag på karakterer eller nasjonale prøver å skolenivå. Å gjøre en sammenligning av prosjektskolene med andre skoler, ville derfor i de fleste tilfeller ikke gi mening.

I en slik evaluering er det viktig å kartlegge og analysere de ulike aktørenes målsettinger, scenarier, suksesskriterier og vurderinger av måloppnåelse. Ulike aktører kan ha ulike mål for sitt arbeid med tiltakene på samme måte som en og samme aktør kan ha ulike, parallelle mål og suksesskriterier. Ofte kan slike scenarier og mål være parallelle og komplementære, men det kan også tenkes situasjoner der ulike aktørers eksplisitte eller implisitte mål med arbeidet kan stå i et konkurranseforhold til hverandre, at man faktisk kan stå overfor en situasjon med et nasjonalt tiltak og ulike lokale ”tiltak” som på ulike måter skiller seg fra det nasjonale. Ulike aktører kan også vurdere resultatene av ett og samme tiltak på ulik måte; vurdering av hva som er ”godt” og ”dårlig” resultat kan variere.

En utfordring for evalueringen har vært å analysere disse forskjellige virkelighetsbildene som vi som forventet har funnet. Like interessant og viktig som ren innsamling av ”fakta” og kvantitative data om prosess og effekt, har det derfor vært å få tak i de ulike aktørenes subjektive vurderinger av prosessene rundt iverksetting av prosjektet, samt deres vurderinger av grad av suksess i forhold til de mål og suksesskriterier som er definert, og eventuelt har blitt definert underveis.

Vi har med andre ord analysert gjennomføring og effekter av Prosjekt leksehjelp basert blant annet på *aggregerte subjektive holdnings-, atferds- og erfaringsdata* fra de aktører/informanter vi har intervjuet. Vi baserer altså våre vurderinger på informantenes subjektive framstillinger, med de svakheter det innebærer. Disse svakhetene oppheves etter vår mening langt på vei gjennom at vi har intervjuet og samlet inn data fra et relativt stort utvalg av informanter på ulike nivåer; og at kvalitative data suppleres gjennom kvantitative breddeundersøkelser.

2.3 Metode

Evalueringen har vært basert på både kvalitativ og kvantitativ samfunnsvitenskaplig metode. (Se for eksempel Thagaard 1998). I den grad det har vært mulig, har vi benyttet det som betegnes som metodetriangulering. Vi har altså forsøkt å belyse alle problemstillinger med ulikt metodisk utgangspunkt.

Metodisk bygger denne rapporten på to hovedkilder; data fra to kvantitative breddeundersøkelser, og kvalitative data fra prosjektdeltakere på ulike nivå. De kvalitative data er innsamlet på ulike tidspunkt og på ulike måter, gjennom hele evalueringsperioden. Både innledningsvis og avslutningsvis i evalueringen, har vi intervjuet den nasjonale prosjektledelsen. I en tidlig fase intervjuet vi også nøkkelaktører med interesse for prosjektet på nasjonalt nivå. Vi intervjuet da representanter for Utdanningsforbundet, Foreldreutvalget for grunnskolen og Elevorganisasjonen i Norge. Vi gjennomførte også telefonintervjuer med et utvalg av lokale prosjektledere i prosjektet. Resultatene fra denne delen av evalueringen ble presentert i delrapport 2.

Evalueringens rammer gjorde det umulig å gå dypt inn med kvalitative metoder i alle de lokale prosjektene. Denne bredden i prosjektet har vi i stedet søkt å gripe gjennom spørreskjema til alle prosjekter (mer om dette i kapittel 2.3.2), samt gjennom omfattende dokumentstudier.

2.3.1 Dokumentstudier og observasjon

Dokumentstudier har vært en viktig kilde til å få et bredt bilde av leksehjelp. Dette har vi gjort for å belyse de mange og heterogene aktivitetene leksehjelp representerer. Sentrale dokumenter som vi har gjennomgått, har vært de prosjektbeskrivelser og rapporter deltakerne selv har utarbeidet på ulike tidspunkter i prosjektgjennomføringen. Denne dokumentstudien inkluderer også referat/dokumentasjon fra seminarer og konferanser, lokale evalueringer etc. Vi har også gått gjennom tilgjengelig presseomtale av lokale prosjekter. Den nasjonale prosjektledelsen har her spilt en nøkkelrolle, gjennom den løpende formidling av lokale rapporter, artikler og presseoppslag til prosjektdeltakerne som har blitt gjennomført gjennom hele prosjektet. Selv om alt dette naturligvis ikke er synliggjort i rapporten, har det dannet et stort og sammensatt bakteppe for vår analyse.

Vi har også deltatt som observatører på til sammen fem samlinger for deltakerne i Prosjekt leksehjelp. Vi har presentert vårt arbeid og observert på to prosjektsamlinger for alle deltakerne. Videre har vi vært observatør på en samling for prosjekter i regi av frivillige organisasjoner. Dessuten deltok vi på en samling for deltakere i Prosjekt leksehjelp og Forsøk med utvidet skoledag, med sosial utjevning i skolen som tema. Denne samlet deltakere fra Prosjekt leksehjelp og Forsøk med utvidet skoledag i februar 2008. Avslutningsvis deltok vi

på Prosjekt leksehjelps tre avslutningskonferanser, i oktober samme år. Deltakelse på disse samlingene ga oss mulighet til både å se og høre presentasjoner av pågående arbeid og erfaringene med dette, og å få en rekke samtaler med deltakere i ulike prosjekter.

Deltakelsen på alle disse samlingene har vært viktig, fordi det ga oss mulighet for å treffe og snakke med svært mange prosjektdeltakere, og dessuten fordi vi fikk observert diskusjoner og erfaringsutveksling mellom ulike prosjekter.

2.3.2 Casestudier

De kvalitative dybdestudiene ble gjennomført som casestudier i lokale leksehjelpprosjekter. I dialog med prosjektledelsen gjorde vi et strategisk utvalg av 9 ulike leksehjelpprosjekter, i tillegg til TENK og SEIRE. Totalt har vi altså vært inne i 11 lokale prosjekter. Det var flere enn vi i utgangspunktet hadde planlagt, men dette var nødvendig for å få en nødvendig bredde også i de kvalitative data.

I casestudier er ikke hensikten å sikre representativitet i utvalget. Derimot skal utvalget av case til en studie være strategisk eller teoretisk basert, på samme måte som når forskeren velger ut et nytt emne for et eksperiment (Yin 1991). Et strategisk utvalg er ikke et tilfeldig utvalg. Basert på forhåndskunnskap om deltakerne, har vi bevisst valgt case som vi trodde ville være egnet til å belyse ulike sider ved Prosjekt leksehjelp.

De 11 casene ble for det første valgt slik at de dekket de fem forhåndsdefinerte modellene som skulle prøves ut i Prosjekt leksehjelp. Vi søkte i vårt utvalg å dekke den geografiske dimensjonen i prosjektet, og få med prosjekter fra ulike deler av Norge. By/land og skolestørrelse var en annen dimensjon vi la vekt på i utvalget. Dessuten var det et poeng å få med flere prosjekter som fokuserte på å rekruttere elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Vi valgte også prosjekter som rettet seg mot ulike trinn i det 13-årige opplæringsløpet, fra barnetrinnet i grunnskolen til videregående skole.

Vi besøkte alle de utvalgte casene, og gjennomførte der intervjuer med prosjektledelse, leksehjelpere, elever og representanter for skolene. Dessuten gjennomførte vi omfattende dokumentstudier koblet til casene.

Alle intervjuene, både i casestudiene og ellers, har vært kvalitative, semistrukturerte intervjuer, med vekt på å la informantenes stemme komme fram. Hovedpoenget har vært å la informantene få fortelle sin historie, innenfor de rammer intervjuguide og intervjuere setter. Data fra slike intervjuer har ikke til hensikt å kvantifisere fenomener. Dataene formidler en meningssammenheng som gir forskeren, og leseren, forståelse av de sosiale fenomener som utforskes. Intervjuene har hatt som formål å framskaffe en fyldig og omfattende informasjon om hvordan aktører på ulike nivå har oppfattet og forstått sin situasjon, sine erfaringer, og sine opplevelser med Prosjekt leksehjelp og sitt eget prosjekt/tiltak (Thagaard: 79-96 & 193). Våre intervjudata representerer meningskategorier, og ikke eksakte, tallfestede inndelinger. Det er dataenes meningsinnhold, ikke utbredelsen av tendenser, som er sentralt i presentasjonen (ibid.:198).

Intervjuer har vært gjennomført både som individuelle intervjuer, og som fokusgruppe-intervjuer. Noen intervjuer har vært gjennomført som telefonintervjuer, men de fleste har blitt gjort ved direkte oppmøte.

I tillegg til disse kvalitative metodene, har vi også gjennomført en breddestudie blant elever som har deltatt på leksehjelp i de casene vi har besøkt. Dette er beskrevet i kapittel 2.3.2.

2.3.3 Breddestudier

I den siste fasen av evalueringen, gjennomførte vi en kvantitativ breddeundersøkelse i alle de lokale prosjektene. Denne ble gjennomført i form av et nettbasert spørreskjema, sendt ut tidlig på høsten 2008.

Grunnlaget for utforming av spørsmål til denne breddeundersøkelsen, var problemstillinger i prosjektbeskrivelsen og aktuelle problemstillinger fra forsøket. De første utkastene til spørreskjema ble presentert for forsøkets prosjektledelse. Etter at de ble bearbeidet, ble det sendt ut til tre grupper av respondenter: Et identisk skjema gikk til prosjektlederne i skolen og prosjektlederne i frivillige organisasjoner. Et annet spørreskjema ble sendt til leder ved skoler som hadde skolebaserte leksehjelpprosjekter.²

Undersøkelsen var anonym. Det ble foretatt en purrerunde, ca. to uker etter at svarfristen gikk ut. Det ble sendt ut totalt 79 skjemaer til prosjektlederne og rektorene. I tabellen nedenfor ser man svarprosenten, slik de fordeler seg over gruppene. Svarene er i antall og prosent.

Tabell 2. Datagrunnlaget for breddeundersøkelse.

Respondenter	Utsendte skjema	Svarandel (N)	Svarandel (%)
Prosjektleder skole	21	21	100 %
Prosjektleder frivillig organisasjon	14	14	100 %
Rektor	44	17	38 %
Sum	79	52	66 %

Svarprosenten totalt for hele breddeundersøkelsen var på 66 %. Dette er et godt resultat. Ser man på svarprosenten gruppemessig, peker prosjektleder skole og prosjektleder frivillig organisasjon seg ut med høy svarandel. Disse har 100 % svar. Siden vi fikk svar fra samtlige lokale prosjekter vurderer vi at undersøkelsen som helhet kan gi et representativt bilde av Prosjekt leksehjelp.

I tillegg til å gjennomføre denne breddeundersøkelsen, gjorde vi også en *papirbasert* brukerundersøkelse blant elever som deltok på leksehjelp. Denne ble gjort som del av casestudiene, koblet til de 9 av våre case som rettet seg direkte mot elever. Fra et av disse casene fikk vi ikke skjema i retur, men til gjengjeld gjennomførte vi den samme brukerundersøkelsen ved en skole der vi ikke gjennomførte en kvalitativ caseundersøkelse. Et identisk spørreskjema ble brukt for alle prosjektene som inngikk i det opprinnelige Prosjekt leksehjelp. Et noe annerledes spørreskjema gikk til deltakerne på de studentdrevne forsøkene TENK og SEIRE. Blant SEIREs brukere gjennomførte vi to brukerundersøkelser, siden man der endret opplegget for gjennomføring underveis i forsøket. Dette førte til en noe annerledes deltakergruppe i siste periode. I alt ble det dermed gjennomført 10 slike brukerundersøkelser.

² Vi sendte også ett rektorskjema til et utvalg skoler som avga elever til frivillige leksehjelppopplegg som var med i forsøket, men der skolene selv ikke var ansvarlige for forsøket. Disse er ikke tatt med i analysen av breddeundersøkelsen. Det er flere grunner til dette. For det første var det veldig lav svarprosent. For det andre var det mange skjema som var påbegynt og ikke fullført. Ut fra dette vurderte vi kvaliteten på data som for dårlig til at det var hensiktsmessig å inkludere dem i den videre analysen.

Vi overlot til de lokale prosjektene å gjennomføre brukerundersøkelsen i etterkant av våre besøk. Vi ba om at spørreskjema ble gitt til alle deltakere på to tilfeldig valgte leksehjelpgrupper. Vi har ingen data som tilsier hvor stor svarprosenten er, i forhold til totalt antall elever som har vært innom de aktuelle leksehjelptilbudene. Dette skyldes blant annet at de fleste leksehjelptilbudene ikke har eksakt oversikt over deltakerantallet. Tilbakemeldinger tyder på at de som fikk skjema i stor grad besvarte dem, og at svarprosenten blant de deltakere som var til stede var svært høy.

Undersøkelsen var anonym. Vi fikk totalt svar fra 576 elever som deltok på leksehjelp. Resultatene har blitt slått sammen og analysen av dem er presentert i kapittel 4.

Brukerundersøkelsen har etter vår vurdering gitt oss svar fra et bredt utvalg elever, som dekker alle forsøkets dimensjoner på en tilfredsstillende måte. I vårt materiale har vi elever i barneskole, ungdomsskole og videregående skole, fra alle modellene (unntatt IKT-basert leksehjelp), vi har et godt utvalg av elever med minoritetsbakgrunn og elever med norsk bakgrunn, i tillegg til at vi har god kjønnsmessig balanse i materialet. Den største svakheten ved dette datamaterialet, er at vårt utvalg omfatter relativt få elever fra de laveste trinnene i skolen.

Tabellen viser en oversikt over evalueringens viktigste datakilder.

Tabell 1. Rapportens datamateriale.

Nivå	Metode	Datakilder
Sentralt	Dokumentstudier	Dokumenter: - knyttet til bakgrunnen for og utforming av forsøket
	Kvalitative intervju	Informanter: - medlemmer av referansegruppe - prosjektledelsen i Utdanningsdirektoratet - referansegruppemøter - samlinger/konferanser
Lokalt	Dokumentstudier	Dokumenter: - prosjektbeskrivelser - statusrapporter/lokale evalueringer
	Kvalitative studier	Dybdecase – 11 ulike leksehjelpprosjekter Informanter: - Prosjektledere - rektorer/ledelse - lærere - frivillige - andre leksehjelpere - elever - foreldrerepresentanter/brukerutvalg
	Observasjon	Besøk av leksehjelppopplegg: - observasjon av leksehjelppopplegg
	Kvantitativ studie	Spørreskjema til: Rektor Prosjektledere Elever

3 Prosjekt Leksehjelp - tidlig hjelp til dem som trenger det?

3.1 Innledning

Vi vil i det følgende kapitlet gi en kortfattet beskrivelse av profilen til Prosjekt leksehjelp. Her må det for det første sies at dette har vært et komplekst prosjekt. Til tross for at det dreide seg om et forsøksprosjekt, utført i et begrenset utvalg av delprosjekter, har prosjektet favnet svært ulike modeller og arbeidsmåter. Prosjektet har omfattet ulike skoleslag, fra 1. klasse i grunnskolen til videregående skole, og også et bredt spekter av frivillige organisasjoner. Alle disse har tilnærmet seg fenomenet leksehjelp med ulikt utgangspunkt og innfallsvinkel. Prosjekt leksehjelp har vært et åpent og heterogent prosjekt, med relativt stor fortolkningsmessig fleksibilitet i forhold til sentrale elementer i arbeidet. Ulike deltakere har gitt sine prosjekter sitt eget innhold, preget av egne erfaringer og bakgrunn.

Denne store fleksibiliteten i prosjektutførelse, som vi oppfatter har vært en bevisst strategi fra den nasjonale prosjektledelsens side, har vært en styrke. På denne måten har man fått prøvd ut ulike tilnærminger og arbeidsmåter gjennom prosjektet. Samtidig har dette også gitt utfordringer knyttet til prosjektledelse. Prosjektledelsen har hele tiden måttet forholde seg til et mangfold av aktører og modeller.

3.2 Kan leksehjelp motvirke reproduksjon av sosial ulikhet?

Gjennom flere år har stadig flere sett at man ikke har lyktes med å nå ett av norsk skoles viktigste mål; en likeverdig utdanning for alle. Internasjonale undersøkelser, som PISA og TIMSS, har vist, i strid med det mange har trodd, at skolen ikke fremmer sosial utjevning. Tvert imot har man sett at skolen reproducerer sosial ulikhet.³ Læringsresultater har en klar tendens til systematisk å variere slik at barn av ”ressurssterke” foreldre gjennomgående oppnår bedre resultater enn barn av mindre ”ressurssterke” foreldre. Videre har elever med svake læringsresultater en klart større risiko for ikke å fullføre videregående skole enn elever som i større grad har lyktes i grunnskolen. Personer som ikke fullfører videregående skole, er igjen klart overrepresentert blant de som faller ut av arbeidslivet som unge voksne. Til sammen utgjør dette en negativ utviklingskjede, en ond sirkel som bidrar til å opprettholde klasseforskjeller i det norske samfunnet. Skolen bidrar ikke til sosial mobilitet i den grad mange har ønsket, håpet og trodd var tilfelle.

Det er altså en klar tendens til at sosiale forskjeller i skolen overføres mellom generasjoner, og eksisterende sosiale ulikheter sementeres på den måten i stor grad. St.meld. 16 (2006-2007) beskrev problemstillingen slik:

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

Mye forskning gjennom flere tiår har pekt på at barns skoleprestasjoner blant annet er avhengig av påvirkning, hjelp og støtte fra hjemmet. Hjemmets økonomiske, sosiale og kulturelle kapital blir dermed svært viktig for de resultater elever oppnår i skolen (Se for eksempel Bourdieu og Passeron 2006 og Hernes 1974). Det er dette som nok en gang kom i

³ TIMSS er forkortelsen for “Trends in International Mathematics and Science Study”, mens PISA står for “Programme for International Student Assessment”.

fokus etter flere store internasjonale undersøkelser de siste årene. Foreldrenes skolebakgrunn og forhold til skole og opplæring, er i avgjørende grad med på å påvirke om og i hvilken grad de er aktive støttestillere i barns skolegang. Dette bidrar også til de ulikhetene som forskningen har pekt på. ”Ressurssterke” foreldre bidrar mer og formidler et mer positivt inntrykk av skole og opplæring, og dette gir klare utslag i skoleprestasjoner.

Dette underbygges også av en nyere studie av bruk av lekser i Nederland. Denne viser at barn av mindre ”ressurssterke” foreldre ikke får faglig framgang ved hjelp av lekser, mens barn fra ”ressurssterke” hjem får dette. Sosiale forskjeller i læringsresultater ser derfor ut til å være større i klasser der lekser brukes som læringsredskap, enn i klasser der man ikke gir lekser. Dette kobles klart til forskjell i foreldreinnsats knyttet til egne barns arbeid med lekser (Rønning 2007).

Denne rapporten viser altså at lekser har læringsmessig effekt, men skaper større sosiale forskjeller. Det kan altså argumenteres for at foreldrenes ulike grad av hjelp og støtte, er en av de kritiske faktorene som bidrar til å reproduserer sosial ulikhet i læring; barn av ”ressurssterke” foreldre oppnår bedre resultater når de får lekser, barn av mindre ”ressurssterke” foreldre oppnår ikke bedre resultater, og forskjellene øker dermed. Dette kan være et argument mot tradisjonelle ”privatiserte” lekser og for leksehjelp. Organisert leksehjelp kan nettopp oppfattes som et virkemiddel som kan bidra til at lekser kan gi også barn av mindre ”ressurssterke” foreldre økt læringsmessig effekt/utbytte av lekser, hvis man klarer å utforme tilbudet slik at man når fram til de som trenger det mest.

Mye forskning om frafall i videregående skole viser den samme reproduksjon av sosial ulikhet. Foreldrenes sosiale bakgrunn har stor betydning for elevenes valg av videregående opplæring. Sannsynligheten for å fullføre/bestå videregående opplæring er også klart koblet til foreldrenes sosiale bakgrunn. De ”skolesvake” er overrepresentert blant de som velger bort videregående opplæring, og dette reproduseres i stor grad fra generasjon til generasjon:

”Vi ser altså at det har betydning for utfallet av videregående opplæring hvilket hjem ungdommene kommer fra. Når de unge har opplevd støtte og positiv påvirkning for å ta utdanning fra sine foreldre, har dette hatt positiv effekt på prestasjonene, først på ungdomsskolenivå og seinere i videregående opplæring med det endelige resultat at de har bestått vkII etter tre år.” (Markussen et al. 2006)

Ett av skolens overordnede mål gjennom mange tiår, har vært å kunne gi tilpasset opplæring, altså en opplæring tilpasset hver enkelt elevs forutsetninger og behov. Bevisstheten om at likebehandling ikke fungerer rettferdig overfor en svært sammensatt elevgruppe, og at skolen tradisjonelt har egnet seg best for elever med en sosial bakgrunn som deler skolens middelklasseskultur og verdier, har vært til stede lenge. Svært mye tyder på at man ennå har et betydelig stykke vei å gå før målet om tilpasset opplæring er realisert.

Lekser kan oppfattes som et grensesnitt mellom skole og hjem. Leksene er for mange foreldre et vindu inn i skolens indre liv. Gjennom å følge med i sine barns lekser, følger de med i skolens opplæring og barnets læring. Lekser gir også en mulighet for interaktivitet, for å påvirke den opplæring og læring som skjer.

Gjennom i ulik grad å støtte og hjelpe egne barn med skolearbeid, kan foreldre direkte påvirke de læringsresultater de oppnår. Gjennom å gi leksehjelp til egne barn, kan man gå inn og kompensere der man ser at barnet ikke har fått den nødvendige oppfølgingen, gjennom

stimulering og praktisk hjelp kan man hjelpe egne barn til å oppnå bedre resultater. Aktive foreldre kan på den måten bidra til at egne barn får en opplæring som i større grad er tilpasset barnets egne forutsetninger og behov.

Tidlig så man også at denne hjelpen og støtten varierte mye, og ofte avhengig av foreldrenes bakgrunn, familieforhold og levekår. Blant annet motivert av et ønske om å motvirke denne ulikheten, så vi at mange både innenfor pedagogisk forskning og i praksisfeltet, ville gå bort fra lekser som virkemiddel i opplæringen. Lekser ble oppfattet som en faktor som skapte systematisk ulikhet, og målet ble i en periode av noen formulert som en ”leksefri skole”, der så mye som mulig av arbeidet innenfor elevens individuelt tilpassede planer, skulle utføres i skoletiden. Flere undersøkelser fokuserte dessuten på lekser som en kilde til stress for barnet, og konflikter i familier (Se for eksempel Held 1984 eller Kohn 2007).

Internasjonale undersøkelser bidro imidlertid til å sette fokus på leksenes betydning for læringsresultater. På punkter der norske elever ikke oppnådde så gode resultater som ønsket og forventet, ble derfor lekser, og ikke minst mer systematisk oppfølging/tilbakemelding på lekser fra skolens side, på nytt framhevet som et viktig virkemiddel.

Mange foreldre etterlyste også leksene i den ”leksefrie” skolen. Gjennom egne barns lekser, får foreldre og foresatte som sagt en mulighet til å følge med i sine barns skolegang, et innblikk i skolens virksomhet og sitt barns progresjon. For mange ble fravær av lekser dermed også det samme som svakere innsyn og inngrep i egne barns opplærings situasjon.

I forlengelsen av dette, ble flere opptatt av leksehjelp som et mulig kompensatorisk virkemiddel. Gjennom organiserte former for leksehjelp, kunne man beholde leksenes positive effekt for læringsresultater, og samtidig sørge for at ulikheter mellom elevgrupper skapt med utgangspunkt i hjemmenes ulike økonomiske, sosiale og kulturelle kapital, kunne reduseres.

Gjennom å bidra på ulike måter til at også elever fra utsatte grupper kan oppnå bedre læringsresultater og et bedre forhold til skole og opplæring, håper mange dermed å kunne bidra til sosial utjevning. Når det gjelder virkemidler, snakker mange om kompensatoriske virkemidler, altså virkemidler som har til hensikt å kompensere for systemskjevheter som vanskelig lar seg endre; alternative opplæringsarenaer, praksisnær undervisning, individuelt tilpassede opplæringsløp, og nå leksehjelp, er eksempler på slike virkemidler.

Dette var mye av bakgrunnen for den prosessen på nasjonalt nivå som førte fram til oppstart av Prosjekt leksehjelp. Når vi ser på begrunnelsen for å starte opp de ulike lokale leksehjelpprosjektene som inngikk i det nasjonale prosjektet, finner vi mye av det samme; at man så på lekser som et gunstig virkemiddel for bedre læringsresultater. Gjennom organisert leksehjelp ønsker man å bidra til dette, og særlig for de grupper som man ser sliter med å oppnå tilstrekkelige resultater og/eller i mindre grad får hjelp og oppfølging fra hjemmet. Problemforståelsen i de lokale prosjektene var den samme som i den nasjonale debatten rundt lekser og leksehjelp.

I Soria Moria-erklæringen fra høsten 2005 slo den rødgrønne regjeringen fast at de ønsket å styrke utdanningens rolle som verktøy for sosial utjevning. Dette skulle skje gjennom å sikre alle lik tilgang til utdanning og kunnskap. I tillegg til Kunnskapsløftet, en reform med utviklings- og forbedringstiltak som skal styrke den offentlige skolen og fagopplæringen, fikk Utdanningsdirektoratet i oppdrag å starte opp og gjennomføre et prosjekt direkte rettet mot

leksehjelp. Med "Prosjekt leksehjelp" ønsket direktoratet å prøve ut og evaluere ulike leksehjelpmodeller.

Leksehjelp er ikke et nytt fenomen. Som supplement til undervisningen i offentlig skole har slik aktivitet vært drevet i en årrekke, og i denne tiden er det utviklet modeller for hvordan man kan tilrettelegge og organisere ulike leksehjelptilbud. Et av pionerprosjektene ble satt i gang i Groruddalen i Oslo av pedagog Odd Erik Germundsson i 1988, og var et tilbud først og fremst til minoritetsspråklige elever (Germundsson 2000).

Som en videreføring av dette startet Oslo Røde Kors i 1992 sitt leksehjelptilbud ved ORKIS (Oslo Røde Kors Internasjonale Senter). Røde Kors har i årene etter dette satset på å utvikle og spre tilbudet om leksehjelp til andre bydeler i Oslo, og senere også til andre deler av landet (Aakervik & Kvissel 1995).

I tillegg til leksehjelpaktivitet i regi av Røde Kors, har det de siste ti årene vokst fram et bredere repertoar av ulike leksehjelptilbud. Disse aktivitetene har vært utformet på forskjellige måter, med hensyn til både organisering, gjennomføringsmåte, målgruppe og ansvarlig utfører. Hovedsakelig kunne man ved oppstart av Prosjekt leksehjelp skille mellom følgende ulike modeller for organisert leksehjelp:

- Skolebaserte modeller for leksehjelp der tilbudet drives av den enkelte skole
- Leksehjelp i skolefritidsordningen (SFO) der SFO har ansvaret for leksehjelp
- Leksehjelp ved bruk av frivillige organisasjoner
- Nettbasert leksehjelp
- Leksehjelp ved å styrke foreldrenes kompetanse

Disse fem leksehjelpmodellene ble valgt ut som de som skulle prøves ut gjennom Prosjekt leksehjelp. I korte trekk ser de ulike leksehjelpmodellene slik ut:

Skolebaserte modeller for leksehjelp

Mange skoler har iverksatt leksestasjoner, eller leksehjelpgrupper, som en del av skoledagen. Ofte er disse gruppene, eller stasjonene, knyttet opp mot skolebiblioteket, hvor elevene kan jobbe med skolerelatert arbeid på egen hånd men søke bistand fra hjelpere fra de ansatte ved skolen. Elevstyrt undervisningstid er også i mange skoler innført som en arbeidsform, der elevene selv kan jobbe med skolearbeid og arbeidsplaner på egen hånd i skoletiden. Lærere er disponible for bistand dersom elevene har behov for det (Bungum et al 2002).

En av fordelene med en skolebasert leksehjelpordning er muligheten for å knytte leksehjelpen til eksisterende strategiplaner og utviklingsprosjekter i skolen, i tillegg til andre relevante prosjekter ved skolene.

Leksehjelp i SFO

Mange elever i de laveste klassetrinnene benytter seg av SFO-tilbudet ved skolen utenom skoletiden. Det er naturlig å knytte leksehjelp til SFO, da elevene allerede befinner seg i et skolerelatert miljø, og at det gir muligheter for å nå store grupper av elever utenom skoletiden. Leksehjelp i SFO kan gis av ulike grupper hjelpere, det kan være pensjonerte lærere, besteforeldre eller andre frivillige. Ulempen her er at SFO, blant annet fordi det ikke er et gratis tilbud, ikke omfatter alle elever.

Leksehjelp i regi av frivillige organisasjoner

En rekke leksehjelptiltak har i mange år blitt gitt av frivillige organisasjoner, først og fremst i regi av Røde Kors. Røde Kors' leksehjelpearbeid ble evaluert av SINTEF Teknologi og samfunn IFIM våren 2006 (Molden et al 2006). Denne typen frivillig humanitær innsats er et nyttig supplement til undervisningen i ordinær skole. Tilbudene som gis varierer, både med hensyn til strukturelle og organisatoriske aspekter i prosjektene, og det gis differensierte tilbud både med hensyn til målgrupper og mulighetene for å drive frivillighetsarbeid lokalt. Spesielt i Røde Kors sin leksehjelpsvirksomhet var det i starten minoritetsspråklige elever og barn av foreldre med lavt utdanningsnivå som var målgruppen, selv om fokus her er betydelig utvidet slik at de i dag ser det som et tilbud til alle elever.

Nettbasert leksehjelp

Leksehjelp ved bruk av internett har også vært et tilbud hvor elever og lærere kommuniserer via e-post eller gjennom et nettsted for å stille spørsmål og gi svar. Ved å lage databaser på spørsmål og svar kan man også på en enkel måte gi elevene respons på tidligere stilte spørsmål. Nettstedet *puggandplay.com* er et av de nettbaserte leksehjelptilbudene som i dag finnes, hvor studenter og lærere ved Høgskolen i Hedemark svarer på spørsmål fra elevene. Her har man i perioder også benyttet NRK i arbeidet med å nå målgruppen.

Leksehjelp ved å styrke foreldrenes kompetanse

Mange foreldre opplever det som vanskelig å hjelpe barna sine, dels fordi de ikke har nok kunnskap og kompetanse om skolearbeidet, og dels fordi de er redde for å gjøre noe feil. Tiltak for å styrke foreldrenes kompetanse i å støtte opp om barnas skolegang er satt i gang ved noen skoler. Foreldrene kan her få bedre kjennskap til dagens skole, kunnskap om hvordan man kan hjelpe barna med lekser og støtte i skolearbeidet, samt kunnskap om betydningen av egen rolle i barnas skolegang.

Utdanningsdirektoratet valgte i utgangspunktet fire fylker (Finnmark, Møre og Romsdal, Oppland og Oslo) for modellutprøvingen av leksehjelpprosjektet, sentrert rundt disse fem modellene. Disse ble senere supplert med prosjekter også fra andre deler av landet.

Av særskilte grupper man ønsket å nå, framhevet man elever med minoritetsspråklig bakgrunn og elever med behov for leksehjelp, og det ble lagt opp til å differensiere tilbudet for å kunne gi leksehjelp til spesifikke målgrupper. Samtidig lå det en dobbelhet i dette, man ønsket å nå "de som trengte det mest", samtidig som mange var opptatt av at leksehjelp måtte være et tilbud til alle elever.

3.3 Leksehjelp i norsk skole – et fenomen i vekst?

Leksehjelp i norsk skole har vært et fenomen som har vokst i omfang de siste årene, i takt med en økende oppmerksomheten rundt lekser som redskap for læring. Fra å omfatte bare litt i overkant av 10 prosent av skolene for 8 år siden, var leksehjelp ved oppstart av Prosjekt leksehjelp et tilbud ved over halvparten av norske skoler, grunnskole så vel som videregående opplæring (Dahl, Buland og Molden 2007).

Leksehjelpen var i hovedsak organisert av den enkelte skole, den var rettet generelt mot alle elever og var ikke fagspesifikk. Leksehjelp fantes på det tidspunkt SINTEF gjorde sin kartlegging, på alle trinn i norsk skole, i hovedsak som et tilbud rettet mot flere trinn eller hele

skolen. Mange leksehjelptilbud var knyttet til skolefritidsordning. Frivillige organisasjoner var også involvert i mange opplegg, både på og utenfor skolen.

Vurderingen fra respondentene i SINTEFs kartlegging av leksehjelpen var i overveiende grad positiv. I første rekke opplevde våre respondenter at leksehjelp var et opplegg som fungerte godt. Mange mente dessuten klart å se resultater med hensyn til elevenes læring og arbeidsvaner. Vurderingene var i liten grad basert på målbare forhold og i større grad på det som ble formidlet fra involverte aktører, men inntrykket var likevel klart; leksehjelp ga resultater.

De positive vurderingene våre respondenter ga i kartleggingen, sammen med det utbredte ønsket om å videreføre arbeidet og utvide tilbudet slik at man kunne nå flere elever, viste etter vår mening at leksehjelp allerede var i ferd med å bli en del av norsk skole på det tidspunktet Prosjekt leksehjelp startet. Mange skoler hadde, dels ut fra egen erkjennelse av at dette var et egnet redskap, men også sikkert ut fra at man fulgte den debatten som foregikk på nasjonalt nivå, allerede implementert leksehjelp som virkemiddel. Prosjekt leksehjelp kom ikke til i noe vakuum.

Andelen av leksehjelppopplegg hvor man hadde arbeidet med å styrke foreldrenes kompetanse var derimot liten. Noen slike opplegg som allerede eksisterte, fikk imidlertid svært god vurdering av våre respondenter.

Kartleggingen viste videre at leksehjelppoppleggene ikke alltid nådde de som mest trengte dem mest. Skolene sto også her helt klart overfor utfordringer med å lage tiltak som involverte dem som hadde størst behov for ekstra tiltak eller oppfølging. Der man klarte å nå denne målgruppen for leksehjelpen, ga det markant positive utslag i respondentenes vurderinger av leksehjelpen.

Hva var det som bidro til den store økningen i leksehjelptilbud ved skolene? Hva var drivkreftene? Siden leksehjelpen i hovedsak var et generelt tilbud, ikke rettet inn mot spesielle fag eller spesielle elever, er det vanskelig å peke på noen konkret årsak til utbredelsen av leksehjelp. Men mange av leksehjelptilbudene bærer også preg av å være rettet mot bestemte mål eller grupper. Basert på tallmaterialet fra vår kartlegging, pekte vi ut noen hovedtrekk for disse leksehjelptilbudene. Dette var:

- Leksehjelp for å møte ønsket om tilpasset opplæring
- Leksehjelp for å følge opp elever med svak oppfølging fra hjemmet
- Leksehjelp for å styrke elevenes faglige resultater
- Leksehjelp for å møte elever med forskjellige behov.

Det var neppe ett enkelt forhold som gjorde at vi så disse trekkene. Tilpasset opplæring har vært et mål for norsk skole i lang tid. Det er også et forhold vi vet at mange lærerne har vanskelig med å finne ut av hvordan man skal håndtere. Etterspørselen etter kompetanse på tilpasset opplæring er stor (Dahl, Klewe og Skov 2004, s. 131).

Debatten om uro i skolen og oppfatningen av at det finnes en høy andel av elever med konsentrasjonsvansker kan også være ting som har bidratt til utvikling av leksehjelptilbud. PISA-undersøkelsene med resultater som viste både store forskjeller og relativt sett dårlige gjennomsnittlige læringsresultater, kan også være ting som bidro til at man utviklet leksehjelptilbud. De nasjonale, regionale og lokale satsingene på realfag og leseferdigheter

kan også ha vært en del av inspirasjonsgrunnlaget, selv om kartleggingen viste at leksehjelpen vanligvis var et generelt tiltak for å styrke de faglige resultatene og i mindre grad et fagspesifikt tilbud.

Som vi har vært inne på, skjedde det en løpende utvikling i synet på lekser. Det skjedde i mange skoler en endring i oppfatning av om lekser er en god ting eller ikke. På mange skoler hadde man i en periode arbeidet med å integrere leksene i skolearbeidet og prøvd å skape en leksefri skole. Samtidig har skolene endret seg på mange måter de siste årene. Skolene rapporterer om en økning i elevenes kompetanse til å bruke forskjellige arbeidsmåter, større grad av ansvarlighet i skolearbeidet, økt medvirkning i utformingen av individuelle arbeidsplaner og en større grad av tilpasset undervisning (ibid.:141). Vi har også sett at det er en økning i samarbeidet med foreldrene (ibid.:154).

Et moment som kan ha hatt betydning for framveksten av leksehjelp, ligger i en tydelig endring av skolens arbeidsformer. Utprøving av nye arbeidstidsavtaler viste at mange skoler jobbet med å differensiere undervisningstiden mer til forskjellige undervisningsformer og arbeidsformer for elevene.⁴ Dette kan være med å forklare den høye andelen som sa at de hadde et leksehjelptilbud. I dette kan det ligge at elevene i deler av undervisningstiden arbeider med egne arbeidsplaner med hjelp av lærere eller andre.

Nok et moment kan være det internasjonale undersøkelsen har vist om omfang og bruk av lekser i norsk skole. TIMSS-undersøkelsen har vist at norske elever i 8. klasse får mer lekser enn gjennomsnittet av landene i TIMSS-undersøkelsen, men at norsk skole i mindre grad følger opp disse leksene (Martin et al 2004). I følge den siste TIMSS har dette nå endret seg, oppfølgingen av lekser har blitt bedre, selv om norske lærere i et internasjonalt perspektiv fortsatt følger opp elevenes lekser i liten grad (Grønmo et al 2008).

Politiske signaler om leksehjelp hadde også betydning for økningen i utbredelsen av leksehjelp, i det minste de siste årene. I Soria Moria-erklæringen het det at regjeringen Stoltenberg ville jobbe for ”flere lærere som kan gi elevene bedre oppfølging”. Det har også vært et mål med utprøving av nye arbeidstidsavtaler å få til tettere lærer-elev-samarbeid. Både fra myndighetene og politisk hold har det kommet klare signaler som har bidratt til utviklingen av leksehjelptilbud. Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) var også eksplisitt på at man ville ”utvikle og iverksette leksehjelpordninger”.⁵

Leksehjelp ble på mange måter oppfattet som en kommende del av norsk skole, og mange hadde nok tatt utviklingen her på forskudd, og ønsket å ligge litt i forkant. Prosjekt leksehjelp var på en måte innhentet av utviklingen. Utviklingen av leksehjelp i skolen i Norge pågikk allerede, uavhengig av det prosjektet som skulle teste om dette var et egnet virkemiddel.

3.4 Prosjekt leksehjelp – målsettinger, innhold og organisering

I presiseringen av rammene for forsøket, pekte departementet på at de lokale forsøkene med leksehjelp skulle sees i sammenheng med eksisterende strategiplaner. Prosjektene skulle videre involvere ulike skoleslag og trinn, være ulike og ha ulike hjelpere. De skulle sees i sammenheng med SFO og tilgang til datautstyr/bibliotek, og involvere hjelp fra ulikt hold.

⁴ Dette var tydelig i mange av forsøkene med alternativ arbeidstidsordning, hvor mer tid på skolen for lærere blant annet ble brukt til økt elevkontakt utover ordinær undervisningstid. Se Op.cit. Bungum et al 2002

⁵ St. meld. nr. 16 (2006-2007), ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring, s. 76.

Leksehjelpprosjektene skulle dessuten ha frivillig deltakelse, ikke legges i undervisningstiden og forsøkene skulle vurderes i lys av organisering, ressursbruk, innhold og læringsutbytte for elevene. Dessuten skulle man vurdere hvordan tiltakene fungerer for ulike grupper av elever. Ut over dette ble det ikke gitt strenge føringer i forhold til formen på prosjektene, men man stilte relativt strenge krav til rapportering. Ledelsen ønsket god og løpende innsikt i arbeidet lokalt.

Aktiviteten ”lekser” ble i de generelle retningslinjene for prosjektene definert slik:

”- Lekser er arbeid med oppgaver eleven får på skolen, og som må gjøres ferdig utenom skoletid, dersom eleven ikke får utført dem i skoletida (oppgaver fra dag til dag, periodeplaner, prosjektoppgaver, osv).

- Lekser kan være studiearbeid eleven tar initiativet til for å lykkes bedre i skolearbeidet.”

En av de tingene som har blitt tydelig i løpet av prosjektet, er at et avklart forhold til hva lekser er og skal være, er et nødvendig ledd i utformingen av et leksehjelptilbud. Skolen og leksehjelpen trenger en omforent forståelse av hva lekser er. Dette har, som vi skal komme tilbake til, betydning både for hvem som kan være gode leksehjelpere, hvordan leksehjelpen organiseres og innhold/metodikk i leksehjelpen. Flere av deltakerskolene i prosjektet har gitt uttrykk for at prosjektet har hjulpet dem til å få et mer bevisst og gjennomtenkt forhold til sin bruk av lekser.

Som vi allerede har sagt, har Prosjekt leksehjelp vært preget av stort prosjektmangfold. Selv innenfor forhåndsdefinerte modeller, finner vi stor variasjon i organisering, gjennomføring og konkrete virkemidler. Det har åpenbart blitt opplevd som om prosjektet har gitt stort lokalt handlingsrom til utforming av tiltak, og dette handlingsrommet har deltakerne utnyttet.

Dette tror vi er en fordel. Lokale tiltak bør være fundert på og utformet med basis også i lokal virkelighet og problemforståelse. utfordringene for et leksehjelpprosjekt vil variere mye mellom ulike skoler og ulike steder i landet. Lokal virkelighet varierer, man står overfor ulike problemer og ulik problemforståelse. Dette bør gi seg utslag i lokale variasjoner i tiltakets form og gjennomføring, noe vi ser er tilfelle i de lokale prosjektene i Prosjekt leksehjelp.

Det er en fordel at deltakerne har fått relativt stor frihet til å finne sine egne veier mot god leksehjelp. En generell modell for gjennomføring av et vellykket leksehjelppopplegg finnes neppe, arbeidet må baseres på lokale forutsetninger, ressurser og rammer. Men dette gjorde det samtidig enda viktigere at man fikk til tilstrekkelig erfaringsutveksling og læring på tvers mellom prosjekter.

Prosjektene i forsøket ble valgt ut slik at alle modellene som skulle utprøves ble dekket. I utgangspunktet var det god spredning i de lokale prosjekter i forhold til de skisserte modellene.

Kun ett av prosjektene var bare basert på nettbasert leksehjelp. Dette var prosjektet Puggandplay med utgangspunkt i Høgskolen i Hedmark, som allerede hadde flere års erfaring med leksehjelp via internett. I tillegg til dette så vi imidlertid at flere andre prosjekter hadde innbakt bruk av nettbasert leksehjelp og IKT-verktøy i andre modeller. Likevel er det riktig å konkludere med at bruk av IKT- og nettbaserte redskaper ikke var svært sentralt i prosjektet,

selv om slike verktøy i dag selvsagt i stor grad er en naturlig del av skolehverdagen for de fleste.

I utgangspunktet omfattet Prosjekt leksehjelp som sagt fem relativt klart definerte modeller som skulle prøves ut. Her kan man argumentere for at modellene var definert etter litt ulike prinsipper. Tre var definert organisatorisk (hvem som var ansvarlig for gjennomføring), en var definert ut fra verktøy (IKT) og en ut fra målgruppe (foreldre). Likevel var det tilsynelatende enkelt å gruppere prosjektene i forhold til modell.

Når vi ser på de ulike lokale prosjektene innenfor de ulike modellene i dag, kan det se ut som om grensene mellom de ulike modellene til en viss grad ble visket ut i løpet av prosjektet. De aller fleste lokale prosjekter inneholdt virkemidler fra mer enn én modell, de kombinerte gjerne skolebaserte modeller og SFO-baserte modeller, skolebasert leksehjelp og leksehjelp i regi av frivillige organisasjoner, osv. Noen av de lokale forsøkene kombinerte faktisk elementer fra alle modellene som inngikk i forsøket.

Samtidig kan det se ut som om at for eksempel de rene SFO-modellene ble relativt utvannet. Der leksehjelp ble gjennomført i regi av SFO, var det også i mange tilfeller lærere fra skolen som var leksehjelperne, selv om leksehjelpen praktisk ble gjennomført i SFO-tiden og i SFOs lokaler.

Vi ser med andre ord en viss hybridisering av de på forhånd utvalgte modellene. På den ene siden tror vi dette har vært en klar fordel for resultatet. Gjennom å kombinere ulike metoder og modeller, kunne man bedre møte de lokale behovene, og lettere utvikle leksehjelptilbud tilpasset enkeltelevers og elevgruppers behov. Dette oppnådde man sannsynligvis mange steder best nettopp gjennom å kombinere ulike modeller og tilnærminger, slik vi ser det har blitt gjort.

Samtidig er dette et klart tegn på det mange opplevde i løpet av prosjektet; det er ikke modellene som er det sentrale i leksehjelpen. Så lenge noen grunnleggende organisatoriske elementer er på plass, er det innholdet som er avgjørende for resultatet. Som i enhver læringssituasjon, er det trekantrelasjonen mellom elev, oppgave og lærer/leksehjelper, som er det sentrale. De tre hjørnene i denne trekanten må stå i riktig forhold til hverandre. Oppgaven må være tilpasset elevens forutsetninger og behov, leksehjelperen må kjenne oppgaven og eleven, og elevens relasjon til leksehjelperen må være av en sånn art at det fremmer læring. Så fremt denne trekanten er på plass, er modellen av mindre betydning, og mangfold en styrke.

Samtidig var dette mangfoldet også en utfordring for prosjektledelsen som skulle styre prosjektet mot felles mål, og som blant annet skulle vurdere fordeler og ulemper med de ulike modellene. Når de ulike modellene glir sammen, blir det sjølsagt vanskelig å si hva det eventuelt er som skaper effekter og ikke.

Erkjennelsen av at modeller ikke er det mest avgjørende, ble nok etter hvert sterkere i hele prosjektet. Likevel er det klart at en del organisatoriske trekk, og da særlig leksehjelpens kobling til skolen, har vært høyst aktuelle gjennom hele prosjektperioden. Intern organisering som legger best mulig til rette for det avgjørende møtet mellom elev, oppgave og leksehjelper, har selvsagt betydning for resultatet. Dette kan imidlertid skje innenfor alle de modellene som ble definert for utprøving. Dette skal vi komme nærmere tilbake til i den avsluttende drøftingen av prosjektet.

I løpet av våren 2007 ble forsøket utvidet ved at de pågående prosjektene TENK og SEIRE ved UiO og NTNU ble inkludert i prosjektet, blant annet etter ønske fra politisk hold. Dette bidro til å styrke Prosjekt leksehjelp i videregående skole, der prosjektet hadde minst omfang. Både TENK og SEIRE er prosjekter der universitetsstudenter gir leksehjelp/realfagstrening til elever i videregående skoler (og i ungdomsskoler i TENK).

Pr. 1. august 2007 besto prosjektet av 34 prosjekter som leverte sin første rapport til den nasjonale prosjektledelsen. Ett prosjekt falt av ulike grunner, senere fra, slik at Prosjekt leksehjelp i den siste perioden besto av 33 lokale prosjekter.

I oversikten nedenfor finner vi alle prosjekter som var involvert ved starten av prosjektperioden. Oversikten illustrerer også godt hvordan de ulike prosjektene kombinerer elementer fra ulike modeller.

Det har vært positivt at man har hatt et såpass høyt antall deltakende prosjekter, siden man på denne måten får et bedre empirisk grunnlag for å uttale seg om ulike sider ved arbeidet med leksehjelp. Samtidig er det som sagt en utfordring for den nasjonale prosjektledelsen, som skal holde oversikt og sørge for at alle delprosjektene følger de sentrale føringer som er gitt, og trekker i samme retning.

En rekke skoler har vært direkte berørt av prosjektet, enten ved at de drev leksehjelp i egen regi, i regi av SFO ved skolen eller at frivillige organisasjoner drev leksehjelp rettet direkte mot elever fra skolen. I tillegg har vi de prosjektene som omfattet elever fra mange skoler i en region, eller i en bestemt målgruppe i en region. Det totale antallet skoler som på en eller annen måte har vært berørt, er derfor vanskelig å fastsette, men det dreier seg om i overkant av 50 skoler.

Det er svært vanskelig å si hvor mange elever som har vært deltakere i Prosjekt leksehjelp. Dette har for det første variert betydelig over tid, og delvis har man ikke nøyaktig oversikt over hvem som har deltatt og ikke. De ulike prosjektene har variert fra relativt stramme, strukturerte opplegg med påmelding og kontrakt om forpliktende deltakelse, og der det har blitt ført fravær, gradvis over mot tilbud av typen åpen skole og leksehjelp mer på drop-in basis.

Deltakelsene blant de som får tilbud om leksehjelp har også variert kraftig, fra nærmere 100 % av elevene som får tilbud, til langt lavere tall.

Prosjektet har hele tiden vært klart tyngst i grunnskolen, med størst antall prosjekter i barneskolen og et noe lavere antall i ungdomsskolen. Videregående skole har i mindre grad vært representert i eller berørt av prosjektene. Dette er i samsvar med tall fra SINTEFs innledende kartlegging av utbredelsen av leksehjelp. Tyngdepunktet i Prosjekt leksehjelp har gjenspeilet tyngdepunktet i de etablerte leksehjelptilbudene utenfor prosjektet.

Deltakere i Prosjekt leksehjelp 2006-2008	
Aktører modellutprøving	Modeller ved oppstart av utprøvingen
Borgen barneskole, Sarpsborg	Kurs for foreldre med nettbasert oppfølging i det daglige skolearbeidet
Breivikbotn skole, Hasvik	Skolebasert leksehjelp
Dysleksiforbundet i Norge	Leksehjelp tilpasset brukergruppens spesifikke behov
Frivillighetssentralen i Halden	Leksehjelp på 2 barneskoler Leksehjelp i frivillighetssentralens lokaler Leksehjelp i ungdomsklubben (rockehuset)
Gjellerås skole, Skedsmo	Bevisstgjøre og skolere foreldre Skolebasert leksehjelp
Harestua skole (b og u), Lunner	Leksehjelp i SFO Skolebasert leksehjelp Åpen skole
Høgskolen i Hedmark – Puggandplay	Leverandør av interaktiv leksehjelp i form av Puggandplay.com Interaktiv veiledning for leksehjelpere, lærere og foreldre
Karasjok skole, Karasjok	Leksehjelp i SFO Leksehjelp i ungdomsklubben Leksehjelp ved grendehus
Klepp frivillighetssentral, Kleppe	Leksehjelp i regi av frivillighetssentralen med tilbud til mange skoler (b og u)
Kommunalt foreldreutvalg i Stavanger	Kurs for tillitsvalgte foreldre med tanke på spredning til kommunens skoler
Kristiansund kommune -Dale barneskole	Skolebasert leksehjelp Leksehjelp i SFO
Larvik kommune -Sentrum barne- og ungdomsskole -Larvik læringssenter avd Norskskolen	Skolebasert leksehjelp Leksehjelp med frivillig bistand Leksehjelp gjennom å styrke foreldrenes kompetanse
Minoritetsspråklig ressursnettverk -Linderud skole, Oslo	Styrke foreldrenes kompetanse gjennom frivilliges bistand og innsats
Nordkapp maritime fagskole og videregående skole - LOSA-prosjektet	Skolebasert leksehjelp Nettbasert leksehjelp gjennom bruk av lyd- og bildestudio (desentralisert skole)
Oslo kultur- og utdanningsforening	Frivillig leksehjelp i en minoritetsspråklig organisasjon Leksehjelp med bistand fra studenter ved universitet og høgskole
ORKIS leksehjelpen, Oslo Røde Kors	Leksehjelpsenter i Oslo indre øst
Romsdal videregående skole	Skolebasert leksehjelp
Moss Røde Kors Vårli asylmottak	Leksehjelp i asylmottak
Samisk videregående skole, Karasjok	Skolebasert leksehjelp
Sandnes skole, Hadsel	Kurs for foreldre Skolebasert leksehjelp Leksehjelp i SFO Leksehjelp i regi av frivillige organisasjoner Nettbasert leksehjelp
Skoger skole, Drammen	Skolebesteforeldre som leksehjelpere
Solvang skole, Brandbu	Skolebasert leksehjelp Leksehjelp i SFO
SONORFUS/Pertinaxgruppen	Leksehjelp i minoritetsspråklig brukerorganisasjon m/konsulentbistand
Storhamar skole, Hamar	Foreldrekurs
Stranda kommune	Skolebasert leksehjelp

-Ringstad skule -Stranda ungdomsskule	-lekseverkstad -individuell hjelp til elever med spesiell behov Leksehjelp på nett Bistand fra frivillige organisasjoner
Utdanningsetaten i Oslo – Leksesenteret på Holmlia -Toppåsen skole -Rosenholm skole -Lusetjern skole -Halagerbakken skole -Holmlia skole	Skolebasert leksehjelp Leksehjelp med bistand fra frivillige Nettbasert leksehjelp Leksehjelp gjennom å styrke foreldrenes kompetanse Samarbeid med Deichmanns bibliotek
Vardal ungdomsskole, Gjøvik	Skolebasert leksehjelp Fleksitid for elevene
Vestnes kommune -Helland skule -Tomrefjord skule -Tresfjord skule -Fiksdal skule	Skolebasert leksehjelp Leksehjelp i SFO Samarbeid med frivillige organisasjoner Styrke foreldrenes kompetanse
Voksenpedagogisk senter, Ringsaker	Introduksjonsprogram for nye bosatte i kommunen om skolens rolle og betydningen av foreldrenes oppfølging
Øyer ungdomsskole, Øyer	Skolebasert leksehjelp Åpen skole Resiliens – styrke sterke sider
Ålesund kommune -Spjelkavik barneskole -Spjelkavik ungdomsskole	Leksehjelp i SFO Skolebaserte modeller for leksehjelp
Åseral kommune -Kyrkjebygd skole	Leksehjelp for elever på 1. trinn - tidlig innsats
SEIRE, Studenter ved NTNU, Trondheim	Studentdrevet læringsstøtte i realfag for elever i vg. skole
TENK, Studenter ved UiO, Oslo	Studentdrevet læringsstøtte i realfag for elever i vg. skole og ungdomsskole

Prosjektene har altså vært innrettet mot og hatt deltakere fra alle klassetrinn i grunnopplæringen, men i varierende antall. Vårt inntrykk, både fra intervjuer og prosjektrapportene, er at deltakerprosenten har vært høyest på lave klassetrinn, og at det for eksempel har vært vanskeligere å motivere ungdomsskoleelever for deltakelse. Deltakelsen har åpenbart vært lavest i videregående skole. Jobben med å motivere for deltakelse ser ut til å være tyngst der. Dette får også betydning for hvor godt egnet leksehjelp er som redskap for sosial utjevning på ulike trinn.

Hvem som er leksehjelpere har også variert. I skoleprosjektene har det primært vært lærere og assistenter som har hatt denne oppgaven. I de SFO-baserte prosjektene er det vårt inntrykk at det også i hovedsak har vært skolens lærere som har stått for det meste av leksehjelpen, sammen med SFO-ansatte. I både skole- og SFO-baserte prosjekter ser vi imidlertid også innslag av leksehjelp utført av andre frivillige; foreldre, besteforeldre, pensjonister og andre.

I prosjekter i regi av frivillige organisasjoner ser vi at leksehjelperne ofte har vært personer med høy faglig kompetanse. Svært ofte har det her vært snakk om studenter og pensjonister med bakgrunn som lærere eller fra andre yrker med høy kompetanse innenfor de fagene der de gir leksehjelp. En lang rekke yrkesgrupper har her vært representert. Mange har imidlertid opplevd at det er en utfordring å rekruttere nok egnede frivillige.

Leksehjelpen har i de fleste tilfeller foregått etter ordinær skoletid, i SFO-tiden. Enkelte tilbud har også funnet sted etter SFO-tiden. Noen har gitt leksehjelp i skoletiden, og noen få har også gitt tilbud om leksehjelp på lørdager/i helga.

Leksehjelpen har i hovedsak blitt utført i skolens eller SFOs lokaler, men også utenfor skolen, i lokaler som fritidsklubber og frivillige organisasjoners lokaler. Hvilke fysiske arenaer man velger for leksehjelp har ikke blitt opplevd som uviktig. Skolen eller SFO som arena er åpenbart positivt, siden man da er i et miljø elevene kjenner, og lett kan koble leksehjelpen til skolens virksomhet og hjelpemidler. På den andre siden ser noen at dette kan være et problem i forhold til å skape lyst og motivasjon. Alle er ikke motivert for å tilbringe mer tid på skolen, eller for å dra tilbake til skolen etter først å ha dratt hjem. Noen har opplevd at det var lettere å rekruttere elever fra en skole til leksehjelp når tilbudet ble gitt i et annet lokale, enn det var da de holdt til på skolen.

I noen tilfeller har man også hatt problemer knyttet til skoleskyss, som gjør at noen elevgrupper i praksis blir ekskludert fra tilbud i skolens lokaler etter skoletid. Andre steder har man løst rekrutteringsproblemet nettopp ved å flytte skolebussen, slik at den ikke gikk før etter at leksehjelpen var over. Der har man oppnådd svært høy deltakelse.

Ved leksehjelp i andre lokaler enn skolen, som for eksempel fritidsklubber, har det noen steder vært et problem at noen ungdomsgrupper ikke oppfattet dette som ”sin” arena, og derfor unnlater å møte opp av den grunn. Hovedpoenget er ikke her å peke på at en arena nødvendigvis er bedre/dårligere enn en annen, men at stedet der leksehjelp tilbys er med på å påvirke elevgruppens motivasjon for å delta.

Hvordan leksehjelpen utføres har også variert fra prosjekt til prosjekt og innenfor de enkelte prosjekter. Noen har drevet bare, eller i hovedsak, individuelt arbeid/støtte til elever som arbeider individuelt med gitte oppgaver. Andre steder har vi sett sterkere innslag av ”undervisning”/veiledning av større grupper sammen, mens atter andre har lagt vekt også på samarbeid/gruppearbeid mellom elever. Noen steder har vi sett et bevisst innslag av at elev har hjulpet elev med skolearbeidet. I de fleste tilfeller ser vi også her blandingsmodeller med hensyn til hvordan arbeidet utføres. Leksehjelpen har i stor grad båret preg av å være tilpasset den enkelte elev, selv om mange har opplevd mangel på tid til å kunne hjelpe hver enkelt godt nok.

I tillegg til arbeid med faglige oppgaver eller veiledning i forlengelsen av dette, har noen også lagt vekt på å arbeide med studieteknikk, læringsstrategier, arbeidsvaner, rutiner osv, slik at leksehjelpen også har fått preg av å handle om å ”lære å lære”. Sosial trening har også vært sentral i noen leksehjelptilbud.

Flere av våre informanter har vært inne på skillet mellom ekstraundervisning og leksehjelp. Leksehjelp skal, etter de fleste involvertes mening, handle om repetisjon av ting elevene allerede har lært i skolen. Flere gir imidlertid uttrykk for at det man har drevet med ofte også bar preg av å være læring av nytt stoff, altså ekstra undervisning i ting elevene ikke hadde fått en tilstrekkelig forståelse av i skoletiden. Dette oppleves da som nødvendig, men samtidig som litt feil i forhold til intensjonen med lekser og leksehjelp.

Mange av våre informanter har lagt vekt på at leksehjelpen har et sosialt aspekt, der sosial omgang og lek også har en plass. Andre legger vekt på at det er viktig med et måltid knyttet til leksehjelp, rett og slett fordi det er nødvendig hvis elevene skal klare å jobbe effektivt i

forlengelsen av en allerede lang skoledag. Måltider bidrar også til å skape trivsel, og å gjøre leksehjelp også til en sosial arena. Det sosiale er viktig både for en god arbeidssituasjon, og for å skape motivasjon for deltakelse i et tiltak som er frivillig, og hele tiden står i fare for å kollidere med andre aktiviteter de unge ønsker å være med på. Trivsel er med på å gi mestring, og mestring stimulerer til læring.

3.5 Prosjektledelse og forankring

Nasjonal prosjektledelse for Prosjekt leksehjelp, har vært svært aktiv og fulgt opp det lokale arbeidet tett. Prosjektet innførte fra starten faste rapporteringsrutiner, som ble fulgt opp av deltakerne og ledelsen. Den nasjonale prosjektledelsen la opp til en betydelig informasjonsstrøm, for erfaringsoverføring mellom prosjekter, men også for spredning av informasjon om lekser og leksehjelp generelt. Nasjonal prosjektledelse har spilt rollen som sentral informasjonssentral i prosjektet, og lagt betydelig arbeid i dette.

Med bakgrunn i erfaring fra evaluering av en rekke slike utviklingsprosjekter, er det vår vurdering at den nasjonale prosjektledelsen i kanskje enda større grad enn normalt her har tatt sitt ansvar som nøkkelaktør i prosjektet på alvor. Det har vært en styrke for prosjektet at den sentrale prosjektledelsen også er pådriver og oppfølger på den måten som her har vært tilfelle.

Den nasjonale prosjektledelsen har hatt løpende kontakt med de lokale prosjektene, og har besøkt en rekke av dem. Slike besøk er gjerne fulgt opp med rapporter som deles med deltakerne. Den nasjonale prosjektledelsen har på mange måter fungert som et kompetansesenter i prosjektet, ved at relevant informasjon har blitt spredd til deltakerne.

I tillegg til den løpende oppfølgingen og informasjonsstrømmen, har prosjektet gjennomført en rekke samlinger for de deltakende prosjektene. Den første var en nasjonal samling for alle prosjektdeltakerne i januar 2007, der overordnede problemstillinger for prosjektet ble presentert og diskutert. I tillegg arrangerte man to tematisk organiserte samlinger, den første for de prosjektene som var rettet mot å styrke foreldres kompetanse som leksehjelpere, og den andre for prosjekter i regi av frivillige organisasjoner.

Etter at SINTEF hadde publisert sin andre delrapport fra evalueringen, ble denne diskutert på en samling for alle prosjektene.

I samarbeid med prosjektet Utvidet skoledag, arrangerte man en prosjektkonferanse i Oslo. Temaet for denne var sosial utjevning i skolen. Alle de lokale prosjektene i de to prosjektene ble invitert hit.

Avslutningsvis arrangerte Prosjekt leksehjelp tre erfaringsutvekslingskonferanser på Gardermoen, høsten 2008, for henholdsvis skolebaserte prosjekter, prosjekter i regi av frivillige organisasjoner, og foreldrerettede prosjektet.

Alle disse samlingene har etter vår mening vært viktige for erfaringsutveksling mellom deltakerne, og dermed også for den kollektive læringen i prosjektet. Deltakerne vi har snakket med, har oppfattet samlingene som nyttige for arbeidet. Samlingene har også vært av stor betydning for evalueringen.

Prosjektet planlegger nå flere spredningskonferanser, der erfaringer fra prosjektet skal formidles til andre skoler. Disse vil gå av stabelen våren 2009.

Alle delprosjektene utpekte en ansvarlig prosjektleder, i tråd med det som ble forutsatt fra den nasjonale prosjektledelsen. Prosjektene har i hovedsak vært godt forankret i ledelsen i de ansvarlige institusjoner/organisasjoner. Flere steder har leder for organisasjonen også vært prosjektleder. Ellers ble det rapportert om godt samarbeid mellom prosjektleder og skoleleder/organisasjonsleder, både i våre intervjuer og i prosjektenes rapporter. Prosjektene har blitt møtt med mye interesse, og til dels med entusiasme i sitt nærmiljø.

Det er vårt klare inntrykk at de skolenære prosjektene, de som har blitt gjennomført av eller ved skoler og SFO, har vært godt forankret hos skoleledelsen/rektor og i kollegiet, med tilslutning fra FAU. Noen steder ser vi også at leksehjelptilbudet/prosjektet har vært forankret i planapparatet ved skolen. Dette tror vi er en forutsetning, i alle fall hvis leksehjelp skal bli et permanent tilbud. Forankring er en nøkkelfaktor, her som i annet utviklingsarbeid i skolen.

Også i prosjektene som er gjennomført av frivillige organisasjoner, mer uavhengig av enkeltskoler, har vi inntrykk av at koblingen til de aktuelle skolene har vært bra, selv om noen få prosjekter har arbeidet relativt uavhengig av skolen. Vi ser også at denne koblingen til skolene av mange har blitt sett som en forutsetning for å oppnå gode resultater. Uten god kobling til skolen, har det mange steder vært vanskeligere å gjennomføre leksehjelpen. Skolekoblingen har bidratt til å rekruttere deltakere, også ”de som trenger det mest”, og god kjennskap til skolens arbeidsplaner og pensum, i dialog med skolens lærere, har av mange blitt framhevet som nødvendig for å kunne målrette leksehjelpen godt faglig.

Denne forankringen har vært viktig for gjennomføringen av prosjektet, men kanskje enda mer i forbindelse med den eventuelle overgangen mellom prosjekt og ordinær drift. Dette byr på andre og kanskje enda større utfordringer enn å gjennomføre et tidsavgrenset forsøk/prosjekt med leksehjelp, og en solid skoleforankring blir da enda viktigere.

4 Presentasjon og analyse av data fra breddeundersøkelsen

4.1 Innledning

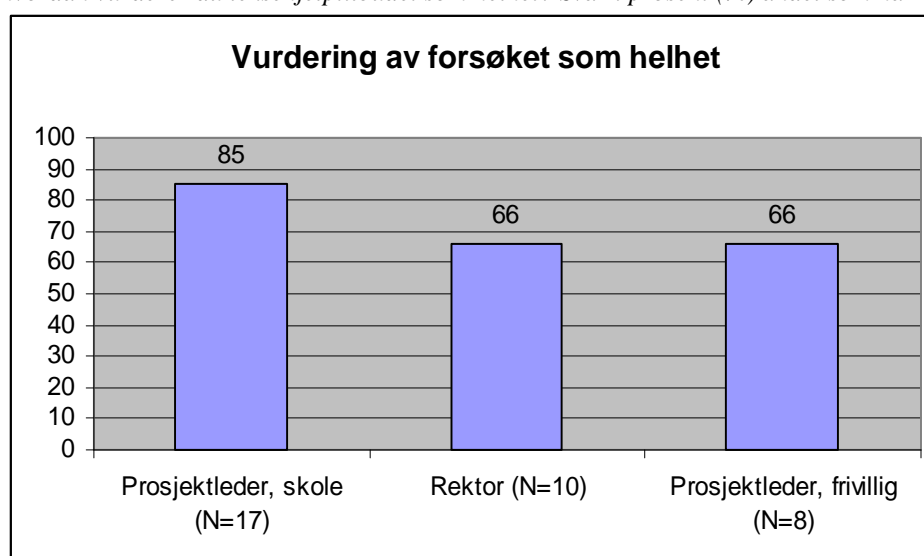
I dette kapittelet presenterer vi data fra evalueringens breddeundersøkelse. Som tidligere sagt, sendte vi ut spørreskjema til alle prosjektlederne og rektorene ved prosjektskolene som deltok. I tillegg ble skjema sendt til prosjektlederne i frivillige organisasjoner. Denne inndelingen er viktig for kapittelets diskusjon. Gjennom en slik inndeling, ønsker vi å få fram variasjoner i hvordan ulike respondentgrupper vurderer forsøket og aspekter ved utprøvingen.

Datasettet fra breddeundersøkelsen er omfattende. Derfor er det nødvendig med en avgrensning. Kapittelet vil presentere deltakernes vurderinger av ulike sider ved forsøket. Vurderingene omfatter både forsøket som helhet, aspekter ved de ulike modellene, årsaker til at elever benytter seg av tilbudet, ressursituasjon, implementering, og forsøkets potensielle læringsutbytte. Et hovedpoeng er å diskutere om leksehjelp gir bedre læringsutbytte for elever i grunnskolen og i videregående opplæring. Vi baserer oss her på de forskjellige aktørenes vurdering av forsøkets læringsutbytte. Her må vi presisere at vi i andre sammenhenger har påvist at aktørenes vurderinger ofte samsvarer med det som nasjonale prøver og karakterer viser.⁶ Aktørenes vurderinger må derfor antas å være kvalifiserte vurderinger og refleksjoner av tilstanden i skolen.

4.2 Vurdering av forsøket som helhet og ulike modeller

Figur 1 viser vurdering av forsøket som helhet. Respondentene ble spurt hvordan de vurderer forsøket som helhet ut fra en skala fra liten til høy verdi. De involverte aktørene ser på forsøket som viktig, men det er likevel noen variasjoner i vurderingene. Mer enn 8 av 10 prosjektledere i skolen vurderer forsøket som svært viktig, mens tilsvarende tall fra rektorene og fra prosjektledere i frivillige organisasjoner er noe lavere. Mer enn 6 av 10 rektorer og prosjektledere i frivillige organisasjoner ser på forsøket som viktig. Variasjonen i tallene kan

Figur 1. Spørsmålet stilt til respondenter: På en skala fra 1 til 6, der 1 har lavest verdi og 6 har høyest verdi, hvordan vurderer du leksehjelptilbudet som helhet? Svar i prosent (%) andel som har oppgitt høyeste verdi.



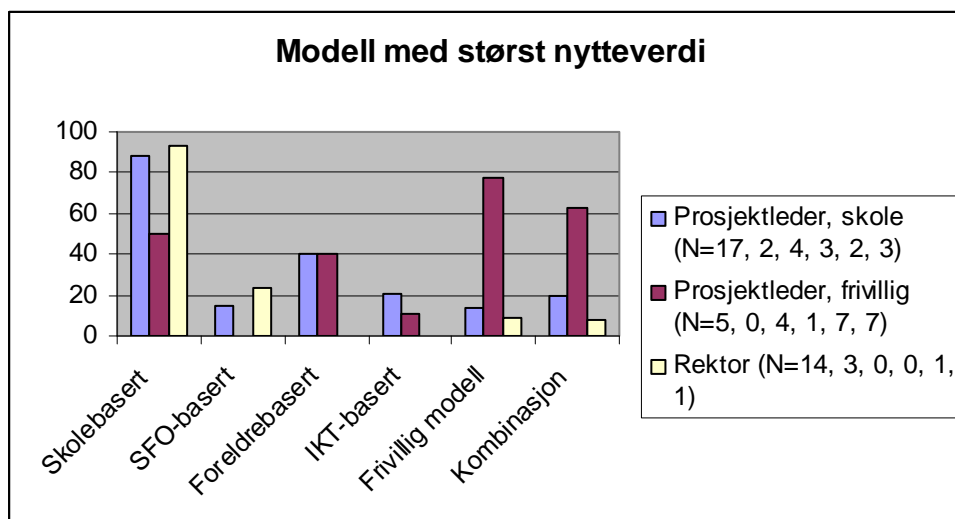
⁶ Se for eksempel rapporten fra evalueringen av "Gi rom for lesing!" (Buland et al. 2008)

muligens forklares ut fra ulike erfaringer i forhold til implementering, synliggjøring og gjennomføring av lokale tilbud. På den annen side kan også ulike erfaringer i samarbeid, både internt og eksternt, være mulige forklaringer.

Vi spurte også om deltakernes vurdering av de ulike modellene prøvd ut under prosjektperioden. Vi har spurt om hvilken modell som har høyest nytteverdi. Dette er et sentralt punkt i evalueringen. Som vi ser av figur 2 er det størst oppslutning rundt den skolebaserte modellen, mens den frivillige og foreldrebaserte modellen har nest høyest oppslutning. Den IKT-baserte modellen, og SFO-modellen vurderes å ha lavest nytteverdi.

Går man så over til å se på hvordan de ulike aktørene vurderer tilbudet, ser vi også her variasjoner. For eksempel er prosjektlederne på skolene og rektorene enige om at den skolebaserte modellen har høyest nytteverdi. Omkring 9 av 10 rektorer mener dette, mens tilsvarende tall blant prosjektlederne er over 8 av 10. Blant prosjektlederne i frivillige organisasjoner, vurderer nesten 8 av 10 at den frivillige modellen har høyest nytteverdi. Respondentene fra skoleprosjektene mener at kombinasjonsmodeller har liten verdi, mens ca. 6 av 10 prosjektledere i frivillige organisasjoner mener at det å kombinere de ulike modellene har stor nytteverdi.

Figur 2. Spørsmålet stilt til respondenter: På en skala fra 1 til 6, der 1 har lavest verdi og 6 har høyest verdi, hvilken leksehjelpmodell vurderer du å ha høyest nytteverdi? Svar i prosent (%), høyeste verdi.



Det interessante med disse tallene er at de avviker noe fra det man har sett i den praktiske gjennomføringen. I evalueringens andre delrapport viste vi at det var mange lokale tilbud som kombinerte et bredt spekter av trekk fra de ulike modellene. Et lokalt tilbud kunne for eksempel bestå av frivillige, foreldre og lærere som leksehjelpere, samtidig som den benyttet IKT-hjelpemidler. Dette var en utbredt måte å jobbe på. På grunnlag av dette kunne det se ut som om den mest vanligste modellen var å kombinere trekk fra de ulike modellene. Men ut fra figur 2 ser vi derimot at det tegner seg interessante grenseoppganger mellom vurderingene av de ulike modellene. De ulike gruppene ser ut til å vurdere sin "egen" modell som best egnet.

Gjennom evalueringen har vi sett at hvilken modell et lokalt tilbud bygger på i liten grad har hatt betydning i den praktiske gjennomføringen. Modelltenkningen har ikke hatt den store

betydningen som vi først trodde. Det er derimot forhold som oppslutning, gjennomføring, organisering og det å få til et godt tilbud som elevene vil benytte seg av, som har vært viktig i de lokale tilbudene

4.3 Vurdering av årsaker til at elever kommer på leksehjelp

Et viktig spørsmål reist i evalueringen har vært hvorfor elever benytter seg av sitt lokale leksehjelptilbud. Dette spurte vi respondentene om, og vurderingene ser man i tabell 1, 2 og 3. Her ser vi at prosjektleder på skolen og rektor er noenlunde samstemte i sine vurderinger. Ca. 5 av 10 fra disse gruppene mener at elever som oppsøker tilbudet gjør dette av faglige grunner. Mange prosjektledere er helt enig i at elever går på leksehjelp fordi de ønsker å forbedre sine skolefaglige prestasjoner gjennom å få bedre karakterer.

Tabell 1. Spørsmål stilt til prosjektlederne på skolene: Hvor uenig/enig er du til følgende utsagn om leksehjelp. Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "svært uenig" og "svært enig". I tabellen har vi laget en ny tretrinnskala, der vi har slått sammen til "uenig", "noe enig" og "helt enig").

Vurdering fra prosjektleder skole				
	Uenig	Noe enig	Helt enig	Vet ikke
Elever går på leksehjelp for å få bedre karakterer (N=18)	6	17	55	22
Elever oppsøker leksehjelp fordi de ikke forstår gjennomgang gjort av faglærer (N=19)	21	47	21	11
Elever oppsøker leksehjelp fordi ikke får hjelp hjemme (N=20)	15	55	20	10
Elever oppsøker leksehjelp fordi foreldre mangler kompetanse (N=20)	15	55	25	5
Elever går på leksehjelp fordi foreldre ikke har tid til å hjelpe barna med lekser (N=19)	0	68	11	21

Tabell 2. Spørsmål stilt til prosjektlederne i frivillige organisasjon: Hvor uenig/enig er du til følgende utsagn om leksehjelp. Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "svært uenig" og "svært enig". I tabellen har vi laget en ny tretrinnskala, der vi har slått sammen til "uenig", "noe enig" og "helt enig").

Vurdering fra prosjektleder, frivillig				
	Uenig	Noe enig	Helt enig	Vet ikke
Elever oppsøker leksehjelp fordi ikke får hjelp hjemme (N=12)	0	16	74	10
Elever oppsøker leksehjelp fordi de ikke forstår gjennomgang gjort av faglærer (N=12)	8	25	58	9
Elever oppsøker leksehjelp fordi foreldre mangler kompetanse (N=12)	0	33	50	17
Elever går på leksehjelp for å få bedre karakterer (N=12)	0	25	50	25
Elever går på leksehjelp fordi foreldre ikke har tid til å hjelpe barna med lekser (N=12)	8	42	36	14

Denne vurderingen er noe annerledes blant prosjektledere i frivillige organisasjoner. I tabell 3 ser vi at de gir en annen vurdering enn de andre respondentene. Mer enn 7 av 10 prosjektledere i frivillig organisasjon oppgir at de er helt enig i at elever oppsøker leksehjelp fordi de ikke får den nødvendige hjelpen fra hjemmet. Prosjektledere i frivillige organisasjoner tenderer mot å være mer bevisst på at en av flere årsaker til at elever oppsøker leksehjelp, er manglende kompetanse i hjemmet. Rektorene er også til en viss grad bevisst på dette, ca. 4 av 10 rektorer er helt enige i dette. Blant prosjektledere i skolene vurderes

manglende kompetanse i hjemmet som en mindre viktig årsak til at elever oppsøker leksehjelp.

En annen interessant vurdering, er rektors vurdering av læringsarbeidet som gjøres i timen. Nesten 7 av 10 rektorer oppgir at de er noe enig i at elever oppsøker leksehjelp fordi de ikke forstår gjennomgangen gjort av faglærer. Selv om ikke dette fremstår som en tung vurdering, reflekterer tallet en tendens som vi har registrert i løpet av evalueringen – enkelte elever oppgir at de oppsøker leksehjelp fordi de erfarer at oppfølgingen i læringsarbeidet fra skolen har vært for dårlig. Dette er for øvrig et inntrykk som deles i vurderingene gitt av prosjektledere i frivillig organisasjoner. Her oppgir nesten 6 av 10 prosjektledere at en årsak til at elever oppsøker leksehjelp er at de ikke forstår gjennomgangen gjort av faglærer på skolen.

Tabell 3. Spørsmål stilt til rektorene på skolene: *Hvor uenig/enig er du til følgende utsagn om leksehjelp. Svar i prosent (%). Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "svært uenig" og "svært enig". I tabellen har vi laget en ny tretrinnskala, der vi har slått sammen til "uenig", "noe enig" og til "helt enig".*

Vurdering fra rektor				
	Uenig	Noe enig	Helt enig	Vet ikke
Elever går på leksehjelp for å få bedre karakterer (N=16)	6	31	49	14
Elever oppsøker leksehjelp fordi ikke får hjelp hjemme (N=16)	25	30	45	0
Elever går på leksehjelp fordi foreldre ikke har tid til å hjelpe barna med lekser (N=15)	0	67	33	0
Elever oppsøker leksehjelp fordi foreldre mangler kompetanse (N=16)	6	75	19	0
Elever oppsøker leksehjelp fordi de ikke forstår gjennomgang gjort av faglærer (N=16)	25	69	6	0

I breddeundersøkelsen ba vi også respondentene om å gi eksempler på hva som er den viktigste grunnen til at elever velger å komme på leksehjelp. Dette er noen eksempler på utsagn fra respondentene:

"Strukturere fritiden. Ønske om å gjøre gode skolepresentasjoner. Slipper at foreldrene "maser" om lekser. Det er sosialt, alle vennene gjør det."

"Fleste blir sendt av foreldre."

"Å bli sett og bekreftet av voksne som viser interesse, har mye og variert kunnskap og god tid til å møte den enkelte."

Med andre ord er det åpenbart mange grunner til hvorfor elever oppsøker leksehjelp. Noen begrunnelser som går igjen, er ønsket om å gjøre det bedre på skolen, møte venner, manglende kompetanse i hjemmet, et motiv om å få mer fritid, å få tilpasset hjelp eller opplæring som ikke kan gis av den enkelte skole, og ønske om å bli sett og bekreftet av voksne.

I tillegg til å spørre om hvorfor elever kommer, fikk respondentene et åpent spørsmål om hvorfor elever ikke kommer på sitt lokale tilbud. Dette var noen av svarene vi fikk:

"De har ikke tid, for mye annet å gjøre."

”Foreldrene ønsker det ikke. De har det for travelt med aktiviteter rett etter skoletid da leksehjelpen blir arrangert.”

”Kjenner ikke til tilbudet”.

”For mange har lang reiseveg”.

Også her er det mange grunner til at elever ikke benytter seg av leksehjelp. Viktige stikkord er *tid* og oppfattelse av *fritid*. Leksehjelp konkurrerer i mange tilfeller med andre fritidstilbud. Når elever skal velge eller vurdere fritidstilbud opp mot hverandre, er det mange elever som velger andre tilbud enn leksehjelp. En annen faktor som spiller inn, er at elever vurderer tilbudet som lite egnet på dem. De gjør lekser i hjemmet og ser dermed ikke på seg selv som del av tilbudets målgruppe. I andre tilfeller kjenner elever og foreldre ikke til sitt lokale leksehjelptilbud, eller det lar seg ikke kombinere med transport fram og tilbake til lokalet der leksehjelpen finner sted.

4.4 Vurdering av leksehjelpens sosiale aspekt og tilbudets profil

Bortsett fra at leksehjelp handler mye om læringsstøtte – et begrep som knytter seg til det skolefaglige arbeidet og det mulige utbytte – har det gjennom evalueringen også blitt påpekt at leksehjelp dekker et sosialt behov blant elever. Dette spurte vi også prosjektdeltakerne om i breddeundersøkelsen. I tillegg til dette spurte vi om trekk ved tilbudets profil. Svarene fra de ulike respondentgruppene er gjengitt i tabell 4, 5 og 6.

Tabell 4. Spørsmål stilt til prosjektlederene på skolene: Hvor uenig/enig er du til følgende utsagn om leksehjelp. Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene ”svært uenig” og ”svært enig”. I tabellen har vi laget en ny tretrinnskala, der vi har slått sammen til ”uenig”, ”noe enig” og ”helt enig”).

Vurdering fra prosjektleder skole				
	Uenig	Noe enig	Helt enig	Vet ikke
Leksehjelp er sosialt for elevene (N=19)	7	21	72	0
Det er viktig at leksehjelp foregår i skolens lokaler (N=20)	0	20	70	10
Leksehjelp skaper en fellesskapsfølelse blant elever (N=20)	0	35	65	0
At det serveres mat er viktig for gjennomføringen av leksehjelp (N=19)	11	21	47	21
Elever går på leksehjelp for å få mer fritid (N=19)	7	31	41	21
Leksehjelp er et sted der elever kan bli kjent med nye elever (N=19)	17	47	36	0
Elever går på leksehjelp for å slippe å være alene hjemme (N=19)	21	47	21	11
Elever oppsøker leksehjelp for å slippe unna masete foreldre (N=19)	37	26	11	26

Fra tabellene kan vi lese at både prosjektleder i skole og frivillig organisasjon er relativt samstemte i at leksehjelp er en sosial arena for elevene. 7 av 10 prosjektledere i skolen er helt enig i at leksehjelp er sosialt for elevene, mens tilsvarende tall blant prosjektledere i frivillige organisasjoner er enda høyere. Her sier 9 av 10 seg helt enig i dette utsagnet. Ser man på rektor sin vurdering, er 7 av 10 rektorer helt enig i dette.

I utformingen av et tilbud virker forankring å være viktig, et forhold som også handler om hvilket sted et leksehjelppopplegg bør arrangeres. Ca. 8 av 10 rektorer sier seg helt enig i at leksehjelpen bør foregå i skolens lokaler. Dette er en vurdering som også deles av prosjektledere i skolen. Ca. 7 av 10 prosjektledere i skolen sier seg helt enig i dette. Prosjektledere i frivillige organisasjoner er av en annen oppfatning, hele 7 av 10 oppgir at leksehjelp ikke nødvendigvis bør foregå i skolens lokaler.

Tabell 5. Spørsmål stilt til prosjektlederne i frivillige organisasjoner: Hvor uenig/uenig er du til følgende utsagn om leksehjelp. Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "svært uenig" og "svært enig". I tabellen har vi laget en ny tretrinnskala, der vi har slått sammen til "uenig", "noe enig" og "helt enig").

Vurdering fra prosjektleder, frivillig				
	Uenig	Noe enig	Helt enig	Vet ikke
Leksehjelp er sosialt for elevene (N=12)	0	8	92	0
Leksehjelp er et sted der elever kan bli kjent med nye elever (N=12)	0	16	75	9
At det serveres mat er viktig for gjennomføringen av leksehjelp (N=12)	8	0	57	35
Elever går på leksehjelp for å slippe å være alene hjemme (N=12)	16	33	33	18
Leksehjelp skaper en fellesskapsfølelse blant elever (N=12)	17	33	16	34
Elever oppsøker leksehjelp for å slippe unna masete foreldre (N=12)	16	33	16	35
Elever går på leksehjelp for å få mer fritid (N=12)	8	49	8	35
Det er viktig at leksehjelp foregår i skolens lokaler (N=11)	72	0	9	19

Tabell 6. Spørsmål stilt til rektorene på skolene: Hvor uenig/enig er du til følgende utsagn om leksehjelp. Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "svært uenig" og "svært enig". I tabellen har vi laget en ny tretrinnskala, der vi har slått sammen til "uenig", "noe enig" og "helt enig").

Vurdering fra rektor				
	Uenig	Noe enig	Helt enig	Vet ikke
Det er viktig at leksehjelp foregår i skolens lokaler (N=16)	0	19	81	0
Leksehjelp er sosialt for elevene (N=16)	0	31	69	0
Leksehjelp skaper en fellesskapsfølelse blant elever (N=16)	6	31	63	0
Leksehjelp er et sted der elever kan bli kjent med nye elever (N=16)	12	38	50	0
Elever går på leksehjelp for å få mer fritid (N=16)	19	31	50	0
At det serveres mat er viktig for gjennomføringen av leksehjelp (N=16)	19	19	50	12
Elever går på leksehjelp for å slippe å være alene hjemme (N=16)	11	71	18	0
Elever oppsøker leksehjelp for å slippe unna masete foreldre (N=16)	44	56	0	0

Disse tabellene er interessant lesning av flere grunner. For det første indikerer vurderingene variasjoner i forhold til tenkningen rundt leksehjelpen som en arena som kan være sosialt mobiliserende for elever. Dette reflekteres for eksempel i hvilken grad man vurderer om et tilbuds innhold skal vektles i retning av å være en ren faglig arena versus at det også er en sosial møteplass. I enkelte tilfeller kan et leksehjelptilbud være en arena som skaper nettverk

som kan være til hjelp i å fange opp elever som faller utenfor opplæringen. For det andre sier også vurderingene vi har vist i disse tabellene en del om hvordan det jobbes med læringsmiljø på skolene og i de frivillige organisasjonene. Dette er et forhold som vi i andre evalueringer, som for eksempel av Utvidet skoledag, ser har stor betydning for hvilke læringsresultater som kan oppnås i opplæringen (se Bungum & Haugsbakken 2008a, Bungum & Haugsbakken 2008b).

Et sentralt spørsmål Thomas Nordahl og Cay Gjerustad (2005) diskuterer i sin gjennomgang av heldagsskolen, er om mer tid til undervisning i seg selv fører til bedre faglige prestasjoner blant elever. En av konklusjonene deres, er at sammenhengen mellom mer tid til undervisning og elevenes prestasjoner er noe uklar. Verken PISA-undersøkelsene fra 2000 eller 2003 viser at mer undervisning i seg selv fører til økt læringsutbytte (OCED 2004, OECD 2005). Nordahl og Gjerustad gir selv et eksempel; de viser til at i land der elever gjør det bra i matematikk, Hong Kong-Kina og Korea, har elevene mer undervisning i matematikk enn tilfeller er for gjennomsnittet av OCED-landene. Elever fra Finland og Nederland har færre undervisningstimer i matematikk enn gjennomsnittet av OCED-landene. Likevel er det elever fra Nederland og Finland som er i toppsjiktet. Det betimelige spørsmålet er hvorfor og hvordan dette så er tilfellet. Videre hevder de at dette tyder på at det er andre forhold som også er viktige for elevenes læring. Innholdet og metodene i opplæringen, kombinert med godt læringsmiljø er tidligere påpekt å ha betydning for elevenes læring (Nordahl 2000). Nordahl og Gjerustad skriver også at:

“Når Finland gjør det svært godt i PISA-undersøkelsen til tross for at de er blant landene med minst undervisning tyder dette på at undervisningstiden i seg selv ikke er avgjørende. For Finlands del er det åpenbart at det er andre faktorer som gir de gode resultatene.” (Nordahl & Gjerustad 2005:11)

Dette tyder på at forholdene rundt elevene på skolen, som for eksempel læringsmiljøet, elevenes engasjement i timen, etc., kan spille en vesentlig rolle i forhold til ønsket om økte faglige prestasjoner blant elever. Det å jobbe med det sosiale innholdet i et leksehjelptilbud, som i mange tilfeller kan være det samme som å jobbe med å utvikle et godt læringsmiljø, kan dermed tenkes å ha stor *overføringsverdi* til den øvrige skolegangen.

Under utprøvingen har det blitt jobbet med helhetlig læringsmiljø, noe som reflekteres i vurderingene rundt viktigheten av mat som integrert del av et leksehjelptilbud. Tallene fra tabell 4, 5 og 6 viser at omtrent halvparten av prosjektlederne i skole, prosjektlederne i frivillig organisasjon og rektorene er helt enig i at det å servere mat er viktig for gjennomføringen av et lokalt leksehjelppopplegg.

Ut over leksehjelpens sosiale aspekt, spurte vi også respondentene om forhold som berørte hvordan et lokalt tilbud kan oppfattes utad. Vi var interessert i å få vite hvordan respondentene tenkte rundt profileringen av et tilbud, noe som kan ha stor betydning for resultatet. For å kunne si noe om dette, formulerte vi noen utsagn som vi ba dem om å ta stilling til. Disse er gjengitt i tabell 7, 8 og 9. Vi ser av tabellene at både prosjektlederne i skolene og rektorene er noenlunde samstemte i sine vurderinger. Mer enn 9 av 10 prosjektledere i skolen er helt enig at leksehjelp har blitt oppfattet som frivillig. Blant rektorer er tallet 8 av 10. Går man over til prosjektledere i frivillige organisasjoner, er det kun 6 av 10 som mener dette. Her må det innskytes at alle leksehjelptilbudene var frivillige. Dette var et av kriteriene som var fastsatt for deltakelse. At såpass mange som 4 av 10 prosjektledere i frivillige organisasjoner mener at tilbudet ikke ble oppfattet som frivillig, gjenspeiler nok at

det fantes prosjekter med ulike grader av ”frivillig tvang”. Alle deltok i utgangspunktet frivillig, etter eget eller foreldres ønske, men når man først hadde forpliktet seg til deltakelse, lå det nok i noen tilfeller et klart element av tvang knyttet til deltakelsen.

Tabell 7. Spørsmål stilt til prosjektlederene i skolene: Hvor uenig/enig er du til følgende utsagn om leksehjelp. Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene ”svært uenig” og ”svært enig”. I tabellen har vi laget en ny trettrinnskala, der vi har slått sammen til ”uenig”, ”noe enig” og ”helt enig”).

Vurdering fra prosjektleder skole				
	Uenig	Noe enig	Helt enig	Vet ikke
Leksehjelp oppfattes som frivillig blant elever (N=18)	0	0	95	5
Leksehjelp bør foregå på et bestemt sted og tidspunkt (N=18)	0	0	94	6
Samarbeidet med skolens ledelse har vært god (N=19)	0	10	86	4
Hvordan leksehjelp blir presentert, avgjør om det blir en suksess (N=20)	5	15	75	5
Leksehjelp har vært en del av skolens ordinære drift under forsøket (N=19)	10	11	68	11
Det har vært lett å rekruttere leksehjelpere (N=20)	10	25	60	5
Elevenes deltakelse på leksehjelpen har vært høy (N=19)	11	26	58	5
Leksehjelp bør alltid foregå etter skoletid (N=19)	16	21	42	21
Samarbeidet med foreldrene har vært godt (N=19)	5	41	41	13
Leksehjelp bør ha et annet navn enn ”leksehjelp” (N=19)	36	21	27	16
Det har vært god tilvekst av elever under forsøkets gang (N=19)	21	47	25	7
Leksehjelp har vært et atskilt tiltak fra resten av skolen (N=19)	73	5	15	7
Det har vært frafall av elever under prosjektperioden (N=20)	60	25	10	7
Leksehjelp kan lett oppfattes som ”spesialundervisning” (N=19)	68	15	10	7
Det har vært vanskelig å få til et godt leksehjelpopplegg (N=20)	70	25	0	5

Et annet viktig forhold som vi har sett under evalueringen, spørsmålet om tid og sted for leksehjelpen. Er det at leksehjelp foregår på et bestemt sted og tidspunkt, avgjørende for et tilbuds nedslagsfelt blant elever? Vi ser også her at prosjektlederene i skolen og rektorene er enige i sine vurderinger av at leksehjelp bør foregå på et bestemt sted og tidspunkt. Også her er mer enn 9 av 10 prosjektledere helt enig i dette utsagnet, mens tallet for rektorer er mer enn 8 av 10.

Blant prosjektledere i frivillige organisasjoner ser vi en annen tendens. Her er det kun rundt halvparten som sier seg helt enig i at leksehjelpen bør foregå på et fast sted og tidspunkt. Det ser her ut som om det er systematiske ulikheter i hvordan skolen og frivillige organisasjoner vurderer den praktiske organiseringen og gjennomføringen av et lokalt tilbud.

Tabell 8. Spørsmål stilt til prosjektlederne i frivillige organisasjoner: Hvor uenig/enig er du til følgende utsagn om leksehjelp. Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene ”svært uenig” og ”svært enig”. I tabellen har vi laget en ny tretrinnskala, der vi har slått sammen til ”uenig”, ”noe enig” og ”helt enig”).

Vurdering fra prosjektleder, frivillig				
	Uenig	Noe enig	Helt enig	Vet ikke
Leksehjelp har vært et atskilt tiltak fra resten av skolen (N=12)	9	0	72	19
Det har vært lett å rekruttere leksehjelpere (N=12)	5	29	66	0
Hvordan leksehjelp blir presentert, avgjør om det blir en suksess (N=12)	0	17	66	17
Leksehjelp oppfattes som frivillig blant elever (N=12)	9	16	66	9
Elevenes deltakelse på leksehjelpen har vært høy (N=11)	0	45	55	0
Leksehjelp bør foregå på et bestemt sted og tidspunkt (N=11)	0	24	50	25
Samarbeidet med skolens ledelse har vært god (N=12)	16	50	25	9
Det har vært god tilvekst av elever under forsøkets gang (N=12)	8	66	24	0
Leksehjelp bør ha et annet navn enn ”leksehjelp” (N=12)	16	33	24	25
Samarbeidet med foreldrene har vært godt (N=11)	9	46	18	27
Leksehjelp bør alltid foregå etter skoletid (N=12)	24	16	17	43
Leksehjelp kan lett oppfattes som ”spesialundervisning” (N=12)	16	57	17	10
Leksehjelp har vært en del av skolens ordinære drift under forsøket (N=10)	80	10	10	0
Det har vært vanskelig å få til et godt leksehjelppopplegg (N=12)	43	57	0	0
Det har vært frafall av elever under prosjektperioden (N=12)	57	32	0	11

Ulike former for samarbeid er også viktig å belyse. I tillegg til at Prosjekt leksehjelp er et utviklingsprosjekt myntet på skolene, så har også andre aktører vært involvert. Foreldre er en viktig gruppe samarbeidspartnere.

Flere av respondentgruppene vurderer at samarbeidet med foreldrene har vært av varierende karakter, og til dels lite godt. Kun 4 av 10 prosjektledere i skolen sier seg helt enig i at samarbeidet med foreldre har vært godt, mens tilsvarende tall for rektorene er 6 av 10. Når det gjelder prosjektledere i frivillige organisasjoner, er kun 2 av 10 helt enige i at samarbeidet har vært godt. Samarbeidet mellom leksehjelp og hjem har altså blitt opplevd ulikt. De som befinner seg i skolen, vurderer dette som bedre enn de gruppene som står utenfor skolen.

Mange av resultatene fra breddeundersøkelsen viser en type dualitet mellom de som står utenfor skolen og de som står innenfor. Mens flere av aktørene i skolen er av den mening at leksehjelp bør være en integrert del av skolens ordinære drift, ser de som står utenfor skolen i større grad på leksehjelp som et uavhengig tilbud med mindre forankring i skolen.

Mens ca. 7 av 10 prosjektledere i frivillige organisasjoner sier seg helt enig at leksehjelp har vært et atskilt tiltak fra resten av skolen, gir rektorene en annen vurdering. Mer enn 7 av 10 rektorer sier seg helt enig i at leksehjelp har vært en del av skolens ordinære drift. Prosjektledere i skolen er også av samme mening. Her sier i underkant av 7 av 10 seg helt enig i dette utsagnet.

Tabell 9. Spørsmål stilt til rektorene på skolene: Hvor uenig/enig er du til følgende utsagn om leksehjelp. Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene ”svært uenig” og ”svært enig”. I tabellen har vi laget en ny tretrinnskala, der vi har slått sammen til ”uenig”, ”noe enig” og ”helt enig”).

Vurdering fra rektor				
	Uenig	Noe enig	Helt enig	Vet ikke
Leksehjelp oppfattes som frivillig blant elever (N=16)	0	6	88	6
Leksehjelp bør foregå på et bestemt sted og tidspunkt (N=16)	6	6	88	0
Hvordan leksehjelp blir presentert avgjør om det blir en suksess (N=16)	0	18	82	0
Leksehjelp har vært en del av skolens ordinære drift under forsøket (N=16)	12	6	75	7
Samarbeidet med foreldrene har vært god (N=16)	7	31	62	0
Elevenes deltakelse på leksehjelpen har vært høy (N=16)	7	31	62	0
Leksehjelp bør alltid foregå etter skoletid (N=16)	37	6	50	7
Det har vært god tilvekst av elever under forsøkets gang (N=16)	13	37	50	0
Det har vært lett å rekruttere leksehjelpere (N=16)	27	37	36	0
Leksehjelp har vært et atskilt tiltak fra resten av skolen (N=16)	50	25	25	0
Leksehjelp bør ha et annet navn enn ”leksehjelp” (N=16)	50	18	24	8
Det har vært frafall av elever under prosjektperioden (N=16)	56	26	18	0
Leksehjelp kan lett oppfattes som ”spesialundervisning” (N=15)	67	20	13	0
Det har vært vanskelig å få til et godt leksehjelppopplegg (N=16)	63	31	6	0

Under evalueringen har profilering av leksehjelp vært et viktig tema blant deltakerne. Flere av prosjektdeltakerne har vært bevisste på hvordan de markedsførte eller presenterte sitt lokale leksehjelptilbud overfor elever. Dette har påvirket deltakelse, og dermed effekten av leksehjelp.

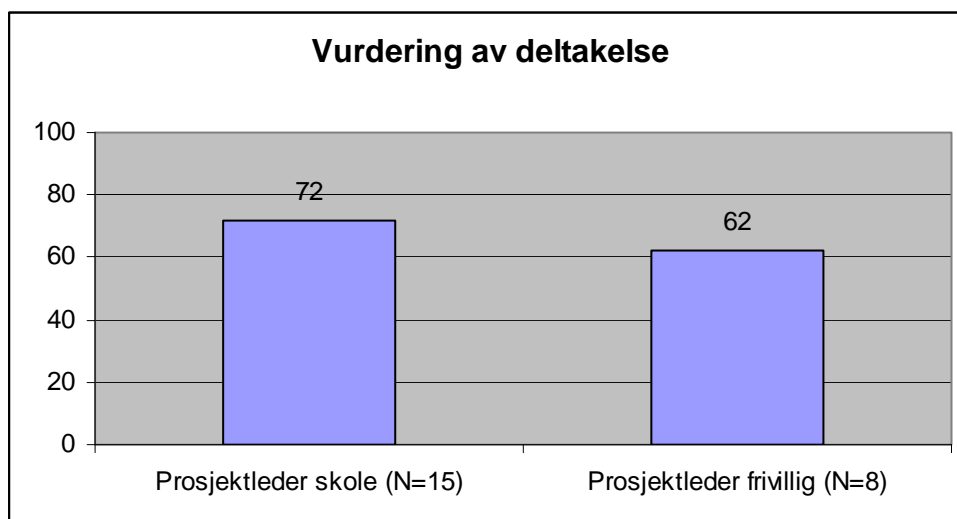
Mange prosjektdeltakere var meget bevisst på at de ikke ønsket å gi leksehjelp et preg av å være ”spesialundervisning”. For å unngå akkurat dette, unnlot man i noen prosjekter å bruke selve ordet ”leksehjelp”, og erstattet dette med andre betegnelser, som for eksempel ”fleksitid” eller ”mattetrening”.

Blant respondentgruppene er det stor enighet om at måten leksehjelp blir presentert på, er viktig i forhold til om det blir en suksess eller ikke. Mer enn 7 av 10 prosjektdeltakere i skolen er helt enig i dette utsagnet, mens mer enn 8 av 10 rektorer helt enige i dette. Prosjektledere i frivillige organisasjoner er også langt på vei av den samme oppfatningen. Her mer enn 6 av 10 prosjektledere helt enig i at måte leksehjelp blir presentert på avgjør om tiltaket blir en suksess.

4.5 Vurdering av deltakelse

Figur 3 viser prosjektledernes vurdering av deltakelse på prosjektet. Prosjektlederne er relativt samstemte i sine vurderinger av deltakelse. Mer enn 7 av 10 prosjektdeltakere i skolen vurderer at deltakelsen har hatt stor verdi, mens tilsvarende tall blant prosjektledere i frivillig organisasjoner er ca. 6 av 10. En tolkning av disse vurderingene er at deltakelsen på de ulike lokale prosjektene har vært god, i forhold til prosjektledernes forventninger.

Figur 3. Spørsmålet stilt til prosjektleder i skole og frivillig organisasjon: På en skala fra 1 til 6, der 1 har lavest verdi og 6 har høyest verdi, hvordan vurderer du deltakelsen på leksehjelptilbudet hos dere? Svar i prosent (%) som har angitt høyeste verdi.



Hvis vi ser dette i forhold til andre spørsmål vi stilte prosjektdeltakerne, ser vi konturene av det samme. Vi stilte også to åpne spørsmål til prosjektdeltakerne, der vi ba dem å anslå hvor mange elever som besøker leksehjelpen hver gang og hvor mange prosent dette utgjør av elevene som har fått tilbud om leksehjelp.

Respondentene oppgir her store variasjoner i tall. I enkelte prosjekter har oppmøtet vært så lavt som tre til åtte elever, mens andre oppgir at opp til 130-140 elever har deltatt hver gang. Hvis man skal ta et raskt gjennomsnitt basert på tallene respondentene oppga, kan en si at ca. 70 elever i gjennomsnitt deltok på et lokalt leksehjelptilbud i skolen per gang, mens 55 elever deltok per gang på et tilbud i frivillig regi. Det totale gjennomsnittet blir 55 elever som deltar per gang. Vi må understreke at disse tallene er basert på relativt enkle beregninger. Tallene gir likevel en viss indikasjon på deltakelsen.

Går vi så over til hvor stor andel dette utgjør av elever som har fått et tilbud om leksehjelp, er det også her store variasjoner i svarene. Det er viktig å understreke at mange av respondentene oppga at det var vanskelig å svare på dette. Enkelte oppgir at kun ca. 10 prosent av elevmassen benyttet seg av tilbudet, mens andre lokale prosjekter antyder deltakelse på fra 90 til nærmere 100 prosent av elevmassen. Tar vi gjennomsnittet av dette, så benytter gjennomsnittlig 52 prosent av elevmassen seg av et lokalt leksehjelptilbud.

4.6 Vurdering av ressurser

I tabell 10 og 11 har vi spurt om ressursituasjonen på skolene. Dette er et spørsmål vi kun har rettet til prosjektlederne i skolen og til rektorene. Det er flere forhold som er interessante å trekke fram, blant annet bemanning på skolene, økonomiske midler til forsøket, og graden av foreldreinvolvering. Alt dette har blant annet betydning for i hvor stor grad det vil være realistisk å videreføre et leksehjelptilbud uten ekstra støtte.

Tabell 10. Spørsmål stilt til prosjektlederne på skolen: I hvilken grad har din skole hatt nok ressurser til å kunne gjennomføre prosjektet? Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "Ikke i det hele tatt" og "i høy grad". I tabellen har vi laget en ny tretrinnskala, der vi har slått sammen til "Ingen grad", "i noen grad" og "i høy grad").

Vurdering fra prosjektleder skole				
	Ingen grad	I noe grad	I høy grad	Vet ikke
Man har hatt store nok lokaler (N=20)	0	5	90	5
Man har hatt nok materiell (N=20)	0	10	75	5
Det har vært gitt tilstrekkelig med økonomiske midler (N=20)	5	30	60	5
Bemanningen har vært god (N=20)	0	40	55	5
Det har vært brukt mye interne ressurser (N=20)	35	35	25	5
Forsøket har ført til omorganisering av arbeidstiden (N=19)	42	32	21	5
Det har vært enkelt å få tak i frivillige (N=16)	31	35	19	15
Det har gått utover andre viktige arbeidsoppgaver (N=20)	75	10	10	5
Gjennomføring har gått utover lærernes undervisningstid (N=20)	80	5	10	5
Foreldreinvolvering har vært god (N=19)	37	53	5	5

Ca. 6 av 10 prosjektledere og rektorer oppgir at det i høy grad er gitt tilstrekkelig med økonomiske midler. I underkant av 5 av 10 prosjektledere og rektorer sier at bemanningen i høy grad har vært god under utprøvingen. I underkant av 1 av 10 prosjektledere oppgir at det har vært god foreldreinvolvering, mens tallet blant rektorer er litt høyere. Her oppgir 2 av 10 rektorer at det i høy grad har vært god foreldreinvolvering.

En tolkning av disse tallene er at skolene har hatt nok ressurser til å gjennomføre utprøvingen, men gjennomføringen har likevel vært avhengig av tilskudd gjennom forsøket. På spørsmål om man kunne ha gjennomført forsøket uten ekstra bevilgning, var en klar majoritet i alle respondentgrupper skeptiske til dette. Nærmere 69 % av prosjektlederne i skolene og 63 % av rektorene var svært uenige i at dette ville vært mulig. 58 % av prosjektlederne i frivillige organisasjoner var også svært uenige i dette. Fra kvalitative data vet vi også at ganske mange av prosjektene forventet å måtte redusere tilbudet, når prosjektmidlene forsvant etter prosjektavslutning. Relativt mange hadde allerede redusert omfanget av tilbudet høsten 2008.

Når det gjelder foreldreinvolvering, virker vurderingene å antyde at leksehjelp på skolene har vært en ordning der skolen har stått for organisering og gjennomføring. Det ser ut til at foreldre har vært mindre involvert i sitt lokale leksehjelptilbud.

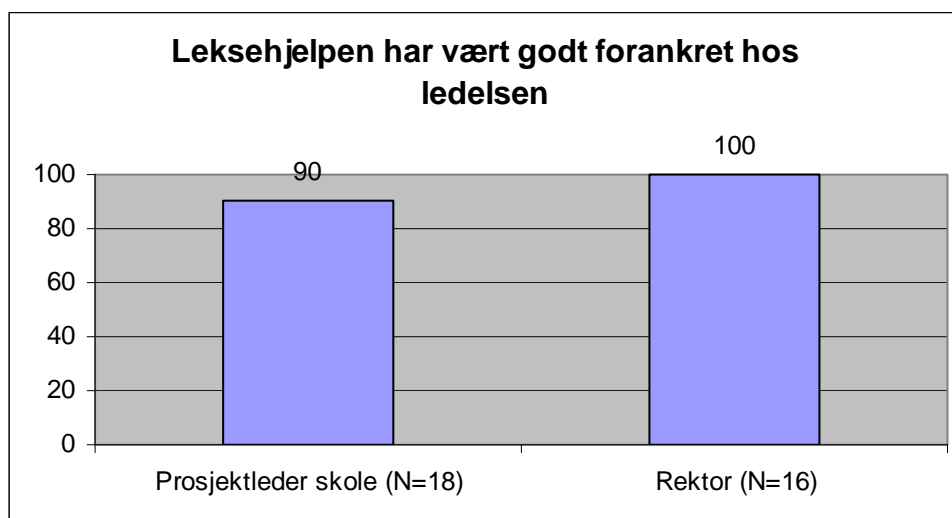
Tabell 11 Spørsmål stilt til rektorene på skolene: I hvilken grad har din skole hatt nok ressurser til å kunne gjennomføre prosjektet? Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "Ikke i det hele tatt" og "i høy grad". I tabellen har vi laget en ny tretrinnskala, der vi har slått sammen til "Ingen grad", "i noen grad" og "i høy grad").

Vurdering fra rektor				
	Ingen grad	I noe grad	I høy grad	Vet ikke
Man har hatt store nok lokaler (N=16)	0	6	94	0
Man har hatt nok materiell (N=16)	0	25	75	0
Det har vært gitt tilstrekkelig med økonomiske midler (N=16)	7	36	57	0
Bemanningen har vært god (N=16)	0	51	49	0
Det har vært brukt mye interne ressurser (N=16)	31	44	25	0
Foreldreinvolvering har vært god (N=16)	25	56	19	0
Gjennomføring har gått utover lærernes undervisningstid (N=16)	62	19	19	0
Forsøket har ført til omorganisering av arbeidstiden (N=16)	50	36	14	10
Det har gått utover andre viktige arbeidsoppgaver (N=16)	75	19	6	0

4.7 Vurdering av implementering – forankring

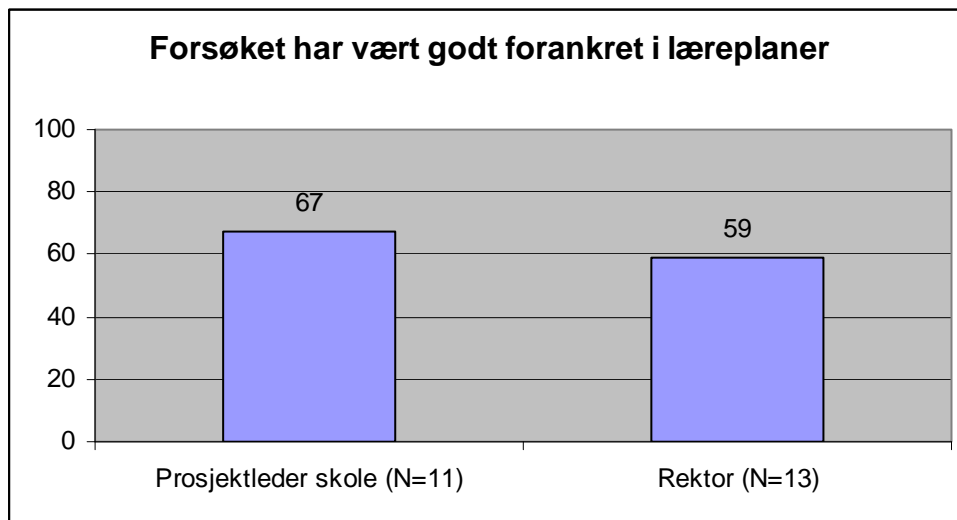
God implementering av et forsøk er viktig i ethvert skoleutviklingsprosjekt. I Prosjekt leksehjelp har det i liten grad vært forhold som har forsinket eller skapt vanskeligheter i implementeringen av forsøket. Det har vært god styring av forsøket, spesielt fra sentral prosjektledelse, som samtidig har gitt de lokale prosjektene stor lokal handlefrihet. Generelt viser både tall fra breddeundersøkelsen og tidligere rapporter fra evalueringen, at implementeringen har vært god.

Figur 4. Spørsmålet stilt til prosjektleder i skole: I forhold til implementeringen av leksehjelpforsøket ved din skole eller organisasjon, hvor uenig/enig er du til følgende utsagn. (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "svært uenig" og "svært enig". Figuren viser andelen "helt enig". Svar i prosent (%).



For at et lokalt leksehjelptilbud ikke skal bli en frittsvevende satellitt i forhold til skolens virksomhet, er det viktig at det forankres på ulike nivåer, fra ledernivå til det praksisfeltet der leksehjelp utføres til daglig. Denne differensieringen har vi forsøkt å tydeliggjøre i de to variablene som er gjengitt i figurene. Her ser vi respondentenes vurderinger av leksehjelpens forankring på ulike måter. Som vi ser av figur 4, har forankringen i skoleledelsen blitt oppfattet som god. Mer enn 9 av 10 prosjektledere er helt enig i at leksehjelpen har vært godt forankret hos ledelsen, mens alle rektorene sa seg helt enig i at forsøket har vært godt forankret hos ledelsen.

Figur 5. Spørsmålet stilt til prosjektleder i skole: I forhold til implementeringen av leksehjelpforsøket ved din skole eller organisasjon, hvor uenig/enig er du til følgende utsagn. (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "svært uenig" og "svært enig". I figuren har vi laget en søyle som viser svarene "helt enig". Svar i prosent (%).



I figur 5 viser vi svarene på spørsmålet om forsøket har vært godt forankret i læreplanene. Her har prosjektledere i skolen og rektorer litt ulike vurderinger. Nesten 7 av 10 prosjektledere i skolen sier at de er helt enig i at forsøket har vært godt forankret i læreplaner, mens blant rektorene er nesten 60 % prosent helt enig i samme utsagn.

4.8 Vurdering av måloppnåelse

Deltakernes vurderinger av måloppnåelse har vi vist om i tabell 12, 13 og 14. Vi har bedt deltakerne om å gi sin vurdering av ulike forhold knyttet til måloppnåelse.

Som vi ser er vurderingen av faglig måloppnåelse også svært god. Prosjektdeltakernes opplevelse er uten tvil at leksehjelp bidrar til å gi elevene bedre læring og læringsresultater. Prosjektledere i skolen er enda mer positive i sine vurderinger av dette, enn det prosjektlederne i frivillige organisasjoner er.

Svært mange av respondentene mener i høy grad at leksehjelp bør bli et permanent tilbud til elever. 8 av 10 prosjektdeltakere i skolen er enige i dette. Dette synet deles også av prosjektdeltakere i frivillige organisasjoner. Også her sier 8 av 10 at dette bør være et mål. Blant rektorene oppgir mer enn 7 av 10 at leksehjelp bør bli et permanent tilbud til elever. Ut fra dette kan en si at prosjektet har hatt god oppslutning, og at er en utbredt oppfatning at leksehjelp bør videreføres etter utprøvingen.

Gjennom evalueringsperioden har det vært mye fokus på ett bestemt mål, det å nå ut til en definert målgruppe. Dette har vært den gruppen av elever som har blitt beskrevet med formuleringer som ”de som trenger det mest”. Dette er en term som kan ha mange ulike betydninger lokalt og sentralt, men refererer først og fremst til elever som har svake læringsresultater, lite positivt forhold til skole og opplæring, får lite hjelp og støtte med skolearbeid fra foreldre, og som i liten grad benytter seg av sitt lokale leksehjelptilbud.

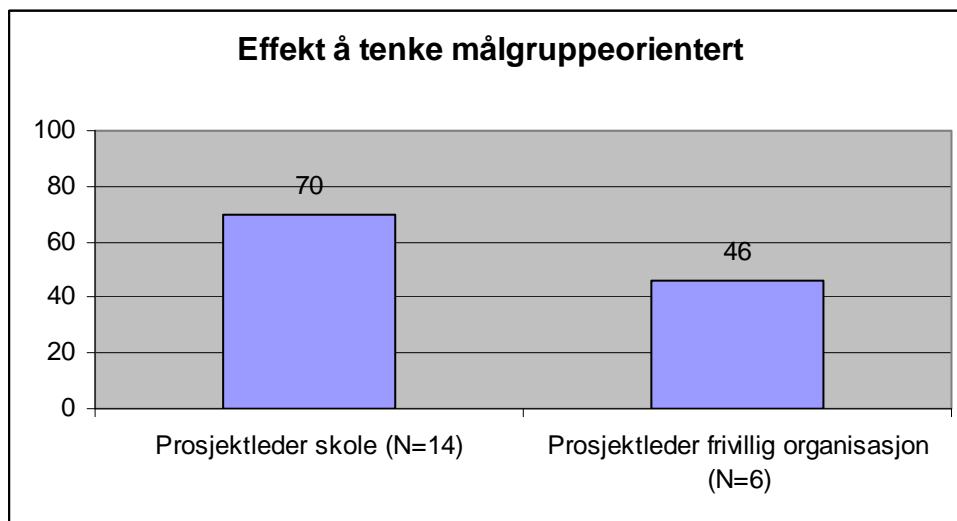
For mange av prosjektene har det vært et viktig mål å nå ut til denne litt uklart definerte elevgruppen. Noen har også definert særskilte målgrupper på andre måter. I hvilken grad man erfarer at elevene i disse målgruppene har benyttet seg av tilbudet, har også hatt innflytelse på vurderingen av måloppnåelsen. Godt oppmøte av ”de rette” har blitt definert som et mål, selv om det selvsagt bare er ett trinn på stigen mot det endelige målet; økt læring og sosial utjevning.

Tabell 12. Spørsmål stilt til prosjektlederne på skolene: *Hvordan vil du som prosjektleder vurdere følgende forhold om leksehjelpen ved din skole? Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene ”Ikke i det hele tatt” og ”i veldig stor grad”. I tabellen har vi laget en ny tretrimsskala, der vi har slått sammen til ”ingen grad”, ”i noe grad” og ”i høy grad”).*

Vurdering fra prosjektleder skole				
	Ingen grad	I noe grad	I høy grad	Vet ikke
Leksehjelp bør bli et permanent tilbud til elever (N=20)	0	5	80	15
Leksehjelp har fungert godt for elevene (N=20)	0	20	75	5
Leksehjelp har bidratt til bedre læringsresultater (N=20)	0	5	75	20
Leksehjelp har nådd målgruppen for tiltaket (N=20)	0	30	65	5
Leksehjelp har bidratt til styrking av fag og grunnleggende ferdigheter (N=20)	0	20	65	15
Leksehjelp har bidratt til økte skoleprestasjoner (N=20)	0	15	60	25
Leksehjelp har bidratt til bedre læringsmiljø på skolen (N=20)	0	30	40	30

På et generelt grunnlag vurderer mange prosjektledere i skolen, prosjektledere i frivillige organisasjoner og rektorer at leksehjelp i høy grad har nådd målgruppen. I underkant av 7 av 10 prosjektledere i skolen vurderer at deres leksehjelpopplegg i høy grad har nådd målgruppen, mens tilsvarende tall blant prosjektledere i frivillige organisasjoner er omtrent det samme. Rektorene gir også noe av den samme vurderingen som de to andre respondentgruppene.

Figur 6. Spørsmålet stilt til prosjektleder i skole og frivillige organisasjon: Har det hatt en effekt på leksehjelppopplegget på din skole eller organisasjon å tenke målgruppeorientert, i forhold til læringsutbytte? Svarkategorier var "ja", "nei", og "vet ikke". Ja-svar i prosent (%).



Figur 6 viser respondentenes vurdering av om det har hatt en effekt å tenke målgruppeorientert i forhold til læringsutbytte. 70 % av prosjektlederne i skolen svarer at det har hatt en effekt å tenke målgruppeorientert, mens tilsvarende tall blant prosjektlederne i frivillige organisasjoner er noe lavere. I underkant av annenhver prosjektleder i frivillig organisasjon mener at det har hatt en effekt å tenke målgruppeorientert, i forhold til å oppnå læringsutbytte. Hvilken type effekt det har hatt, er vanskeligere å si noe om.

Går man så over til de kvalitative vurderingene, ser vi også her noe av den samme tendensen. I breddeundersøkelsen stilte vi et åpent spørsmål om hvordan den enkelte prosjektdeltaker vurderte sitt opplegg, samtidig som vi spurte om hva som har vært det viktigste resultatet som de oppnådde i løpet av prosjektperioden. Dette var noen av svarene vi fikk inn:

”Vi har truffet rett gruppe elever. Det er viktig med kommunikasjon mellom foreldre, elever og leksehjelp. Det bør være et eierforhold til ordningen blant skolens ansatte, samtidig er det viktig at leksehjelpen bygger opp under forelderens ansvar for barnas opplæring og ikke undergraver denne.”

”Vi har hatt god måloppnåelse. Det er en utfordring å nå flest mulige av elevene som er risikoelever. Men vi har nådd mange på en god måte. Slike elever trenger en bredde av tiltak, og her er leksehjelp et viktig bidrag.”

”Måloppnåelsen har ikke vært spesielt god. Det er fordi vi ikke har lyktes i tilstrekkelig grad med å nå målgruppen, som ikke får hjelp hjemme og som trenger mer trening i skolearbeidet. Det er vanskelig å nå målgruppen og å få dem til å bli igjen på skolen.”

Som vi ser fra disse sitatene, er det også blandende erfaringer i forhold til grad av måloppnåelse. Generelt sett ser vi at mange av prosjektene har klart å nå ut med sitt lokale opplegg, men andre har hatt utfordringer med å få det til på den måte man ønsket seg. For eksempel har det vært vanskelig å nå ut til gutter på enkelte tiltak, mens andre påpeker at foreldre har vært skeptisk til leksehjelpen i sitt lokale nærmiljø.

Tabell 13. Spørsmål stilt til prosjektlederne i frivillige organisasjoner: Hvordan vil du som prosjektleder vurdere følgende forhold om leksehjelpen ved din organisasjon? Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "Ikke i det hele tatt" og "i veldig stor grad". I tabellen har vi laget en ny tretrinnskala, der vi har slått sammen til "ingen grad", "i noe grad" og "i høy grad").

Vurdering fra prosjektleder, frivillig				
	Ingen grad	I noe grad	I høy grad	Vet ikke
Leksehjelp bør bli et permanent tilbud til elever (N=12)	0	8	82	10
Leksehjelp har bidratt til styrking av fag og grunnleggende ferdigheter (N=12)	0	16	75	9
Leksehjelp har nådd målgruppen for tiltaket (N=12)	0	33	67	0
Leksehjelp har fungert godt for elevene (N=12)	0	42	58	0
Leksehjelp har bidratt til bedre læringsresultater (N=12)	0	25	50	25
Leksehjelp har bidratt til økte skoleprestasjoner (N=12)	0	42	33	25
Leksehjelp har bidratt til bedre læringsmiljø på skolen (N=11)	0	18	9	73

Det er et flertall av respondentene våre som sier at leksehjelp har bidratt til økte skoleprestasjoner. Her svarer for eksempel 6 av 10 prosjektledere i skolen at leksehjelp i høy grad har bidratt til bedre skoleprestasjoner, mens kun 3 av 10 prosjektledere i frivillige organisasjoner oppgir at leksehjelp i høy grad har bidratt til økte skoleprestasjoner. Rektorenes vurdering av samme forhold er at ca. 4 av 10 mener at leksehjelp i høy grad har bidratt til økte skoleprestasjoner blant elevene. Interessant er det også å merke seg at ingen har ment at leksehjelpen ikke har hatt noen innflytelse.

Tabell 14. Spørsmål stilt til rektorene på skolene: Hvordan vil du som rektor vurdere følgende forhold ved din skole? Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "Ikke i det hele tatt" og "i veldig stor grad". I tabellen har vi laget en ny tretrinnskala, der vi har slått sammen til "ingen grad", "i noe grad" og "i høy grad").

Vurdering fra rektor				
	Ingen grad	I noe grad	I høy grad	Vet ikke
Leksehjelp har fungert godt for elevene (N=16)	0	19	81	0
Leksehjelp bør bli et permanent tilbud til elever (N=16)	6	19	75	0
Leksehjelp har nådd målgruppen for tiltaket (N=16)	0	31	69	0
Leksehjelp har bidratt til bedre læringsmiljø på skolen (N=16)	0	25	63	12
Leksehjelp har bidratt til styrking av fag og grunnleggende ferdigheter (N=15)	0	40	53	7
Leksehjelp har bidratt til økte skoleprestasjoner (N=16)	0	31	44	25
Leksehjelp har bidratt til bedre læringsresultater (N=16)	0	38	44	18

Leksehjelp bidrar ifølge prosjektdeltakerne helt klart til økte læringsresultater, hos dem som deltar. Det kritiske punkt er hvem som deltar og hvem som ikke deltar, om man når de ulike målgruppene, og hva som kan gjøres for å nå flere av de som har særlig behov for tilbudet.

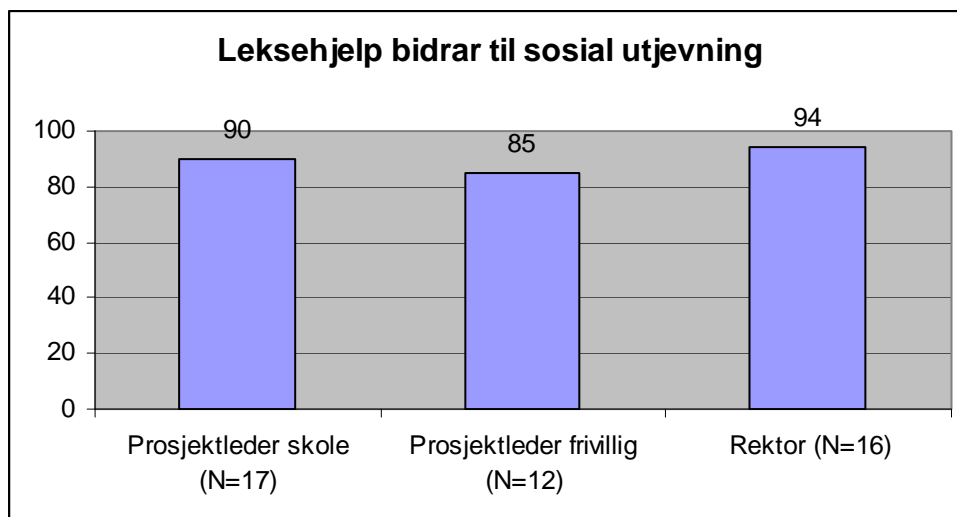
4.9 Vurdering av sosial utjevning

Et sentralt punkt i evalueringen og i hele Prosjekt leksehjelp, er om leksehjelp kan være med på å jevne ut sosiale forskjeller med hensyn til læringsutbytte. Det må umiddelbart sies at dette er et vanskelig spørsmål å besvare. Det vil kreve mer langsiktig forskning å få avklart dette.

Ikke minst er det viktig å understreke at man i liten grad bør trekke konklusjoner basert på ett stort skoleutviklingsprosjekt. Dette spørsmålet må ses i sammenheng med andre tiltak der det jobbes med å jevne ut sosiale forskjeller i skolen. En kan først vurdere leksehjelpens endelige effekt på utjevning av sosiale forskjeller når man har latt forsøket bli et *permanent* tilbud og en del av skolens ordinære hverdag. Likevel har vi spurt alle aktørene om dette i breddeundersøkelsen, og vi fikk mange ulike svar.

Som vi ser fra figur 7, har mange av aktørene tro på at leksehjelp kan jevne ut sosiale forskjeller. Ca. 9 av 10 prosjektledere i skolen og rektorer vurderer at leksehjelpen kan bidra til sosial utjevning.

Figur 7. Spørsmålet stilt til respondenter: *Hva er det viktigste for din skole eller organisasjon å oppnå med leksehjelp?* (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "svært uenig" og "svært enig". I figuren har vi laget en søyle som viser svarene fra verdien "svært enig". Svar i prosent (%).



Går man så over til å ta for seg de åpne spørsmålene om leksehjelpen som et mulig redskap for sosial utjevning, fikk vi også mange ulike svar. Dette er eksempler på noen av svarene vi fikk:

"For å få til dette er det en forutsetning med full deltakelse. Hvis ikke blir det leksehjelp for de flinke."

"Leksehjelp kan kompensere for foreldrenes manglende evne til å hjelpe sine barn. I hverdagen får elevene økt selvtillit og økt status i elevgruppa når de har gjort lekser. Å lykkes med skolearbeidet gir mot til å gå løs på nye utfordringer. Dette håper vi på blir varig."

"Først og fremst: Det er lekser uten leksehjelp som bidrar til økte sosiale forskjeller i skolen. All leksehjelp som gis til en tilnærmet normalgruppe vil løfte de svakeste opp og gi

dem et bedre selvbylde. Selvefølgelig vil også ressurssterke elever profittere på leksehjelp, mens leksehjelp gitt på riktig måte, vil først og fremst følge de svakeste elevene opp.”

Svarene vi har fått fra respondentene viser at det er mange forutsetninger som skal kombineres på en god måte for at man skal oppnå sosial utjevning. Ett av de viktigste forholdene som går igjen i mange svar, handler om betydningen av ulike former for sosial inkludering, forestillinger om god deltakelse, utviklingen av gode rollemodeller og nødvendigheten av systematisk jobbing med grunnleggende ferdigheter innenfor språk, skriving, regning og lesing. Dette er forhold som må på plass for å kunne nå målsettingen om sosial utjevning. En stor andel av respondentene antyder at sosial utjevning kan forstås som en form for metodikk, en metodikk som i stor grad baserer seg på å jobbe med relasjoner og få ulike aktører til å samhandle *med og rundt* eleven. I tillegg til å sette opp den nødvendige organisasjonsmessige strukturen som er nødvendig for et godt leksehjelptilbud, er det å jobbe og tydeliggjøre ulike former for relasjoner i det organisasjonsmessige det viktige å gripe fatt i.

4.10 Vurdering av læringsutbytte

Deltakernes vurdering av forsøkets læringsutbytte er viktig. I tabell 15, 16 og 17 har vi bedt de ulike respondentene om å ta stilling til ulike utsagn. Vi ser at det er variasjoner i forhold til de ulike responsdntgruppene.

Tabell 15. Spørsmål stilt til prosjektlederne i skolene: *Hvor uenig/enig er du til følgende utsagn om leksehjelp. Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "svært uenig" og "svært enig". I tabellen har vi laget en ny tretrinnskala, der vi har slått sammen til "uenig", "noe enig" og til "helt enig").*

Vurdering fra prosjektleder skole				
	Uenig	Noe enig	Helt enig	Vet ikke
Leksehjelp gir elevene økt læringsutbytte (N=19)	0	0	94	6
Leksehjelp gir elevene økt motivasjon i skolearbeidet (N=19)	0	0	89	11
Leksehjelp gir elevene faglig utbytte (N=19)	0	5	89	6
Leksehjelp tilpasses den enkeltes elevs forutsetninger (N=18)	0	5	88	7
Leksehjelp gir elevene gode arbeidsvaner (N=19)	0	5	83	12
Leksehjelp gjør at elevene føler seg trygge i undervisningen (N=19)	0	15	79	6
Leksehjelp gir ansvarlighet i skolearbeidet (N=19)	0	11	78	11
Elever som deltar på leksehjelp oppnår bedre resultater/får bedre karakterer (N=19)	0	0	73	27
Leksehjelp gjør at elevene trives godt (N=19)	0	21	73	6
Leksehjelp gir økt læringsutbytte for de som trenger det mest (N=18)	0	16	72	12
Leksehjelp gir elevene muligheter til å arbeide på ulike måter (N=19)	0	26	68	6
Leksehjelp gir arbeidsro i timene (N=18)	6	34	50	10
Leksehjelp gjør gutter konsentrerte (N=18)	6	11	38	45
Leksehjelp gjør jenter konsentrerte (N=18)	6	11	38	45

Vurderingene er i overveiende grad positive. Mer enn 9 av 10 prosjektledere i skolen er helt enig i at leksehjelp gir elevene økt læringsutbytte. Litt mer enn 7 av 10 prosjektledere i frivillige organisasjoner er helt enig i at leksehjelp gir elevene økt læringsutbytte. Blant rektorene er det kun 6 av 10 som sier seg helt enig i at leksehjelp gir elevene økt læringsutbytte.

Et interessant forhold er at det synes å være enighet rundt at leksehjelp har sterke elementer av tilpasset opplæring. Det virker å ligge en viss form for fleksibilitet i leksehjelpen som gjør at elever kan jobbe på ulike måter eller få opplæringen tilpasset sine forutsetninger. Blant annet oppgir nesten 9 av 10 prosjektledere i skolen at de helt enig i at leksehjelp tilpasses den enkeltes elevs forutsetninger, en oppfatning som også deles av prosjektledere i frivillige organisasjoner.

Tabell 16. Spørsmål stilt til prosjektlederne i frivillig organisasjon: Hvor uenig/enig er du til følgende utsagn om leksehjelp. Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "svært uenig" og "svært enig". I tabellen har vi laget en ny tretrinnskala, der vi har slått sammen til "uenig", "noe enig" og til "helt enig").

Vurdering fra prosjektleder frivillig				
	Uenig	Noe enig	Helt enig	Vet ikke
Leksehjelp gir elevene faglig utbytte (N=11)	0	10	90	0
Leksehjelp tilpasses den enkeltes elevs forutsetninger (N=11)	0	10	90	0
Leksehjelp gir elevene økt motivasjon i skolearbeidet (N=11)	0	19	81	0
Leksehjelp gir elevene økt læringsutbytte (N=11)	0	27	73	0
Leksehjelp gir ansvarlighet i skolearbeidet (N=11)	0	27	73	0
Leksehjelp gir elevene muligheter til å arbeide på ulike måter (N=11)	0	37	63	0
Leksehjelp gir elevene gode arbeidsvaner (N=11)	0	28	72	0
Leksehjelp gjør at elevene føler seg trygg i undervisningen (N=11)	0	27	55	18
Leksehjelp gjør jenter konsentrerte (N=11)	0	46	54	0
Leksehjelp gir økt læringsutbytte for de som trenger det mest (N=11)	0	46	54	0
Leksehjelp gjør gutter konsentrerte (N=11)	9	27	45	19
Elever som deltar på leksehjelp oppnår bedre resultater/får bedre karakterer (N=11)	0	36	45	19
Leksehjelp gjør at elevene trives godt (N=11)	0	55	27	18
Leksehjelp gir arbeidsro i timene (N=11)	0	45	9	46

Et interessant forhold som har vært mye diskutert i løpet av evalueringen, er om elever som deltar på leksehjelp oppnår bedre resultater eller får bedre karakterer i den normale skolegangen. Dette har vært vanskelig å dokumentere, og det er mye usikkerhet knyttet til å slå fast klare sammenhenger mellom deltakelse på leksehjelp og faglige resultater på skolen. Vi spurte om dette gjennom å formulere et utsagn som respondentene skulle ta stilling til. På dette utsagnet svarer også respondentgruppene ulikt. Ca. 7 av 10 prosjektledere i skolen oppgir at de er helt enig i at elever som deltar på leksehjelp oppnår bedre resultater/får bedre karakterer.

Blant prosjektledere i frivillige organisasjoner svarer kun litt over 4 av 10 at de er helt enig i at deltakere på leksehjelp oppnår bedre resultater/får bedre karakterer. Rektoren er av den samme oppfatningen som prosjektleder i frivillige organisasjoner. 4 av 10 er helt enige i at elever som deltar på leksehjelp oppnår bedre resultater/får bedre karakterer.

Motivasjon er et annet positivt element, fordi motivasjon har en viktig i rolle i forhold til læringsutbytte. De ulike respondentgruppene gir ulike vurderinger av betydningen av motivasjon. Ca. 9 av 10 prosjektledere i skolen oppgir at de er helt enig i at leksehjelp gir elevene økt motivasjon i skolearbeidet, mens det tilsvarende tallet blant prosjektledere i frivillige organisasjoner er omtrent det samme. Her oppgir nesten 8 av 10 at de er helt enig i at leksehjelp gir elevene økt motivasjon i skolearbeidet. Denne vurderingen er noe annerledes blant rektorene. Ca. 6 av 10 rektorer er helt enig i at leksehjelp gir elevene økt motivasjon i skolearbeidet.

Tabell 17. Spørsmål stilt til rektorene på skolene: Hvor uenig/enig er du til følgende utsagn om leksehjelp. Svar i prosent (%). (Svarene er avgitt på en skala med 6 trinn, med ytterpunktene "svært uenig" og "svært enig". I tabellen har vi laget en ny tretrinnskala, der vi har slått sammen til "uenig", "noe enig" og til "helt enig").

Vurdering fra rektor				
	Uenig	Noe enig	Helt enig	Vet ikke
Leksehjelp gjør at elevene trives godt (N=17)	11	24	65	0
Leksehjelp gir elevene faglig utbytte (N=17)	18	18	64	0
Leksehjelp gir elevene økt læringsutbytte (N=17)	12	17	64	7
Leksehjelp gir elevene økt motivasjon i skolearbeidet (N=17)	17	17	59	7
Leksehjelp gjør at elevene føler seg trygg i undervisningen (N=17)	12	30	53	5
Leksehjelp gir ansvarlighet i skolearbeidet (N=17)	17	23	52	8
Leksehjelp gir elevene gode arbeidsvaner (N=17)	24	24	52	0
Leksehjelp gir elevene muligheter til å arbeide på ulike måter (N=17)	18	24	52	6
Elever som deltar på leksehjelp oppnår bedre resultater/får bedre karakterer (N=17)	12	12	41	35
Leksehjelp gjør jenter konsentrerte (N=17)	0	46	41	13
Leksehjelp tilpasses den enkeltes elevs forutsetninger (N=17)	24	29	40	7
Leksehjelp gjør gutter konsentrerte (N=17)	0	58	28	14
Leksehjelp gir arbeidsro i timene (N=17)	17	46	23	14

Selv om leksehjelp scorer positivt i vurderingen av dens potensielle læringsutbytte, er man også avhengig en rekke ulike betingelser for at en skulle kunne lykkes i dette arbeidet. Dette var også noe vi spurte våre respondenter om i et åpent spørsmål. Vi spurte om hvilke betingelser som må være til stede for at leksehjelp skal være et effektiv tiltak som kan gi økt læringsutbytte. Vi fikk inn mange ulike svar. Dette er noen eksempler:

"Nok frivillige leksehjelpere som kan gi den hjelpen elevene trenger en til en. Det må være lokaler til alle de elevene som ønsker å hjelp."

”Hvis leksehjelpen er utført på en god måte har leksehjelpen et fantastisk potensial for å gi høyt læringsutbytte. Men da er det kvaliteten på tilbudet som teller, medarbeidernes kompetanse og de metoder som tas i bruk i arbeidet med elevene blir derfor den aller viktigste suksessfaktoren”.

”Godt faglige kvalifiserte leksehjelpere.”

Respondentene tegner et sammensatt bilde av hvilke betingelser som må være til stede for at leksehjelpen skal gi økte læringsutbytte. Dette kan være betingelser som forankring, metode, full deltakelse, trygge rammer, tilstrekkelig med ressurser, etc. Flere av respondentene mener at faglig kompetente leksehjelpere er en viktig betingelse. Mange respondenter legger vekt på at dyktige leksehjelpere som ønsker å hjelpe barn til bedre læring, er en viktig forutsetning som må på plass i ethvert fremtidig leksehjelptilbud.

4.11 Oppsummering av analyse fra breddeundersøkelsen

Hvilket bilde er det som tegner seg fra breddeundersøkelsen? Det gjennomgående mønsteret i svarene er for det første at leksehjelp vurderes noe ulikt av de respondentgruppene vi har spurt. Leksehjelpprosjekter med klar tilhørighet i skolen og de med tilhørighet i frivillige organisasjoner, vurderer og erfarer leksehjelp ulikt. Skolerelaterte og frivillige prosjekter vurderer og ser ulikt på læringsutbytte, måloppnåelse, implementering, ressursbruk, og sosial utjevning.

De ulike vurderingene som skolerettede og frivillige prosjekter har av leksehjelp, er for så vidt ikke overraskende. En viktig problemstilling gjennom hele evalueringen har nettopp vært hvilken gjennomslagskraft, aksept og gyldighet frivillige modeller har i skolen. Dette har eksempelvis kommet til syne i diskusjoner rundt leksehjelperens faglig kompetanse i møte med elevene.

Vi ser tilløp til en slik polarisering blant annet knyttet til leksehjelpens faglighet og sosiale aspekt. Til en viss grad får leksehjelpprosjekter noe ulike profiler; skolerelaterte prosjekter er sterkt forankret og innrettet mot faglig aktivitet. Frivillige tilbud har en klar tendens til å understreke betydningen av leksehjelpens sosiale aspekter sterkere. Med dette mener vi ikke at frivillige prosjekter vektlegger det sosiale som det eneste eller aller viktigste element i gjennomføringen og organiseringen av leksehjelpen. Skolerelaterte leksehjelp tenderer som sagt ofte mot å understreke betydningen av faglighet, men det sosiale er også viktig her. Vektingen er imidlertid klart forskjellig, avhengig av organisatorisk forankring

Breddeundersøkelsen viser også andre vurderinger som synes å bekrefte denne dimensjonen. Ser man på årsaker til hvorfor elever oppsøker sitt lokale tilbud, er det en stor andel av rektorene og prosjektlederne i skolen som mener at elever går på leksehjelp nettopp fordi det handler om å forbedre karakterer eller å gjøre det bedre på skolen. Det er det faglige aspektet som dominerer. Når prosjektledere i frivillige organisasjoner blir spurt, er det en stor andel som fremhever at elever er på leksehjelp fordi foreldre mangler den nødvendige kompetansen til å hjelpe sine barn eller at barn oppsøker leksehjelp fordi det dekker et sosialt behov.

I forlengelse av dette, er det viktig å understreke et resultat fra breddundersøkelsen. Mer enn halvparten av prosjektlederne i både skolerelaterte og frivillige prosjekter er av den oppfatningen at elever oppsøker leksehjelp fordi de i liten grad forstår gjennomgangen gjort

av læreren i klasserommet. Dette er en interessant vurdering, og antyder først og fremst at læringsarbeidet som gjøres i undervisningen kan oppleves som mangelfull. Når elever da går på leksehjelp, kan dette fremstå som en læringsarena som rydder opp i svakheter i det norske utdanningssystemet, samtidig som det understreker behovet for organisert leksehjelp.

Breddeundersøkelsen viser også at det er variasjoner i hvordan måloppnåelsen har vært under prosjektperioden. Det er mange måter å måle god måloppnåelse, men en sentral problemstilling har vært å se dette i forhold til deltakelse. Har det for eksempel vært godt deltakelse, har vi argumentert for at ett viktig delmål på veien mot det endelige målet er nådd.

Deltakelsen i prosjektene har vært variabel. En viktig faktor som har hatt betydning for deltakelse er hvor tett integrert leksehjelpen er i skolens drift, planlegging og organisering. I de tilfellene der leksehjelpen er tett integrert i skolens drift, viser breddeundersøkelsen at måloppnåelsen har vært god.

Til tross for at skolerettede og frivillige leksehjelpprosjekter vurderer leksehjelpen forskjellig, er de samstemte i forhold til om leksehjelpen har nådd ut til de elevene prosjektet har definert som sin målgruppe. Nesten 7 av 10 prosjektledere i skolen og frivillige organisasjoner, samt rektor vurderer at måloppnåelsen i den forstand har vært god.

Når det gjelder vurdering av leksehjelpens læringsutbytte, viser prosjektledernes vurderinger at mer enn 9 av 10 prosjektledere i skoledrevne leksehjelpopplegg er helt enig i at leksehjelp gir elevene økt læringsutbytte. I de frivillige organisasjonene ser vi også noe av det samme bildet, men vurderingene er noe lavere: Her oppgir mer enn 7 av 10 at de er helt enig i at leksehjelp gir elevene økt læringsutbytte. Dette indikerer at organisert leksehjelp kan være et godt redskap for økt læringsutbytte. Å gå på leksehjelp gir læring, men i hvilken grad læringen er overførbar og gir utslag i økte prestasjoner i skolen, trengs det ytterligere forskning på.

I forlengelse av leksehjelpens potensielle læringsutbytte, har deltakerne et klart inntrykk av at deltakelse på leksehjelp kan føre til bedre karakter eller skolefaglige prestasjoner blant elevene. Breddeundersøkelsen viser mange gode vurderinger som sannsynliggjør at elever som deltar på leksehjelp, kan gjøre det bedre på skolen. Flere av respondentene vurderer at forsøket har et potensial til å kunne fremme økt faglig utbytte. Tiltaket har hatt god forankring blant prosjektlederne og rektorene. Som vi har påpekt, mener en stor andel av respondentene at Prosjekt leksehjelp bør bli et permanent tilbud til flere elever og at tiltaket som helhet vurderes som svært viktig.

Analysen av breddeundersøkelsens data viser at leksehjelp er et tiltak som oppleves å være trivselsfremmende, og som et positivt faglig tilbud til elever. Leksehjelp ser ut til å være mye mer enn bare et rent faglig opplæringstilbud, der det konkret jobbes med skolerelaterte oppgaver. Leksehjelp har potensial til å fremme trivsel på skolen, og til å være en sterk, supplerende opplæringsarena for elevene.

Når det gjelder spørsmålet om sosial utjevning, viser vurderingene at mange av prosjektlederne positive. Men det er også mange som tar forbehold og er usikre i sine vurderinger. Prosjektlederne i skolen og frivillige organisasjoner, samt rektor, vurderer at leksehjelp kan være et tiltak som kan jevne ut forskjeller. Det er derimot mange av prosjektdeltakerne som har vanskeligheter å svare sikkert på dette spørsmålet, og fremhever at en rekke betingelser må være til stede for at leksehjelp skal være utjevne.

5 Presentasjon av data fra brukerundersøkelsen

5.1 Innledning

I dette kapittelet presenterer vi data fra brukerundersøkelsen vi gjennomførte som del av evalueringen. For evalueringens del var det viktig å få fram elevenes vurderinger. I forbindelse med casestudiene har vi snakket med en del elever, og gjennom å benytte et spørreskjema kunne vi sikre at deres stemme ble enda bedre hørt. I tillegg til å intervju prosjektdeltakere og å gjøre deltakende observasjon på de ulike leksehjelpoppleggene, gjennomførte vi også en spørreundersøkelse blant elevene på hvert av de lokale leksehjelpoppleggene vi besøkte. Hvert leksehjelpopplegg fikk tilsendt det samme spørreskjemaet. Vi ba elevene om å gi sin vurdering av tilbudet, og si sin mening om innhold, gjennomføring og organisering.

Brukerundersøkelsene vi gjennomførte hos TENK og SEIRE er ikke tatt med i dette kapittelet. Disse er behandlet i kapittel 6. Vi har samlet deler av resultatene fra datasettet i dette kapittelet.

Det er viktig å presisere at dette selvsagt ikke er noen generell, representativ studie av deltakere på leksehjelp i norsk skole, eller av deltakerne i Prosjekt leksehjelp. Siden vi bare gjennomførte brukerundersøkelsen i tilknytning til våre case, er vårt utvalg ikke nødvendigvis representativt for hele deltakergruppen. Siden casene er valgt strategisk for å belyse noen sentrale dimensjoner ved forsøket, kan brukerundersøkelsen likevel bidra til å kaste lys over disse problemstillingene.

En viktig problemstilling fra delrapport 2, var holdninger til leksehjelp på trinn. Leksehjelp ble best mottatt på små- og mellomtrinnet. Når man kommer opp på ungdomstrinnet og i videregående opplæring, har leksehjelpen hatt større utfordringer med å få fotfeste blant elevene. Dette er et tydelig mønster i datasettet, selv om utvalget på de laveste trinnene som sagt er lavt.

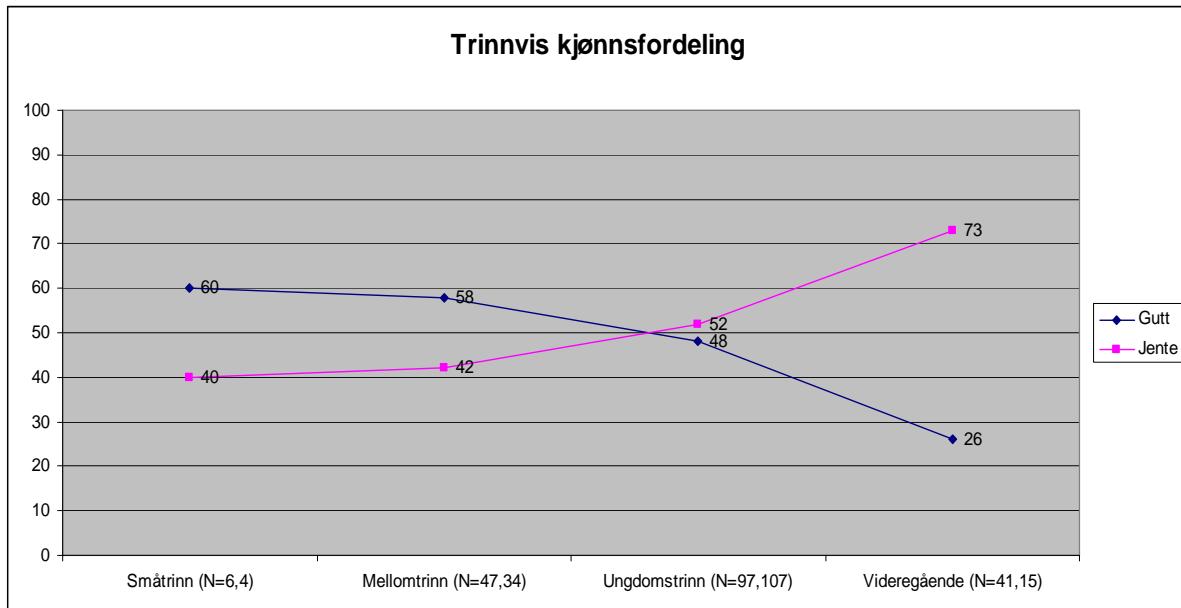
5.2 Fordeling på kjønn, trinn og foreldrenes morsmål

Svarene fordeler seg på elever fra alle trinn i skolen – fra barnetrinnet til videregående opplæring, men med størst andel av elever på ungdomstrinnet. Vi fikk denne fordelingen av elever: 10 (3 %) småskoletrinnet, 81 (23 %) på mellomtrinnet, 204 (58 %) på ungdomstrinnet, og 56 elever (16 %) på videregående opplæring. Vi understreker dette fordi det har konsekvenser for datasettets representativitet.

Kjønnfordelingen er relativ lik: 186 jenter (53 %) og 165 (47 %) gutter. Ser man på denne fordelingen på ulike trinn, får vi en annen fordeling. Vi ser av figur 1 at fordelingen mellom gutter og jenter starter relativt likt men at jo høyere man kommer i opplæringsløpet, jo mer blir leksehjelpen en læringsarena dominert av jenter; kjønnfordelingen på videregående er 73 % i jentenes favør. Denne utviklingen ser vi også på mellomtrinnet. Fra mellomtrinnet og utover blir guttene gradvis mer fraværende som deltakere i leksehjelpen.

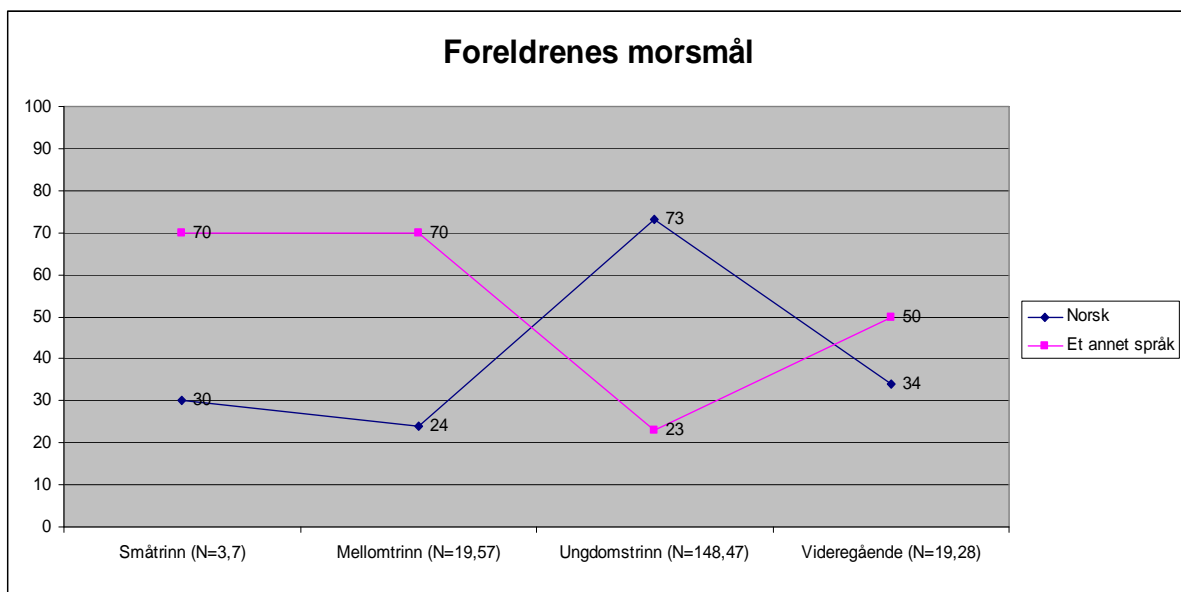
Når det gjelder fordelingen av deltakerne i forhold til foreldrenes morsmål, viser det seg at 54 % av elevene som deltok i brukerundersøkelsen har foreldre som har norsk som morsmål. 40 % har foreldre med et annet språk som morsmål. Kun 6 % av elevenes har foreldre der en av foreldre har norsk som morsmål, mens den andre har et annet morsmål.

Figur 1. Figuren viser kjønnsmessig fordeling av respondentene på de ulike nivåene i grunnsopplæringen og videregående opplæring. Svar i prosent (%).



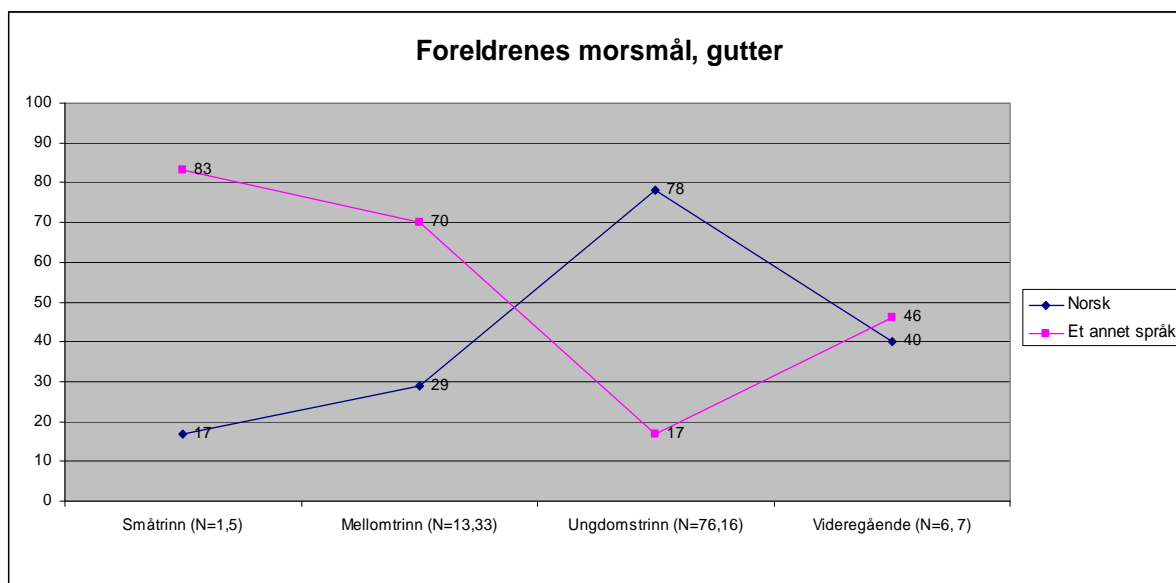
Ser vi denne fordelingen på ulike trinn, som vist i figur 2, ser vi et mønster der andelen av foreldre som ikke har norsk som morsmål er høy på småtrinnet, men avtagende jo høyere man kommer opp i utdanningsløpet. På ungdomstrinnet ser vi at elever med foreldre som har norsk som morsmål utgjør mer enn 70 %. Denne fordelingen må også sees i lys av vårt utvalg av case, der noen av casene var særlig innrettet mot elever med minoritetsspråklige foreldre.

Figur 2. Figuren viser fordeling av foreldrenes morsmål på de ulike nivåene i grunnsopplæringen og i videregående opplæring. Svar i prosent (%).

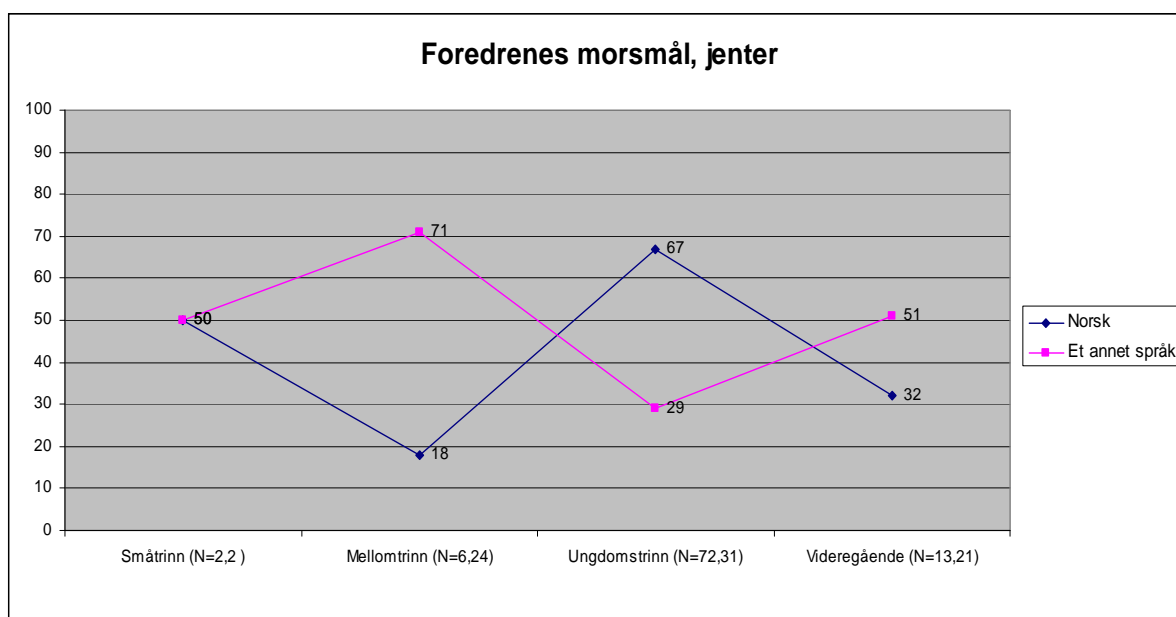


Mønsteret vi ser er altså at andelen av minoritetsspråklige elever i vårt utvalg er høy på de laveste trinnene, men avtar opp i trinn. Ser vi på kjønn, som illustrert i figur 3 og 4, ser vi en annen utvikling. Andelen gutter som har foreldre med et annet morsmål enn norsk er høy på småtrinnet, blir redusert kraftig jo høyere man kommer opp i skoleløpet, men øker noe på videregående opplæring. Gutter som har foreldre med norsk som morsmål har en helt annen utvikling; her ser vi av figur 3 at disse elevene er relativt få på småtrinnet, og at de i økende grad benytter tilbudet når de kommer opp på ungdomstrinnet.

Figur 3. Figuren viser fordeling av foreldrene til gutter sitt morsmål på de ulike nivåene i grunnsopplæringen og i videregående opplæring. Svar i prosent (%).



Figur 4. Figuren viser fordeling av foreldrene til jenter sitt morsmål på de ulike nivåene i grunnsopplæringen og i videregående opplæring. Svar i prosent (%).

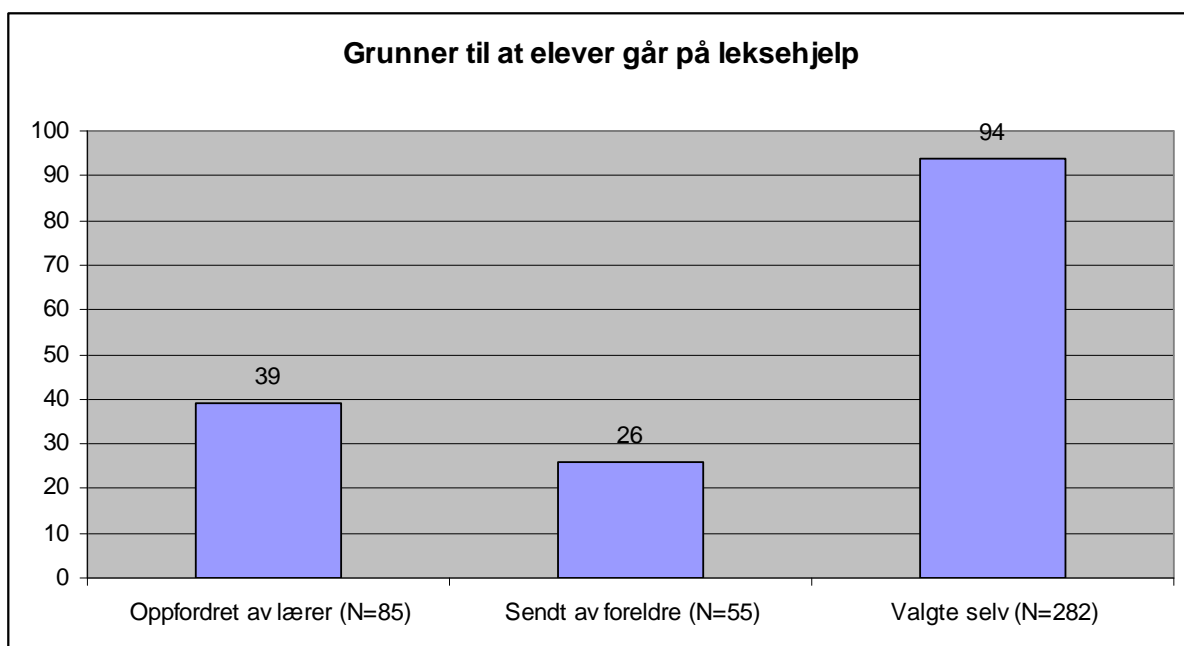


Tar man utgangspunkt i jenter som har foreldre med et annet morsmål enn norsk, ser man noe av det samme mønsteret. Jenter med minoritetsbakgrunn er en gruppe som i vårt utvalg varierer sterkt gjennom hele utdanningsløpet. Dette har vi illustrert i figur 4.

5.3 Elevers oppmøte

Figur 5 viser et bilde av hvilke personer som har hatt innflytelse på hvorfor eleven velger å gå på leksehjelp. Figuren gjelder alle elever i brukerundersøkelsen. Over ni av ti elever oppgir at de valgte å gå på tilbudet selv, mens i underkant av 40 prosent av elevene har oppsøkt tilbudet på oppfordring fra lærer. I underkant av 30 prosent av elevene oppgir at de er sendt av foreldre.

Figur 5. Vi stilte følgende spørsmål til elevene: *Hvorfor bestemte du deg for å gå på leksehjelp? Elevene kunne krysse av på ulike svaralternativer som er gjengitt i søylene. Søylene viser fordeling av elever som krysset av på de ulike alternativene. Svarene er gjengitt i prosent (%).*

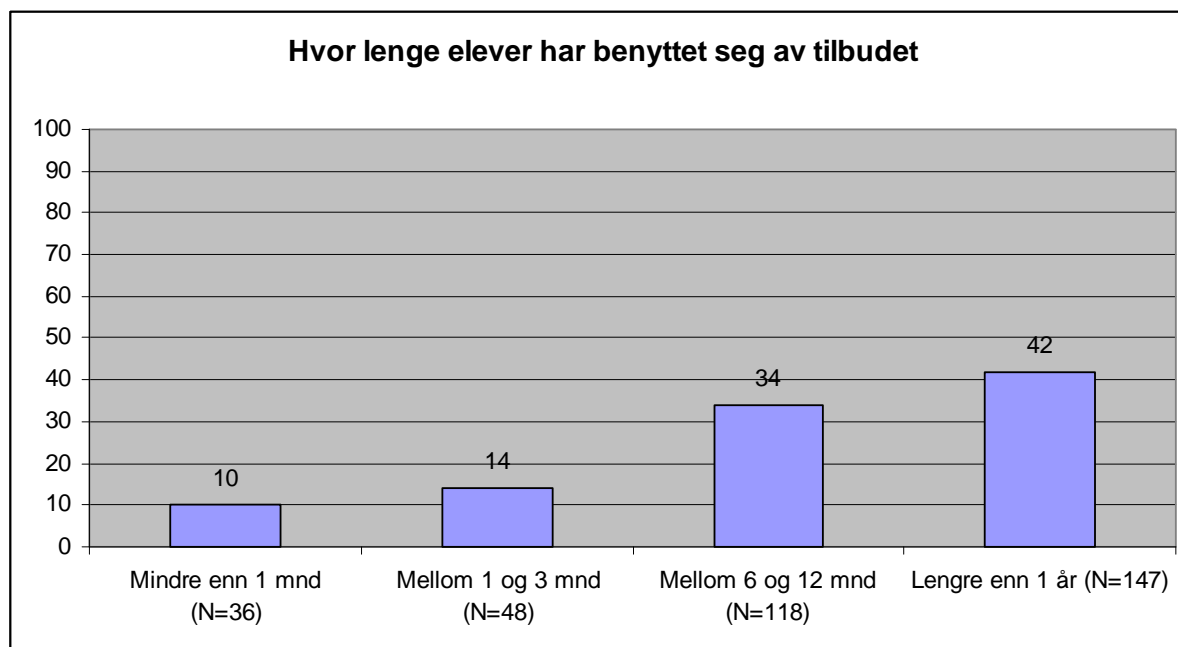


Kontrollerer vi variabelen ”oppfordret av lærer” mot bakgrunnsvariabelen trinn, finner vi ikke store variasjoner. Læreren har med andre ord noe av den samme graden av innflytelse på elevens valg på alle trinn. Når det gjelder foreldrenes innflytelse, er det derimot noe større variasjoner. På småtrinnet oppgir mange elever at de er sendt av foreldrene. 88 prosent oppgir dette. På mellomtrinnet oppgir 47 prosent at de er sendt av foreldre, mens tallet på ungdomstrinnet og i videregående opplæringa er henholdsvis 15 og 21 prosent. I forhold til den siste variabelen, at elever har bestemt selv, er det også her små variasjoner.

Dette er ikke overraskende tall, men gjenspeiler den utvikling elevgruppen gjennomgår i løpet av den perioden de er i skolen. Ungdomsskolen representerer for mange også en begynnende løsrivelse fra hjemmet, der det er viktig å poengtere at man velger og handler uavhengig av foreldrene. Den store andelen elever som legger vekt på at deltakelse er et resultat av deres eget valg, er også noe vi kjenner fra andre undersøkelser. Dette handler om identitet og selvfølelse, men reflekterer også at mange elever har et bevisst forhold til egen opplæring. (Se for eksempel Buland og Havn 2001).

I figur 6 og 7 viser vi noen tendenser knyttet til oppmøte og frafall fra leksehjelptilbud. Figurene oppgir hvor lenge elevene har benyttet seg av sitt lokale leksehjelptilbud.

Figur 6. Vi stilte følgende spørsmål til elevene: *Hvor lenge har du gått på leksehjelp? Elevene kunne krysse av på ulike svaralternativer som er gjengitt i søylene. Søylene viser fordeling av elever som krysset av på de ulike alternativene. Svarene er gjengitt i prosent (%).*

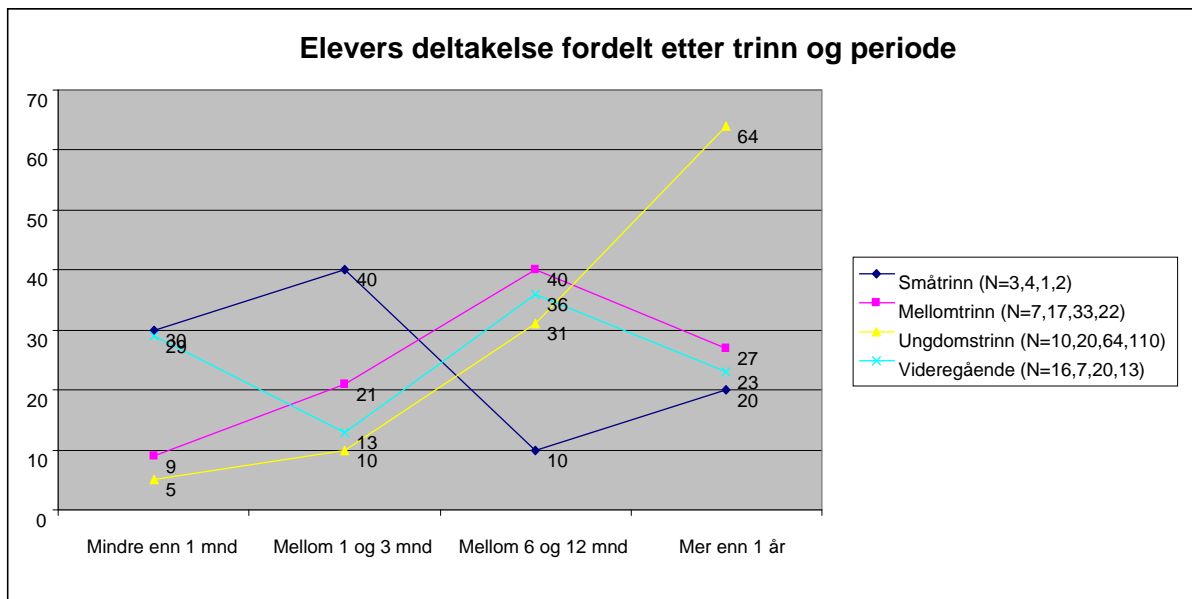


Figur 6 viser den samlede fordelingen for alle elevene som deltok i brukerundersøkelsen. Den trinnvise fordelingen går fram av figur 7. I figur 6 ser vi at nesten annenhver elev hadde benyttet seg av tilbudet i mer enn ett år, mens 76 % hadde deltatt i mer enn 6 måneder.

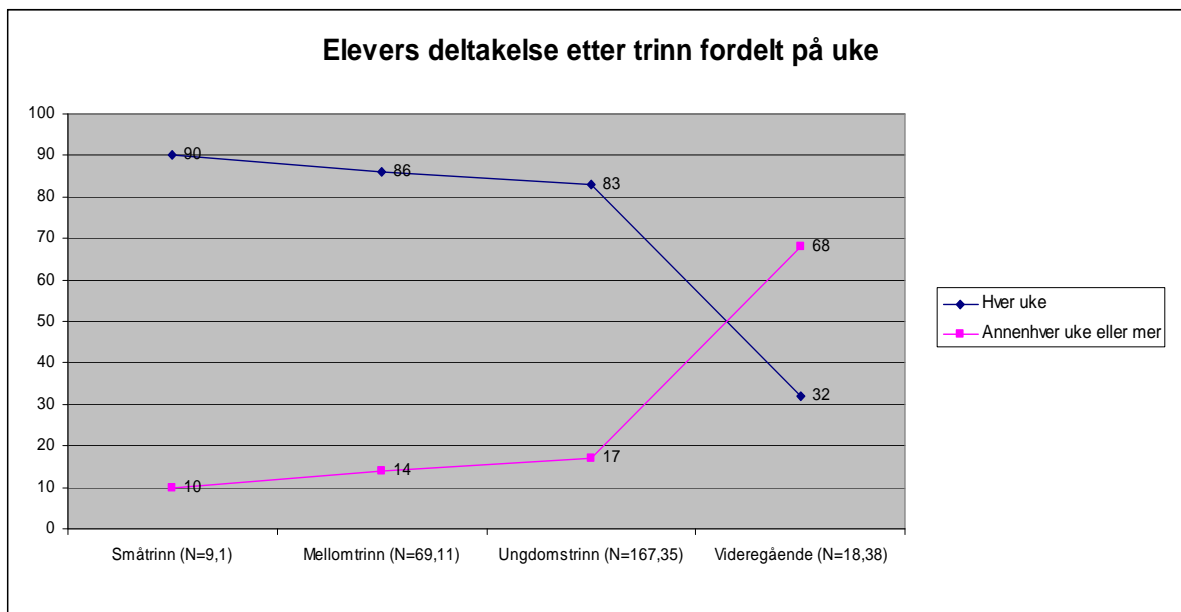
Figur 7 viser hvordan utviklingen i deltakelse ser ut, fordelt på trinn. Det umiddelbare man kan lese av figur 7 er at mange elever på småskoletrinnet har benyttet seg av et leksehjelptilbud de tre første månedene, men i avtagende grad har deltatt 6 måneder og opp til ett år. Elever på mellomtrinnet, ungdomstrinnet og videregående har en annen utvikling med høyest andel deltakere som har deltatt mellom 6 og 12 mnd. Vi ser også at andelen elever på mellomtrinnet og i ungdomsskolen er økende fra 3 måneder opp til ett år.

Vi spurte også hvor ofte elevene benyttet seg av sitt leksehjelptilbud. Vi spurte dem om de går på leksehjelp hver uke, annenhver uke eller sjeldnere enn dette. Totalt sett svarer majoriteten av elever at de er regelmessige brukere av leksehjelp. Nesten 8 av 10 elever oppgir at de går på leksehjelp hver uke, mens ca. 20 % av de spurte bruker leksehjelp annenhver uke eller av og til. I figur 8 ser vi fordelingen på trinnene i opplæringen. Her ser vi at det er mange elever som benytter seg av leksehjelp hver uke fra småtrinnet til ungdomstrinnet, men når elever kommer opp på videregående er det færre som benytter seg av leksehjelp hver uke.

Figur 7. Figuren viser elevers deltakelse på leksehjelp fordelt etter periode og trinn. Periodene er definert innen månedvis fordeling.. Svarene er gjengitt i prosent (%).



Figur 8. Figuren viser elevers deltakelse på leksehjelp fordelt på trinn og uke. Svarene er gjengitt i prosent (%).



De siste figurene viser flere trekk ved elevers deltakelse. Det første er at leksehjelpprosjektene har hatt god oppslutning. Det har vært mange elever som har benyttet seg av sitt tilbud i mer enn ett år. På en måte antyder figurene at man opererer med to ytterpunkter av hvilke elever som går på leksehjelp; de som kommer innom for å se hvordan det er, og de som er regelmessige brukere. De som er på snarlig visitt dropper ofte ut, mens de som bruker tilbudet flere ganger utvikler tilhørighet til tilbudet, og deltar regelmessig. Totalt sett virker det altså som at leksehjelpoppleggene har hatt stabilt oppmøte, et oppmøte som synes å forsterke seg jo mer eleven bruker tilbudet.

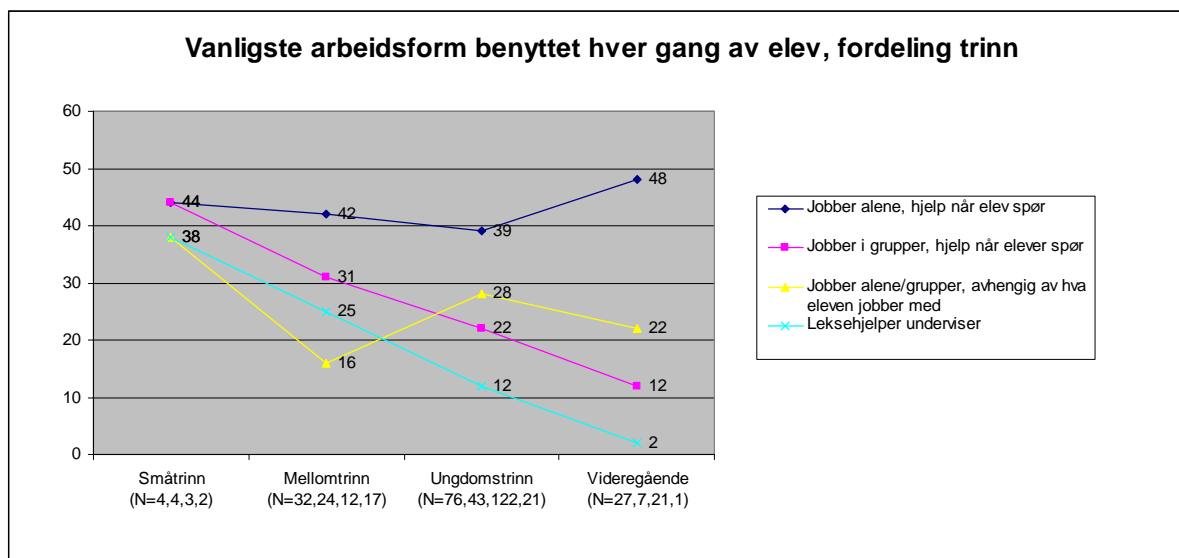
Ser vi på deltakelse på trinn, finner vi noen interessante variasjoner. Frafallet av elever på småskoletrinnet ser ut til å skje inn når eleven har benyttet seg av tilbudet i ca. seks måneder. Fra mellomtrinnet, ungdomstrinnet og i videregående vi konturene av en motsatt utvikling. Vi ser her at det er økning i deltakelse fram til mellom seks og tolv måneder. Det er klart at det er frafall på disse trinnene også, men ut fra tallene ser man at reduksjon i antall brukere kommer til syne etter at elever har brukt tilbudet i mer enn ett år.

Det kan være flere forklaringer på hvorfor det er variasjon i deltakelse. Elever vurderer tilbudet som nyttig i læringsarbeidet, for eksempel. En annen mulig forklaring på oppmøte og frafall, er at noen lokale tilbud eller modeller er tett integrert i skolens drift. De modellene som er tett integrert i skolens ordinære drift eller bruker leksehjelp som supplement til undervisning, kan erfare et høyere oppmøte av elever enn tilbud som for eksempel baserer seg på ”drop-in”-prinsippet.

5.4 Vurdering av arbeidsform, læringsutbytte og leksehjelpere

Et sentralt spørsmål i prosjektet, er om leksehjelp kan forbedre elevenes prestasjoner/resultater på skolen, om tilbudet bidrar til økt læringsutbytte. Vi vil her se elevenes opplevelse av dette i vårt utvalg. Vi vil først starte med å gjennomgå de vanligste arbeidsformene elevene benyttet seg av under prosjektperioden. Dette gjøres fordi måten man arbeider på har konsekvenser for læring og læringsutbytte.

Figur 9. Figuren viser vanligste arbeidsform benyttet av elever hver gang på leksehjelp. Fordeling etter trinn og arbeidsform. Svarene er gjengitt i prosent (%).



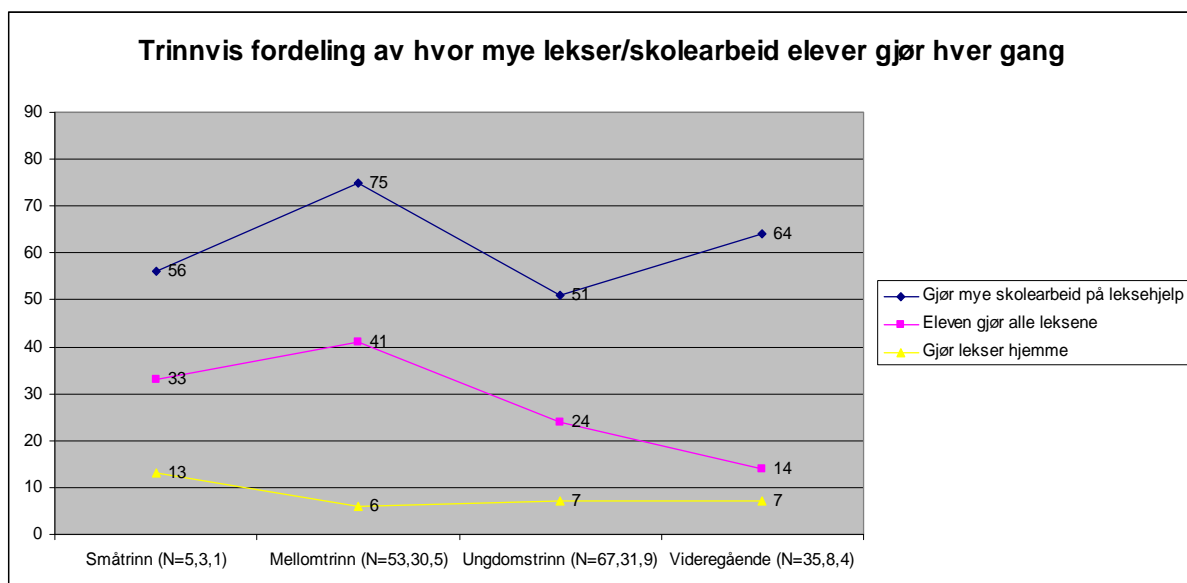
Vi spurte elevene om hvordan de arbeidet på leksehjelpen. Elevene kunne krysse av på fire definerte arbeidsmåter, og svaralternativene ”hver gang”, ”av og til” og ”aldri”. I figur 9 har vi gjengitt svarene som elevene ga på verdien ”hver gang”.

Vi ser at den vanligste arbeidsformen på leksehjelp er at elever jobber alene og ber om hjelp når de trenger det. Denne trenden er relativt lik for alle trinn i skolegangen. Det vi derimot ser en tendens til er at gruppearbeid (eleven jobber i grupper og får hjelp når de spør) og at leksehjelper underviser, avtar kraftig jo høyere opp man kommer i skolegangen. I et

leksehjelptilbud på en videregående skole vil det sjelden forekomme at leksehjelperen har tavlebasert gjennomgang for hele elevgruppen. På den annen side ser vi at spørsmålet om situasjonsbetinget hjelp blir mer aktuelt jo høyere eleven kommer opp på trinnene; om eleven velger å spørre om hjelp, om dette skjer hvis eleven jobber alene eller i grupper, avhenger altså av skoleoppgavens innhold.

Elevdataene tegner et bilde av at leksehjelp for elevene i hovedsak er en individuell læringspraksis, der eleven sitter mest for seg sjøl og jobber med skoleoppgaver, og spør om hjelp når det er behov for det. Denne arbeidsformen synes å være relativt konstant gjennom hele grunnutdanningen, og får størst betydning på videregående. Her oppgir nesten halvparten av elevene at de benytter seg av denne arbeidsformen hver gang de er på leksehjelp.

Figur 10. Figuren viser hvilke skoleoppgaver og lekser elevene jobber med på leksehjelpen hver gang. Fordelingen er gjort etter trinn. Svarene er gjengitt i prosent (%).



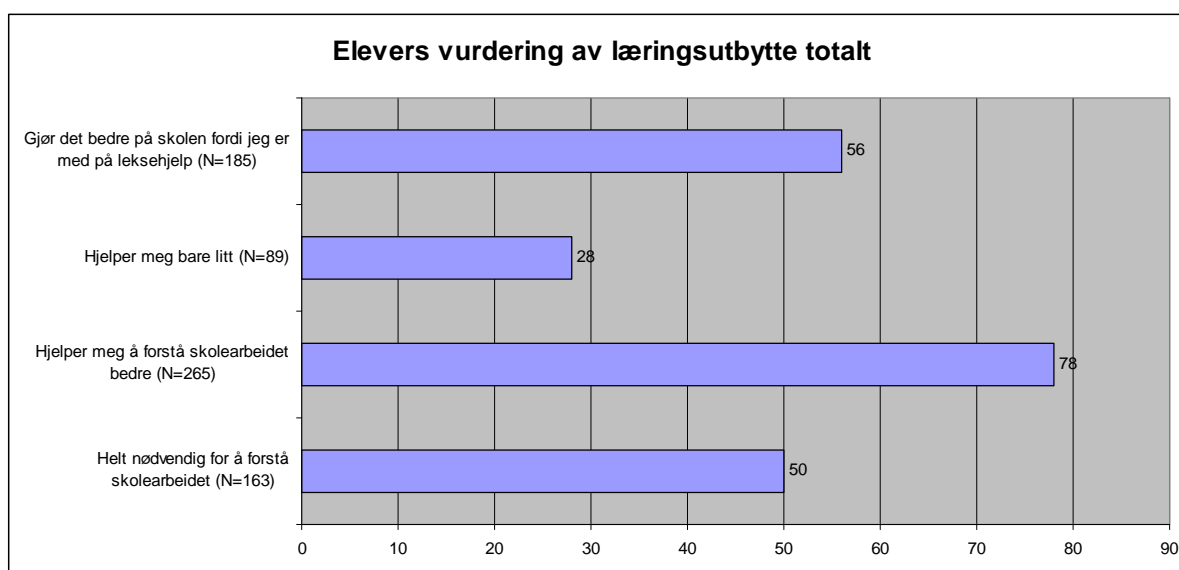
Vi spurte elevene om hva de jobbet med på leksehjelp. Det er viktig å tydeliggjøre om elever faktisk jobber med lekser eller andre skoleoppgaver når de er på leksehjelp. Elevene kunne krysse av på definerte utsagn på svarkategoriene med verdiene ”hver gang”, ”av og til” og ”aldri”. I figur 10 har vi gjengitt svarene som elevene ga på verdien ”hver gang” innenfor tre definerte variabler. Vi har fremhevet disse dataene for å vise at elever ikke kun jobber med lekser, men også kan gjøre annet skolearbeid. Vi ser at andelen elever som ikke gjør alle leksene på leksehjelpen, er økende på økende trinn. Kun 14 prosent av elevene gjør alle leksene sine på leksehjelpen i videregående opplæring. Dette kan selvsagt også være et resultat av at mengden lekser her er så stor at man ikke rekker å gjøre alt i løpet av leksehjelptiden. Imidlertid er det vårt inntrykk, basert på andre kilder, at det også arbeides med andre oppgaver enn det man tradisjonelt har betegnet som ”lekser” i leksehjelptiden.

Vi spurte også elevene om hva de fikk ut av sitt tilbud. Figur 11 og 12 viser elevenes vurderinger av læringsutbytte, samlet og fordelt på trinn. Vi ser at mange elever mente at deltakelse var nyttig; de oppfattet absolutt ikke leksehjelpen som ”bortkastet tid”. Det gir mening å gå på leksehjelp. Med tanke på at leksehjelp konkurrerer med mange andre fritidstilbud – kampen om elevenes tid er et viktig aspekt som man må tas hensyn til når man skal gjennomføre et lokalt leksehjelptilbud – er dette et viktig forhold som må trekkes fram.

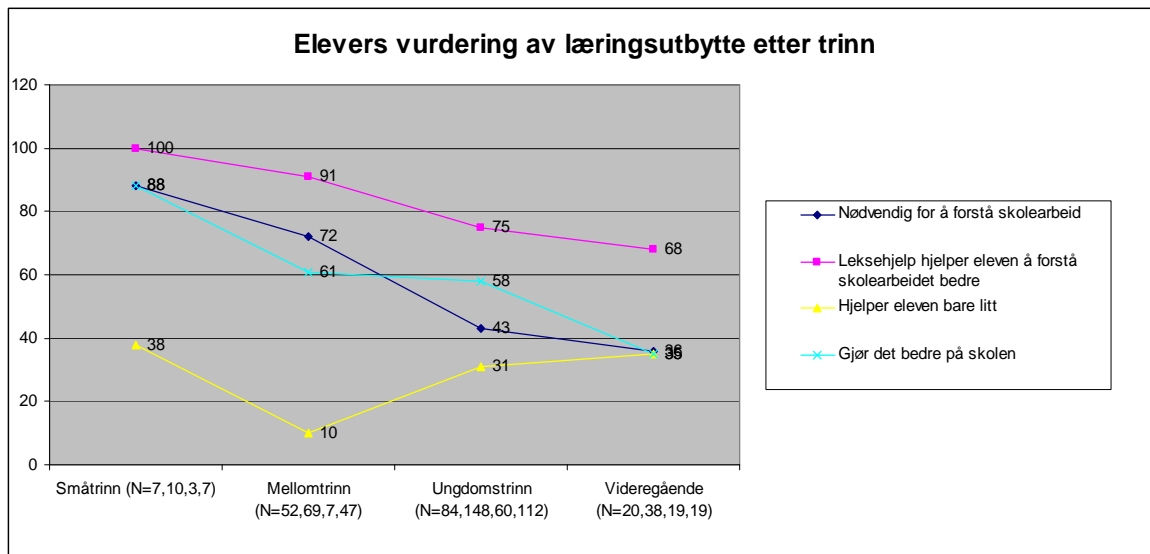
Elever opplever sitt tilbud som en investering i skolearbeidet. Går man på leksehjelp og får gjort alle leksene der like etter skoleslutt, har man mer fri på kvelden. Det er en "tidsgevinst" forbundet med å gå på leksehjelp.

I figur 11 kan man se at nesten 80 % av elevene oppgir at leksehjelp hjelper dem å forstå skolearbeidet bedre. Halvparten av elevene oppgir at leksehjelp er helt nødvendig å forstå skolearbeidet. På det viktige spørsmålet om deltakelse på leksehjelp gjør at man gjør det bedre på skolen, svarer nesten 60 prosent at dette er tilfelle. Ser man dette i forhold til bakgrunnsvariabelen kjønn, har både gutter og jenter en relativt lik vurdering. Hvis vi kontrollerer for trinn finner vi derimot interessante variasjoner. Disse har vi gjengitt i figur 12.

Figur 11. Vi stilte følgende spørsmål til elevene: Hva får du ut av leksehjelpen? Her kunne elevene svare "ja" eller "nei" på ulike utsagn gjengitt i figuren. Søylene viser fordelingen av hvor mange elever som har krysset av på svaralternativet "ja". Svar er gjengitt i prosent (%).



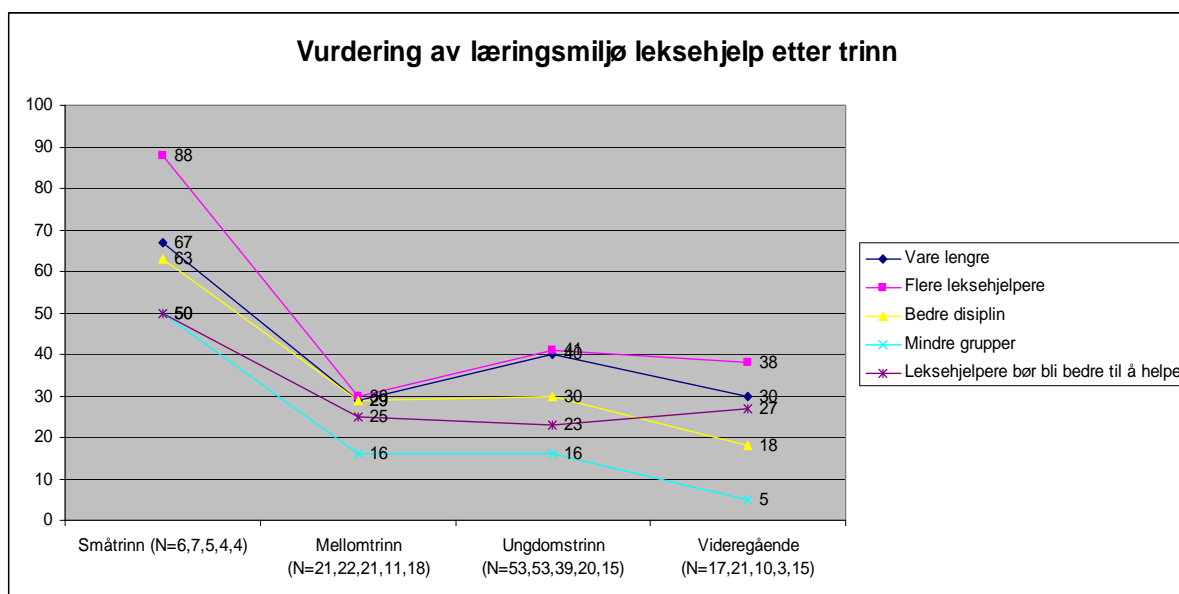
Figur 12. Figuren gir trinnvis fremstilling av elevenes vurderinger av ulike sider av læringsutbytte. Svar er gjengitt i prosent (%).



Mønsteret vi finner når vi kontrollerer for trinn i vurdering av læringsutbyttet, er at den blir mindre positiv jo høyere man kommer opp i skoleløpet. Figur 12 viser at elever på småskoletrinnet vurderer leksehjelp annerledes enn elever på videregående. På det viktige spørsmålet om deltakelse på leksehjelp gjør at elever gjør det bedre på skolen, ser vi en synkende kurve; ca. 6 av 10 elever på mellomtrinnet oppgir at deltakelse på leksehjelp gjør at de gjør det bedre på skolen, mens tilsvarende tall fra elever på videregående bare er litt over 3 av 10 elever. Vi ser også at 9 av 10 elever på mellomtrinnet oppgir at leksehjelp hjelper dem til å forstå skolearbeidet bedre, mens tilsvarende tall på ungdomstrinnet er mer enn 7 av 10 elever. I videregående skole har denne andelen sunket under 70 %.

På grunnlag av dette kan man si at elevene omfattet av vårt utvalg, mener at leksehjelpen gir læringsutbytte, men at elevenes vurdering av dette blir mindre positiv når man kommer opp på trinnene.

Figur 13. Figuren gir trinnvis fremstilling av elevers vurdering av ulike forhold ved leksehjelpens læringsmiljø. Svar er gjengitt i prosent (%).



Figur 13 viser ulike vurderinger av leksehjelpens læringsmiljø. Vi spurte elevene flere spørsmål om hva de synes om leksehjelpen, spørsmål som var ment å skulle få fram forskjellige sider av læringsmiljøet.

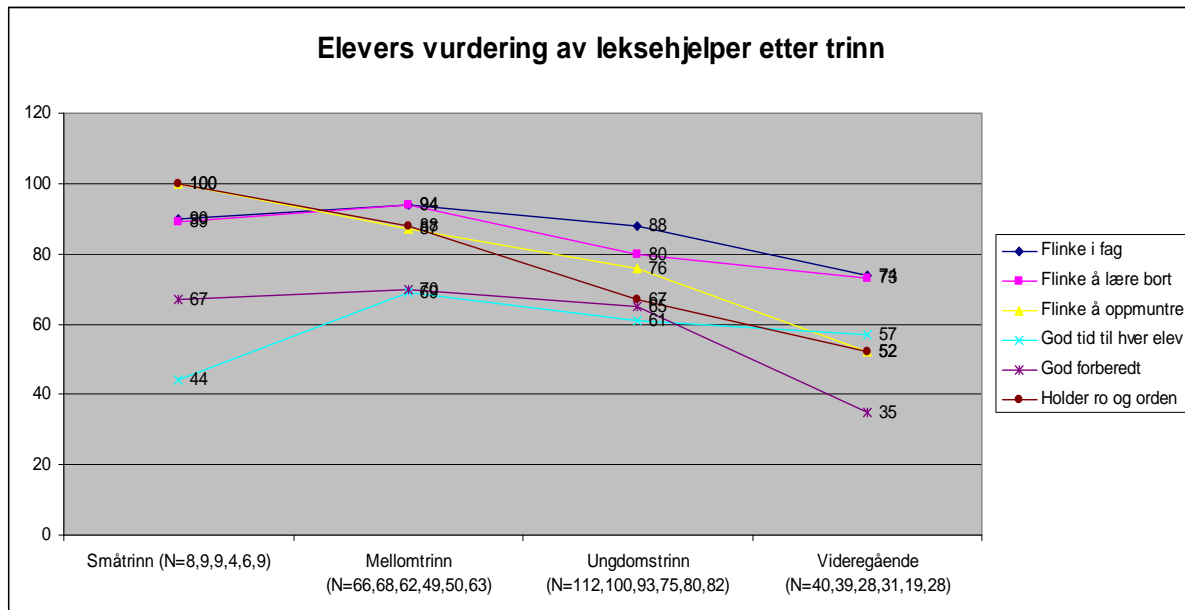
Vi ser også her et tilsvarende mønster som med læringsutbyttet; elevenes vurderinger varierer i forhold til hvor de befinner seg i skoleløpet. For eksempel ønsker nesten 9 av 10 elever på småtrinnet flere leksehjelpere på øktene, mens det tilsvarende tallet blant elever på mellomtrinnet er ca. 2 av 10 elever. Et annet forhold som bør trekkes fram er disiplin; mange elever mener at leksehjelpen også kan være en arena der det er mye uro. Totalt sett oppga over 6 av 10 elever i hele brukerundersøkelsen at det uro på leksehjelp. Innenfor trinnene er det tall som indikerer dette, men når man kommer høyere man kommer opp på trinnene, ser dette ut til å være et avtakende problem. På småtrinnet oppgir ca. 63 % av elevene at de ønsker bedre disiplin, mens på mellomtrinnet og ungdomstrinnet ønsker 3 av 10 elever mer disiplin. Når elevene ser forbedringspotensial i det tilbudet de har deltatt i, gjelder det særlig antall leksehjelpere.

Vi spurte også elevene om leksehjelpens sosiale aspekt, et viktig element ved læringsmiljøet. Mange elever erfarer at det å gå på leksehjelp dekker et sosialt behov. For mange elever innebærer det å gå på å leksehjelp å møte venner. Hele 7 av 10 elever oppgir at de treffer venner hver gang de er på leksehjelp, mens kun 2 av 10 sier at de gjør dette av og til.

Et annet forhold som er viktig å belyse er forholdet mellom elev og leksehjelper. Dette forholdet er som vi tidligere har sagt avgjørende for om man i det hele tatt skal lykkes i arbeidet med leksehjelp. Figur 14 viser elevenes vurdering av forholdet til leksehjelperen, fordelt etter trinn. Totalt sett har elevene et bra forhold til sin leksehjelper. Samlet mener nesten 9 av 10 elever i vårt utvalg at leksehjelperne er flinke i faget sitt. Over 8 av 10 elever syntes at leksehjelperne er flinke til å hjelpe eller lære bort, mens 7 av 10 elever sier at leksehjelpere er flinke til å oppmuntre og støtte.

Ser man så på den trinnvise fordelingen i vurdering av forholdet mellom elever og leksehjelperen, ser man også her det samme mønsteret; jo lavere trinn, desto bedre er vurderingene. Tar man utgangspunkt i vurderingene hos elevene på ungdomstrinnet eller videregående opplæring, møter man et noe mer kritisk publikum. Ser man på variabelen ”flinke i fag”, oppgir hele 94 prosent av elevene på mellomtrinnet at de er enige i at leksehjelperen er flink i sitt fag. På videregående opplæring mener 75 prosent at leksehjelperne er flinke i faget sitt.

Figur 14. Figuren gir trinnvis fremstilling av elevers vurdering av ulike forhold ved leksehjelperen. Svar er gjengitt i prosent (%).



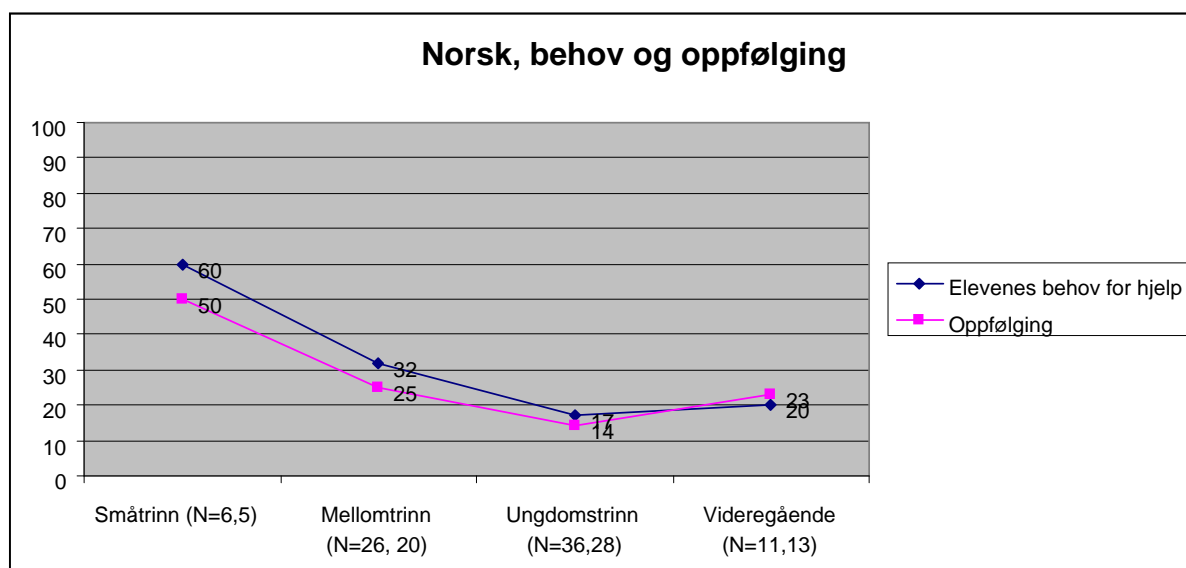
5.5 Elevers jobbing med basisfag på leksehjelp

I diskusjonen rundt lekser har det vært pekt på en ubalanse mellom hvor mye lekser som gis i forhold til hvor mye læreren følger opp. Dette har selvsagt konsekvenser for læring. Jevnlig oppfølging og tilbakemelding på utførte oppgaver er viktig for at læring skal skje. I brukerundersøkelsen forsøkte vi å få kartlagt denne dimensjonen ved leksehjelp. Vi spurte elevene om hvilke fag de mente at de trengte mest hjelp i, og hvilke fag de fikk mest oppfølging i. Vi konsentrert oss om å få synliggjort elevenes behov for og faktisk oppfølging fra leksehjelper i basisfagene, norsk, matematikk og engelsk. Resultatene av dette er fremstilt i figur 15, 16 og 17.

Brukerundersøkelsen viser totalt sett at mer enn 4 av 10 elever oppgir at de trenger mest hjelp til matematikk, mens tilsvarende tall for engelsk er 3 av 10 elever. Brukerundersøkelsen viser totalt sett at norsk er det faget elevene oppgir at de jobber minst med av basisfagene.

Figurene viser ikke store forskjeller mellom elevens opplevde behov for hjelp i forhold til oppfølging fra leksehjelper

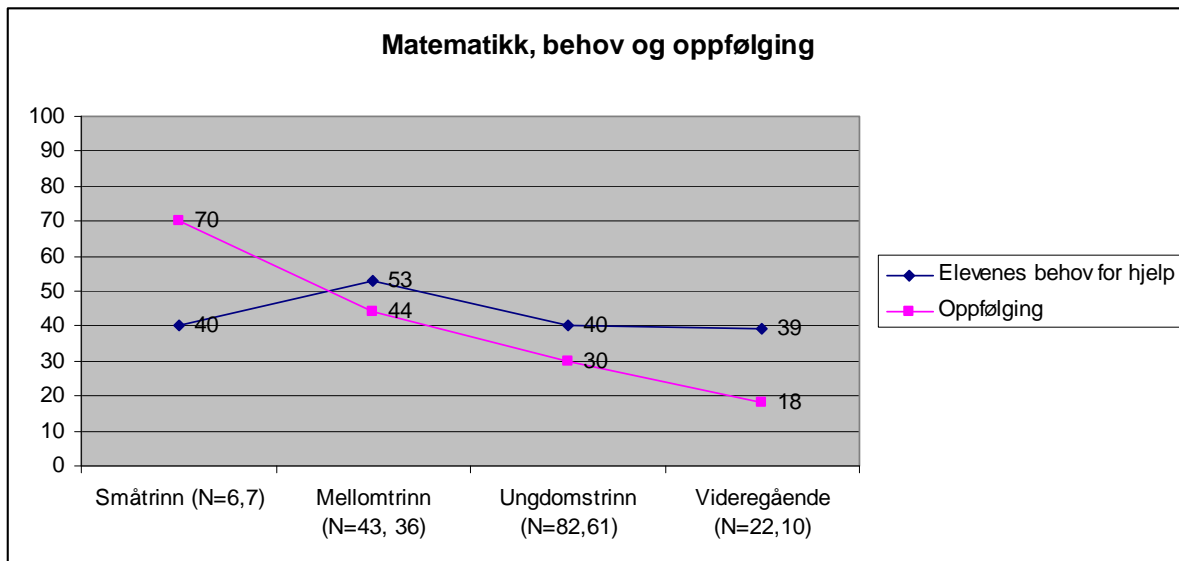
Figur 15. Figuren gir trinnvis fremstilling av elevers behov for hjelp og oppfølging i norsk. Svar er gjengitt i prosent (%).



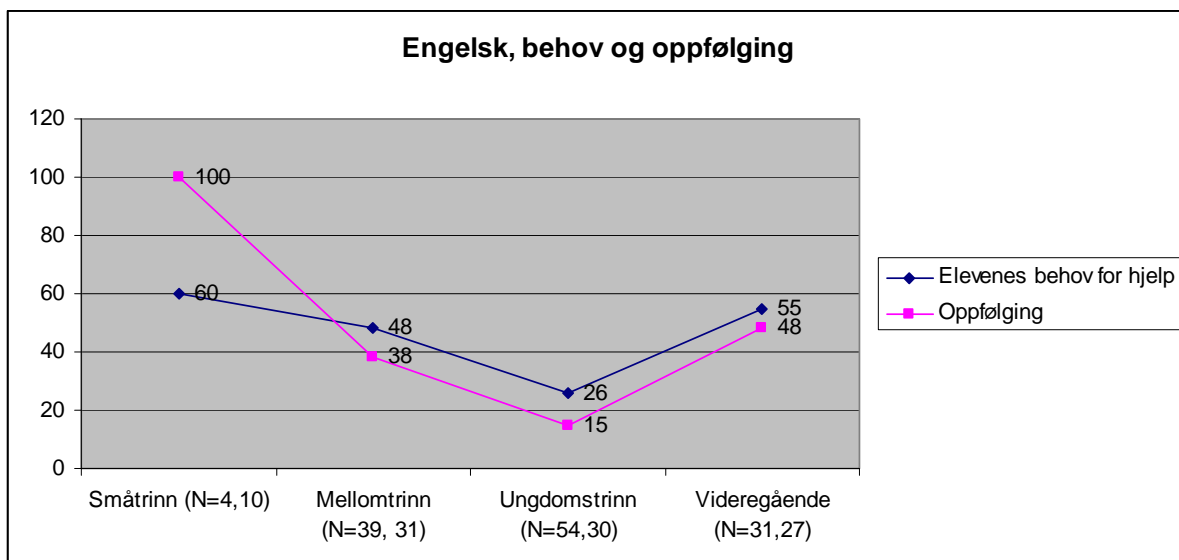
Går man inn på hvert enkelt fag og ser på elevenes behov for hjelp og leksehjelpenes oppfølging, finner vi noen variasjoner. I norsk ser vi at behovet for hjelp og oppfølging er størst på småskoletrinnet, og avtar gradvis jo høyere man kommer opp i utdanningsløpet. Man ser også at avviket mellom behovet for hjelp og oppfølging er jevnt fordelt. For eksempel oppgir 60 % av elever på småtrinnet at de trenger mest hjelp i norsk, mens 50 % av elevene oppgir at de får hjelp i samme fag. Vi ser at forskjellen mellom hjelp og oppfølging reduseres jo høyere man kommer på trinnene.

I matematikk finner vi større variasjoner i elevenes vurderinger. Her finner vi større forskjeller mellom behovet for hjelp og oppfølgingen som gis. På småtrinnet ser vi at oppfølgingen av elever er større enn elevenes opplevde behov for hjelp. Fra mellomtrinnet og opp til videregående opplæring ser vi en økning i forhold til elevenes behov for hjelp og samtidig en synkende vurdering av oppfølgingen som gis av leksehjelper. Forskjellen mellom behovet for hjelp og oppfølgingen av leksehjelper øker også, jo høyere man kommer opp i trinnene. I matematikk ser vi at forskjellen mellom behov for hjelp og oppfølging er størst på videregående.

Figur 16. Figuren gir trinnvis fremstilling av elevers behov for hjelp og oppfølging i matematikk. Svar er gjengitt i prosent (%).



Figur 17. Figuren gir trinnvis fremstilling av elevers behov for hjelp og oppfølging i engelsk. Svar er gjengitt i prosent (%).



I engelsk ser vi også noe av det samme mønsteret som i matematikk. Det er forskjeller mellom vurdering av behov for hjelp og oppfølgingen som gis. Det er stor grad av oppfølging på småskoletrinnet, men etter hvert som man kommer opp på trinnene, avtar denne. Fra mellomtrinnet til videregående er det klart avvik mellom behovet for hjelp og oppfølgingen som gis. Vi ser at behovet for hjelp i engelsk oppleves som større når elevene kommer opp på videregående.

Hvis man kontrollerer fordelingen mellom behov for hjelp og oppfølging fra leksehjelper mot bakgrunnsvariabelen kjønn, finner man også her variasjoner. Det interessante spørsmålet er hvem som trenger mest hjelp, og i hvilket fag. Det overordnede mønsteret fra

brugerundersøkelsen er at det i noen fag er store forskjeller mellom kjønnene, mens det i andre fag er veldig små forskjeller. Norsk peker seg ut som det faget der det er minst forskjeller mellom kjønnene, i forhold til elevenes behov for hjelp og oppfølging fra leksehjelper. 22 % av guttene oppgir at de trenger mest hjelp i norsk, mens 16 % oppgir at de får oppfølging av leksehjelper. 23 % av jentene oppgir at de trenger mest hjelp i norsk, mens 21 % av jentene oppgir at de får oppfølging av leksehjelper.

I matematikk finner vi derimot noe større forskjeller i behovet mellom hjelp og oppfølgingen som gis av leksehjelper. I matematikk oppgir 42 % av guttene at de trenger mest hjelp, mens 36 % oppgir at de får hjelp fra leksehjelper. 50 % av jentene oppgir at de trenger mest hjelp i matematikk, mens 39 % får hjelp av leksehjelper.

I engelsk oppgir 36 % av guttene at de trenger mest hjelp i dette faget, mens 24 % får oppfølging av leksehjelper. Her oppgir 32 % av jentene at de trenger mest hjelp, mens 17 % av jentene får hjelp fra leksehjelper.

Tallene fra brukerundersøkelsen tegner dermed et ganske likt bilde i fordelingen mellom gutter og jenter, i forhold til behovet for hjelp og oppfølging fra leksehjelper. Matematikk peker seg ut som det basisfaget der forskjellene likevel er størst mellom gutter og jenter.

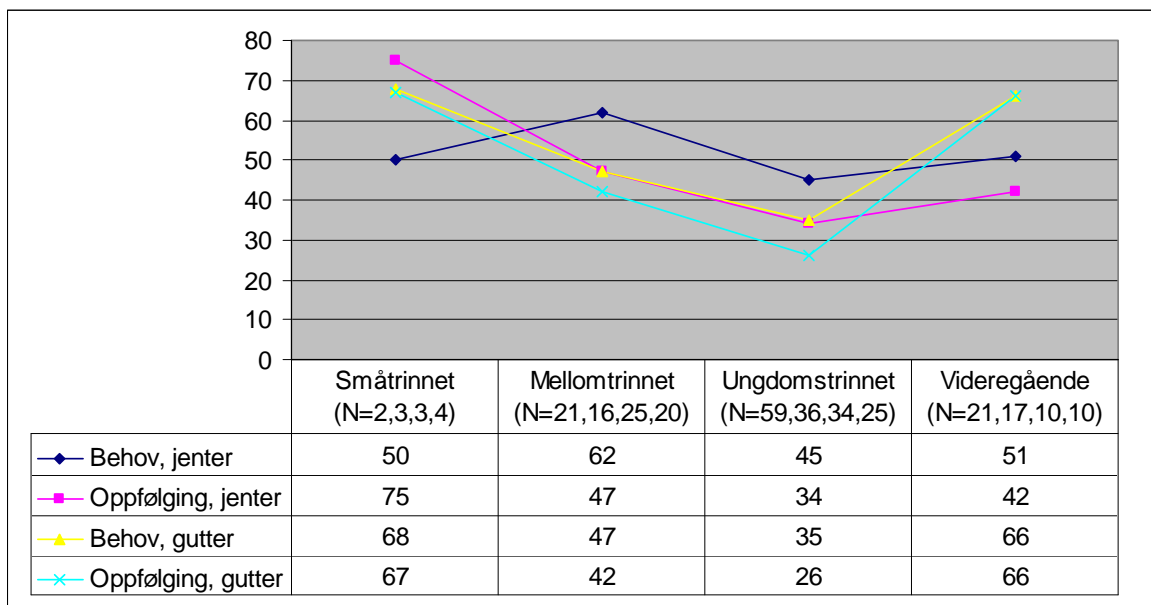
Vi gjorde også noen analyser av elevenes opplevde behov for hjelp og leksehjelperens oppfølging, i forhold til kjønn og trinn. Her finner vi en del avvik fra det vi har gjennomgått til nå. Disse har vi illustrert i figur 18, 19 og 20.

Det generelle mønsteret vi ser, er noe av det samme som vi har sett tidligere; på de laveste trinnene er det mye innsats fra leksehjelpere. Blant begge kjønn ser vi at oppfølgingen av elevene er høy på småtrinnet, men etter hvert som man kommer høyere opp på trinnene avtar oppfølgingen. Generelt sett finner vi ikke de store avvikene mellom gutters og jenters behov for hjelp og oppfølgingen fra leksehjelper fordelt etter trinn. Men det er noen forskjeller vi vil gå inn på innen hvert fag.

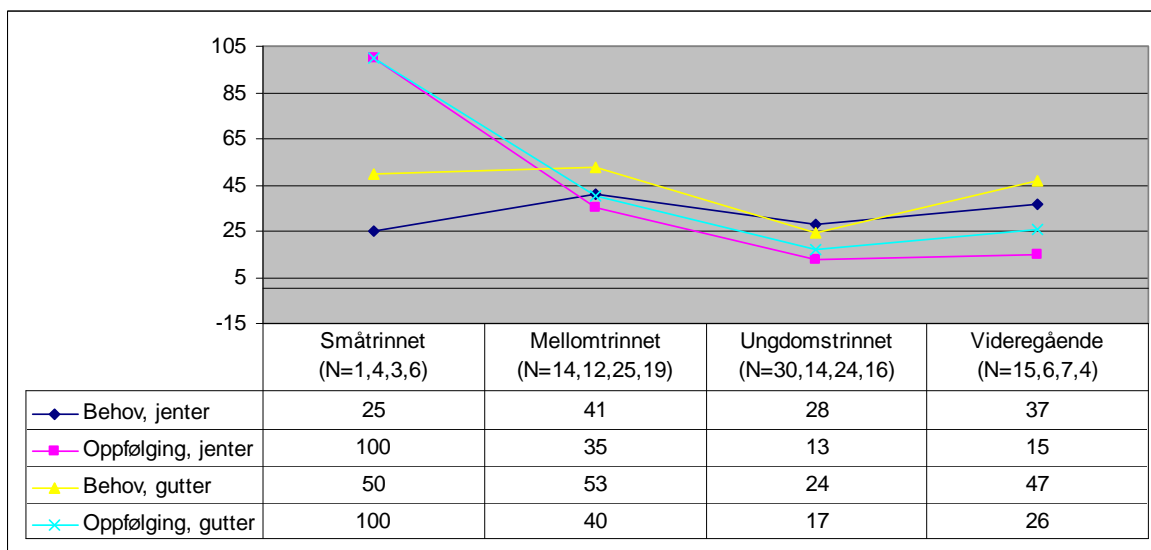
I matematikk ser vi at avviket mellom opplevd behov for hjelp og oppfølging er relativt likt for gutter. Gjennom skoleløpet erfarer altså gutter at leksehjelper har en forholdsvis tett oppfølging fra leksehjelper. Vi ser at både behov for hjelp og oppfølging er høyest på småtrinnet, men lavest på mellom- og ungdomstrinnet.

For jenter ser vi et annet mønster. De opplever at det er et gap mellom deres behov for hjelp og oppfølging fra leksehjelper. Dette kommer tydeligst fram på mellom- og ungdomstrinnet. For eksempel oppgir 62 % av jentene at de har behov for hjelp, mens 47 % oppgir at de får hjelp fra leksehjelper. På ungdomstrinnet er avviket mellom jenters behov for hjelp og oppfølging fra leksehjelper på 45 og 34 prosent. Jenter ser ut til å komme dårligere ut enn gutter, i forhold til oppfølging.

Figur 18. Figuren gir trinnvis fremstilling av elevers behov for hjelp og oppfølging i matematikk etter trinn og kjønn. Svar er gjengitt i prosent (%).

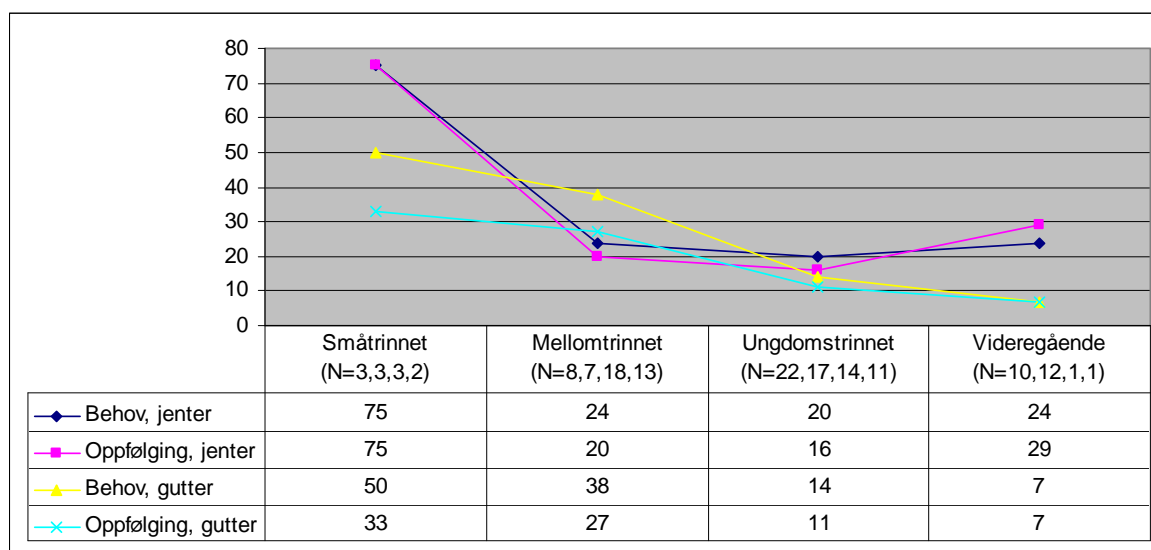


Figur 19. Figuren gir trinnvis fremstilling av elevers behov for hjelp og oppfølging i engelsk etter trinn og kjønn. Svar er gjengitt i prosent (%).



I forhold til engelsk ser vi et annet mønster enn det vi så i matematikk. Her starter det også med høy oppfølging fra leksehjelper på det laveste trinnet for begge kjønn. Figur 19 viser at det er relativ lik utvikling i behovet for hjelp og oppfølging fordelt etter kjønn og trinn; gutter og jenter opplever dette likt. Begge kjønn opplever at oppfølgingen blir lavere jo høyere man kommer opp i skoleløpet. Fra mellomtrinnet til videregående vokser det fram en større differanse mellom kjønnene. Begge kjønn ønsker der mer hjelp, men gutter får mer oppfølging/hjelp fra leksehjelper enn det jenter gjør.

Figur 20. Figuren gir trinnvis fremstilling av elevers behov for hjelp og oppfølging i norsk etter trinn og kjønn. Svar er gjengitt i prosent (%).



I forhold til norsk ser vi at det også her best oppfølging av begge kjønnene på de laveste trinnene, mens oppfølgingen fra leksehjelper synes å avta jo høyere man kommer opp i utdanningsløpet. Jenter erfarer at det er ganske lik fordeling mellom deres behov for hjelp og oppfølging fra småtrinnet opp til videregående. Men hvor stor denne fordelingen er, varierer fra trinn til trinn. Det mest interessante her er kanskje det vi ser som skjer med gutter; spriket mellom behov for hjelp og oppfølging er stor på småtrinnet, og denne forskjellen synes å holde seg konstant fram til ungdomstrinnet; mange gutter har et stort behov for hjelp men får mindre oppfølging i forhold til sine behov i norsk. Denne utviklingen har vi illustrert i figur 20.

5.6 Oppsummering av analysen fra brukerundersøkelsen

I dette kapittelet har vi presentert data fra brukerundersøkelsen blant deltakere på leksehjelp. Hensikten med kapittelet har vært å gi et bilde av hvordan elevene opplever leksehjelp.

Det første vi ser er at det er variasjoner i forhold til hvordan elever ser på leksehjelp. Disse variasjonene viser seg helt klart på trinn; elever på småskoletrinnet ser annerledes på leksehjelp enn elever på videregående opplæring. På småskoletrinnet har elever svært positive holdninger til leksehjelpen, mens når man kommer på ungdomstrinnet og videregående opplæring synker leksehjelpen noe i popularitet.

I overgangen fra småskoletrinnet til mellomtrinnet ser vi ulike signifikante endringer; jenter tar i økende grad over som viktigste bruker av leksehjelpen, oppfølgingen fra leksehjelperne blir mindre og elevene jobber mer selvstendig, leksehjelpøktet utvikler seg til en arbeidsøkt der den dominerende arbeidsformen er at elever sitter alene og jobber for seg sjøl. Andelen minoritetsspråklige elever blir mindre, og elever med foreldre med norsk som morsmål overtar som viktigste bruker. Vurderingen av leksehjelpens bidrag til læringsutbytte faller jo høyere man kommer opp trinnene i opplæringen. Hva disse endringene skyldes, er vanskeligere å forklare, men man kan peke mot at det er endringer i hvordan elevene jobber og lærer.

I utgangspunktet viser brukerundersøkelsen en ca 50/50-fordeling mellom kjønnene, men andelen av jenter blir større når man kommer høyere opp i trinnene. Når det gjelder kjønn i forhold til morsmål, ser vi at andelen av gutter som har foreldre med et annet morsmål enn norsk er høy på småtrinnet, men blir redusert jo høyere man kommer i skoleløpet. Denne gruppen av elever dominerer på småskoletrinnet, men blir lavere når man kommer på ungdomstrinnet. Gutter som har foreldre med norsk som morsmål har en helt annen utvikling; disse elevene blir i økende grad besøkere av tilbudet når de kommer opp på ungdomstrinnet.

I de fleste tilfellene oppgir elever at de går på leksehjelp først og fremst etter eget valg. Når det gjelder foreldreinvolvering, i forhold til hvilket potensial foreldre har til å påvirke elevens valg om han/hun skal gå på leksehjelp, ser vi et mønster. Jo høyere man kommer opp på trinnene, jo mindre har foreldrenes mening å si for om eleven går på leksehjelp eller ikke. Læreren er derimot den som kan utøve innflytelse på om eleven bør delta eller ikke; lærerens innflytelse på elevens valg ser ikke til å bli mindre på høyere trinn.

Brukerundersøkelsen viser at elever ikke bare jobber med lekser når de er på leksehjelp. Elever går også på leksehjelp for å få hjelp til generelt skolearbeid som de trenger hjelp til.

Brukerundersøkelsen viser videre at utbredelsen av gruppearbeid (elevene jobber i grupper og får hjelp når de spør) og at leksehjelper underviser for større grupper, avtar dramatisk jo høyere opp man kommer i skoleløpet. På den annen side ser vi at spørsmålet om situasjonsbetingsbetinget hjelp blir mer aktuelt jo høyere eleven kommer opp på trinnene

Når det gjelder vurdering av læringsutbytte, varierer dette noe i forhold til trinn. Majoriteten av brukerne har et positivt forhold til leksehjelpen, men ser forskjellig på læringsutbytte, læringsmiljø og forholdet til leksehjelper. På det viktige spørsmålet om deltakelse på leksehjelp gjør at elevene gjør det bedre på skolen, ser vi også her at jo høyere man kommer på trinnene, jo flere elever stiller seg tvilende til om dette skjer. Elever på småskoletrinnet vurderer at de gjør det bedre på skolen, mens elever på videregående hevder at de i mye mindre grad gjør det bedre på skolen gjennom å delta på leksehjelp. I motsetning til dette viser brukerundersøkelsen at elevens forhold til leksehjelper er god, uansett trinn. Det går fram av brukerundersøkelsen at elever er mer fornøyd med forholdet til leksehjelper enn med læringsutbyttet og læringsmiljø på leksehjelpen. Den viktige relasjonelle komponenten i arbeidet, kan altså se ut til å være på plass.

Analysen av data fra elevene viser en liten ubalanse i forhold til elevenes behov for hjelp og oppfølging fra leksehjelper. Det umiddelbare mønsteret er at oppfølgingen av elevene er svært høy på småtrinnet, men avtar jo høyere man kommer opp på trinnene i skoleløpet. Tar man for seg hvert fag, viser det seg at matematikk og engelsk er de fagene som elevene har mest behov for å arbeide med. Her ser vi samtidig et visst misforhold mellom elevenes behov for hjelp og oppfølgingen som gis av leksehjelper. Norsk synes i liten grad å være et fag som krever mye oppfølging fra leksehjelper, samtidig synes det å være et fag som elevene jobber godt med.

6 Presentasjon av casestudiene

6.1 Innledning

I dette og neste kapittel presenterer vi de til sammen 11 casestudiene vi gjennomførte i løpet av evalueringen. Et hovedpoeng er å vise ulike eksempler på hvordan prosjektdeltakerne har organisert sine lokale leksehjelpplegg, hvordan man på grunnlag av ulike erfaringer har gjennomført lokale tiltak. Vi vil se på hvordan man innenfor de ulike modellene som har blitt prøvd ut, har tatt fatt i ulike utfordringer i arbeidet med leksehjelp. Vi presenterer også data fra brukerundersøkelsen, der vi tar for oss elevenes vurdering av leksehjelpens læringsutbytte.

6.2 Skolebaserte leksehjelp

Skolebasert leksehjelp er den vanligste modellen som ble prøvd ut under forsøket. Den skiller seg ut fra andre modeller gjennom at den er tett integrert i skolens praksis. For det første foregår leksehjelpen på skolen, ofte i klasserommene der elevene har ordinær undervisning. Leksehjelperne er lærere, i mange tilfeller kontakt- og faglærere. Innenfor modellen presenterer vi noen utvalgte case for å vise bredden i hvordan man har tenkt rundt organiseringen av leksehjelp i skolen. Disse casene er Samisk videregående skole, Vardal ungdomsskole og Holmlia leksehjelpsenters i Oslo.

6.2.1 Samisk videregående skole – ”Drop-in med vekst”

Samisk videregående skole er en statlig videregående skole som ligger i Karasjok, Finnmark. Samisk videregående rekrutterer elever fra hele landet, både norsk- og samisktalende. Skolen vektlegger styrking av elevenes samiske identitet og har et levende samisk miljø. Skolen gir bred innføring i samisk samfunnsliv, språk og kultur. Skolen ble bygget i 1979, og ble utvidet i 1996. I dag har skolen ca. 120 elever.

Skolen er eksempel på en videregående skole som har prøvd ut en skolebasert leksehjelpmodell. Skolen har ingen tidligere erfaring med leksehjelp. Noe av bakgrunnen for å bli med på forsøket, var signaler som kom fra elevene ved skolen. Elever på enkelte av studieprogrammene, signaliserte at de hadde utfordringer i bestemte fag, spesielt matte og engelsk. De ønsket mer hjelp fra skolen i disse fagene. Det ble søkt om midler og leksehjelp ble på denne måten satt inn som ekstra læringsressurs. I utgangspunktet var skolens ledelse initiativtaker. Skolens rektor mente at leksehjelp ville være et godt tilbud for elevene:

”Hos oss ble leksehjelp initiert fra ledelsen, gjennom rektor. Rektor søkte om å få bli med i prosjektet. En intensjon for å være med på forsøket var at vi ønsket å lage et tilbud til elevgrupper på bestemte trinn som hadde det vanskelig på skolen”. (Prosjektleder)

Alle skolens elever ble definert som målgruppe, men borteboere og faglig svake elever ble identifisert som elevgrupper som trengte tilbudet mest. Da skolen først startet opp, opplevde man at tilbudet hadde lavt oppmøte. Så få som fem elever møtte opp hver gang. Dette medførte at det måtte gjøres en innsats for at elevene skulle benytte seg mer av tilbudet.

Et av grepene som man først tok, handlet om hvordan man presenterte leksehjelpen overfor elevene. I starten ønsket skolen å gi et tilbud til de ”svake”. Dette medførte mye skepsis, da elevene forsto dette som en form for ”støtteundervisning”. Leksehjelp framsto dermed som lite spiselig. Fra prosjektledelsens side var det ikke ment slik.

Man måtte sette seg ned og tenke igjennom hvilke endringer som kunne gjøres for å snu utviklingen. En av endringene de foretok var å gå vekk fra ren ”drop-in”-leksehjelp, til å jobbe mer med presentasjon og markedsføring av tilbudet. Et resultat av dette var at elever som hadde leksehjelperne som lærere, var de som hyppigst benyttet seg av tilbudet. Etter en del prøving og feiling, begynte flere elever å benytte seg av tilbudet. Tilbudet vokste i omfang. Så mange som 15 til 20 elever møtte hver gang, et tall som etter hvert viste seg å holde seg stabilt. Dette førte til en læringsprosess, i forhold til hvordan man bør tenke organisering rundt leksehjelp.

I løpet av prosjektperioden oppgir skolen at antallet deltakere økte. Leksehjelp ble en del av elevenes hverdag, noe som de forholdt seg aktivt til. Elever på studiespesialiserende studieretning var den elevgruppen som ble tilbudets faste brukere. Etter å ha jobbet med markedsføring av tilbudet overfor elevene, gikk man tilbake til leksehjelp etter ”drop-in”-prinsippet. Med dette menes en organisering med blanding av faste leksehjelptider med faste leksehjelpere, og mer fleksible løsninger knyttet til behov i enkelte fag og klasser.

Skolen mener at den ikke har nådd prosjektets opprinnelige målgruppe godt nok. Gutter har for eksempel i svært liten grad brukt leksehjelpen. En grunn til at gutter har vært underrepresentert på leksehjelpen, kan ha sammenheng med studieretningene på skolen så vel som kjønn. Elever på yrkesfaglige studieretninger har nesten ikke brukt leksehjelpen, og disse studieretningene har mange gutter. Blant guttene på studiespesialiserende studieretning, har noen få brukt leksehjelpen med ujevne mellomrom.

I løpet av prosjektperioden nådde skolen målgruppen borteboere på studiespesialiserende studieretning. Når det gjelder elevene som har brukt leksehjelpen, kan skolen vise til positive resultater. Elevene forteller at de blir ferdig med skoleoppgaver når de er på leksehjelpen. De oppnår også større forståelse av læringsarbeidet.

Det viktigste resultatet skolen har oppnådd under prosjektperioden, er at man prøvd ut hvordan man kan tilby leksehjelp, samt at man har forstått hvilke muligheter og begrensninger dette medfører. Skolens erfaring er at de har fått en pekepinn på i hvilken grad leksehjelp er ønsket som tilbud blant elevene.

De faste brukerne av leksehjelp vi snakket med, mente at leksehjelpen var uunnværlig. Det ga resultater å gå på leksehjelpen, gjennom at de gjorde det bedre på skolen. Andre elever mente at de ikke hadde bruk for leksehjelpen. På grunnlag av dette konkluderte skolen med at leksehjelp må være frivillig. Det kan ikke baseres på at skolen skal inngå kontakter med elevene som forplikter dem å møte på leksehjelp. Det er behovet blant elevene som styrer deltakelsen, noe som det er nødvendig å ta hensyn til. I tillegg til dette, er det nødvendig med bred fagkompetanse blant leksehjelperne.

På spørsmål om hvilken sammenheng det er mellom organisering og innhold i tilbudet og resultater som oppnås, mener skolen at dette er et svært viktig spørsmål. Skolens erfaring er at elevene ofte etterspør hjelp til helt konkrete oppgaver. Dette betyr at skolen må ha leksehjelpere som kan hjelpe dem der og da. Elevene etterspør faglig hjelp, ikke bare til generell veiledning om hvordan man skal tilnærme seg en problemstilling. På denne måten mener skolen at leksehjelp på videregående nivå må være annerledes enn leksehjelp på småskoletrinnet. Det er krevende å gi et godt nok tilbud i videregående opplæring. I forlengelse av dette, blir et viktig spørsmål om hva som er leksehjelpens egentlig læringssubstans. Flere av leksehjelperne har uttrykt det slik at de holder på med et faglig

arbeid, men presiserer at ”leksehjelp” ikke er et eget ”fag”. Skolens erfaring er at leksehjelperne utøver en form for undervisningsarbeid, men ser på utøvingen av det praktiske arbeidet på en leksehjelpøkt som veiledning. At leksehjelp oppfattes som veiledning, fører til at leksehjelperne må sette egne, personlige grenser i hvor langt man hjelper elevene.

6.2.1.1 Organisering

Under prosjektperioden organiserte skolen leksehjelpen på ulike måter. Leksehjelpen har kun foregått på skolen. Leksehjelpen ble lagt etter skoletid. Dette så man som nødvendig for at elevene skulle komme. Leksehjelpøkta varte i omkring to timer, og inkluderte alle former for skolearbeid som for eksempel innleveringer og prosjektarbeid. Skolen brukte gratis middag som virkemiddel for å rekruttere elever. Før leksehjelpøkta startet, fikk elevene servert middag. Dette hadde man gode erfaringer med.

Skolen brukte også kantina som en type ”leksehjelpbase”. I nærheten av kantina ligger skolens bibliotek, en språklab og et datarom. Disse læringsstedene ble brukt som arenaer for leksehjelpen. Under selve leksehjelpøkta tok leksehjelperne ikke på seg en aktiv, oppsøkende rolle. Hjelp ble basert på at elevene meldte behov og brukte læringsverktøyene de trengte. Som oftest var det to til tre leksehjelpere til stede. Logg ble ført over hvilke elever som deltok.

Samisk videregående skole brukte skolens lærere som leksehjelpere. Vårt inntrykk fra besøket på skolen var at mye av den daglige drift og organisering ble delegert til en prosjektgruppe med en prosjektleder som holdt hjulene i gang. Prosjektlederen sto for praktisk organisering og hadde prosjektlederansvaret, som del av sin undervisningsstilling. For å kunne utføre jobben, var prosjektleders undervisningsstilling redusert med ti prosent. Skolens prosjektgruppe bisto prosjektlederen. Prosjektleder fortalte oss at skolen ønsket å rekruttere leksehjelpere med bred faglig erfaring, noe som viste seg å være nødvendig for å møte elevenes forventninger om hjelpen som skulle gis. Leksehjelperne erfarte at elever hadde veldig konkrete forventninger om at leksehjelperne skulle kunne fagfeltet sitt.

I løpet av forsøket foretok også skolen flere endringer i den praktiske organiseringen, spesielt i forhold til tidspunkt og lokalet som ble benyttet. Først forsøkte skolen å ha leksehjelp flere ganger i uken, én time om gangen. Blant annet prøvde skolen å legge leksehjelpen til tider der elevene hadde fritime. Dette var vanskelig og ble avskaffet. Etter hvert gikk skolen over til å ha leksehjelpøkter én gang i uken med tre lærere tilstede.

6.2.1.2 Læringsutbytte, innhold og det sosiale – elevers erfaringer

Leksehjelpen på skolen har to forskjellige betydninger. På den ene siden er det en arena der det konkret forventes at det jobbes med lekser – det er en faglig arena. På den andre siden er det et sosialt møtested – det er et sted man kan møte venner og pleier vennskskapsforhold.

Elever som oppsøkte leksehjelpen hadde som sagt klare forventninger til leksehjelpernes kompetanse. Elever ved skolen har klare forventninger om at deltakelse på leksehjelp skal gi økt læringsutbytte. En leksehjelper ved skolen formulerer det slik:

”Elevene er ganske klar på at de skal ha faglige, kompetente leksehjelpere. De stiller ganske høye krav. Har du ikke faget de spør om hjelp i, så vil de ikke høre på deg.”
(Leksehjelper)

Brukerundersøkelsen vi gjennomførte ved skolen viser at leksehjelpen besøkes mest av jenter, omkring 83 % av respondentene var jenter. Elevene som oppsøker leksehjelp er ”nytteorientert”. Deltakelse på leksehjelp er motivert i et ønske om å oppnå bedre forståelse av skolearbeid. Skal elever komme på leksehjelp, vil de ha en klar læringsgevinst: De må ha noe igjen for å delta på leksehjelpen. En av elevene vi intervjuet sa at det var bedre å gjøre skolearbeid på leksehjelpen. I elevens hjem var det for mye støy:

”Det er kjempebra. Jeg får sitte i ro og jobbe på leksehjelpen, mens hjemme er det for mye uro.” (Elev)

Etter hvert som tilbudet utviklet seg, rekrutterte man i større grad både sterke elever og de som trenger ekstra støtte i læringsarbeidet. Elevmassen som brukte leksehjelp var sammensatt.

Brukerundersøkelsen tegner et bilde av leksehjelpen som en læringsarena der det jobbes med lekser og annet skriftlig skolearbeid. En stor andel av elevene mener at deltakelse på leksehjelp ikke er bortkastet tid. Hele 95 % av elevene som deltok på leksehjelpen oppga dette. Elevgruppene som benytter seg av tilbudet, oppfatter leksehjelp som en meningsfylt læringspraksis. På det viktige spørsmålet om elever vurderer at deltakelse på leksehjelp gir bedre læringsresultater, er det større usikkerhet blant elevene. En stor andel av elevene svarer de er usikre på dette. 44 % av elevene svarer at de vet ikke om deltakelse på leksehjelp gjør at de gjør det bedre på skolen. Kun ¼ av elevene mener at de gjør det bedre på skolen ved å gå på leksehjelp.

Tabell 1. Spørsmålet stilt til elevene: Hva får du ut av leksehjelpen? Elevene har svart i forhold til svaralternativene ”JA”, ”Nei” eller ”Vet ikke”. Svar i prosent (%).

Elevers vurdering av leksehjelpens læringsutbytte			
	Ja	Nei	Vet ikke
Leksehjelpen er bortkastet tid (N=36)	0	95	5
Leksehjelpen hjelper meg med å forstå skolearbeidet bedre (N=37)	62	24	14
Leksehjelpen hjelper meg bare litt (N=36)	47	36	17
Leksehjelpen er helt nødvendig for å forstå skolearbeidet (N=36)	33	53	14
Jeg gjør det bedre på skolen fordi jeg er med på leksehjelpen (N=36)	25	30	45

Leksehjelpen ved skolen har også et sosialt aspekt. Av tabell 2 kan vi lese at det å gå på leksehjelp ikke er synonymt med å gjøre alle leksene. Ca. 36 % av elevene oppgir at de treffer venner hver gang de er på leksehjelpen. Vi ser også at mange elever oppgir at de jobber mye med arbeidsoppgaver når de er på leksehjelp. Ca. 66 % av brukerne oppgir at de får gjort mye skolearbeid når de er på leksehjelp, mens kun 31 % oppgir at de gjør mye skolearbeid av og til.

Tabell 2. Spørsmålet stilt til elevene var: *Hva synes du om leksehjelpen? Elevene har svart i forhold til svaralternativene "Hver gang", "Av og til" og "Aldri". Svar i prosent (%).*

Elevers vurdering av leksehjelpens sosiale verdi			
	Hver gang	Av og til	Aldri
Jeg får gjort mye skolearbeid på leksehjelpen (N=36)	66	31	3
Jeg treffer venner på leksehjelpen (N=36)	36	55	9
Det er gøy å gå på leksehjelpen (N=37)	21	62	17
Jeg gjør alle leksene på leksehjelpen (N=37)	11	73	16
Det er bedre å gjøre lekser hjemme (N=37)	5	73	22
Det er kjedelig å gå på leksehjelp (N=37)	5	55	40
Det er for mye bråk (N=37)	0	81	19

6.2.2 Vardal ungdomsskole – “Fleksitidordningen”

Vardal ungdomsskole ligger i Hunndalen, like utenfor Gjøvik sentrum. Skolen har i underkant av 400 elever. Skolen er eksempel på en skole som har utviklet en egen variant av en skole- eller lærerbasert modell for leksehjelp, en modell som har vokst fram gjennom flere års utviklingsarbeid. Dermed kan en si at skolen har benyttet seg av de rammene som forsøket ga dem til lokal tilpasning og handlefrihet.

Skolen har ikke brukt begrepet ”leksehjelp” og ”lekser”, men har sett lekser i forhold skolearbeid som er skrevet ned i en arbeidsplan og som deles ut til elevene fra uke til uke. Skolen har opparbeidet seg svært gode erfaringer med bruk av ”fleksitid”, en form for ”tidskontoordning” blant elevene. Bruk av fleksitid i skolen er en mulig suksessfaktor i Prosjekt leksehjelp, et forhold vi påpekte i evalueringens andre delrapport.

Utviklingen av fleksitidordningen er resultatet av flere års arbeid på ulike forsøks- og utviklingsprosjekter skolen har vært med på. En positiv erfaring skolen trekker fram med ordningen, er at den har frigjort ressurser slik at man kan sette inn flere lærere per elev. Tidsordningen har ført til at elever har fått åtte flere undervisningsøkter i uka. Det er dermed høyere lærertetthet rundt hver enkelt elev på skolen. Dette gjør det mulig å gi tilpasset opplæring til hver enkelt elev. Det ble påpekt at læreren i ordinær skoletid ikke klarer å nå alle elever. Den fleksible tidsordningen hjelper dette lærerne å nå alle elevene på skolen.

For skolen har dette betydd at lærerne kan jobbe tettere inn mot prosjektets målgruppe. Målgruppa ved skolen har vært alle elevene, men det har vært jobbet spesielt mot tospråklige elever. Skolen mener at man har nådd denne elevgruppen, siden skolen har oppnådd svært gode resultater på for eksempel nasjonale prøver og PISA.

Slik ordningen framstår på Vardal ungdomsskole, har leksehjelp vært en integrert del av skolehverdagen. En av målsettingene med å være med på Prosjekt leksehjelp, var et ønske om å dele erfaringer og kvalitetssikre tilbudet. En egen prosjektgruppe styrte driften og fungerte som viktig bindeledd mellom de som var involvert i utprøvingen. Gruppen organiserte ledelsen og lærere på tvers av klassetrinn. De møttes jevnlig og delte erfaringer, og ga kontinuerlig tilbakemeldinger.

En annen interessant erfaring fra Vardal, er at fleksitidsordningen har positive effekter på forholdet mellom skole og hjem, et forhold som både elever og foreldre trekker fram. Dette synes å ha flere funksjoner, både i forhold til foreldrenes kompetanse i enkelte fag og avlastning på hjemme. Gjennom tidskontoordningen utfyller skole og hjem hverandre på en god og meningsfull måte. Resultatet er bedre oppfølging av elevens læring. En elev formulerer det slik:

”Fleksitida er bra. Noen ganger har ikke pappa nok greie på matte. Da kan jeg komme hit og få hjelp til det.”

(Elev)

En av foreldrene formulerer det slik:

”Jeg er veldig glad for tilbudet. Jeg har følt meg veldig trygg på at elever som går på fleksitiden får god oppfølging på de leksene som har blitt gitt.” (Forelder)

6.2.2.1 Organisering av fleksitida

På Vardal ungdomsskole brukes ikke begrepet ”leksehjelp”, men ”fleksitid” i dagligtalen. Til forskjell fra andre modeller som har praktisert en form for ”drop-in”-tankegang, har man gjort det annerledes på Vardal. Fleksitiden er blitt en integrert del av skolens ordinære drift. Den er organisert som en viktig del av skolens struktur.

Gjennom tidligere utviklingsarbeid, blant annet da skolen var demonstrasjonsskole, startet de arbeidet med å utvikle tidskontoordningen, et arbeid som ble profilert under merkelappene samarbeid, fleksibilitet og tilpasning. Mer konkret vil fleksitid si at elevene har en type ”kjernetid”, som kan forstås som den ordinære skoletiden som går fra 08:50 til 14:25, mens fleksitiden går fra 08:00-08:50 og fra 14:25-15:30 fire dager i uken. I praksis har fleksitiden medført at skoleuken er utvidet med åtte timer og skolehverdagen går fra 08:00 til 15:30. Enkelt dager i uken kan elever komme så sent som 9:30, men svært få elever gjør dette.

Stort sett møter alle skolens elever kl 08:00. Da jobbes det hovedsakelig med arbeidsplan eller lekser. Det organiseres også kurs og andre læringsaktiviteter. I hovedsak vil dette si at mye av leksearbeidet er lagt til morgenen, en tid som fungerer som en arbeidsøkt.

Det føres logg over fremmøte for hver elev, og tiden elever bruker på leksehjelp om morgenen og ettermiddagen kan tas ut som avspasering. Det er noen restriksjoner på hvor mye en elev kan avspasere. På denne måten er skolen mer fleksibel og tilpasset elevens og familiers sosiale liv utenom skolen. Dersom en elev deltar mye på fleksitiden, kan oppspart tid tas ut som fri andre dager i uken. Dette foregår etter avtale med lærer. Både elever og lærere fører logg over oppmøte. Denne underskrives også av foreldre. Skolen har også sanksjonsmuligheter mot elever som misbruker ordningen. Elever kan bli kastet ut av ordningen. Få skoler tilbyr leksehjelp/fleksitid i det omfanget som Vardal ungdomsskole gjør.

En slik ordning har også medført endringer i lærernes arbeidstid og arbeidsforhold. Skolens ledelse har i samarbeid med lokal arbeidstakerforening fremforhandlet en skiftordning. I praksis medfører dette til at læreren går i en type ”turnus”, der de en uke starter tidlig mens de en annen uke begynner sent. En interessant erfaring fra dette arbeidet, er at lærerne i større grad har fokusert på utøvelsen av rollen som lærer. I stedet for å ha en lærer som er passivt

tilgjengelig – ”at læreren leser avisa med beina på bordet” – har fokuset vært på oppsøkende lærerarbeid i fleksitida, en holdning til arbeidet der man forsøker å se alle elever ved skolen. På skolen har man sett dette som nødvendig, da elever i flere tilfeller ikke er flinke til å be om hjelp.

Det interessante med fleksitida, er at den synes å gi gode effekter på flere felt. Blant annet når ordningen ut til store deler av elevmassen, inkludert de ”som trenger det mest”. Som vi har påpekt tidligere, kan Vardal fremheves som en skole som lykkes godt i sitt arbeid med leksehjelp, spesielt med tanke på at de klarer å rekruttere elever som sliter mest i skolearbeidet. Gjennom fleksitidsordningen når man ut til tiltakets målgruppe, som under prosjektet har vært alle elevene ved skolen. Faktisk kan skolen vise til meget høye oppmøtetall. På et trinn deltok 84 av 85 elever. I praksis møter over 90 prosent av skolens elever til leksehjelp hver gang. Skolen samarbeider ikke med andre skoler om fleksitidsordningen, men ble med på forsøket nettopp fordi de ønsker å utveksle erfaringer med andre skoler og aktører.

En mulig forklaring på hvorfor skolen lykkes med arbeidet, er kreativ tenkning rundt disponering av tid, og bruken av begrepet ”lekser”. For det første bruker skolen *ikke* begrepet ”leksehjelp”. Skolen tar da med en gang bort mulige negative bilder av leksehjelp, og gjør det til en aktivitet som alle elever holder på med. Leksehjelp er dermed avstigmatisert. Leksehjelp er noe som foregår rett før første time og gjøres like etter at skoledagen er ferdig. Leksehjelp foregår med alle elever og lærere til stede, og er ikke opplevd som ”noe som foregår etter skoletid”. For elevenes del betyr dette at når store deler av leksearbeidet gjøres på skolen, har elevene mer tid som kan brukes til ulike fritidsaktiviteter.

6.2.2.2 Vurdering av læringsutbytte – elevenes vurdering

Også ved Vardal gjennomførte vi en brukerundersøkelse i løpet av evalueringen. Av de som svarte var 51 % av respondentene er jenter. Tabell 2 viser vi svarene om hva elevene synes om tilbudet og deres vurdering av leksehjelpens læringsutbytte. Man ser blant annet at det å være på leksehjelp oppfattes som meningsfullt. Hele 90 prosent av dem vi spurte, sier at det å gå på leksehjelp ikke er bortkastet tid.

Tabell 3. Spørsmålet stilt til elevene: *Hva får du ut av leksehjelpen? Elevene har svart i forhold til svaralternativene ”JA”, ”Nei” og ”Vet ikke”. Svar i prosent (%).*

Elevers vurdering av leksehjelpens læringsutbytte			
	Ja	Nei	Vet ikke
Leksehjelpen er bortkastet tid (N=141)	3	91	6
Leksehjelpen hjelper meg med å forstå skolearbeidet bedre (N=145)	73	16	11
Jeg gjør det bedre på skolen fordi jeg er med på leksehjelpen (N=143)	58	15	27
Leksehjelpen er helt nødvendig for å forstå skolearbeidet (N=145)	37	47	16
Leksehjelpen hjelper meg bare litt (N=141)	30	49	21

Et annet interessant forhold, er vurderingen av leksehjelpens positive læringseffekt. Av tabellen ser vi at nesten 7 av 10 elever oppgir at deltakelse eller bruk av ordningen på skolen hjelper dem til å forstå skolearbeidet bedre.

6.2.3 Holmlia leksehjelpsenter – ”Et eget senter”

Holmlia leksehjelpsenter er et læringstilbud som er basert på at det jobbes konkret med lekser. De tilbyr i tillegg et utvidet leksehjelptilbud. Det utvidede leksehjelptilbudet har som målsetting å bedre elevenes grunnleggende ferdigheter i kjernefagene. Senteret organiserer også sosiale aktiviteter for barna etter at de er ferdig med leksene. Det er Utdanningsetaten i Oslo som har etablert senteret.

6.2.3.1 Organisering

Senter for leksehjelp rekrutterer elever fra fem nærliggende skoler på Holmlia utenfor Oslo. Senteret har egne lokaler. De tar imot 130 elever på 5.-10. årstrinn. Det gis tilbud om leksehjelp fire dager i uka og hvert barn får minst to timer leksehjelp per uke. Sammenlignet med de to andre innvandrerrettede leksehjelpprosjektene (Oslo kultur og utdanningsforening og Minoritetsspråklig ressursnettverk) som vi gjennomgår senere i kapitlet, har senteret ikke brukt språk eller etnisitet som en organisatorisk ramme/prinsipp for gruppene. Det er først og fremst årstrinn en inndeler gruppene etter. Opptil 90 % av elevene har innvandrerbakgrunn, men tilbudet gis til etnisk heterogene grupper av elever.

Leksehjelperne ved senteret er ansatte i deltidsstillinger. Leksehjelperne er ansatt og lønnes av Utdanningsetaten. Selv om enkelte av leksehjelperne har innvandrerbakgrunn, er etnisitet og tospråklighet ikke fokus her. Kommunikasjonen mellom elevene og leksehjelpere foregår på norsk.

6.2.3.2 Rekruttering og samarbeid med skole og foreldre

Rekrutteringen av elever til Holmlia leksehjelpsenter foregår i samarbeid med skolene. Daglig leder besøker klassene ved skolestart og informerer om tilbudet. Senteret har også utarbeidet kriterier knyttet til opptak av elever. Senteret lager en ramme for hvor mange elever fra hvert årstrinn som skal tas inn på senteret. Elever som velges ut skal gjenspeile elevmassen på skolene. Senter for leksehjelp oppfordrer lærerne til å motivere elever de mener har utbytte av leksehjelp til å søke om plass. Lærerne i skolene står selv fritt til å velge ut hvilke elever som får tilbud etter gitte kriterier.

Leksehjelperne ved senteret melder tilbake at de har få utfordringer med å rekruttere elever fra barneskolene. De har venteliste på nesten alle barneskolene. Det har vært større utfordringer å rekruttere elever fra ungdomstrinnet. De tror ikke at de vil klare å fylle opp plassene som ungdomsskolen har til rådighet.

Ansatte ved senteret ga uttrykk for at de verken vil ha et senter som skal assosieres med et tilbud til svakeste elever, eller et tilbud som gis kun til resurssterke elever. På denne måten ser det ut til at en prøver å balansere mellom målsettingene sosial utjevning og bred rekruttering. Senteret mener at det er veldig viktig at tilbudet ikke oppfattes som stigmatiserende. Det ser ut til at de klarer å oppfylle denne målsettingen. Senteret har alle typer elever på leksesenteret, men det er en overvekt av elevene som trenger mye hjelp med leksene. Lederen ved senteret beskriver sammensetningen i elevgruppa på følgende måte:

Vi har flere elever som trenger en-til-en veiledning og mange elever som trenger mye veiledning i arbeid med leksene. Noen elever trenger lite veiledning i leksearbeidet, men

de utgjør en liten gruppe... Fra ungdomsskolen har vi også en todelt gruppe. Fra 10. klasse har vi en ressurssterk jentegruppe som er flinke til å be om den hjelpen de har behov for, samtidig som de arbeider selvstendig. Fra 9. klasse er det større andel av elever som har behov for mer veiledning, både når det gjelder studieteknikk, planlegging av leksearbeidet og veiledning i leksearbeidet.

Det er elevenes forutsetninger og alder som er i fokus i senterets arbeid med elevene. Det store flertallet av elevene senteret tar inn har minoritetsbakgrunn. Senteret underkommunerer ikke at de ville tjent med å ha flere leksehjelpere med minoritets/tospråklig bakgrunn. Samtidig gjør man ikke et stort poeng av barnas etnisitet og språkbakgrunn. Senterets erfaring er at elevene på Holmlia i denne sammenhengen ikke er opptatt av hvor medelevene kommer fra. Barn på Holmlia er vant til at barn og voksne har forskjellig bakgrunn. Da vi var på senteret og gjorde deltakende observasjon, var vi vitne til at barna heller ikke prøver å gruppere seg på basis av etnisitet eller morsmål. Det er heller skoletilhørighet, arbeidsoppgaver og alder som danner utgangspunkt for samhandling mellom barna.

Senteret ønsker at flere elever blir igjen på slutten av dagen når det er tid til sosialt samvær og til å spille spill. De fleste av barna kommer til senteret primært for å jobbe med lekser og for å få hjelp med leksene. Når de er ferdig med leksene drar mange hjem. I flere samtaler med elevene kommer det klart fram at deres primære motivasjon for å komme til senteret er å gjøre seg ferdig med leksene. Jo mer, desto bedre. På sin side er senterets ansatte opptatt av at elevene ikke skal ha en instrumentell innstilling til senterets tilbud. En vil at de skal innse at det ikke er kvantitet som teller, men at barna må se hva meningen med leksene er, og at de bør planlegge sitt arbeid med leksene gjennom en hel uke.

Senterets ansatte ser at de har en forbedringspotensial når det gjelder samarbeid med foreldrene. De får gode tilbakemeldinger fra foreldrene. Noen foreldre tar kontakt for å informere om barna sine, mens andre bare vil fortelle at de er glad barna får hjelp med lekser. Senteret innser at det ville vært en fordel å få et mer strukturert samarbeid, og involvering av foreldrene i senterets arbeid. Når det gjelder kontakten med skolene, ønsker senteret å få på plass rutiner knyttet til skriftlig tilbakemelding fra skolene. Man ønsker å få klarhet i hvilken effekt leksehjelp kan ha hatt for elevene. Prosjektlederen utarbeider et skjema som skolene skal bruke i sin tilbakemelding.

6.2.3.3 Fokus på strukturert og fleksibelt leksehjelptilbud

Selv om det store flertallet av elevene på senteret har minoritetsspråklig bakgrunn, skiller det seg ikke fra lignende leksehjelptilbud der mesteparten av brukerne er etnisk norske elever, når det gjelder innhold og pedagogisk tilnærming. Holmlia leksehjelpsenter kan framstå som et eksempel på hvordan konkret leksehjelp kan organiseres for en stor gruppe av elever, uavhengig av hvilken etnisk bakgrunn de har, men samtidig opprettholde nære og uformelle relasjoner til elevene. Senteret har kommet langt med å strukturere sitt tilbud, i nesten alle ledd. En har laget rutiner i forhold til fravær, rekruttering av elevene, kvalitetssikring av leksearbeidet, dokumentasjon, osv. Innenfor disse rammer observerte vi at senteret tillater stor grad av fleksibilitet i måten de gir leksehjelp på og samhandler med barn. Hjelpen barn får går på barnas egne premisser. Leksehjelperne lar barna jobbe i mest mulig grad selvstendig med sine lekser og involverer seg i arbeidet etter behov. Denne kombinasjonen av faste rutiner og fleksibel pedagogisk tilnærming ser ut til å fungere godt og appellerer til barna.

Sammenlignet med andre to prosjekter som omtales i dette kapitlet, har Holmlia leksehjelpsenter kommet langt når det gjelder å gi strukturert, konkret hjelp til lekser til elever med innvandrerbakgrunn. De gir i likhet med de to andre ”etniske” leksehjelpprosjektene et regelmessig utvidet leksehjelptilbud. Samtidig er det viktig å understreke at hvert av tilbudene har egen profil som blant annet påvirkes av organiseringen, men også av målgruppas særegenheter og behov. De to andre prosjektene har for eksempel kommet lengre i forhold til å inkorporere tospråklighet i sin virksomhet. Holmlia leksehjelpsenter retter seg til en stor og etnisk heterogen gruppe av elever, noe som nødvendiggjør bruk av norsk i møte med elevene.

I forhold til for eksempel Oslo kultur- og utdanningsforening og Minoritetspråklig ressursnettverk, ser vi disse kan lære noe av hverandre, noe som aktualiserer ulike former for samarbeid og hospitering på tvers av prosjektene. Noen prosjekter har gått utover leksehjelpsprosjektets rammer i sine forsøk for å oppnå en større inkorporering av foreldre med minoritetsbakgrunn på forskjellige skolearenaer. For å integrere foreldrene bør man se på foreldrenes resurser, interesser og motivasjoner, og ta dem på alvor. Dette har til tider fjernet disse prosjektene fra et rendyrket leksehjelptilbud og mer i retning av supplerende opplæring, identitetsstyrking, morsmålsopplæring og sosialt samvær. Holmlia leksehjelpsenter har prioritert, og nådd langt med å hjelpe et stort antall barn med lekser, men har kommet mer til kort i forhold til å involvere minoritetsbarnas foreldre i sin virksomhet.

6.2.3.4 Vurdering av læringsutbytte – elevenes vurdering

Vurderingene elevene gir av Senter for leksehjelp sitt leksehjelptilbud er gode. Tabell 4 viser at læringen som foregår ved senteret oppleves som god. Mer enn 9 av 10 brukere oppgir at ordningen hjelper dem i forstå skolearbeidet bedre. Mer enn 7 av 10 brukere oppgir det å benytte seg av tilbudet er helt nødvendig for å forstå skolearbeid. På det viktige spørsmålet om elevene gjør det bedre på skolen gjennom å benytte seg av senterets tilbud, svarer nesten 7 av 10 elever at dette er tilfellet. Senterets brukere er også av den oppfatningen at det å gå på leksehjelp ikke er bortkastet tid. Mer enn 9 av 10 bruker mener at det ikke er bortkastet tid å gå på leksehjelp.

Tabell 4. Spørsmålet stilt til elevene: *Hva får du ut av leksehjelpen? Elevene har svart i forhold til svaralternativene ”JA”, ”Nei” og ”Vet ikke”. Svar i prosent (%).*

Elevers vurdering av leksehjelpens læringsutbytte			
	Ja	Nei	Vet ikke
Leksehjelpen hjelper meg med å forstå skolearbeidet bedre (N=72)	92	0	8
Leksehjelpen er helt nødvendig for å forstå skolearbeidet (N=69)	75	11	14
Jeg gjør det bedre på skolen fordi jeg er med på leksehjelpen (N=71)	66	6	28
Leksehjelpen er bortkastet tid (N=67)	3	93	4
Leksehjelpen hjelper meg bare litt (N=66)	8	77	15

6.3 SFO-modellen

Den andre modellen som ble prøvd under Prosjekt leksehjelp var den SFO-baserte modellen. Denne modellen skiller seg ikke radikalt fra den skolebaserte. De fleste skoler som har et SFO-basert tilbud, integrerer dette med lærerbaserte modeller. Har skolen et SFO-tilbud, tilbyr den gjerne også leksehjelp til eldre elever på skolen. SFO-modellene foregår ofte på skoler, leksehjelpere er lærere, og inngår ofte i satsninger og føringer fra læreplaner som skoler definerer i sitt utviklingsarbeid. Med andre ord, SFO-modellen kan like gjerne være en lærerbasert modell. Den eneste variabel som definerer forskjell, er trinn og alder på eleven, og ikke minst at det forgår på SFO.

6.3.1 Karasjok skole – ”Leksehjelp på skolen og på grendehuset”

Karasjok skole ligger i Karasjok kommune, Finnmark fylke. Karasjok kommune er den nest største kommunen i Norge, målt i areal, etter nabokommunen Kautokeino. Karasjok skole ligger i et viktig samisk kultursentrum og kommunens innbyggere snakker finsk, norsk og nord-samisk. Kommunen er tospråklig, med samisk og norsk som forvaltingspråk, et forhold som også reflekteres på skolen.

Rundt 80 % av kommunens innbyggere har samisk opphav, og kommunen blir gjerne kalt den samiske hovedstaden. Flere viktige samiske kulturinstitusjoner ligger i Karasjok, blant annet Det norske Sametinget, NRK Sámi Radio, Samisk kunstråd og Samisk kunstnersenter. I Karasjok kan en få utdanning på samisk, fra barnehage til grunnskole, og senere på Samisk videregående skole. De Samiske Samlinger og Samisk spesialbibliotek ligger også i Karasjok.

Karasjok skole er eksempel på en prosjektdeltaker som har kombinert en SFO- og lærerbasert leksehjelpmodell. Skolen har hatt ulike utfordringer i forhold til hvordan man skal gjennomføre og organisere en modellutprøving, både på skolen og i lokaliteter som ligger utenfor skolens område. Forsøket på skolen inkluderte både barneskolen og ungdomstrinnet. Da skolen søkte om midler, satte man seg flere mål. For det første ønsket skolen at de gjennom leksehjelpen skulle nå ut til elever som normalt sliter med å gjøre lekser, de ”svake” eller lite ”skolemotiverte” i det lokalmiljøet.

I tillegg til denne målsettingen, ønsket skolen også å nå ut til foreldre som selv har hatt blandede erfaringer fra egen skolegang. I forlengelse av dette skulle leksehjelpen ha en form for avlastningsdimensjon for hjemmet. I de tilfellene der foreldrene ikke følte seg faglig kompetente til å støtte sine barn, kunne leksehjelpen være en arena der foreldrene kunne sende sine barn slik at de kunne få hjelp til skolearbeid.

En tredje målsetting skolen satte seg, var å utvikle leksehjelpmodellen i retning av ”leksefri” skole, slik at elevene får en reell fritid etter skoletid. Ut fra dette har skolen hatt selve eleven og skole-hjem-samarbeid som viktige satsningsområder i sitt lokale opplegg. En forventning skolen hadde, var at man skulle oppnå gode læringsresultater, men disse har man i varierende grad oppnådd. Skolen har hatt ulike utfordringer som har hindret skolen i å oppnå målene man satte seg ved prosjektstart. Blant annet har det vært vanskelig å motivere og rekruttere tilbudets målgruppe.

6.3.1.1 Organisering og erfaringer

I den praktiske gjennomføringen og organiseringen av tilbudet har Karasjok skole stått overfor et dilemma – man måtte nå ut med et tilbud til elever som bor både utenfor og i selve bygda. Geografisk sett er Karasjok som sagt en stor kommune. Mange elever må pendle store distanser, opp mot ti mil hver eneste dag. På grunn av dette organiserte skolen leksehjelptilbud både på skolen og på ulike grendehus i kommunen under prosjektperioden.

Leksehjelpen foregikk etter skoletid. Som oftest har lærere vært leksehjelpere, men også assistenter har vært brukt. Det har vært organisert leksehjelp på et fast tidspunkt to ganger i uken. Skolen tok også utgangspunkt i at tilbudet skal være noe mer enn kun lekser. Sosiale rammer og miljø har også vært vektlagt. Servering av mat har videre vært en del av tilbudet. Ledelsen ved skolen har også hatt en intensjon om at fysisk aktivitet skulle være en del av tilbudet, men lyktes ikke hundre prosent med dette. For de minste barna har leksehjelp også betydd mye leking. Det har ikke vært vanskelig å rekruttere leksehjelpere.

En sentral utfordring under prosjektperioden var å gjennomføre leksehjelpen på de laveste trinnene, fra 1. til 4. trinn. Dette synes å ha vært svært arbeidsbelastende for de leksehjelperne som jobbet med disse barna. Leksehjelpen på 1. til 4. trinn ble praktisk organisert og avviklet ved et klasserom på skolen. Etter at elevene var ferdig på skolen gikk de til klasserommet. Her jobbet de med lekser og fikk oppfølging av leksehjelpere. I enkelte tilfeller kunne det være opp til 15 til 20 elever på én og samme leksehjelpøkt.

Med for eksempel én to til to leksehjelpere til stede, har dette betydd en utfordrende, og ikke minst svært krevende arbeidssituasjon for leksehjelpere som jobbet med læringsarbeidet. En leksehjelper formulerer det slik:

”Jeg jobber i den gruppen der elevene er yngst, fra 1. til 4. trinn. Det er der du har det største tallet av elever som benytter seg av leksehjelp. Det er der man finner de største behovene. Min erfaring er at skal man jobbe mot dem, må man være en faglært lærer og man må kunne samarbeide godt med de lærerne som har disse elevene. De har jo også med sine lekseplaner og så skal dette tolkes og løse de problemer i samråd med elevene. Og det er ikke så enkelt. Du må i dialog med disse lærerne, både før og etter økta. På enkelte økter var jeg alene og hadde ansvaret for mange elever. Dette førte til at jeg hadde det ganske tøft. Min erfaring er at det må være flere leksehjelpere. Har man elever med spesielle behov, så krever dette mer oppmerksomhet.” (Leksehjelper)

Det som denne leksehjelperen påpeker, er at i organiseringen av leksehjelptilbudet til de yngste, bør det være god bemanning og samarbeid mellom leksehjelpere og elevenes lærere. I løpet av forsøket har skolen foretatt endringer i hvordan tilbudet ble gjennomført og organisert. Skolen ga flere timer til leksehjelpere og ansatte flere assistenter. Bemanning er åpenbart en kritisk faktor for at leksehjelpere ikke skal bli overarbeidet.

Alle elever ved skolen ble definert som målgruppe, men prosjektet ønsket særlig å fange opp lite skolemotiverte elever. Gjennom prosjektperioden har det vært varierende oppmøte, med ca. 25 til 44 deltakere. Dette tilsvarer ca. 6 til 11 % av skolens totale elevmasse, ifølge skolens egne vurderinger. Derfor har ikke skolen helt truffet prosjektets målgruppe direkte. Dette viser seg på flere måter.

Leksehjelp er mest besøkt av skolemotiverte. Dette gjelder både i barneskolen og på ungdomstrinnet. Elever som skolen ønsker skal delta, har møtt sporadisk. Derfor har skolen

forsøkt å rekruttere elever gjennom ulike tiltak, eller ”gulrøtter”, som det har blitt formulert. Skolen har for eksempel forsøkt å motivere elever til å delta gjennom å gi dem gratis USB-minnebrikke. Dette hadde skolen gode erfaringer med, men etter hvert forsvant interessen for å delta. Enkelte elever har også kommet fra målgruppen, men dette er på oppfordring fra kontaktlærer.

Karasjok skole har også hatt spesielle utfordringer med å nå ut med tilbudet til foreldre. Foreldreinvolveringen vurderes som lav, noe som synes å medføre at barn av foreldre som mener at skole er viktig, er de som primært sender barna sine på leksehjelp og er aktivt involvert i sine barns utdanningsløp. I løpet av prosjektperioden hadde skolen som intensjon å ta kontakt med barn av foreldre som ikke benyttet seg av tilbudet. Noen foreldre er motiverte og forsøker å motivere sine barn til å delta, men bare noen få foreldre har vist engasjement her. Skolen opplever at foreldrene legger ansvaret på skolen og utviklingen har vært sånn over lengre tid. Dette er en sammensatt tematikk som skolen har vært klar over i flere år. Skolen vurderer leksehjelpens manglende oppslutning å være knyttet til de komplekse forholdene som finnes mellom lokalsamfunnet og skolen i Karasjok. Svært mange av foreldregruppen i de samiske områdene, bærer i dag med seg dårlige erfaringer fra egen skolegang. At disse dårlige erfaringene også kan overføres til deres barn, er en utfordring.

6.4 Den frivillige modellen

Det karakteristiske med leksehjelp i frivillig regi, i forhold til lærerbaserte og SFO-modeller, er at de generelt ikke har lærere som leksehjelpere. Frivillig leksehjelp kan foregå på skolen, men da ved at frivillige møter på skolen for å organisere og utføre selve tilbudet. Leksehjelp i frivillig regi gis ofte av humanitære organisasjoner, i fremste rekke av Røde Kors, men også av andre organisasjoner, som for eksempel innvandrersorganisasjoner og frivillighetssentraler. Ordningen er også ulik fra de to andre modellene gjennom at leksehjelp ofte foregår i frivillige organisasjoners lokaler. Slik er leksehjelp et nyttig supplement til undervisningen, men frivillige aktører poengterer ofte at de er noe mer enn et ”supplement”.

Tilbudene varierer, både med hensyn til strukturelle og organisatoriske aspekter. Det gis differensierte tilbud med hensyn til målgrupper. Spesielt i Røde Kors sin virksomhet var det i utgangspunktet særlig minoritetspråklige elever og barn av foreldre med lavt utdanningsnivå som var sentrale målgrupper. I løpet av evalueringsperioden besøkte vi to forskjellige frivillige prosjekter, ett i regi av Oslo kultur- og utdanningsforening og ett gjennomført av Klepp frivillighetssentral.

6.4.1 Oslo kultur og utdanningsforening – ”Betydningen av holdninger”

Oslo kultur- og utdanningsforening (OKUF) er et prosjekt som retter seg mot barn med innvandrerbakgrunn og særlig mot én etnisk gruppe. Flertallet av medlemmene i foreningen har bakgrunn fra Tyrkia. I sitt arbeid prøver foreningen overfor sine brukere å framstå som et seriøst, forpliktende skoletilbud. De har egne lokaler, timeplaner, registrerer fravær og omtaler leksehjelpere som lærere, og ikke minst ber de om de at foreldrene betaler et årlig gebyr. Samtidig understrekes det at de ikke er en konkurrent til den norske skolen, men er et tilbud for barn som ønsker å bedre sine sjanser i det norske skolesystemet.

6.4.1.1 Organisering og brukere

Oslo kultur- og utdanningsforening tilbyr leksehjelp to timer hver ettermiddag. Elever kommer med leksene sine og får hjelp underveis av foreningens leksehjelpere. Foreningen organiserer også tilleggsundervisning i helger. I helgene tilbyr foreningen ekstra timer i matematikk, engelsk og norsk. Barna får også informasjon om deres hjemland og kultur. Man betrakter undervisningen som gis i helgene som en form for indirekte leksehjelp.

Det er 65 elever som benytter seg av tilbudet. Grunnskoleelever dominerer målgruppa. Det er tilnærmet like mange gutter og jenter som benytter seg av tilbudet. Mesteparten av leksehjelperne har minoritetsbakgrunn. De er som regel studenter som jobber på frivillig basis i foreningen.

Foreningen finansieres av donasjoner fra det tyrkiske miljøet, fra leksehjelpprosjektet, bydelen, og av det årlige gebyret som foreldrene betaler. Barna som går på leksehjelp må ikke betale gebyr, men hvis de også ønsker å benytte seg av undervisningstilbudet i helgene må de betale årlig gebyr (ca. 4000 kr). Foreldre med dårlig økonomi trenger ikke å betale. En har innført en gebyrordning av flere grunner, blant annet av økonomiske årsaker. Selv om lærerne jobber på frivillig basis, har en innsett at de må ha noen som skal organisere det hele og at dette opptar mye tid. Derfor har de ansatt én person i deltidsstilling.

6.4.1.2 Rekruttering

Sentrale personer i foreningen forteller at foreningen tar imot alle som melder seg inn, så lenge en har kapasitet til å ta nye elever. Blant deres elever er det både svake og virkelig gode elever. Foreningen har ikke hatt noen problemer med å rekruttere elever. Det er faktisk flere søkere enn det de har kapasitet til, så en er nødt til å lage ventelister. Det er svært få elever som dropper ut.

Den høye rekrutteringsgraden og den lave frafallsraten forklares ved å vise til flere mekanismer. Det ser blant annet ut til at rekrutteringen er påvirket av etniske nettverk, der den ene familien anbefaler sine venner, slektninger og naboer å melde barna sine på leksehjelp. En leksehjelper i foreningen sa følgende:

”Foreldrene er fra samme miljø, når de ser at barna blir flinkere på skole, så annonserer de dette rundt. De snakker jo positivt om oss og motiverer hverandre på en måte. Det skjer stadig at noen tar med seg kameratene sine når de kommer til oss. Forrige uke har vi hatt en telefonsamtale med en pakistansk far. Sønnene hans benytter seg av vårt tilbud. Han så at den ene sønnen har gjort riktig 10 av 10 oppgaver på skolen mens lille sønnen klarte 18 av 18 i matte som de aldri tidligere har fått til. Dette har skapt interesse blant andre pakistanske elever, men for tiden har vi dessverre ikke plass til flere.” (Leksehjelper)

Foreningens tilbud er populært og tiltrekker barn, spesielt i helgene. Foreningens leksehjelpere forteller at deltakelsen i helgene er opptil 90 %, mens oppmøtet på arbeidsdagene varierer. Dette forklares blant annet med at barna i ukedagene deltar i andre fritidsaktiviteter eller at det er vanskeligere å motivere dem til å komme til foreningen etter en lang skoledag. I helgene har foreningen også mer tid til å organisere sosiale aktiviteter, noe som kan tiltrekke barna. Det antydes at foreldrene sender barn til foreningen i helgene ikke bare med tanke på læring, men også for at de skal få litt tid for seg selv. De vet at deres barn er i trygge hender og gjør noe meningsfylt. Det å betale gebyr for deltakelse i helgene synes

også å ha innvirkning på oppmøte. Når foreldre betaler for et tilbud vil de kreve av barna til å benytte seg av det.

Når det gjelder utfordringer i forhold til rekruttering, sliter en i likhet med mange andre leksehjelpprosjekter med å motivere ungdomsskoleelever. De sliter som sagt også med å få mer stabilt oppmøte i ukedagene. Det er på ukedagene foreningen tilbyr leksehjelp.

Sammenlignet med oppmøte og omfanget av tilbudet som gis i helgene, er leksehjelptilbudet i praksis en sekundær virksomhet foreningen bedriver. Vi har fått inntrykk at en lett måte å styrke dette leddet på, kan være å få inn leksehjelpen som en del av tilbudet som gis i helgene.

Det sentrale problemstillingen i forhold til rekruttering, er hvorvidt foreningen når den riktige kategorien av elever med tanke på sosial utjevning. Hvis en ser foreningens tilbud under ett, ser det ut til at den gjør det på to plan. For det første gjør en det indirekte på kollektivt nivå, ved at en retter seg til elevene og foreldre fra en etnisk gruppe som skiller seg klart ut fra det norske skolesystemet, blant annet, når det gjelder lav rekruttering til høyere utdanning. En gjør det også på det individuelle planet, i og med at flertallet av de elever foreningen gir ekstra undervisningstilbud og leksehjelp til, sliter på skolen.

6.4.1.3 Samarbeid med skole og foreldre

Med tanke på å måle elevenes faglige resultater og faglig utvikling, tester leksehjelperne i foreningen elevene. De tester elevenes kunnskaper av flere grunner, blant annet for å motivere dem, samt for å kunne inndele dem i passende grupper (som er organisert både etter skoletrinn og elevenes kunnskaper). Oppfølging av elevene forutsetter tett samarbeid med skolen.

To av de sentrale personer i foreningen beskriver samarbeidet med skolen på følgende måte:

”Vi har registreringsskjema hvor foreldre krysser et sted hvor det står: “Jeg bekrefter herved at Oslo kultur- og utdanningsforening kan hente informasjon om mitt barn fra skolen”, dette tar vi med oss når vi møter med rektor på skolen. Hittil har vi aldri fått avslag fra skoler. De er veldig villige til å samarbeide med oss. Samarbeidet mellom oss og skolen virker slik: Vi sender rapporter hver måned til klassestyrer på skolen om hvordan eleven har prestert både fag- og oppførselmessig i forrige måned og mottar samme type rapporter fra skolen. Hvis trenden hos eleven blir verre, da snakker vi med foreldre, elev og skolen.” (En leder av foreningen)

”Vi har begynt å delta på foreldresamtaler i skolen. Det begynte med at lærerne på skolen så at de enkelte elevene endret sine holdninger til skolearbeidet og økte sin mestringsevne og lurte på hva dette skyldes. De ble fortalt at barna går regelmessig til vår forening. Det resulterte i at vi ble med på enkelte foreldresamtaler på skolen.”

(En leder av foreningen)

Når det gjelder kontakt med foreldrene, så har man satset bevisst på personlig og uformell oppfølging av elever og foreldrene. De følger med på fravær og barnas faglige utvikling. De besøker også barna og foreldrene hjemme, og inviterer foreldre til ulike sosiale aktiviteter. En person i foreningen beskriver denne praksisen på følgende måte:

”Vi følger med fravær og ikke minst familiebesøk. Vi ønsker å oppnå tett og langvarig kontakt med elever. Vår rektor tar med seg to lærere og besøker familiene hver tredje uke. Dette hjelper motivasjonsmessig. Under besøkene snakker vi om barnas skoleholdninger, atferd, og utvikling. Vi organiserer også seminarer for foreldre, der vi diskuterer holdninger til skolen, deres rolle og hvor viktig det er å satse på skole i Norge. Foreldrene er også med i foreningens styre. Vi inviterer dem når vi skal feire våre høytider og lignende.” (Foreningsmedlem)

Vi har fått inntrykk av at foreningens fokus på etnisitet og etniske nettverk har innvirkning på samarbeidet med foreldrene. Det ser ut til at forening-hjem-samarbeidet glir lettere siden flertallet av de involverte aktører betrakter seg selv som medlemmer av det samme etniske miljøet.

6.4.1.4 Med fokus på etnisitet og skolens betydning for sosial mobilitet

Mange barn kommer til foreningen fordi det er andre tyrkere der, så en kan si at felles etnisk bakgrunn gir en grunnlag for rekruttering. Samtidig prøver en å gå utover disse rammene. Selv om foreningen domineres, både når det gjelder elever og leksehjelpere, av personer med tyrkisk bakgrunn, har senteret en ambisjon om å inkludere andre etniske grupper. En har derfor blant annet endret foreningens navn. Foreningen het tidligere Anatolisk kultur- og utdanningsforening.

En prøver også å basere tilbudet på norsk der leksehjelperne snakker norsk i timene helt til det trengs et annet språk. Hvis vi ser foreningens tilbud og skole under ett, kan vi si at elevene som får dette tilbudet ikke bare får hjelp med lekser, men også over lengre tid får faglig påfyll i en tospråklig setting. Leksehjelperne har utenlandsk, i hovedsak tyrkisk bakgrunn. I tillegg til norsk og engelsk snakker de også urdu og tyrkisk. Foreningen ser flere fordeler ved å ansette leksehjelpere fra egne miljøer. I tillegg til at de er tospråklige, oppnår de også bedre kontakt med elever og deres foreldre, og ikke minst fremstår som gode forbilder for sine elever. En leksehjelper uttrykker dette på følgende måte:

”Når barna ser at personer fra vår etniske gruppe er studenter, at de mestrer ulike fag og inspirerer elevene, øker deres ambisjonsnivå i forhold til å satse på skole. Da jeg begynte å lære barna engelsk, oppdaget jeg at elevene hadde en oppfatning at de ikke kunne engelsk. De sa at de ikke er norske. De sa at norske barn kan engelsk og at tyrkiske barn ikke kan engelsk. Jeg sa at jeg er jo tyrkisk og dere ser at jeg kan engelsk. Hvis jeg kunne lært meg engelsk kan dere det også. Denne holdningen at skole er ikke noe for dem, prøver vi å endre. Vi jobber aktivt med å endre denne holdningen både hos elever og deres foreldre. Det er viktig at minoritetsspråklige lærere underviser i fag ikke bare i morsmål eller som støttelærere. De blir rollemodeller som viser til minoritetselever kan matte, engelsk osv., ikke er bare noe som nordmenn kan.”

(Leksehjelper)

Det som denne informanten antyder, er at gode rollemodeller og holdningsendringer er minst like viktig som konkret arbeid med lekser barna får fra skolen. Hvis holdningen til skolearbeidet, deres selvbilde og holdninger til skolen endres, vil barna være mer motivert og utrustet til å mestre leksene både hjemme og i foreningens lokaler. Derfor vil ikke foreningen fremstå som et tilbud som begrenser seg til direkte leksehjelp. Den generelle forbedring av skolerresultater, holdningsendring, høyere grad av rekruttering av elever til høyere utdanning,

er foreningens mål. Ledelsen i foreningen er opptatt av at innvandrere i mindre grad tar høyere utdanning enn etniske nordmenn, og at dette gjelder særlig tyrkere.

”Åtte av våre lærere er studenter fra høgskoler og universiteter. Elever ser lærerne sine som rollemodeller fordi de er flinke, gode mennesker som hjelper andre frivillig, da kan de begynne å tenke - hvorfor ikke være som de? Tre av lærerne våre per dags dato, var elever hos oss før. Vi har også laget en oppsummering for de siste 3 årene. Her så vi at 20 elever har valgt veien til høyere utdanning gjennom oss. Dette er en utrolig resultat fordi prosentandelen som har tatt høyere utdanning blant tyrkiske elever er ellers 2 %. Det er en skam.”

Flere informanter ga inntrykk av at foreningen betrakter leksehjelp som ett av flere virkemidler som vil bidra til å bedre skoleresultater. De prøver å endre de generelle holdningene til skolen blant barna og i det tyrkiske miljøet. Det primære budskapet her er at integrering i Norge og sosial mobilitet går gjennom høyere utdanning. Foreningen prøver å fremstå både som en arena for læring og en integreringsarena. De er en sosial arena for elever, foreldre og de frivillige som jobber i foreningen. De er også til tider en integreringsarena der etnisk minoritet møter etnisk majoritet. I forbindelse med forskjellige høytider, organiserer foreningen ulike aktiviteter for innvandrerbarn og deres foreldre, og for norske barn og foreldre.

6.4.1.5 Vurdering av læringsutbytte – elever

Elevenes vurdering av Oslo kultur- og utdanningsforening sitt leksehjelptilbud er god, som vi ser av tabell 5. Nesten 8 av 10 brukere oppgir at de gjør det bedre på skolen gjennom å benytte seg av tilbudet. I underkant av 9 av 10 av OKUFs brukere oppgir også at leksehjelpen hjelper dem i å forstå skolearbeidet bedre. Det er også interessant å merke seg at nesten 80 % av brukerne oppgir leksehjelpen er helt nødvendig for å forstå skolearbeidet. Mer enn 9 av 10 brukere er også av den erfaringen at det å gå på leksehjelpen ikke er bortkastet tid.

Tabell 5. Spørsmålet stilt til elevene: *Hva får du ut av leksehjelpen? Elevene har svart i forhold til svaralternativene ”JA”, ”Nei” og ”Vet ikke”. Svar i prosent (%).*

Elevers vurdering av leksehjelpens læringsutbytte			
	Ja	Nei	Vet ikke
Leksehjelpen hjelper meg med å forstå skolearbeidet bedre (N=25)	88	8	4
Leksehjelpen er helt nødvendig for å forstå skolearbeidet (N=25)	76	16	8
Jeg gjør det bedre på skolen fordi jeg er med på leksehjelpen (N=25)	76	12	12
Leksehjelpen hjelper meg bare litt (N=26)	12	81	7
Leksehjelpen er bortkastet tid (N=25)	4	92	4

6.4.2 Klepp frivillighetssentral – ”Frivillig, og mild tvang?”

6.4.2.1 Forhistorien

Frivillighetssentralene har etter hvert blitt en sentral aktør i det frivillige arbeidet i norske kommuner. En sjekk av nærmere 70 frivillighetssentraler i forbindelse med SINTEFs kartlegging av leksehjelp i skolen, viste likevel at omfanget av leksehjelptilbud her ikke har vært stort. En del frivillighetssentraler tilbød likevel leksehjelp da vi gjennomførte vår kartlegging. I første rekke var dette en profilert aktivitet i ulike bydeler i Oslo. Den generelle bevisstheten rundt leksehjelp har nok også bidratt til at det frivillige arbeidet på feltet har økt i den perioden Prosjekt leksehjelp har blitt gjennomført. Flere frivillighetssentraler var også involvert i Prosjekt leksehjelp.

I forkant av Prosjekt Leksehjelp hadde frivillighetssentralen i Time og Klepp kommune gjennomført et forprosjekt: Frivillige i Oppvekst og Skule. Dette gikk fra 2005 til 2006, og hadde som mål å kartlegge behovet for frivillig voksen bistand etter ordinær skoletid. Det skulle også prøve ut hvilke roller frivillige kunne ha for å supplere skole og hjem.

Som ledd i kartleggingen, gjennomførte man en spørreundersøkelse blant foreldrene. Undersøkelsen hadde lav svarprosent, men de som svarte var i overveiende grad positive. De meldte om et klart behov for et organisert leksehjelptilbud i regionen.

6.4.2.2 Organisering

Leksehjelpprosjektet i Klepp må ses som videreføring av dette arbeidet. Mens man var i gang med å starte arbeidet, hadde man knyttet til seg skoler og startet i lav skala i to skoler, i henholdsvis Time og Klepp. Man manglet imidlertid finansiering, da Prosjekt leksehjelp ble startet.

Etter å ha vært i kontakt med ledelsen for Prosjekt leksehjelp, laget man en skisse til et prosjekt. I dette arbeidet involverte man også krefter fra den lokale sosialhøgskolen. Høgskolen bidro også i oppstarten av prosjektet, med faglig ballast som etter prosjektledelsens mening var svært nyttig for prosjektet. Man valgte da å gå videre med skoler i Klepp, siden det var her man hadde kommet lengst.

Prosjektkoordinator for leksehjelpen har sittet ved Klepp Frivillighetssentral. I tillegg har det vært opprettet en prosjektgruppe bestående av en leksehjelpansvarlig fra hver av skolene, en representant for skoleetaten, en representant for leksehjelperne, leder for NAV i Klepp kommune, og prosjektkoordinator. Prosjektet har samarbeidet med Jæren folkehøgskole og det lokale NAV-kontoret. NAV var i utgangspunktet tenkt primært i forhold til rekruttering av egnede frivillige leksehjelpere.

Prosjektet rettet seg mot barnetrinnet i grunnskolen, altså mot elever fra 1. til 7. trinn, fra 4 samarbeidende barneskoler i kommunen. Disse skolene var Bore skule (1.-7. trinn, 415 elever i skoleåret 2007-2008), Orstad skule (1.-10., 269 elever på barnetrinnet), Engelsvoll skule (1.-7., 247 elever) og Kleppe skule 1.-7., ca 462 elever). Totalt er det altså i underkant av 1400 elever på de fire skolene. I 2007 deltok omkring 40 elever i leksehjelp.

6.4.2.3 Målgruppen for prosjektet

Prosjektet i Klepp var rettet mot barn som opplevde at skolen kunne være vanskelig. Her pekte ledelsen særlig på minoritetsspråklige elever, og elever som trengte oppfølging ut over det som hjemmet av ulike årsaker har gitt dem. Dessuten ønsket de å nå elever som selv mente de trengte ekstra hjelp. En representant for ledelsen beskrev målgruppetenkingen slik:

”Målet vårt var å fange opp de elevene som trengte det, de som virkelig hadde behov!”

Prosjektet la opp til at lærerne ved deltakerskolene plukket ut elever de mente hadde behov, og snakket med de foresatte. Skolen tok kontakt med heimen, og gjorde en avtale om leksehjelp. Deltakelse var i utgangspunktet frivillig, men måtte ta høyde for at noen av elevene reagerte negativt. Noen hadde et dårlig forhold til lekser, noen prøvde å stikke av, og man måtte i samråd med heimen bruke litt mild tvang på noen.

”Må vel ha frivillighet med en viss tvang for å nå de som trenger det. Ikke alle deltakerne var vel helt frivillig med på leksehjelp, hele tiden. (Ledelsen)

Frivilligheten kunne nok også variere litt, avhengig av hvilke elevgrupper man sto overfor. Som en av leksehjelperne formulerte det:

”De yngste elevene er de som det er lettest å jobbe med. De vil gjerne gå på leksehjelp. Noen av de eldre elevene er det tyngre med, det er ikke tøft å gå på leksehjelp lenger da.” (Leksehjelper)

Dette ser vi også at mange andre av våre informanter i Prosjekt leksehjelp har vært inne på. Man har mindre problemer med å rekruttere bredt i de yngre aldersklassene. Tendensen til at leksehjelp skal oppleves som stigmatiserende og/eller ”lite tøft” og dermed lite attraktivt, øker etter hvert som elevene blir eldre.

Samtidig som man ønsket å nå de som ”trengte det mest”, ønsket man ikke å utvikle et tilbud bare til de med aller størst problemer på skolen:

”Vi ønsker ikke å nå bare dem som har problemer på skolen, vil ikke være et tilbud bare til de som er ’dårlige på skolen’. En fordel hvis vi kan få med begge typer deltakere.” (Ledelsen)

Slik vi ser det, speiler prosjektet en av de sentrale problemstillingene i hele Prosjekt leksehjelp; hvordan rekruttere de som trenger det mest, samtidig som man klarer å utnytte det potensial som ligger i å få samlet en sammensatt elevgruppe til leksehjelpen.

6.4.2.4 Gjennomføring

Flertallet av elevene fikk hjelp 1 klokke time pr uke, 2 elever med særlig behov fikk hjelp 1,5 timer, 2 ganger i uken. Flere av leksehjelperne vi snakket med, var inne på at en time i uken var for lite, noen følte nok en viss frustrasjon over at de ikke rakk over alt de så behov for:

”Men er det nok med en time i uken? Noen av dem har klart behov for mer enn det!” (Leksehjelper)

Som arena for leksehjelpen, valgte prosjektet å bruke skolene, like etter ordinær skoletid. De involverte vi har snakket med, var enige om at det var en forutsetning at det skjedde på skolen, rett etter skoletid. Andre løsninger ville gjort at det ble en alt for stor utfordring å samle alle deltakerne. Man hadde også vurdert andre arenaer, som biblioteket, men det ble oppfattet som mye mindre ønskelig.

Selv om leksehjelpen foregikk i skolens lokaler, la våre informanter vekt på at leksehjelpen skulle være noe annet enn en skoletime. Leksehjelp var ikke å oppfatte som en del av skoledagen, men det ble mer kontinuitet over det når det skjedde like etter skoletid, før ungene ble spredt ut og begynte med andre fritidsaktiviteter.

Det ble lagt vekt på at leksehjelpen også hadde et sosialt aspekt. Man serverte frukt, og prøvde å gjøre det til et trivelig møtested for deltakerne, et sted der de lærte sammen med venner.

Elevene på leksehjelpen fikk hjelp individuelt og gruppevis, og etter hvert mest i grupper av ulik størrelse. Her hadde det også vært litt prøving og tilpasning underveis i prosjektet. En leksehjelper beskrev det slik:

”I starten satsa vi mest på en-til-en hjelp, men da rakk vi ikke over alle. ‘Gruppeundervisning’ fungerer bedre, men da må vi også ha individuell veiledning i tillegg, til de som trenger det.” (Leksehjelper)

På det meste har det vært 19-20 elever samlet, i to grupper. Da har man benyttet 3 leksehjelpere på hver gruppe. Å bruke flere leksehjelpere på hver gruppe, ble sett som en klar fordel:

”En gang var jeg alene med en gruppe på 17 elever. Da klarte jeg ikke å hjelpe en eneste en av dem!” (Leksehjelper)

6.4.2.5 Leksehjelperne

Leksehjelperne i Klepp kan deles i to hovedgrupper. For det første dreier det seg om elever ved Jæren folkehøgskole. Dette er organisert som et ledd i et samarbeid mellom Jæren folkehøgskole og frivillighetssentralen om praktiske oppgaver for elever som har valgt helse- og sosiallinjen ved folkehøgskolen. Dette samarbeidet har pågått i flere år før Prosjekt leksehjelp. Å være leksehjelper var en av flere aktiviteter elevene fra folkehøgskolen kunne velge å delta i.

Den andre gruppen av leksehjelpere har vært pensjonister/trygdede fra Klepp. Dette har vært en variert gruppe, med ulik erfaringsbakgrunn og kompetanse, blant annet tidligere sykepleiere, hjelpepleiere, lærere, bankansatte og husmødre. Alderen på leksehjelperne har variert fra 18 til 70 år.

Mange av leksehjelperne vi snakket med, la vekt på at det var interessen for og ønsket om å hjelpe barn og unge, som var drivkraften bak å bli frivillig leksehjelper.

Den sentrale ”leksehjelperkompetansen”, beskrev en representant for ledelsen slik:

”Leksehjelperne må ha en kjemi i forhold til elevene, det er viktig å være bevisst på hvor sentral denne relasjonen er.” (Ledelsen)

Man var veldig bevisst på at en leksehjelper ikke må være en høgskoleutdannet person. Det er det relasjonelle i forholdet mellom elev og hjelper som er avgjørende for et godt resultat:

”Leksehjelperne må ha tro på seg sjøl. De må være trygge på seg sjøl og interessert i å jobbe med unger. De trenger ikke høgskoleutdanning, skolegangen er ikke det nødvendige. Men de må være stabile, og kunne motivere. Leksehjelperen må først og fremst være motivator.” (Ledelsen)

Ledelsen opplevde også en viss prestasjonsangst fra potensielle leksehjelpere, som ikke trodde de var faglig sterke nok:

”Vi funderte på hva vi skulle kalle det. ’Leksehjelp’ skremte bort leksehjelpere også, skapte prestasjonsangst.”(Ledelsen)

Dessuten må leksehjelperne kjenne systemet, med taushetsplikt osv, for å være sikre på å unngå uheldige situasjoner.

6.4.2.6 Erfaringer, utfordringer og suksessfaktorer

En av de sentrale erfaringene fra prosjektet, som både prosjektledelsen og leksehjelperne stadig kom tilbake til, var at kontakten med skolen er viktig. Der leksehjelpkoordinatoren ved skolen fungerte godt, fungerte prosjektet best.

Leksehjelpkoordinatorene ved skolen var åpenbart nøkkelaktører i prosjektet. Disse skulle legge til rette for den praktiske gjennomføringen, med rom og rekruttering etc. I tillegg hadde de en viktig rolle som kontaktledd mellom lærerne og leksehjelperne. Disse koordinatorene måtte derfor ha tilstrekkelig tid for kontakt med leksehjelperne. Både ledelsen og flere av leksehjelperne var opptatt av at et slikt frivillig leksehjelptilbud ikke kan hvile på de frivillige alene:

”Det blir veldig sårbart hvis det bare er frivillighet. Vi må ha med en lønna, fast skolekoordinator, en som er aktiv og har tid til det på skolen, det er en av suksessfaktorene i arbeidet.”(Ledelsen)

For å få til dette, mente våre informanter at det er avgjørende at tilbudet må være godt forankret i skoleledelsen. Det er viktig at rektor støtter tilbudet. Det er også viktig at det må forankres i foreldregruppen/FAU, det er foreldrene som er avgjørende i forhold til om deres barn skal følge et frivillig leksehjelppopplegg. Noen av våre informanter på Klepp, etterlyste et større engasjement fra FAU. Selv om mange av foreldrene ga svært positive tilbakemeldinger, var det for eksempel relativt dårlig oppmøte fra FAU på møter der man skulle diskutere leksehjelpen. Mer foreldreengasjement kunne kanskje skapt et enda bedre leksehjelptilbud, antydte noen av våre informanter.

God sammenheng mellom skole og leksehjelpere, er ifølge de involverte i Klepp en av forutsetningene for å oppnå godt resultat. Leksehjelpen må ikke være en satellitt, men henge nøye sammen med skolens løpende aktivitet, for at det skal bli vellykket:

”Skolens lekseplaner må styre virksomheten, og kontaktlærerne må kjenne og forholde seg til leksehjelperne. Skolen må se og sette pris på leksehjelpen, for at det skal bli vellykket.” (Ledelsen)

Hvis leksehjelpkoordinatoren ved skolen ikke fungerte optimalt, ble heller ikke leksehjelpen like vellykket:

”Vi sleit litt på en av skolene, der kontakten mellom lærerne og leksehjelperne ikke ble god, tror dette skyldes at leksehjelpkoordinatoren der ikke fikk nok tid til arbeidet.” (Ledelsen)

Koordinatoren ved den enkelte skole var altså nødvendig for å gjennomføre leksehjelpen. Noen av leksehjelperne hadde imidlertid gjerne sett at de også hadde mer kontakt med elevenes lærere:

”Kontaktene med koordinatoren var grei, men det hadde vært fint med litt mer kontakt med lærerne også, for å få vite litt mer om hvordan elevene ligger an, hvor de er i læreprosessen og slike ting. Ser behovet for litt mer faglig samspill med faglærerne også.” (Leksehjelper)

En annen utfordring i arbeidet, var at etterspørselen åpenbart var for stor. Behovet for leksehjelp var større enn det de kunne møte med de tilgjengelige ressursene. Både lærere og foreldre meldte om flere elever som ønsket og/eller trengte leksehjelp.

På den andre siden, var rekruttering av leksehjelpere en utfordring. Man slet til tider med å skaffe mange nok egnede leksehjelpere, og opplevde også at tilbudet ble veldig sårbart hvis leksehjelpere ble syke, eller lignende.

Alle leksehjelperne vi intervjuet etterlyste mer skoling. Etter hvert som de hadde fått erfaring, hadde de også blitt mer bevisst på at de trengte kompetanse. Ofte kom de i situasjoner der de savnet mer kunnskap. De beskrev sine oppgaver som relativt sammensatte: Fra ”ordinær” leksehjelp, til sosial trening, og de opplevde at jobben krevde ganske mye, ulik kompetanse, men kanskje ikke mest på det rent ”faglige”.

For det første pekte mange på at disiplin kunne være et problem, et problem som flere mente de kunne trengt mer skoling på. Leksehjelperne etterlyste også opplæring i didaktiske emner.

I begynnelsen av skoleåret fikk leksehjelperne noe opplæring. Sosiolærere fra en av skolene, stilte for eksempel opp og snakket om en del aktuelle tema. Sosiolæreren snakket mye om leksehjelperrollen, hvordan man skal forholde seg til unger, om læringsstiler og de ”mange intelligenser”, etc. Dette ble oppfattet som positivt, men flere ville gjerne hatt mer skoling, for å føle seg tryggere i ulike situasjoner:

”Jeg er interessert i å lære mer om det å lære bort. Kjenner at jeg trenger det, rett og slett lære litt metoder, hvordan gjør vi det...” (Leksehjelper)

Selv om man var enige i at det å skape gode relasjoner til elevene var viktig, var det få som framhevet relasjonell kompetanse som noe man ønsket påfyll av. Enkelte av våre informanter

uttrykte seg i retning av at dett er ”noe man har”, snarere enn noe man kan lære, i alle fall gjennom et kort kurs.

6.4.2.7 Måloppnåelse

Ledelsen for leksehjelpen i Klepp forteller at de har fått veldig gode tilbakemeldinger fra både lærere, foreldre, og elever. Man tror også at tilbudet treffer den definerte målgruppen, ”de som trenger det mest”. Dette er et resultat av kombinasjonen av frivillighet og mild tvang, der lærere oppfordrer enkelte elever relativt sterkt til å delta. Det hender, ifølge flere leksehjelpere, at lærere følger elever til leksehjelpen etter skolen.

Tilbakemeldingene man får fra lærere, er positive, særlig der kontakten mellom skolen og leksehjelpen er god og tett:

”Når vi hadde god kontakt med lærerne, opplevde vi at leksehjelpen kunne være en fantastisk hjelp. Læreren kunne be leksehjelperne fokusere på bestemte ting for de som trengte det” (Ledelsen)

Leksehjelperne ser også at elevene får nye arbeidsvaner gjennom å delta i leksehjelpen. Dette får de også tilbakemeldinger fra skolene om.

Prosjektet gjennomførte en egevaluering. Dette skjedde i form av et spørreskjema til leksehjelpere, elev/foreldre og lærer i 2007, der alle disse gruppene fikk spørsmål om ulike sider ved leksehjelpopplegget. I alle grupper som der ble spurt, ga et klart flertall uttrykk for at man trivdes med leksehjelptilbudet. Det ble oppfattet som nyttig. Av lærerne som svarte, var det ingen som mente at elevene hadde hatt stor faglig fremgang pga leksehjelp. Alle mente at deltakerne hadde hatt litt eller middels faglig framgang etter å ha deltatt på leksehjelpen.

6.4.2.8 Vurdering av læringsutbytte – elevers vurdering

Også ved Klepp frivillighetssentral utførte vi en brukerundersøkelse. Som vi ser av tabell 6 er vurderingene gode. Omtrent alle brukerne oppgir at det å gå på leksehjelp ikke er bortkastet tid. Vi ser også at nesten 9 av 10 brukere oppgir at leksehjelp hjelper dem med å forstå skolearbeidet bedre. På det viktige spørsmålet om deltakelse gir bedre prestasjoner på skolen,

Tabell 6. Spørsmålet stilt til elevene: *Hva får du ut av leksehjelpen? Elevene har svart i forhold til svaralternativene ”JA”, ”Nei” og ”Vet ikke”. Svar i prosent (%).*

Elevers vurdering av leksehjelpens læringsutbytte			
	Ja	Nei	Vet ikke
Leksehjelpen hjelper meg med å forstå skolearbeidet bedre (N=16)	88	12	0
Leksehjelpen er helt nødvendig for å forstå skolearbeidet (N=12)	75	25	0
Jeg gjør det bedre på skolen fordi jeg er med på leksehjelpen (N=15)	53	20	27
Leksehjelpen hjelper meg bare litt (N=11)	36	64	0
Leksehjelpen er bortkastet tid (N=13)	0	100	0

er det mer usikkerhet. Ca. halvparten av brukerne mener at det å delta på leksehjelp gjør at de gjør det bedre på skolen.

6.5 Foreldremodellen

Den fjerde modellen omfattet av forsøket, er foreldremodellen. En intensjon for utviklingen og bruken av denne modellen er at mange foreldre opplever det som vanskelig å hjelpe barna sine. Dette kan ha sin bakgrunn i at foreldre ikke har nok kunnskap og kompetanse om skolearbeid, og dels fordi de er redde for å gjøre feil. Kompetanseheving spiller en viktig rolle i denne modellen. Kurs arrangeres i hvordan foreldre kan være en god leksehjelper, mens andre forsøk er spesielt rettet mot å få foreldrene på banen gjennom sosiale aktiviteter. Å styrke foreldrenes kompetanse i å støtte opp om barnas skolegang er sentralt. Foreldrene kan dermed få bedre kjennskap til dagens skole, kunnskap om hvordan man kan hjelpe barna med lekser og støtte i skolearbeidet, samt mer kunnskap om betydningen av egen rolle i barnas skolegang.

6.5.1 Kommunalt foreldreutvalg i Stavanger – ”et bevisstgjøringsprosjekt?”

Kommunalt foreldreutvalg i Stavanger er et partipolitisk uavhengig og livssynsnytralt, samordnende og koordinerende organ for Foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU) ved samtlige grunnskoler i Stavanger. KFU har eksistert siden 1989, har to ansatte, og er organisert uavhengig av, men koblet opp mot Fagstab for skole under Rådmannen. KFU har månedelige møter med skolesjefen, og beskriver sine rammer som et bindeledd mellom foreldrene og kommunens administrasjon og politikere.

Kommunale foreldreutvalg (KFU) finnes i ca. 200 kommuner i Norge i dag. Dette er utvalg som ikke lovpålagt og som er initiert og valgt fra FAU ved skolene i den enkelte kommune. Normalt arbeider et slik utvalg med felles skolesaker i kommunen og representerer foreldre og FAU i forhold til administrativ og politisk ledelse i kommunen. Kommunale foreldreutvalg er normalt ikke en del av den kommunale styringsstrukturen, men i noen kommuner har KFU møte- og talerett overfor utvalg og komiteer i kommune/bystyret. KFU er også et mellomledd mellom FAU ved de enkelte skoler i kommunene, og Foreldrerådet for grunnskolen (FUG).

På hjemmesidene til Skole- og opplæringsetaten i Stavanger kommune, beskrives KFU slik:

”KFU målbærer og ivaretar foreldrenes interesser og synspunkter overfor politikere og skoleadministrasjon, har direkte kontakt med Foreldrerådenes arbeidsutvalg ved skolene i kommunen, holder samlinger for erfaringsutveksling og opplæring av klassekontakter, arrangerer temakvelder.”⁷

Kompetente foreldretillitsvalgte har vært et hovedfokus for KFUs arbeid i en årrekke. KFU har derfor arrangert kurs for tillitsvalgte foreldre i flere år. Dette kurset ble som ledd i Prosjekt leksehjelp tilpasset sterkere også til dette formålet.

⁷ <http://www.stavanger.kommune.no/e-services/tjenester.nsf/SVGskole/AB7609AA404BF57FC12572AB003A4C7F?OpenDocument&referer=veg>

KFU holder også kurs for lærere om hjem-skole-samarbeid, med fokus på hvordan foreldre kan være en ressurs for skolens arbeid, hvordan de kan bidra til egne barns mestring og læringsresultater.

KFU fungerer også som en pressgruppe for å reise skolesaker i Stavanger, og har bidratt til å få satt slike saker på den politiske dagsorden.

6.5.1.1 Foreldre; en nøkkelaktør i sine barns skolegang

KFU er, i likhet med Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG), opptatt av å styrke hjem - skole-samarbeidet og foreldrenes rolle i forhold til egne barns læring. FUG er opptatt av å styrke bevisstheten, både blant foreldre og i skolen, om at alle foreldre, uavhengig av sosial bakgrunn, utdanning osv., kan spille en positiv rolle i sine barns faglige og sosial utvikling i skolen:

”Vi må slutte å bruke begrepene ”ressurssterke” og ”ressurssvake” foreldre. Også foreldre som har lav eller ingen utdanning kan støtte sine barn, ved å følge med, snakke positivt om skole og utdanning og ved å ha ambisjoner på vegne av sine barn. Vi foreldre må kunne forvente at skolen og den enkelte lærer har troen på at våre barn kan lykkes uavhengig av sosial bakgrunn. Vi må kunne forvente at skolen involverer foreldre, gir oss den nødvendige innsikt i skolens arbeid og avklarer forventningene til oss slik at vi kan støtte opp om barnas skolegang og bidra til gode resultater.”
(Brenna 2008)

Dette er på mange måter den sentrale begrunnelsen bak prosjektet til KFU i Stavanger. Spredning av budskapet om at alle foreldre kan være en ressurs for egne barn, er det sentrale i prosjektet, mer enn praktiske råd og vink om hvordan man skal hjelpe barn med leksene. Dette prosjektet fokuserer ikke primært på å lære foreldre matematikk, for å kunne hjelpe egne barn med det, men på å etablere en positiv rolleforståelse hos foreldre. Dette handler om sosial utjevning:

”Ønsker man en skole som i større grad skal virke sosialt utjevne, er ikke medisinen å holde foreldrene mest mulig borte fra skolen. FUG stiller seg tvilende til om det er en farbar vei å fjerne leksene. Foreldres mulighet til å støtte og hjelpe sine barn svekkes, og helheten i læringsmiljøet svekkes.” (ibid.)

Mange, også blant våre informanter har vært inne på at lekser, i tillegg til å være viktige for barns læring, også er et viktig bindeledd mellom skole og hjem. Leksene er på mange måter et sentralt grensesnitt mellom skole og hjem, der foreldre får innblikk i sine barns læring, og også i skolens aktivitet. Mange foreldre ønsker derfor lekser. FUG deler dette synet:

”De lærerne og skolelederne som mener at elevene ikke skal få lekser med hjem, må da sørge for å finne andre måter å involvere foreldre på. Lærerne og skolelederne mangler både kunnskap og kjennskap til forskning som viser hvordan foreldre kan gjøre en forskjell i barns læringsresultater og læringsmiljø. Her har både

høyskoleutdanningen for lærere og etter- og videreutdanningstilbudet til lærere og skoleledere et viktig tema å sette på dagsordenen.”(ibid.)

6.5.1.2 Engasjerte foreldre = ”leksehjelp”

Å skape engasjement blant foreldre, er KFUs hovedmål. Engasjerte og bevisste foreldre gir i neste omgang bedre læring. I sin egen presentasjon av prosjektet, på KFUs nettsider, presenterer de det slik:

”Ved å øke foreldrenes bevissthet om betydningen av at engasjerte foreldre gir bedre læring, påvirkes også foreldre positivt i forhold til å gi leksehjelp. I Prosjekt leksehjelp hevder vi i KFU Stavanger at skoler som gjennomfører kurs for tillitsvalgte foreldre i hjem - skole-samarbeid, bidrar til økt foreldreengasjement.”⁸

Foreldregruppen skal bevisstgjøres på sin egen rolle slik at de på best mulig måte kan støtte opp om sine barns skolegang. Det er kunnskapen og bevisstheten rundt denne rollen som defineres som det største hinderet. Man peker også på at hjem-skole-arbeidet er ulikt utviklet i ulike skoler. Dette medfører også ulikheter i etablering av et godt læringsmiljø for elevene.

”Det er svært ulikt hvilken kompetanse den enkelte skole har når det gjelder hjem-skole-samarbeidets betydning for den enkelte elevs prestasjoner og trivsel på skolen. Alle foreldre har en betydelig interesse for at det skal gå bra med egne barn i skolen. Forskning viser også at et godt klasseforeldremiljø er positivt for barns læring.”⁹

Målet for kurset er at foreldre gjennom å gjennomføre "Kurs for tillitsvalgte foreldre" skal bidra til å videreutvikle hjem - skole-samarbeidet. I neste omgang vil dette føre til at elevene lærer mer, opplever mer mestring, opprettholder eller øker motivasjonen, og får økt sosial kompetanse. Kursene skal gi foreldrene kompetanse om hvordan man samarbeider, både med skolen og andre foreldre. På den måten vil flere foreldre bli tryggere på sin egen rolle. I rapporten fra prosjektet høsten 2008, heter det blant annet:

”Mange foreldre er svært usikre på hvordan de skal hjelpe egne barn med skolearbeid, og de opplever at egen kompetanse ikke strekker til. En del av disse foreldrene uttrykker at de velger ikke å hjelpe egne barn av frykt for å gjøre feil. Foreldre som opplever at de er en ressurs og har betydning for sitt barn uansett sosial status, og blir gjort oppmerksomme på dette, stiller opp i dialogen/samarbeidet med skolen.”

På denne måten mener man at kurset også har en funksjon som redskap for sosial utjevning. Hjem - skole-samarbeidet oppfattes som en sentral arena for sosial inkludering, og dermed også for sosial mobilitet.

8

<http://www.minskole.no/minskole/kfu/pilot.nsf/VReadArt/EA7174092817349FC12574B3003E0128?OpenDocument&u=Prosjekt%20leksehjelp>

⁹ Ibid.

Innenfor rammene av Prosjekt leksehjelp, har 5 skoler i Stavanger gjennomført kurs for tillitsvalgte foreldre på alle trinn. Ved en skole har man dessuten, som en følge av erfaringer underveis i prosjektet, arrangert kurs om hjem - skole-samarbeid for lærerne.

Deltakerskolene var Sunde, Åmøy, Tastarustå, Vaulen og Revheim, med beliggenhet i ulike bydeler i Stavanger. Disse skolene har ulikt elevgrunnlag og ulike utfordringer. En av skolene er liten (32 elever) mens de andre alle har omkring 350 elever. Skolene som var omfattet var en ren barneskole og en ren ungdomsskole, mens de øvrige var 1.-10.-skoler. Man valgte bevisst skoler der man ikke hadde hatt slike kurs før. Tre av rektorene var dessuten nye i jobben, og ønsket å gripe tak i hjem - skole-arbeidet. Alle ansatte på prosjektskolene var dessuten invitert til foredrag med leder av Foreldreutvalget for grunnskolen, Loveleen Rihel Brenna med tittel: ”Foreldre, en ressurs i barn og unges læring”.

Ifølge prosjektledelsen, fungerte kurset godt på tre av skolene, mens to falt ut av ulike grunner. I de tre vellykkede skolene, førte kurset i følge prosjektledelsens vurderinger til et klart økt fokus på hjem - skole-samarbeidet. Også lærerne ble bevisstgjort rundt foreldres betydning som ressurs for egne barns læring.

6.5.1.3 Kursinnhold og deltakelse

Kurset hadde et omfang på 2,5 timer/en kveld. Innholdet var ikke utelukkende ”leksehjelp”, brorparten av tiden gikk med til å gjennomgå generelle utfordringer man vil møte som foreldretillitsvalgt, og om betydningen av det arbeidet de utfører. Det dreide seg altså ikke om konkrete ”leksehjelp”-kurs. Innholdet var ikke teknikker og tips om hvordan å gi leksehjelp, eller ”lynkurs i matematikk”. Prosjektledelsen ga overfor oss også uttrykk for at de til en viss grad hadde søkt å tone ned begrepet ”leksehjelp” knyttet til kursene, nettopp fordi dette skapte feil forventninger hos deltakerne.

Foreldrenes tilbakemeldinger etter disse kursene har vært gode. Kursene ble oppfattet som nyttig og en god start på arbeidet med å få bedre struktur og rolleavklaring i foreldrearbeidet ved skolene. Det ble sagt fra deltakere at kurset bidro til å tydeliggjøre foreldrenes rolle, og at det bidro til økt motivering hos foreldre. I det hele tatt er det vårt inntrykk at kursene ble oppfattet som nyttig av foreldrekontaktene. Det var også et ønske om mer informasjon og materiell som beskriver foreldreorganisering i skolen. Det opplevde kompetansebehovet ser ut til å være relativt stort, i alle fall blant deltakerne.

Omkring 100 foreldre har fått tilbud om kurs, og gjennomført kurs som foreldretillitsvalgt. Deltakelsen har vært bra. Kun en skole har hatt lavt fremmøte. På en skole har også lærerne hatt kurs. På den minste av skolene har alle foreldrene, og ikke bare foreldretillitsvalgte, fått tilbud om kurs.

Hvordan tillitsvalgte i skolen velges, varierer fra skole til skole. Noen steder er dette oppgaver som rullerer, slik at alle foreldre i utgangspunktet skal være tillitsvalgt minst en gang i sine barns skolegang. KFU i Stavanger tenderer til å mene at dette ikke er optimalt, men at man bør velge de foreldre som faktisk er engasjert og har lyst, og ikke tvinge noen inn i disse rollene. Dermed er det klart at det er en viss sannsynlighet for at de tillitsvalgte kursdeltakerne ikke nødvendigvis er representative for hele foreldregruppen. Deltakelsen på kursene har som sagt variert noe. En av utfordringene har åpenbart vært å få alle de tillitsvalgte foreldrene på de utvalgte skolene til å komme på kursene.

En forutsetning for å få til god deltakelse er at kurset må være godt forankret i skolen. Det er rektor som må invitere til kurs. Rektor er også den som må holde tak i aktiviteten etter kurset. Engasjerte skoleledere er derfor nødvendig. Tilbudet om kurs går derfor til skolen v/ rektor og FAU ved den enkelte skole. For å sitere fra prosjektets rapport høsten 2008:

”For å få kontinuitet og full måloppnåelse må kursing av foreldre forankres i skolen og gjennomføres regelmessig. Et prosjekt bidrar til engasjerte foreldre, bedre læring for elevene og bedre hjem-skole-samarbeid i en periode, men det krever jevnlig oppfølging for å oppnå best mulig resultat.”

Ledelsens opplevelse er også klar: Foreldre er motivert for å bidra til sine barns læring, men de trenger å vite hva som forventes av dem. Likevel ser man en klar utfordring i å nå fram til alle, kanskje også de foreldrene som trenger denne bevisstheten og avklaringen mest. Her har man fortsatt en stor utfordring. På spørsmålet om hvordan man treffer de foreldrene som ”trenger det mest”, svarte prosjektledelsen i sin rapport våren 2008:

”Forhåpentligvis blir dette, og annen viktig informasjon gitt i kurset, spredt videre i systemet til andre foreldre i klassen og på skolen. Målet er en økt forståelse blant foreldre av hvor viktig det er å engasjere seg i barnas læring og skolegang, og gjennom det bli gode leksehjelpere for sine barn.”

Kursene hadde også avdekket betydelig uklarhet i hva skolene legger i ”lekser”. Dette er viktig, fordi det også er sentralt i forhold til foreldrenes muligheter til å fungere som leksehjelpere for egne barn; skal leksehjelpere bidra med fagkunnskap, eller primært være støttespillere/motivatorer og rollemodeller? Flere kursdeltakere uttrykte frustrasjon over dette, og la vekt på at de ikke kunne pålegges å lære elevene nytt stoff. Dette måtte være skolens oppgave.

Ved en av skolene hadde dette resultert i at lærere og foreldretillitsvalgte tok tak i problemstillingen, og er nå i ferd med å utvikle retningslinjer for lekser og bruk av lekser.

En erfaring er at tiden som er avsatt til kursene er for liten. En kurskveld oppleves som litt knapt, og deltakerne ønsker videre oppfølging. Det er også en utfordring å få informasjon om prosjektet ut til foreldrene. Som en følge av KFUs arbeid, innfører Stavanger kommune nå et tilbud om foreldreskole, med kurs over 2 kvelder for alle foreldre.

6.5.1.4 Noen utfordringer

Foreldrekurset til KFU i Stavanger, reiser noen problemstillinger og utfordringer, som også prosjektets selv har løftet fram.

Det første spørsmålet som reiser seg, er hvor stor leksehjelpandelene er i dette prosjektet? Dette prosjektet skiller seg fra de øvrige i Prosjekt leksehjelp, ved at den leksehjelpen som ligger i tiltaket i alle fall er indirekte. Dette tiltaket er i utgangspunktet et mer generelt tiltak for å skolere foreldretillitsvalgte, og derigjennom styrke skole-hjem-samarbeidet. I tillegg har tiltaket så fått en ekstra fokusering mot leksehjelp, her i betydningen bevisstgjøring av foreldre rundt deres betydning som støtte for egne barns læring.

Prosjektet har åpenbart en sentral utfordring knyttet til spredningsproblem. Prosjektet når ikke en eneste elev direkte. Får å ha effekt på elevers læring, må kurset først nå fram til foreldretillitsvalgte, som så må nå fram til andre foreldre, som i sin tur må fungere bedre som støttespillere for egne barn. Kurset i seg selv når en relativt liten gruppe foreldre, som i tillegg neppe er representative for hele foreldregruppen. For at dette tiltaket skal få effekt for elevers læring, og eventuelt for sosial utjevning, må de som har vært på kurs kunne spre sin kunnskap til andre foreldre. Denne spredningen ligger utenfor tiltakets egne rammer; dette er skolens og eventuelt de foreldretillitsvalgtes oppgave.

Et annet viktig spørsmål er hva de lærer de på kursene. Det var umulig for oss å delta på et kurs, men de presentasjonene som er benyttet på kursene, og den øvrige informasjon vi har fått, peker i retning av at det meste av tiden ble benyttet til generell kompetanseheving av tillitsvalgte: En grundig gjennomgang av ulike sider ved skolesystemet, og den tillitsvalgtes rolle i dette. Her er materialet relativt konkret.

I tillegg inneholdt kurset selvsagt en del viet leksehjelp, her i betydningen bevisstgjøring om at foreldre har en viktig rolle som støttespillere for egne barn i deres skolegang, og at alle foreldre kan spille en slik rolle, uavhengig av utdanningsnivå og andre bakgrunnsvariabler. Dette ligger altså, slik vi ser det, på et relativt generelt nivå.

Samtidig er det klart at denne bevisstheten er viktig. Engasjerte foreldre er viktig for barns skolegang, og mange foreldre føler seg i utgangspunktet usikre på om de er i stand til å fylle denne rollen. Mange kvier seg for å stille opp, fordi de føler at de av ulike grunner ikke strekker til, at de selv mangler skolegang, etc. Bevisstgjøring av foreldre om at de kan være en støtte for sine barn, uavhengig av deres eget utdanningsnivå, er i mange tilfeller viktigere enn konkrete råd, gode grep, og fagfagkunnskap. Som en av prosjektlederene beskrev det:

”Det nye skal de lære på skolen. Som foreldre kan vi motivere til å løse de femten brøkstykkene, vi kan gi motivasjon, holdninger osv, som gjør at barna lærer.”

Det er som sagt umulig å måle effekter på elevers læring av dette prosjektet. Det resultatet man ser, er tilbakemeldinger som viser at man opplever å få ”bedre” (motiverte og kompetente) foreldretillitsvalgte. Disse kan så i neste omgang bidra til å skape ”bedre” foreldre, altså foreldre som fungerer bedre som støttespillere i egne barns læring, og arbeid med lekser. Spredningsprosessen blir kritisk her, altså hvordan kurset følges opp og omsettes i videre handling i skolene.

Uavhengig av denne spredningen, kan man argumentere for at mer skolerte tillitsvalgte gir bedre skole - hjem-samarbeid, noe som igjen er med på å gi bedre læringsmiljø, bedre muligheter for tilpasset opplæring, etc. Bedre kommunikasjon mellom skole og hjem, kan også bidra til bedre lekser, og økt bevissthet om begge parters roller og forpliktelser knyttet til lekser. Kurset kan dermed få effekt på flere plan. Å måle denne effekten på elevers læringsresultat er imidlertid ikke mulig, i alle fall ikke på et så tidlig tidspunkt.

6.5.2 Minoritetsspråklig ressursnettverk ved Linderud skole

Leksehjelpen som gis ved Linderud skole i Oslo skjer i regi av MiR nettverkets lokallag. Minoritetsspråklig ressursnettverk (MiR) har flere lokallag rundt i landet. Nettverket består av minoritetsspråklige foreldre fra 20 ulike land. Lokallaget ved Linderud skole i Oslo

organiserer sosiale aktiviteter og tilleggsundervisning og morsmålsundervisning. Det er foreldre, samt noen innleide leksehjelpere og morsmåls lærere som betales på timebasis, som har ansvar for tilbudet. Tilbudet er primært rettet mot minoritetsspråklige elever som går på Linderud skole.

6.5.2.1 Organisering og brukere

Lokallagets tilbud organiseres av forskjellige etniske-/språkgrupper der foreldre og innleide lærere står for gjennomføring av aktiviteter. Det er flere grupper som har ukentlige møter, blant annet, somalisk, tyrkisk, vietnamesisk, urdu - og arabisktalende grupper. Gruppene aktiviteter er forskjellige og spenner fra undervisningstilbud i forskjellige fag, morsmålsundervisning, til rene sosiale aktiviteter (svømming, turer, matlaging, aerobic, osv).

Foreldrebaserte grupper ved Linderud skole gir ikke hjelp til lekser. Det er Linderud skole som gjør dette. Samtidig er skolens leksehjelptilbud og lokallagets tilbud koblet til hverandre på flere nivåer. MiR betaler en lærer for å styrke leksehjelp som organiseres av Linderud skole. På en annen side, organiseres lokallagets tilbud i lokalene til Linderud skole, både på ukedagene etter skoletid og i helgene.

Flere av barna deltar både på leksehjelp som organiseres av Linderud skole, og benytter seg i tillegg av lokallagets tilbud. De fleste av foreldrene som er aktive i implementeringen av lokallagets aktiviteter har barn som går på Linderud skole. Og sist, men ikke minst, er lederen for MiR ved Linderud skole også ansatt som i deltidsstilling som støttelærer ved Linderud skole. Hun jobber med leksehjelp for alle barn og er støttelærer til grunnskoleelever som sliter på skolen innenfor vanlig fagundervisning. Alt dette bidrar til tette samarbeidsrelasjoner mellom lokallaget og skolen.

6.5.2.2 Samarbeid med skole og foreldre

Lederen for lokallaget har vært en viktig link mellom skolen og foreldredrevne grupper. Flere informanter forteller at det var en viss skepsis og misnøye fra skolens side mot å slippe foreldre inn på skolen etter skoletid. Det at lederen for dette prosjektet i mange år har vært ansatt på Linderud skole, ser ut til å være en fordel i forhold til å skape tillit og overbevise skolen om de positive sidene ved prosjektet.

Dette prosjektet har et helt annet utgangspunkt for å samarbeide med foreldre enn andre prosjekter som diskuteres i denne rapporten. En har ikke bare et tett samarbeid med foreldre, men prosjektet avhenger av og drives av foreldre. Dette betyr ikke nødvendigvis at alle foreldre hvis barn benytter seg av tilbudet er med. Det er som regel et mindre utvalg av foreldre som er aktive, og det finnes alltid gratispassasjerer. Prosjektet er basert på foreldrenes innsatsvilje, noe som gjør at forventningene knyttet til strukturering, institusjonalisering, oppmøtere registrering, og rapportering, er lavere sammenlignet med andre to innvandrerretta prosjektene vi har gjennomgått.

Flere av foreldrene som regelmessig stiller opp, klager på at enkelte foreldre fremdeles er svært passive. Samtidig ser en at blant de foreldre som har blitt med i foreldregruppene, har flere også begynt å bli mer aktive på andre skolearenaer. En har lagt merke til at enkelte

foreldre som kommer nå, ikke tidligere har vært aktive på foreldremøtene og organiserte skoleaktiviteter.

6.5.2.3 Aktivitetene i foreldredrevne grupper

Som sagt, så driver de foreldredrevne gruppene ikke med leksehjelp, noe som delvis kan forklares med det at leksehjelp skjer i skolens regi. Samtidig bør manglende fokus på lekser ses i sammenheng med lokallagets overordnede målsettinger. Lokallaget har to overordnede målsettinger. For det første, ønsker man å få inn foreldrene på skolearenaen, blant annet gjennom å øke foreldrenes engasjement for barnas læring og å stimulere dem til å ta del i leksearbeidet. For det andre, ser prosjektlederen at ettersom man deltar i leksehjelpprosjektet, burde man også tilby leksehjelp til elever med innvandrerbakgrunn. Det ser ut til at de to målsettingene ikke er så lett å forene. Prosjektlederen sier følgende om dette:

”Jeg lærte meg at hvis en ønsker å få foreldre med, må en se hva som er deres interesser og ikke minst hva slags ressurser finnes i målgruppa. Foreldre opplever at de ikke har kompetanse til å hjelpe med lekser... Samtidig er mange veldig opptatt av å lære barna morsmålet... Andre er først og fremst interesserte i sosiale aktiviteter. Hvis vi ikke tar foreldre på alvor blir det ikke noen foreldredrevet tilbud.” (Prosjektleder)

Flere informanter mener at det er vanskelig å ivareta ulike målsettinger i prosjektet ved å integrere dem i en felles arena. Derfor valgte man å skille dem fra hverandre. Foreldrene som vi møtte, ga uttrykk for at foreldredrevne grupper ikke har hatt motivasjon eller ressurser til å gi hjelp med lekser. Derfor valgte prosjektlederen å gi hjelp til lekser ved å styrke leksehjelpen som skolen gir. Mens organisering av leksehjelp overlates til skolen, organiserer lokallaget i egen regi kurs og opplæring i matematikk, norsk, IKT, engelsk og lignende. Noen av kursene gis på norsk til etnisk heterogene grupper. Disse kursene har vist seg å være veldig populære blant elevene. Lokallaget har også leid inn lærere for å styrke det faglige innholdet i morsmålsundervisningen og fagundervisningen som ble gitt i foreldredrevne grupper.

Da vi besøkte MiR, så vi også at foreldrene inntok forskjellige roller i undervisningsøktene. I noen grupper inntar de selv rollen som morsmålslærer, mens i andre grupper hjelper de innleide lærere i undervisningen. De sitter og hjelper barna, eller har egne kurs i data eller norsk. I noen grupper har foreldrene ansvar for matservering. I mange tilfeller kommer de først og fremst for å motivere og oppmuntre barn, samt hjelpe barna med språk og begrepsavklaring.

Det er barnas morsmål, norskkunnskaper og språkrelaterte problemer som opptar foreldrene. En far som stiller opp regelmessig forteller følgende:

”Vi ser at flere barn har språkproblemer. De er ikke så gode som de burde være i morsmålet sitt... De snakker tilsynelatende bra norsk, men deres uttale skiller seg fra den du kan høre hos norske barn. Samtidig ser vi at de har problemer med noen norske uttrykk... Vi prøver å gjøre noe med dette.” (Forelder)

I likhet med denne informanten, forteller andre foreldre at mange av barna i deres gruppe sliter med norsk. De har behov for å få begrepsavklaring og fagundervisning på morsmål. Andre foreldre ser på gruppene de driver som en arena der deres barn kan møte andre barn og voksne som har samme kulturelle og språklige bakgrunn. De mener at barna deres får for lite

morsmålsundervisning i skolen. De mener også at deres barn lærer for lite om sin kulturelle bakgrunn og hjemlandet sitt i den norske skolen. Foreldrene betrakter foreldregruppa som et initiativ som delvis vil kompensere for dette.

6.5.2.4 Rekruttering

Det spesifikke med dette prosjektet er at tilbudet avhenger av en aktiv deltakelse fra både på foreldre- og elevsiden. Derfor, når en jobber med rekruttering, må det jobbes aktivt mot foreldre og elever. Det ser ut til at det er en utfordring å få rekruttert både elever og foreldre. Prosjektlederen bruker flere kanaler i rekrutteringen av foreldre. Lokallaget tar blant annet kontakt med alle foreldrene og prøver å motivere dem til å delta. En sender brev med hjem og snakker med foreldrene osv.

Timelærere og foreldre rekrutteres primært gjennom foreldrenettverket. Når det gjelder rekruttering av elevene så ser det ut til at elevene benytter seg av tilbudet etter foreldregruppa/foreldrenes oppfordringer. Det er også sosiale aktiviteter som tiltrekker dem, samt de får mulighet til å treffe barn fra andre trinn som har samme etnisk bakgrunn. En kan dermed si at dette prosjektet, i likhet med det Oslo kultur- og utdanningsforening, bruker etnisk nettverk og det etniske fokuset, både direkte og indirekte, som en genereringskraft i rekrutteringsarbeidet. Det ser imidlertid ut til at rekrutteringen av elever og foreldre varierer i forskjellige etniske grupper. Dette avhenger også av den type aktiviteter man tilbyr.

Noen grupper er små og består av en til to foreldre og tre til fire elever. Andre foreldregrupper består av flere voksne personer (inklusive foreldre og innleid lærer) og opptil tjue elever med samme språkbakgrunn. De små gruppene er mest sårbare, men det ser ut til at utfordringen er at foreldredrevne grupper er avhengig av ildsjeler og innsatsen deres. En informant forteller følgende om andre foreldre fra sin etniske gruppe:

”De har ingenting imot at barna kommer. De liker at barna er her, men de stiller aldri opp. Jeg har maset på flere foreldre fra min etniske gruppe. Vi er bare to voksne som stiller opp. Denne gruppa er avhengig av vår innsats. Hvis vi slutter, vil denne gruppa oppløses.”

Flere foreldre forteller at det nesten alltid er noen foreldre som stiller opp, men det er ofte de samme foreldrene som kommer hver gang. Derfor er gruppene sårbare. Hvis noen av disse ildsjelene flytter ut fra området, kan dette påvirke aktiviteten i gruppa. Generelt sett er det vanskelig å få til en bred rekruttering av foreldre. Det er vanskelig å involvere foreldrene i organiseringen. De innleide timebetalte lærerne bidrar til å øke stabiliteten i gruppene, men det er ikke alltid lett å finne dem heller.

Enkelte foreldregrupper har diskutert å innføre regler, som vil sikre at alle foreldre benytter seg av tilbudet. Samtidig ser man faren for at slike regler kan føre til at verken barn eller foreldre kommer. Den andre utfordringen, som også mange andre leskehjelpprosjekter må forholde seg til, er å finne en dag som passer for alle elever som ikke konkurrerer med andre tilbud de allerede deltar i. I likhet med andre prosjekter, sliter også dette prosjektet med å rekruttere ungdomsskoleelever. Hittil har prosjektet primært rekruttert barneskoleelever, både jenter og gutter.

Det ser ut til at både flinke og svakere elever benytter seg av tilbudet. Man er ikke selektiv i utvelgingen. Tilbudet rettes i utgangspunktet til alle barn med innvandrebakgrunn som hører til ved Linderud skole. Vårt inntrykk er at dersom prosjektet skal fortsette, er man avhengig av å finne foreldre som er villige til å drifte og organisere språkgrupper.

6.5.2.5 Med fokus på etnisitet, språk og egne krefter

For å konkludere, kan en si at MiRs prosjekt viser at involvering av foreldre bærer med seg flere utfordringer knyttet til organisering og det faglige innholdet. Samtidig har involvering av foreldre uten tvil flere gode sider. Flere foreldre som har vært aktive i gjennomføringen av prosjektet, har også blitt mer aktive på skolearena. Enkelte av dem begynner å fremstå som et nyttig mellomledd mellom skolen og de etniske nettverkene de tilhører. Foreldrene opplever også at barna som benytter seg av tilbudet ser opp til dem. Dermed kan en si at lokallaget har klart å nå flere av sine uttalte målsettinger.

Det at etnisitet og felles språkbakgrunn er valgt som den organisatoriske rammen i dette prosjektet, har flere fordeler, men setter også visse begrensninger. På den ene siden stiller mange opp nettopp for å kunne møte andre barn og voksne med samme etnisk- og språkbakgrunn. Det er heller ikke vanskelig å se verdien i det at barna får mulighet å se personer fra deres etniske gruppe demonstrere i praksis sine kunnskaper og sin interesse for skolen.

På en annen side, opplever en at det er vanskelig å organisere leksehjelp og aktiviteter til etnisk eller språklig homogene, grupper som består av elever fra forskjellige trinn. Enkelte foreldre mener at en av årsakene til at de vegrer seg for å involvere i leksehjelparbeidet, er at gruppene er etnisk/språklig homogene, men svært heterogene i forhold til barnas alder og faglige forutsetninger. Den andre utfordringen som henger nøye sammen med den etniskbaserte organiseringen, er at gruppenes etniske fokus kan virke ekskluderende for noen barn. Felles språk og etnisitet kan danne grunnlag for inklusjon, tilhørighet og samhold. Samtidig kan den indirekte virke ekskluderende på enkelte barn fra Linderud skole, hvis en ikke tilhører riktig språkgruppe der det finnes ildsjeler som vil drive tilbudet. En slik organisering kan i hvert fall resultere i at barn fra enkelte etniske grupper ikke får MiRs tilbud, hvis det ikke finnes foreldredrevet gruppe som har samme språk som dem. Vel å merke, kompenserer lokallaget til en viss grad for dette ved å tilby kurs i forskjellige fag. Disse gis på norsk og til etnisk heterogene grupper av elever.

6.5.2.6 Vurdering av læringsutbytte – elevenes vurdering

Vurderingene som MiRs brukere gir er også gode. Det er viktig å understreke at antall respondenter er lavt, noe som igjen har innflytelse på vurderingenes representativitet. Vi ser at et stort antall elever mener at de gjør det bedre på skolen fordi de deltar på leksehjelp. I tillegg til dette, er så si alle respondentene enige at leksehjelpen hjelper dem i å forstå skolearbeidet bedre.

Tabell 7. Spørsmålet stilt til elevene: Hva får du ut av leksehjelpen? Elevene har svart i forhold til svaralternativene ”JA”, ”Nei” og ”Vet ikke”. Svar i prosent (%).

Elevers vurdering av leksehjelpens læringsutbytte			
	Ja	Nei	Vet ikke
Jeg gjør det bedre på skolen fordi jeg er med på leksehjelpen (N=7)	100	0	0
Leksehjelpen hjelper meg med å forstå skolearbeidet bedre (N=7)	100	0	0
Leksehjelpen er helt nødvendig for å forstå skolearbeidet (N=7)	86	14	0
Leksehjelpen er bortkastet tid (N=7)	0	100	0
Leksehjelpen hjelper meg bare litt (N=7)	29	71	0

6.6 IKT-basert leksehjelp

Nettbaserte modeller for leksehjelp er den minst utbredte av modellene. Puggandplay er den eneste rene, nettbaserte leksehjelptilbudet i forsøket. IKT-basert leksehjelp er fremdeles i en utviklingsfase, i likhet med mange andre modeller. Denne modellen skiller seg fra andre former for leksehjelp. Mens andre modeller som regel er kollektive, der elever og leksehjelpere møtes fysisk og regelmessig på avtalt sted og til avtalt tid, gir IKT-basert leksehjelp muligheten til å bruke innholdsbaserte læringsressurser på nettet individuelt, både hjemme og på skolen, og hele døgnet.

6.6.1 Puggandplay - ”leksehjelp på nett”

PuggandPlay er tenkt som et lærings- og leksehjelpprogram i fagene matematikk, naturfag, samfunnsfag og norsk i 5. til og med 7. klasse. Puggandplay startet som et samarbeidsprosjekt mellom TV-produksjonsselskapet Fabelaktiv, internettselskapet Apropos og Høyskolen i Hedmark, avdeling for lærerutdanning. Puggandplay består av en Internett-tjeneste som er ment å være et sikkert nettsted for barn hvor de kan søke informasjon om innenfor de tre aktuelle fagene. I perioden 2001-2005 hadde Puggandplay i tillegg sendinger på NRK. Sendingene var en del av programmet ’etter skoletid’, der programlederne tok opp ulike temaer og svarte på spørsmål som hadde kommet inn.

I 2005 sluttet man med TV-sendinger, men internettjenesten/nettsidene er fortsatt aktive. Svartjenesten er den sentrale aktiviteten på nettsidene. I første omgang vil alle kunne få svar via automatisk søk blant tidligere 22 000 svar i databasen. En vil også få et forslag til relevante linker. En kan også velge å sende spørsmålet videre til 15-20 lærerstudenter som betjener spørrekassa.

6.6.1.1 Målsettingene

Puggandplay har flere overordnede formål, blant annet er svartjenesten ment å være en læringsressurs og en supplerende form for leksehjelp. Tilbudet skal bidra til å gi elever og lærere økt erfaring med å bruke internett som læringsressurs, samt stimulere til økt bruk av nettbaserte læringsressurser og fremme den generelle digitale kompetanse. Puggandplay operasjonaliserer og definerer disse målsettingene på følgende måte:

- tilby grunnskolen, elever og lærere, en læringsressurs på nettet med god funksjonalitet

- skape en ressurs som legger til rette for varierte arbeidsmåter og aktiv læring for elevene
- skape en ressurs som fremmer digital kompetanse
- stimulere lærerne til å ta i bruk digitale læringsressurser
- følge opp sentrale mål om å utvikle innholdsbaserte læringsressurser på nettet
- gi lærerstudenter økt kjennskap til og erfaring med nettbaserte læringsressurser

I det følgende vil vi ikke diskutere alle de målsettingene som prosjektet har ambisjon om å nå, men først og fremst se på de elementene som har direkte relevans for leksehjelpprosjektet. Vi vil blant annet diskutere i hvilken grad Puggandplay som leksehjelpprettet svartjeneste er en egnet form for leksehjelp. I tillegg vil vi identifisere hva er dens begrensninger og potensialer, samt under hvilken forutsetning kan slike former for leksehjelp utnyttes på en mer effektiv måte. Vår diskusjon baseres på gjennomgang av tidligere evalueringer av Puggandplay (Zachrisen 2002, 2003), undersøkelser av kommunikasjonen mellom elever og lærerstudenter som betjener spørrekassa, samt samtaler med personer som har hatt ansvar for prosjektet.

I løpet av feltarbeidet og våre besøk i ulike leksehjelpprosjekter, har vi også hatt mulighet til å observere hvordan barn og leksehjelpere bruker nettet når de jobber med lekser. Disse observasjonene, inklusive samtaler med barn, mens de surfet på nettet i håp på å finne informasjon som vil hjelpe dem i deres arbeid med lekser, har vært viktig informasjonskilde.

6.6.1.2 Rekruttering av elever og leksehjelpere

Mens andre leksehjelpprosjekter er ulike former for kollektive tilbud som gis i tilknytning til skoleundervisningen eller etter skoletid, er Puggandplay en form for leksehjelp som elevene kan benytte både når de jobber med leksene hjemme og når de deltar i en eller annen form for kollektivt leksehjelptilbud. I perioden Puggandplay ble kombinert med TV-sendinger, kan en si at de som så hjemme på disse sendingene og dermed senere valgte å benytte seg av Puggandplays nettbaserte svartjeneste, også koblet seg på en form av kollektiv massemedie-støttet leksehjelptilbud. Det kan diskuteres hvor mye leksehjelp elevene fikk ved å se på TV-sendinger, men det ser ut til at de har appellert til målgruppen (Zachrisen 2002, 2003).

Når en vet at de fleste leksehjelpprosjekter til tider sliter med å rekruttere og å nå elever, kan en ikke se bort ifra at TV-sendingene har hatt en viktig rolle når det gjelder å skape oppmerksomhet og nysgjerrighet blant elevene. Det at helt opptil 40 000 elever som har brukt PuggandPlays nettbaserte svartjeneste hvert år, settes av flere i sammenheng med oppmerksomheten som ble skapt av TV-sendingene. Bruken av hjemmesiden økte jevnt også etter at en sluttet med TV-sendinger. I det siste ser en imidlertid at bruken av hjemmesiden gradvis avtar, noe som av enkelte informanter anses som en senvirkning av at en sluttet med TV-sendinger. En utfordring fremover kan dermed være å motivere elevene til å bruke Puggandplays nettbaserte svartjeneste, blant annet ved å skape ny oppmerksomhet omkring Puggandplay.

Når det gjelder rekruttering av leksehjelpere har Høgskolen i Hedmark spilt en sentral rolle. En har klart å rekruttere mellom 15 - 20 studenter som betjente svarkassen, samt 3 - 4 faglærere ved skolen som hadde ansvaret for organisering og kvalitetssikring av prosjektet. Fra studentenes side, er deltakelsen i prosjektet oppfattet som en nyttig form for fagdidaktisk læring, og til dels som faglig læring og læring innenfor IKT-feltet. Studentene ser på deltakelsen i prosjektet som en nyttig praksis, noe som i seg selv kan være en motivasjonsfaktor for deltakelse.

6.6.1.3 Puggandplay som en form for leksehjelp

Det er selvsagt ikke nok å skape oppmerksomhet omkring svartjenesten for at den skal bli hyppig brukt av elever som en form for leksehjelp. Det forutsettes at eleven har tilgang til nettet, og ikke minst at svartjenesten har et innhold som er tilpasset elevenes behov og som på en eller annen måte oppfattes av elevene som et bedre tilbud enn andre former for nettbaserte læringsressurser. Tidligere undersøkelser viser at elevene oppfatter Puggandplay som et innholdsrikt og til dels morsomt nettsted. Elevene som har brukt tjenesten, er fornøyd med de svarene de har fått fra svartjenesten (Zachrisen 2002, 2003).

Vi har fått inntrykk av at Puggandplay lett kan bli utkonkurrert av andre informasjonskilder som nettet tilbyr. I løpet av vårt feltarbeid, har vi sett at elevene bruker internett hyppig som en del av deres arbeid med hjemmelekser. Men det ser ut til at elevene har en tendens til å prøve seg på mer avanserte informasjonskilder. Det betyr ikke nødvendigvis at Puggandplays automatiske svartjeneste er for enkel eller at den ikke tilfredsstiller elevenes behov. Det kan snarere være slik at elevene velger å bruke, for eksempel, Start siden.no, Wikipedia og Google, siden disse nettstedene er det deres foreldre og lærere bruker, eller henviser dem til.

Vi har fått inntrykk av at elevene lett ble frustrert av å bruke slike informasjonskilder på egen hånd. Selv om mange ikke hadde tilstrekkelige kunnskaper om hvordan en skulle surfe på nettet på en effektiv måte, valgte de likevel å bruke Wikipedia og Google og lignende. For mange av disse elevene ville det vært mer nyttig hvis de ble henvist til eller på egen hånd startet sine nettsøk i Puggandplays automatiske svartjeneste. Sammenlignet med Wikipedia, og andre lignende informasjonskanaler som elevene bruker i økende grad, gir Puggandplays automatiske svartjeneste svar og linker som i større grad er tilpasset målgruppen.

I tillegg til sin automatiske svartjeneste, gir nettsiden som sagt også eleven mulighet til å sende spørsmålet videre til 15-20 lærerstudenter som betjener spørrekassa. Dette kan være et klart fortrinn sammenlignet med andre portaler, forutsatt at elevene stiller spørsmål som er relevant for deres leksearbeid og at de får svar på spørsmålet sitt i god tid. Å tilby hjelp fra en leksehjelper et sted der ute som vil hjelpe eleven med leksene er i utgangspunktet en god ide, noe som påpekes både av elever og lærere i tidligere rapporter (Zachrisen 2002, 2003). Problemet er at avstanden og tregheten i samhandlingen mellom eleven og leksehjelperen gjør at denne tjenesten i praksis vanskelig kan oppleves som et effektivt pedagogisk virkemiddel. Hele poenget med en slik tjenesten er at den bør være rask og interaktiv. Hvis eleven må vente i flere dager på å få svar fra leksehjelperen vil hun eller han miste interesse for tjenesten.

Det ser ut til at elevene bruker nettet underveis mens de jobber med sine lekser. Hvis de ikke får hjelp fra en læringsressurs, vil de prøve å få hjelp et annet sted. En kan ikke forvente at eleven vil sende spørsmålet til leksehjelperen, for så velge å vente i flere dager for å ta igjen arbeidet med leksene etter at svaret fra puggandplay har kommet. De vil heller lete andre steder på nettet, slå opp i leksikon, be sine foreldre om hjelp og lignende. Derfor kan det ofte skje at eleven ikke engang sjekker det svaret som leksehjelperen har sendt eleven etter noen dager. Dette resulterer også i manglende respons fra elevene som gjør at leksehjelpere ikke får vite om svarene er forstått.

Det ene problemet er at altså svarene blir for sene. Det andre problemet er at elevene har en tendens til å bruke svartjenesten til å stille spørsmål som ofte ikke har noe med lekser å gjøre.

Vi kan si at manglende interaktivitet ser ut til å være den største mangelen når det gjelder kommunikasjonen mellom Puggandplays leksehjelpere og elever. Elevene får ikke svar tidnok fra leksehjelperne, og leksehjelperne får lite respons fra elevene om elevene har fått svar på det de spurte om, og om svarene har hjulpet eleven med lekser. For at denne tjenesten skal virkelig kunne fungere godt i formidlingspedagogisk forstand, burde den snarere ligne på en form av 'chat room' på nettet, der eleven og leksehjelperen er online samtidig og kommuniserer direkte med hverandre, og diskutere fortløpende problemstillinger i tilknytning til lekser. Samtidig er det ikke vanskelig å se at en slik tjeneste vil forusette innsats og resursbruk som er i en helt annen størrelsesorden enn den Puggandplay vi har i dag. Slik Puggandplay fungerer i dag, bør den først og fremst anses som et oppsalgsverkslignende læremiddel som bør brukes i kombinasjon med andre former for leksehjelp.

6.7 Oppsummering

I dette kapittelet har vi presentert ni ulike leksehjelpprosjekter som var med på Prosjekt leksehjelp. Et hovedpoeng er at vi har vist hvordan de ulike leksehjelptilbudene har blitt organisert innenfor de fem ulike, definerte modellene som skulle prøves ut.

Det vi umiddelbart ser er at den fortolkningsmessige fleksibiliteten som Prosjekt leksehjelp åpnet opp for, har blitt utnyttet av de ulike aktørene. Det er stor variasjon i hvordan man har tenkt, organisert og gjennomført utprøvingen. Casene presenterer et bredt spekter av arbeidsmåter, målgrupper og metodikk, og viser sterke og mindre sterke sider ved de ulike måtene å arbeide på.

Det er flere mønstre som tegner seg. Innenfor de skolebaserte modellene, er det for eksempel ulike grad av forankring til skolens drift. På en skole har man integrert leksehjelpen som en del av skolens ordinære drift – den er en integrert del av skoletiden – mens andre skoler mer har lagt seg på et "drop-in" prinsipp. Også i prosjekter drevet av frivillige, er koblingen mot skolen og skolens aktivitet viktig, både for rekruttering av elever til tilbudet og for tilbudets innhold og profil.

I gjennomgangen av modellene har vi sett hvordan det jobbes med andre aspekter ved leksehjelp. I gjennomgangen av flere av de modellene driftet av de frivillige organisasjonene, har vi sett at det jobbes med ulike måter for å kunne oppnå målsettingen om sosial utjevning, blant annet gjennom å tenke kreativt rundt det vi vil kalle ulike varianter av sosial mobilitet. Blant annet ser vi at noen av tilbudene understreker viktigheten av foreldreinvolvering, holdninger til utdanning, etc.

Vi ser også her at et aktivt forhold til rekruttering av elever, er nødvendig hvis tilbudet skal bidra til sosial utjevning eller mobilitet. De involverte i casestudiene vurderer at leksehjelp gir økt læringsutbytte, men man ser i ulike grad utfordringene knyttet til å rekruttere "de som trenger det mest" til tilbudet.

Mange av casene viser også det avgjørende i det kritiske møtet mellom elev, leksehjelper og oppgave. Det er i organiseringen av dette møtet, mye av nøkkelen til suksess ligger. I dette ligger det blant annet at leksehjelper må ha den rette kombinasjonen av fagkompetanse, didaktisk/pedagogisk kompetanse, og relasjonell kompetanse.

7 Studentdrevne modeller – TENK og SEIRE

7.1 Innledning – bakgrunn og forhistorie

I dette kapittelet tar vi for oss de to studentdrevne leksehjelptilbudene TENK og SEIRE. Disse to modellene ble føyd til Prosjekt leksehjelp og evalueringen, og skiller seg ut fra de andre modellene ved at de er organisert og driftet av studenter ved Universitet i Oslo og ved NTNU i Trondheim. På hvert av prosjektene tar vi først for oss de viktigste erfaringer, og dernest ser vi på organisering. Til slutt gjør vi en kort sammenligning av elevdata fra begge prosjektene.

Fra ulike hold har det gjennom lengre tid vært uttrykt bekymring over manglende samsvar mellom ungdoms valg av utdanning og yrke, og samfunnets behov for kompetanse. Et opplevd misforhold mellom unges faktiske valg av utdanning, og lokalt og nasjonalt næringslivs eksisterende og antatte framtidige behov for kompetanse, bekymrer mange, ikke bare i Norge. Debatten rundt ”skills mismatch”, dvs. det manglende samsvar mellom arbeidsstokkens kompetanse og kvalifikasjoner, og det opplevde og forventende kompetansebehov i arbeidslivet, opptar mange.

I Norge fikk dette kanskje særlig form av en debatt omkring misforholdet mellom unges utdanningsønsker og tilgangen på læreplasser/behovet for kompetanse i næringslivet i distriktene. Flere regionale studier av ungdoms yrkesvalg ble gjennomført, blant annet et større prosjekt ved Fafo om langsiktig rekrutteringsarbeid innen skips- og verkstedsindustrien (Se for eksempel Berg 1998, Østberg 2000). Mange fokuserte på hvordan ”utdanningsuget” medvirket til rekrutteringsproblemer - ungdom utdannet seg bort fra det lokale næringslivet. Ungdoms utdanningsvalg samsvarte i liten grad med de behov det lokale næringslivet så for kompetanse og arbeidskraft i årene framover.

Mange, blant annet NHO, uttrykte i denne sammenheng bekymring over skolens yrkes- og utdanningsrådgivning. Særlig ble det uttrykt bekymring over rekrutteringen til realfag, en gruppe fag som så ut til å bli sviktet av store ungdomsgrupper, til tross for at næringslivets behov for arbeidskraft med slik kompetanse er høy og stigende.

Mange har søkt etter en forklaring på dette i den rollen valg av utdanning og yrke spiller i unge menneskers liv. Når man velger utdanning, og dermed yrke, velger man mer enn bare en jobb, dette handler i stor grad også om valg av identitet. Man velger hvem man er, hvem man ønsker å bli.¹⁰

Individer eksisterer ikke i et vakuum, men må også forstås som produkter av sine omgivelers påvirkning. Samfunnmessig utvikling, konjunkturer og sosiokulturelle endringsprosesser er dermed også med på å påvirke den enkeltes valg og preferanser. Enkelte forskere og såkalte trendanalytikere har i de senere årene hevdet at ungdoms yrkesvalg i mindre grad er preget og påvirket av ønsket om god lønn og sikker jobb nå. Det postmaterielle mennesket, og ungdommen, velger altså annerledes og begrunnet på andre måter, enn det deres foreldre, preget av industrisamfunnets grunnleggende mekanismer og verdier, gjorde (Buland og Havn 2002). I en studie utført av Fishnet Nordic på oppdrag fra NHO, heter det blant annet:

¹⁰ Se for eksempel Andreassen, Inga H., Sylvi S. Hovdenak og Eva Swahn: *Utdanningsvalg – identitet og karriereveiledning*, Fagbokforlaget, Oslo 2008

"I likhet med i andre deler av samfunnet og i alle aldersgrupper, forventer både ungdom og foreldre at utdanningen først og fremst skal hjelpe den enkelte til å "realisere seg selv". Ta vare på sine evner, utvikle dem, få en jobb og en utdanning som er mer preget av lyst enn av plikt, av nytelse framfor selvpoffring." (Fishnet Nordic 2002: side 20)

Det sies videre at lønn, sikker framtid og trygghet ikke er uviktig for ungdom og foreldre, men at dette nå i større grad er "hygienefaktorer, som man uansett forventer av enhver jobb" (ibid). Dette skal altså gjenspeile en påstått generell endring i samfunnet, bort fra tidligere tiders vektlegging av materielle goder og status, i retning av et mer "post-materielt" levesett og verdigrunnlag.

I denne konteksten, forstås valg av utdanning og yrke som et ledd i en større konstruksjon av identitet og mening i et komplekst samfunn. Det internasjonale Rose-prosjektet, som fokuserer på rekruttering til realfag, er ett eksempel på en slik tilnærming.¹¹ Her ser man på unges valg av eller fravær av valg av realfag, blant annet som et utslag av holdninger og konstruksjon av identitet i et senmoderne samfunn, der modernitetens og industrisamfunnets verdsett på mange måter har mistet sin hegemoniske rolle i forhold til ungdommen, og der fag og yrker som ikke forbindes med det senmoderne samfunn, har mistet sin tiltrekning. Det de betegner som "spirit of the age"/"Zeitgeist" påvirker ungdoms valg. Realfag forbindes ikke lenger med verdier som verdsettes høyt av store ungdomsgrupper, man ønsker ikke å "være" det man oppfatter at man blir ved å følge det man oppfatter som realfagsveien. Sentralt i Rose-prosjektet er en forutsetning om at skolens naturfagundervisning må bygge på forståelse av ungdom, deres kultur og hva de er opptatt av, hvis man skal nå fram til målgruppene (Schreiner 2006).

7.2 TENK – Mattetrening ved Universitetet i Oslo

Inspirert av erfaringer med liknende opplegg i Sverige, med utgangspunkt i den tekniske høyskolen Chalmers, tok derfor NHO, sammen med Kunnskapsdepartementet og RENATE (Nasjonalt senter for kontakt med arbeidslivet om rekruttering til realfag), initiativ til at man også ved universitetet i Oslo skulle starte et studentdrevet tilbud til elever i grunn- og videregående skole, for å stimulere flere unge til ikke å velge bort realfag i videregående. Dette initiativet var også forankret i Kunnskapsdepartementets tiltaksplan for styrking av realfag.¹² TENK fikk midler til drift fra Kunnskapsdepartementet. Parallelt med TENK fikk også prosjektet SEIRE ved NTNU midler til oppstart.

Prosjektet ved UiO tok utgangspunkt i den svenske modellen, fra prosjektet Headstart, senere Intize i Göteborg. Intize definerer i dag sitt overordnede mål slik:

*"Intize vill att alla ska få en ökad självkänsla, ges nya möjligheter i livet samt få ett ökat intresse för matematiskt tänkande."*¹³

¹¹ Se for eksempel <http://www.ils.uio.no/english/rose/index.html>

¹² Kunnskapsdepartementet: *Et felles løft for realfagene Tiltaksplan 2006.*, Oslo 2006, Kunnskapsdepartementet: *Et felles løft for realfagene. Strategiplan 2006 – 2009*, Oslo 2006, Kunnskapsdepartementet: *Et felles løft for realfagene Tiltaksplan 2007 - 2009.*, Oslo 2007,

¹³ <http://www.intize.org/>

Studenter fra Chalmers Tekniska Högskole og Gøteborgs universitet er mentorer i matematikk for elever i videregående skole (gymnasiet), som i sin tur får mulighet til å være veiledere for elever på lavere skoletrinn. Omkring 200 gymnasiaster kommer hvert år inn til høgskolen og universitetet for å møte sine mentorer.

Et uttalt mål for initiativtakerne ved universitetet i Oslo var å tilpasse denne modellen til norske forhold, på en måte som gjorde den lettere overførbar også til andre universiteter og høgskoler.

7.2.1 Tiltaket TENK – en kort beskrivelse

TENK formulerte sjøl sine målsettinger slik, i sin egen prosjektbeskrivelse:

Hovedmålet for oss er realfagsrekruttering. Vi vil skape engasjement rundt realfag, og vise elevene det brede spekteret av samfunnsrelevante problemer realfag kan løse. Vi vil også vekke studenters og bedrifters samfunnsansvar. Vi vil gi elevene akademiske muligheter de ellers ikke ville fått. Vi vil spesielt inspirere jenter til å velge realfag. På denne måten ønsker vi å bidra til sosial og akademisk integrasjon.”¹⁴

Som vi ser det der ”rekruttering” som er det viktigste stikkordet, når TENK ønsker å sammenfatte sitt hovedfokus.

I sitt informasjonsmateriale sa TENK også at hovedmålgruppen var ”jenter og elever fra hjem og områder der man ikke er vant med høyere studier”. Elever med minoritetsbakgrunn ble også utpekt som en av prosjektets sentrale målgrupper. Man ønsket å rette seg både mot elever i grunnskolens 10. klasse, og mot de to første trinnene i videregående skole. For TENK er det et bevisst valg at man ønsker å nå elevene allerede i 10 klasse. En representant fra ledergruppen formulerte det slik:

”Det er viktig å inspirere dem tidlig, og skape et positivt forhold til faget før de velger retning i videregående, men 8. og 9. klasse blir for tidlig, siden opplegget krever at de må reise hit...”

Arbeidet startet opp med et pilotprosjekt høsten 2006. Dette omfattet elever ved to skoler, i totalt fire uker. Tilbakemeldingene fra deltakerne var svært gode, og studentgruppen besluttet å fortsette arbeidet i hovedtrekk etter den modellen de hadde valgt.

TENK blir styrt av en ledergruppe, i utgangspunktet bestående av seks studenter, og det ble opprettet en referansegruppe med representanter fra KD, NHO, RENATE, UiO og andre sentrale aktører

¹⁴ TENK: Prosjektplan TENK – realfagstrening for ungdommer ved UiO. I en annen prosjektbeskrivelse, er prosjektets kobling til næringslivet klarere. Her heter det blant annet: ”Hovedmålet for oss er realfagsrekruttering, dvs vi vil øke antall realfagsutdannede kandidater til norsk næringsliv. For å nå dette målet vil vi skape engasjement rundt realfag, og vise elevene det brede spekteret av samfunnsrelevante problemer realfag kan løse. Mange elever har talent og noe interesse for realfag, men ikke en omgivelse der det er naturlig å gå videre med høyere studier i realfag. Dette vil vi forandre på: vi ønsker å gi elevene akademiske muligheter de ellers ikke hadde fått, og å forandre holdningene elevene har til realfag.”

7.2.2 Mentorene

Mentorene, de som har ansvaret for den konkrete opplæringen/rådgivningen til elevene, er studenter ved UiO. Disse mentorene har gjennom prosjektets første periode vært lønnet.

Hver mentor fikk i utgangspunktet ansvar for en gruppe på opp til 8 elever, og møter dem til leksehjelp en dobbeltime i uken. I utgangspunktet arrangerte man disse øktene på kveldstid, på Blindern og på noen av skolene. I dag foregår all realfagstreeningen på UiO på Blindern. På store grupper benytter man i dag dessuten to mentorer som sammen gir veiledning.

Mentorenes rolle er viktig. De skal både gi faglig hjelp, og være rollemodeller for deltakerne. På mange måter blir mentorene realfagenes representanter eller ansikt mot elevene som deltar, de skal både gi faglig hjelp og ”selge” realfag til ungdom.

Mentorenes kvaliteter blir dermed et avgjørende moment i TENK. En god TENK-mentor må være faglig dyktig, være en god veileder som evner å utvikle gode relasjoner til sine elever og dessuten være en god rollemodell. Det er en utfordring å finne den rette kombinasjonen, og TENK legger sjøl vekt på at de stiller ”*høye faglige, sosial og pedagogiske krav til mentorene*”.

En av mentorene sa det slik:

”Det kan jo av og til være faglig utfordrende... men det kan jo også være positivt at elevene ser at vi også må tenke litt. Men sosial intelligens og tålmodighet og evnene til å kunne formidle er vel de viktigste egenskapene.”

Som rollemodeller skal mentorene vise at unge mennesker i dag kan drive med realfag, uten å være ”supernerder” eller spesielt intelligente. Mentorene skal bidra til å bygge ned ungdoms stereotyper om realfag, mentorene skal fortelle deltakerne at ”folk som studerer realfag er helt vanlig ungdom” og realfag er samfunnsnyttig og viktig. Mentorene skal være det TENK sjøl beskriver som ”akademiske forbilder” for elevene.

I dette er det et viktig poeng at mentorene er bare noen år eldre enn elevene; ungdom hjelper ungdom i TENK. Det er lettere å identifisere seg med mentorene enn med lærere som er typiske representanter for ”voksenverdenen”. Omvendt er det også lettere for mentorene å se og forstå hva ungdommene sliter med både faglig og sosialt. Flere av mentorene vi har snakket med, legger vekt på at de bruker relativt mye tid på å bli kjent med elevene, for å få et innblikk i deres verden og interesser.

Ledelsen ved TENK gir uttrykk for at de legger mye arbeid i utvelgelse av mentorer. Faglig stiller de konkrete karakterkrav på MAT1110, ett 2. semesterkurs i matematikk. Videre har de kjørt en relativt omfattende ansettelses-/utvelgelsesprosess, der de som ønsker å være mentor må levere en skriftlig søknad. I den må de begrunne hvorfor de ønsker jobben. Videre må kandidatene gjennom intervjuer og ”prøveforelesning”, som en del av vurderingen.

Her legges det vekt på at man i denne prosessen ønsker å sile ut både de som åpenbart bare er motivert av tanken på å få lønn, og de som ikke har de sosiale egenskaper som anses som nødvendige. Det er åpenbart at ledelsen har et bevisst forhold til betydningen av det relasjonelle forholdet mentor/elev, og legger vekt på dette i utvelgelsen. Ved observasjon har vi sett hvordan i alle fall en del mentorer klarer dette, ved å etablere en kommunikasjon som både er sosial og inkluderende, setter grenser og møter ulike elever på deres egne premisser.

TENK har også sett behovet for skolering av og støtte til mentorene. Dels gjøres dette gjennom erfaringsspredning, der mentorene får dele sine egne erfaringer og gode grep i arbeidet. Mentorene samles regelmessig for slik erfaringsutveksling. De har også søkt å skriftliggjøre dette, gjennom mer systematisk registrering av erfaringer og arbeidsmåter, eksempler på oppgaver osv.

I tillegg til denne egenlæringen, har TENK dessuten knyttet til seg to doktorgradsstudenter fra Institutt for Lærerutdanning og Skoleutvikling ved UiO, for å sørge for en fagdidaktisk oppfølging av mentorene. Disse deltar på de faste mentormøtene, svarer på spørsmål, deltar i diskusjoner om mentorenes daglige utfordringer, trener på undervisningsteknikker og gir faglig påfyll gjennom foredrag om utvalgte, relevante pedagogiske/didaktiske emner.

I brukerundersøkelsen ba vi deltakerne gi noen vurderinger av mentorene. 60 % av elevene var svært enig i at de hadde god kontakt med sin mentor, mens 27 % var noe enig i det samme. 73 % av deltakerne mente at mentor alltid var godt forebredt til timene, mens 27 % mente at dette stort sett var tilfelle. Også elever vi snakket med, ga uttrykk for at kontakten med mentor var god, og viktig.

7.2.3 ”Leksehjelp”, ”mattetrening” eller ”karriereveiledning” – om innholdet i TENK

Ledelsen i TENK vil ikke kalle det de driver med for leksehjelp. I stedet benytter de konsekvent begrepet ”mattetrening”. Det er flere grunner til dette. For det første driver de ikke med lekser, i alle fall ikke bare lekser. Hvis noen av deltakerne ønsker å arbeide med det de har fått i lekser fra skolen, får de sjølsagt lov til det. De får hjelp fra mentorene når de har behov for det.

Det de primært driver med er imidlertid generell undervisning og øving i matematikk, uavhengig av hva elevene arbeider med i skolen parallelt med TENK. Her gir man oppgaver, og bidrar til løsning fra et bredt spekter av matematiske problemstillinger. I tillegg arrangerer man konkurranser etc, for å variere undervisningsformen.

Majoriteten av tiden går normalt ikke med til det man kan kalle lekser, i ordets egentlige betydning, men til å gi deltakeren generelt bedre kunnskaper i matematikk. Målet er å kunne gi den enkelte elev utfordringer og veiledning som svarer til elevens forutsetninger. Flere av mentorene og ledergruppen gir uttrykk for at dette kan være en utfordring, særlig i grupper med stor spredning i deltakernes grunnkompetanse. Likevel er det vårt inntrykk at man klarer å drive en variert undervisning, med ulike arbeidsmåter og tilnærminger til faget.

Våren 2007 ga 94 % av mentorene uttrykk for at elevene i stor eller noen grad hadde vært med på å utforme innholdet i mattetreningen. Den samme undersøkelsen viste at mentorene selv mente at de benyttet en rekke ulike undervisningsteknikker i arbeidet med elevene.

For det andre unngår man ordet ”leksehjelp” fordi man mener det ikke er positivt med tanke på rekruttering. ”Leksehjelp” forbindes med skole, og TENK ønsker å være noe annet enn skole, de vil være et alternativ til skolen. TENK ønsker primært å være et tilbud om en fritidsaktivitet. ”Slik andre går på håndballtrening, velger TENKs deltakere å gå på mattetrening”, som en av mentorene uttrykte det. Elever som i utgangspunktet har et ikke ubetinget positivt forhold til skole, skal dermed lettere kunne gå på TENK.

”De skal komme til oss fordi de har lyst, fordi det er moro, ikke fordi de trenger å få hjelp!” (repr. for ledergruppen)

Ved å distansere seg fra skolen, både fysisk og imagemessig, unngår man også den stigmatiseringen som ellers kan være forbundet med å oppsøke et slikt tilbud om ”ekstraundervisning”.

Koblingen mellom TENK og Oslo-skolene ser heller ikke ut til å være svært sterk. Etter vår vurdering bidrar ikke skolen i avgjørende grad til rekruttering av elever til tiltaket i dag.. Selv om en majoritet av skolene nok er positive til tiltaket, er det ikke vårt inntrykk at det er mye kontakt. Innholdet i aktivitetene på TENK, er også i liten grad direkte påvirket av det som skjer i skolene. TENK driver sin aktivitet relativt uavhengig av skolens ukeplaner. Dette er som sagt også delvis selvvalgt, TENK ønsker å fremstå som noe annet, noe uavhengig av skolen. Det punktet der TENK og skolens aktivitet i størst grad møtes, er nettopp der elever velger å arbeide med lekser fra skolen, på TENK. Leksene blir dermed et viktig praktisk grensesnitt mellom TENK og avgiverskolene.

I utgangspunktet gjennomførte man undervisningsøkter både på UiO og på noen av deltakerskolene. Erfaringen med de skolebaserte tilbudene var ikke positive, man slet med å rekruttere elever til disse. TENKs egen forståelse av dette, er at det skyltes både at tilbudet lettere ble oppfattet som stigmatiserende, som *”noe for de som er for dårlige i matte”*, og fordi det da ble oppfattet som “skole”, og dermed mindre attraktivt for deltakerne. Man opplever i dag, der all aktivitet skjer på UiO, at det er lettere å rekruttere elever også fra de skolene der man før gjennomførte arbeidsøkter. En fra ledergruppen uttalte at:

”Det er lettere å få elever til å dra tvers over byen for å gjøre noen spennende på Blindern, enn å få dem til å komme tilbake til sin egen skole på kveldstid, for å gå på ”ekstraskole”.”

En annen i ledergruppen formulerte det slik:

”Mens ”leksehjelp” på skolen har et visst preg av ”lavstatus” blant elevene gir det å komme opp på Blindern både motivasjon og litt status.”

I brukerundersøkelsen spurte vi deltakerne hva de jobbet mest med i TENK. 49 % oppga at de primært jobbet med lekser, mens noe flere oppga at de av og til jobbet med lekser på TENK. Lekser er altså ikke uviktig i det praktiske arbeidet.

Det sosiale aspektet er åpenbart viktig i TENK. Deltakelse på TENK skal være en positiv opplevelse. TENK skal også være et sted der man treffer venner, et sted man trives. I tillegg til at det legges vekt på å skape en hyggelig atmosfære med varierte aktiviteter på mattetreningen, arrangeres det også rene sosialkvelder, med pizza, quiz og andre aktiviteter. Noen ganger er også bedrifter representert på disse kveldene, for å gi elevene et inntrykk av hvilke arbeidsplasser som er aktuelle for folk med realfagsbakgrunn. Selv om arbeidet med disse sosialkveldene åpenbart tar en del tid og ressurser, oppleves det som en viktig del i det helhetlige arbeidet man driver. Elever vi har snakket med, gir også uttrykk for at dette er et svært positivt element, noe de gleder seg til

Deltakerne opplever også TENK som sosialt. Over 67 % av deltakerne er svært eller noe enig i at å delta på TENK er sosialt. Vårt inntrykk etter besøk bekrefter dette; elevene på de ulike TENK gruppene vi besøkte jobbet konsentrert, alene eller i små grupper, med hjelp fra mentor når det var behov for dette. Stemningen var god og avslappet, vi møtte grupper av ungdom som åpenbart trivdes både i selskap med hverandre, med mentor og med det de arbeidet med.

TENK tolker det som et bevis på at man har klart å skape et positivt miljø at noen elever bruker 40-45 minutter med trikk og buss hver vei for å kunne delta på mattetrening på Blindern og ønsker å fortsette etter at TENK-kveldene er avsluttet for semesteret.

TENK har hatt et bevisst forhold til sin egen aktivitet, og har blant annet gjennomført flere egevalueringer, der de har spurt deltakerne om deres vurderinger av opplegget. De har også gjennomført en tilsvarende undersøkelse der de har bedt mentorene svare på en del sentrale spørsmål om mattetreningen.

TENK har også hatt relativt mye kontakt med miljøet i Göteborg, og framhever at de både er inspirert og har lært av dette prosjektet. En av de tingene der man ser at man har mer å lære fra Intize, handler om rekruttering av elever. Man ser en utfordring i å bli bedre til å rekruttere flere elever, gjerne større grupper fra samme skole, til TENK. På den måten håper man å bli enda bedre til å treffe det som i utgangspunktet var prosjektets primære målgruppe.

Man har også søkt å stimulere andre universiteter til å gjennomføre likende opplegg, blant annet gjennom en egen konferanse for mentororganisasjoner i Oslo. Både ved NTNU og ved Universitetet i Bergen har det nå kommet tilsvarende prosjekter i gang.

Det er vårt inntrykk at TENK har hatt et svært bevisst forhold til omverdenen. TENK har vært flinke til å spre kjennskap om seg selv gjennom media, og har arbeidet målbevisst med å skape sterkere bånd til næringslivet, blant annet gjennom sponsorer. Per i dag har de fått på plass en sponsoravtale med en større norsk bedrift, og det arbeides med flere. Dette er imidlertid tidkrevende, og prosjektet drives av folk som selv er i ferd med å gjennomføre studier, så det er begrenset hvor mye kapasitet som kan legges ned i slik utadrettet virksomhet, ved siden av den daglige driften av mentorvirksomheten.

Det er som vi har sett en grunnleggende dualitet i prosjektet TENK. På den ene siden er dette et leksehjelpsprosjekt (selv om de selv bevisst velger å ikke bruke den betegnelsen) som ønsker å hjelpe elever med realfag, og da særlig matematikk. Samtidig har prosjektet sterke elementer av yrkes- og utdanningsrådgivning, eller karriereveiledning. Prosjektet har som uttalt mål å få flere til å søke seg inn på høyere utdanning innen realfag, og har derfor lagt betydelig vekt på å orientere skoleungdom om hvilke muligheter realfag gir i arbeidslivet.

Den omtalte dualiteten gjør også at prosjektet må vurderes fra to vinkler. Avhengig av om TENK blir sett som et leksehjelpsprosjekt eller et karriererådgivningsprosjekt, må man vurdere både virkemidler og måloppnåelse ulikt. Og siden prosjektet åpenbart ønsker å være begge deler, må TENK vurderes ut fra begge perspektiver.

7.2.4 Deltakere

TENK rekrutterer deltakere ved skolebesøk. Dette oppleves som arbeidskrevende, men gir stor, spontan interesse blant elevene. Man får gjerne svært mange påmeldte etter et

skolebesøk, men relativt mange av disse faller fra før oppstart. Mange mattelærere oppfordrer ifølge TENK også til deltakelse, og har et veldig positivt forhold til prosjektet. Dette bidrar klart til rekrutteringen. For TENK-ledelsen er det imidlertid et poeng at de ikke vil være for avhengig av skolene ved rekruttering:

”Vi vil være et alternativ til skolen, og ønske ikke for lærerstyrt rekruttering, vil ikke at det skal være slik at lærerne peker ut de som skal på TENK!”

Man opplever også en viss dominoeffekt i rekrutteringen:

”Får vi med en eller to i en klasse, får vi gjerne hele gjengen. Dette er positivt, det skal dekke noen sosiale behov også. Og da drar man gjerne med seg noen av dem som er litt mindre motivert også.” (Representant for ledergruppen)

Kjønnsmessig er deltakerne på TENK omtrent likt fordelt på gutter og jenter. I brukerundersøkelsen gjennomført i forbindelse med evalueringen i 2008, var 47 % av deltakerne gutter, mens et lite flertall, 53 % var jenter.

Litt over halvparten, 53 %, av deltakerne har foreldre som selv har med høyere utdanning, mens 24 % oppgir at foreldrene ikke har det. 22 % svarer at de ikke vet på dette spørsmålet. Målet om å nå grupper av elever som ellers ikke ville ha reflektert over muligheten for høyere utdanning, slik TENK selv har formulert sin målsetting, er kanskje ikke nådd fullt ut? I alle fall er vi en klar overrepresentasjon av elever som selv har foreldre med høyere utdanning. Bare 37 % av de spurte deltakerne oppgir at de har søsken som tar høyere utdanning.

På spørsmål om hvorfor man har valgt å delta på TENK, svarer 93 % at det var et resultat av eget valg. Et lite mindretall oppga dessuten at de var blitt anbefalt å gå på TENK av foreldre eller lærere. 24 % av deltakerne oppga også at det at kamerater deltok på TENK var en del av grunnen til at de selv deltok. I elevenes egne vurderinger, framstår altså deltakelse på TENK som frivillig, som ungdommens egne valg. Dette samsvarer også godt med mentorenes og ledelsen vurdering av deltakerne som en godt motivert gruppe, som selv ønsker å bli bedre, men der det sosiale forholdet til kamerater som deltar også er et viktig moment.

Samtidig viser dette at lærere ved skolene nok har potensial til å bli viktigere rekrutteringsagenter for TENK. Selv om noen elever nok overkommuniserer det selvvalgte i deltakelsen, er det likevel klart at læreres råd har spilt relativt liten betydning mht deltakelse eller ikke. Her tror vi realfagslærere i skolen kan bli enda viktigere støttespillere for TENK

På spørsmålene om begrunnelsen for å delta, legger relativt mange vekt på at de ikke deltar på TENK primært motivert ut fra missnøye med skolens undervisning. Andelen som er svært eller noe uenig i utsagnet ”Jeg benytter TENK fordi læreren ikke har tid til meg på skolen”, er på 34 %, mens 23 % er svært eller noe enig i dette utsagnet. Vi ser her en gruppe med relativt varierte erfaringer med sine lærere fra skolen.

Omtrent det samme bildet fikk vi da vi spurte om deltakelse skyldtes at lærerne på skolen ikke var flink nok til å forklare; 49 % var svært eller noe uenig i dette, mens bare 18 % var svært eller noe enig.

Deltakerne framstår altså som en gruppe elever som er relativt godt fornøyd med den undervisningen de får i skolen, men som likevel velger å delta på TENK, for å strekke seg litt

lengre, og lære litt mer. TENK er, slik vi forstår dette, ikke en erstatning for, men et tillegg til skolens undervisning for elevene det gjelder.

En klar majoritet av de spurte, over 73 % ga imidlertid uttrykk for at det er mer arbeidsro på TENK enn på skolen. 49 % av de spurte sa seg svært enig i dette. Også elever vi snakket med, ga uttrykk for at dette var en av de positive tingene med TENK.

Selv om ledelsen for TENK rapporterer om noe frafall, og en del varierende oppmøte, gjerne med topper rundt heldagsprøver og lignende, er deltakelsen likevel relativt i stabil. I mentorundersøkelsen våren 2007 rapporterte i underkant 56 % av mentorene om at oppmøtet hadde variert i løpet av semesteret, mens 39 % hadde opplevd synkende oppmøte. De fleste mentorene hadde også opplevd at ingen møtte til mattetrening, en eller flere ganger.

I deltakerundersøkelsen 2008 oppga nærmere 56 % av de spurte at de hadde deltatt på samling i TENK 7 ganger eller mer.

7.2.5 Resultater og måloppnåelse

Om TENK fører til økt søkning på realfag er det i dag umulig å svare på. For det første har prosjektet ennå hatt såpass kort levetid, og nådd relativt få elever. Å forvente at dette så langt skulle gi store utslag på søknaden til UiO eller andre høyere læresteder, er urealistisk.¹⁵

Også framover vil det være vanskelig å peke eksakt på hvor stor betydning et tiltak som TENK vil få for den konkrete søkningen til realfag. TENK eksisterer ikke i et vakuum, ungdoms valg av utdanning og yrker påvirkes av et komplekst sett av faktorer. Å isolere TENKs betydning fra de andre faktorene som påvirker ungdoms valg, vil være en krevende oppgave. Å følge deltakere fra TENK gjennom de kommende årenes utdanningsløp, for å få et bilde av deres veivalg, og TENKs rolle i dette, kunne imidlertid være et viktig tema for fremtidig forskning. Dette ville også kunne bidra til å gi økt generell kunnskap om hva som påvirker ungdoms valg av utdanning.

Det vi imidlertid kan vurdere i dag, er den påvirkningen TENK har på de eksponerte elevenes holdninger til realfag. Selv om veien fra holdning til handling, altså valg av studie, kan være kompleks, gir det uansett et bilde av hvilken rolle TENK kan spille i denne komplekse prosessen.

På spørsmålet om de har lært mer matematikk gjennom å delta på TENK, er nærmere 82 % svært eller noe enige i at dette er tilfelle. Mentorene og ledelsen ved TENK, legger vekt på at spredningen i deltakernes matematikkunnskaper og -ferdigheter er relativt variert. Ved vårt besøk kunne vi også observere, og selv snakke med, elever som i utgangspunktet hadde relativt forskjellig forhold til matematikk. Man rekrutterer naturlig nok få som kan betegnes som svært svake, selv om man også finner disse representert. Derimot finner man en del svært sterke elever på TENK-gruppene, og relativt mange med middels eller kanskje noe over middels ferdigheter i utgangspunktet. TENK framstår ikke som noen eliteskole, selv om man her sikkert også finner kommende kvantefysikere blant deltakerne. En representant for ledergruppen beskrev det slik:

¹⁵ Likevel kan det nevnes at vi kjenner til at i alle fall en ny student ved NTNU har deltatt i TENK.

”For flertallet av deltakerne våre, er det motivasjon som er mest avgjørende. De kan klare det, men de tror ikke at de kan!”

Også i mentorundersøkelsen våren 2007, var mange inne på det relativt store spektret i nivå hos deltakerne, og de utfordringer det kunne by på med hensyn til å skulle gi alle oppgaver tilpasset deres eget nivå.

Nærmere 47 % av de som svarte på brukerundersøkelsen, er svært eller noe enige i at deltakelse på TENK har fått dem til å like matematikk bedre. Her er det imidlertid også en betydelig andel som plasserer seg midt på treet. TENK rekrutterer åpenbart ikke de elevene som i utgangspunktet har det mest anstrengte forholdet til matematikk og realfag.

Omkring 49 % av de spurte oppgir at de gjør det bedre på skolen fordi de deltar på TENK. En relativt stor gruppe, omkring 39 % er også svært eller noe enig i at deltakelse på TENK gir dem gode arbeidsvaner.

Våren 2007 rapporterte 72 % av mentorene at elevene hadde sagt at de fikk bedre karakterer etter å ha deltatt på TENK.

Flere av våre informanter har vært opptatt av at det viktigste av det deltakerne får gjennom å delta på TENK, er mestingsopplevelser knyttet til matematikk. På TENK får elevene oppleve at de ”får det til”, og blir dermed tryggere på sine egne ferdigheter også utenfor TENK. Omkring 45 % av deltakerne er svært eller noe enig i at det å delta på TENK gjør dem tryggere på seg selv, mens bare ca 17 % er svært eller ganske uenig i dette.

På spørsmål om hvordan TENK påvirker deres generelle trivsel på skolen, er respondentgruppen relativt spredt. I underkant av 50 % er i varierende grad uenige i at TENK påvirker deres opplevelse av å trives på skolen. Skoleprestasjoner og trivsel på skolen, er åpenbart ikke ting som nødvendigvis henger sterkt sammen i elevenes vurderinger.

Som tidligere sagt, er det vårt inntrykk at TENK for elevene er et supplement til skolene, et redskap som bidrar til å gi dem noe mer, noe ekstra, og som derfor styrker deres prestasjoner i skolesammenheng. Dette samsvarer også med de tilbakemeldingene man får fra skoler som har elever som deltar på TENK.

Av de spurte deltakerne, gir i overkant av 61 % uttrykk for at de kan tenke seg å studere realfag etter å ha deltatt på TENK. I overkant av 13 % er svært eller noe uenig i dette.

Våren 2007 mente i underkant av 17 % av mentorene at elevene enten ikke hadde blitt mer motivert for realfag, eller at motivasjonen ikke hadde blitt lavere. De resterende mente at alle eller noen av elevene hadde blitt mer motivert for realfag.

Etter vår vurdering har TENK en positiv virkning for deltakerne, både med hensyn til deres realfagskunnskaper, og i forhold til deres holdninger til realfag. Det er sannsynlig at TENK og tiltak som TENK vil bidra til å styrke flere elever i sitt valg av realfagsstudier.

Samtidig er det klart at man ennå har mer å hente mht å rekruttere flere elever til tiltaket, og å treffe en enda bredere målgruppe enn det som i dag er tilfellet. Vi tror også at TENK og likende prosjekter, kan tjene på å styrke samarbeidet med skolene. Dette kan bli et viktig redskap i rekrutteringen av deltakere; flere kan i fremtiden bli med på TENK også fordi

lærerne på skolen har anbefalt det som et godt tiltak. En sterkere kontakt med skolene kan også bidra til å gjøre innholdet i TENK enda mer relevant i forhold til det elevene gjennomgår i skolen. En større grad av koordinering med skolens læreplaner, kan styrke opplegget, og bidra i enda sterkere grad til elevenes læringsutbytte.

Her er det imidlertid klart at man er deltaker i en relativt utfordrende balansekunst; TENK ønsker å opprettholde sin status som et alternativ til skolen, som noe annet enn skole. Dette tror vi også er viktig, det handler om en positiv image i deltakernes øyne. Samtidig er TENK avhengig av et godt forhold til skolene, både med hensyn til å rekruttere deltakere og for at deres faglige tilbud skal oppleves som relevant og godt i forhold til skolens aktivitet. Særlig blir dette forholdet som sagt viktig hvis man i enda større grad skal kunne rekruttere elever med tanke på å bli et sterkere redskap for sosial mobilitet enn det de er i dag.

En annen faktor er at TENK er relativt dyrt, så lenge man velger å lønne mentorene. Samtidig er lønn en del av motivasjonen, for studenter som i mange tilfeller kunne fått bedre betalte jobber som privatlærer for skoleelever. Hvis man derfor ønsker å opprettholde lønnen, har man en løpende utfordring i forhold til fremtidig finansiering. Dette vil kunne bli en tidkrevende oppgave, særlig hvis man vil videreføre sitt arbeid med å skaffe sponsorer fra privat næringsliv. Velger man derimot å gå over til ren frivillighet, er spørsmålet om man fortsatt klarer å rekruttere mange nok, og de rette mentorene.

7.3 SEIRE – Mattetrening ved NTNU

SEIRE er den andre studentdrevende modellen som har vært en del av Prosjekt leksehjelp. SEIRE, som står for Studentdrevet elevhjelp i realfag, startet opp i 2006 med økonomisk støtte fra Kunnskapsdepartementet og Sør-Trøndelag fylkeskommune. SEIRE har i liten grad vært et ”rent” leksehjelpopplegg, sammenlignet med de andre lokale prosjektene i Prosjekt leksehjelp, men har vært en del av realfagssatsningen, som har pågått de siste årene.

SEIRE har derfor presentert seg som ”mattetrening” for elevene. Studenter har fylt de fleste, om så å si ikke alle, rollene i tilbudet. Dette gjelder både drifting og organisering. De har vært både prosjektleder og leksehjelpere. SEIRE har hatt tett kobling til NTNU og alle læringsassistentene er studenter ved sivilingeniørstudier ved NTNU, ved forskjellige linjer og årstrinn.

7.3.1 Tiltaket SEIRE – en kort beskrivelse og noen erfaringer

I informasjonsmaterialet til SEIRE, definerte man følgende målsettinger for prosjektet. I oppstartsfasen satte SEIRE seg som mål å:

- hjelpe elever i videregående skoler i Trondheimsområdet til å forbedre sine prestasjoner i realfag
- motivere elevene til å søke høyere utdanning innenfor realfag og teknologi
- få flere jenter interesserte i realfag
- skaffe Kunnskapsdepartementet nyttig informasjon for tilsvarende prosjekter som gjennomføres andre steder og i større skala

I sin beskrivelse av hvilken modell SEIRE opprinnelig begynte med, het det:

”NTNU-studenter innenfor realfag/teknologi går inn i klasser/grupper på skoler i Trondheimsområdet og gir støtte til matematikkfaget. Arbeidet skjer i samarbeid med den enkelte skole. Faglærer er i noen sammenhenger til stede, i andre sammenhenger fraværende. For skoler utenfor reiseavstand fra NTNU igangsettes H07 en alternativ modell med bruk av internett og telefon. Læringsassistenter vil være tilgjengelige på telefon, e-post og på nettsiden hver dag til oppgitte tidspunkt. Det kan også være aktuelt å arrangere temadager på NTNU. I tillegg inviteres elevene til NTNU på kveldstid minst 1 gang hvert semester.”

Da SEIRE startet opp i 2006 gjorde man altså en tredeling i forhold til organisering av tilbudet. På den ene siden baserte SEIRE seg på samarbeid med videregående skoler Trondheim kommune, for deretter å utvide dette til å gjelde andre videregående skoler i Sør-Trøndelag fylke. Dessuten la man opp til at elever mer sporadisk skulle kunne besøke NTNU. Dermed la SEIRE opp til et primært *oppsøkende* arbeid på skolene, der studenter dro ut til skolene og var til stede der, i tillegg til at man baserte seg på at elever kunne oppsøke studenter på NTNU. SEIRE opprettet også det de kalte ”fjernhjelpa”, noe som innebar at elever kunne få veiledning interaktiv veiledning via MSN, Internett, e-post og mobiltelefon. Til forskjell fra for eksempel Puggandplay, la SEIRE opp til at denne fjernhjelpa skulle være interaktiv i sanntid, altså at mentor skulle være tilgjengelig på bestemte tidspunkter, sli at elever slapp å sende inn spørsmål og så vente i lengre tid på svar. En av erfaringene fra Puggandplay var vel at den asynkrone kommunikasjonen de la opp til, ofte ble opplevd som lite tilfresstillende av elever som gjerne ville ha svar fort.

SEIRE gjorde sine første henvendelser til skolene i 2006, og da først til elever i Trondheimsområdet. Da man startet opp, rettet SEIRE seg mot et avgrenset antall videregående skoler i Trondheim og omegn. SEIRE rekrutterte realfagsstudenter fra NTNU som fikk jobbe som læringsassistenter ved åtte videregående skole i kommunen.

Etter hvert som prosjektet gikk sin gang, ble tilbudet utvidet til å gjelde flere videregående skoler. SEIRE satte seg som mål også å nå skoler som lå utenfor Trondheim kommune. Da SEIRE først henvendte seg til de videregående skolene i Trondheimsområdet, svarte alle skolene positivt på tilbudet. Kun én skole meldte at de ikke var interessert i å delta. Da SEIRE sendte ut forespørsel til skoler utenfor Trondheim kommune var det også positivt respons fra enkelte skoler der.

Ut fra vår evaluering synes samarbeidet med skolene å ha vært en ”både-og-erfaring” – i den forstand at SEIRE først ble møtt med positivt respons fra ledelse og lærerstab, men i den praktiske oppfølgingen og driftingen har det vært utfordringer i samarbeidet med skolene.

Av de ulike videregående skolene som SEIRE henvendte seg til, var det store forskjeller, i forhold til geografisk beliggenhet, elevsammensetting og studietilbud. Noen av skolene var rene allmennfaglige skoler (studiespesialisering), mens andre er mer kombinerte skoler med mange ulike studietilbud. SEIRE påpeker at enkelte skoler hadde et klart tyngdepunkt på yrkesfag, og bare én parallell med allmennfag/realfag. Det er også forskjell mellom skolene, i forhold til hvilke studietilbud de har, rekrutteringsgrunnlag, etc., faktorer som i høyeste grad har spilt inn i forhold til hvilket potensielt nedslagsfelt SEIRE hadde på hver enkelt skole. Antallet elever som har matematikk og hvilken type matematikk de har, hadde en effekt for hvor stor elevinteressens ville være på hver skole.

Oppgaven til de fleste av læringsassistentene var primært å veilede og hjelpe elever i deres eget arbeid med matematikk. Læringsassistentene gjennomgikk selv et kurs i fagdidaktikk. I likhet med TENK så altså SEIRE behovet for å gi sine mentorer en viss skoleing i det metodiske forbundet med å være veileder/lærer.

På skolene var oppgaven til studentene primært å være tilgjengelig for elevene – for å kunne svare på spørsmål, veilede og hjelpe – i timer hvor elevene arbeider med matematikk. I selve gjennomføringen på hver skole har studentene vært ukentlig tilgjengelig for elevene.

Skolene ble i begynnelsen fortalt at studentene skulle besøke skolene og være tilgjengelig for elevene i matematikk, på henholdsvis første og tredje trinn i videregående opplæring minst én time i uka. Dette kunne være i en ledig time i løpet av skoledagen eller etter at den ordinære undervisningen var ferdig. SEIRE påpeker at prosjektet skulle utformes på skolens premisser, slik at det kunne passe med den enkelte skoles organisering av undervisningen. SEIRE baserte seg på et tett samarbeid mellom skolen og NTNU, spesielt med skolens realfaglærere.

I begynnelsen av 2008 ble det gjort organisatoriske endringer. Tilbudet ble endret slik at nye videregående skoler ble innlemmet og det ble opprettet faste mentorgrupper på NTNU, der elever kunne komme og få veiledning. I praksis medførte dette at hver skole fikk besøk av tre studenter, som var der omlag en dobbeltime hver.

Før sommeren 2008 var det varierende oppmøte på skolene og på mentorgruppene på NTNU. Noen ganger var det mange elever som møtte, mens andre ganger møtte det kanskje én eller to. Dette skyldtes delvis at det er forskjell i hvor mange elever som hadde mulighet til å delta. Disse timene er lagt opp til å være i skoletiden hvor flest mulig elever har fritimer, og siden ikke alle elever har fritimer samtidig, er det også forskjell i hvor mange som kan delta. På mentorgruppene møtte det i gjennomsnitt opp 2 – 3 elever hver gang. Ønsket oppmøte på mentorgruppene var 5-6 elever. På fjernhjelpen var det mellom 0-3 elever som fikk hjelp hver gang.

Med andre ord, SEIRE erfarte at de hadde store utfordringer med å nå ut med tilbudet på de ulike videregående skolene der de var til stede med studenter.

I tillegg til dette opplevde SEIRE også underkommunisering i forhold til hvor mange elever som faktisk møtte. Det var forskjell i rapportering fra de generelle oversiktene og de individuelle loggene som studentene leverte. Det ble satt i gang med forbedringstiltak for å forbedre oppmøtet blant elevene på skolene og i mentorgruppene. Man endret for eksempel på tidspunktene, det ble sendt med brev hjem til elevene, studentene informerte om tilbudet flere ganger, etc., tiltak som i liten grad førte til høyere oppmøte. I tillegg til dette, ble det undervist i mange ulike mattefag, noe som også gjorde det utfordrende å nå ut med den rette hjelpen til elevene.

Derfor tok SEIRE en avgjørelse. Man bestemte seg for å avvikle det oppsøkende arbeidet på skolene, et arbeid som opphørte når sommerferien begynte. SEIRE sendt ut studenter til skolene til og med juni 2008. Etter dette bestemte man seg utelukkende å satse på mentorgrupper på NTNU.

7.3.2 Mentorene

I likhet med TENK, har SEIRE omtalt sine studenter som mentorer, i tillegg til at det har vært brukt andre begreper som ”læringsassistent” og i noen tilfeller ”leksehjelper”. I andre tilfeller når SEIRE var på skolene var de også kjent som ”studenter fra NTNU” for elevene og lærerne. I de tilfellene der termen ”læringsassistent” har vært brukt, har denne vært anvendt fordi dette er en vanlig stillingsbetegnelse innenfor NTNU-systemet. Vårt inntrykk er at SEIRE oftest bruker termen ”mentor” om sine studenter. I prosjektperioden har mentorene vært lønnet. De hadde ansvaret for den konkrete opplæringen/rådgivningen. Mentorene er studenter ved realfagsstudiet ved NTNU.

Da SEIRE var aktive ute på skolene, sendte de ut én eller to studenter til skolene på faste tidspunkter i uka. På skolen var studenten for eksempel til stede i fritime eller gikk inn som en ekstra læringsressurs i en skoletime der elevene jobbet med matteoppgaver. På NTNU fikk én til to mentorer ansvaret for en mentorgruppe, som kunne bestå av 2 til 5 elever. Som oftest møtte studentene elevene til en dobbelttime i uken.

Mentorenes rolle er viktig i SEIRE. Før de ble ansatt, gikk de gjennom intervju, kursing i opplæring og veiledning. For SEIRE er det viktig at mentorene er faglig dyktige til å kunne veilede og hjelpe elever, i tillegg til at de skal være en annen form for koblingspunkt mellom videregående opplæring og høyere utdanning – de skal være rollemodeller for elevene. Som vi så med TENK, er mentorene realfagenes ansikt utad mot ungdom som vurderer å studere realfag. Gjennom å være dette, skal de ”selge” realfag til ungdom og bedrive en annen form for karriereveiledning.

Inntrykket vi har av SEIRE, er noe av det samme som vi har påpekt med TENK – de studentdrevende modellene bygger ned de faglige stereotypene knyttet til realfag, og bidrar dermed til å redusere barrierene mellom ungdom og høyere utdanning i realfag. Mentorenes kvaliteter blir dermed et avgjørende moment i SEIRE.

Som i TENK ser vi at de samme mentoregenskapene etterspørres. Faglig dyktighet er viktig, men samtidig må mentorene være troverdige veiledere, med evne til å skape gode relasjoner til sine elever. Også her legges det vekt på at mentor skal være en rollemodell. Gjennom sin kompetanse og opptreden, skal mentorene bidra til å demonstrere at unge mennesker i det ”senmoderne” Norge kan velge å studere realfag, uten å være ”nerder” og/eller ”genier.” Dessuten skal de bidra til en forståelse av at realfag er relevant og nyttig for samfunnet, for å løse viktige samfunnsmessige utfordringer.

Derfor er det, som det også er påpekt fra TENK, veldig viktig mentorene ikke er mye eldre enn elevene: studenter forteller om sine egne, ferske opplevelse fra studenthverdagen, om sine egne mål og forhåpninger knyttet til det å studere realfag. Mange prosjekter har vist betydningen av å bruke ungdom i slikt informasjonsarbeid. Det å la unge informere unge, både gjennom sine ord og gjennom sitt forbilde, gir ofte en langt større effekt enn når informasjonen kommer fra det ungdom opplever som representanter for ”voksenverdenen” (Se for eksempel Buland og Havn 2003). Omvendt er det også lettere for mentorene å se og forstå hva ungdommene sliter med faglig, og sosialt, siden de selv har mange av de samme erfaringene relativt ferskt i minnet.

Tallene fra brukerundersøkelsen gjør at vi har et grunnlag for å se hvordan kontakten mellom mentor og elev ble opplevd, før og etter omorganiseringen. Mens ca. 26 % av elevene var svært enig i at de hadde god kontakt med sin mentor, hadde tallet steget til 75 % etter at

SEIRE konsentrerte sin virksomhet til kun NTNU. På spørsmål om mentor var godt forberedt ser vi ikke store endringer fra den første brukerundersøkelsen. Her svarer ca. 63 % at mentor alltid var godt forberedt til timene, mens fra den andre brukerundersøkelsen svarte 69 % at mentor var godt forberedt.

7.3.3 ”Leksehjelp”, mattetrening og/eller karriereveiledning?

Som med TENK, holder SEIRE bare delvis på med leksehjelp. SEIRE kaller det også for ”mattetrening”, og bruker begrepet ”mentor” i ulike sammenhenger. SEIRE jobber ikke bare med lekser i isolert betydning, altså arbeid med oppgaver gitt fra skolen for repetisjon og øving i allerede innlært stoff, men med trening i ulike realfag, noe som etter hvert utviklet seg til å bli et begrenset antall med realfag. Mange arbeider selvsagt også med det vi tradisjonelt kaller lekser, men aktiviteten går langt ut over det. Ikke minst har SEIRE ambisjoner om å gå lenger enn ”leksehjelp”.

Elevene arbeider også arbeider med arbeidsoppgaver gitt utover det som faglærer gir dem. Ut fra tall fra brukerundersøkelsen oppgir mange elever at de jobber med arbeidsoppgaver gitt av læreren. I den første brukerundersøkelsen oppga ca. 80 % av elevene at de jobbet med lekser, mens ca. 50 % jobbet med pensum. Fra den andre brukerundersøkelsen ser vi at dette tallet har holdt seg noe jevnt. Her forteller ca. 76 % av elevene at de jobber med lekser, mens 24 % jobber med pensum. Derimot har 25 % startet å jobbe med andre oppgaver utover lekser og pensum, arbeid som synes å være oppgaver som knytter seg til undervisning og øving i matematikk.

Det ser altså ut til at en del av tiden blir brukt til det man ikke kan kalle lekser, i ordets egentlige betydning, men til å gi deltakeren generelt bedre kunnskaper i matematikk. Målet er å kunne gi den enkelte elev utfordringer og veiledning som svarer til elevens forutsetninger. Likevel er det vårt inntrykk at man klarer å drive en variert undervisning, med ulike arbeidsmåter og tilnærminger til faget.

En annen grunn til at SEIRE ikke bruker termen ”leksehjelp” har sammenheng med rekruttering. Presenterer man SEIRE som ”leksehjelp” har det vært utfordringer med å få rekruttert elever. ”Leksehjelp” forbindes med skole, og SEIRE, som TENK, ønsker å være noe annet enn skole, helst et alternativ eller supplement til skole.

Det sosiale aspektet ved SEIRE også er viktig. Det å delta på SEIRE skal være en positiv opplevelse. SEIRE skal være et sted der man treffer venner, et sted man trives. Når elever deltar på SEIRE kommer de ofte i smågrupper eller individuelt. Vi ser også her at det har vært en positiv utvikling etter at SEIRE la om kursen. Fra den første brukerundersøkelsen svarte ca. 46 % at det å delta på SEIRE er sosialt, mens dette tallet hadde økt til 60 % i den andre brukerundersøkelsen.

I tillegg til at det har vært arrangementer med pizza og andre aktiviteter, har også bedrifter vært på besøk og gjort bedriftspresentasjoner på slike sosiale samlinger. Gjennom bedriftsbesøk, der representanter for arbeidsplasser der man trenger folk med realfaglig kompetanse presenterer seg for elever på videregående, får målgruppen et inntrykk av hvordan man kan bruke realfaget i praksis.

Som med TENK, ser vi at det er en dobbelthet i prosjektet SEIRE. Sett fra den ene siden, er det selvsagt et prosjekt som har som mål å gi læringsstøtte i realfag til ungdom. I kraft av dette har SEIRE deltatt i Prosjekt leksehjelp, selv om de, nok en gang i likhet med TENK, velger å ikke bruke begrepet leksehjelp om sin egen aktivitet. På den annen side handler prosjektet også om yrkes- og utdanningsrådgivning/karriereveiledning rettet mot den samme målgruppen. Prosjektets mål er helt klart å få flere til å søke seg inn på høyere utdanning i realfag. Derfor er det å orientere skoleungdom om de muligheter de får i arbeidslivet hvis de studerer realfag, en viktig aktivitet i SEIRE. For å øke rekrutteringen av ungdom til realfag, må to betingelser oppfylles; de må få gode nok grunnferdigheter/resultater i videregående til å komme inn på og mestre realfagsstudier, og de må være motivert for å velge det. I likehet med TENK, har SEIRE ambisjoner om å bidra til å oppfylle begge disse betingelsene i sin målgruppe.

Går man tilbake til brukerundersøkelsene, ser vi også at det har vært endringer i hva elevene oppgir med hensyn til hvor godt man lykkes med denne motiveringen. I den første brukerundersøkelsen oppga kun 20 % at de var svært enig at de kunne tenke seg å studere realfag, mens dette tallet hadde økt til 56 % i den andre.

7.3.4 Deltakerne i SEIRE

SEIRE rekrutterer deltakere ved å presentere seg selv på skolebesøk. Dette har vært utfordrende; da SEIRE startet opp brukte de mye tid på å informere om tilbudet til elever på ulike skoler. Både lærere og ledelse var udelt positive til SEIRE, men engasjementet blant lærer var likevel varierende. Fra SEIREs side ble det gjort mye for å øke rekrutteringen. Da SEIRE la om sin måte å jobbe på, gikk de ut målrettet mot elever på skolene ved skolestart. Her informerte de om at SEIRE var et sted der man kunne jobbe med matte etter skoletid.

Siden vi har datagrunnlag fra to ulike brukerundersøkelser er det interessant å gjøre noen sammenligninger i forhold til deltakerne. På den første brukerundersøkelsen ser vi at kjønnsfordelingen var i klar overvekt av jenter. Ca. 70 % var jenter, mens 30 % var gutter. Dette tallet har endret seg til noe gjennom at tall fra den andre brukerundersøkelsen viser at det er nå 40 % gutter og 60 % jenter. Stort sett er de elever fra 1. trinn i den videregående skolen som benytter seg av SEIRE. Ser vi på foreldrenes utdanning, oppga ca. 75 % av deltakerne i den første brukerundersøkelsen at de hadde foreldre med høyere utdanning. I den andre brukerundersøkelsen ser vi at dette er noe av det samme: her oppgir ca. 67 % at de har foreldre med høyere utdanning. Når det gjelder søsken, er tallene noe lavere. Fra den første brukerundersøkelsen oppgir ca. 31 % at de har søsken med høyere utdanning, mens i den andre brukerundersøkelsen viser tallet 36 %. Det ser altså ut til at man ikke primært når ungdom som har et fjernt forhold til høyere utdanning.

På spørsmål om hvorfor man har valgt å delta på SEIRE, oppgir mange elever at dette er noe de har valgt selv. Tall fra den første brukerundersøkelsen viser at 75 % deltok på grunnlag av eget valg, 12 % ble anbefalt av foreldre, mens 18 % oppga de deltok fordi det var anbefalt av lærer. 18 % oppga også at de deltok fordi kamerater benytter seg av SEIRE. I den andre brukerundersøkelsen ser vi noen endringer. Her oppgir 93 % at det var et resultat av eget valg. Kun 4 % oppgir her at de deltar på grunnlag av anbefalning fra foreldre, mens 8 % oppga at de deltok på grunnlag av anbefalning fra lærer. Ca. 25 % sier at de deltok fordi kamerater gjør det.

Slik elevene selv vurderer det, deltar de altså i hovedsak på SEIRE som et resultat av egne valg. Mentorene og ledelsen deler langt på vei denne vurderingen. De oppfatter deltakerne som en motivert gruppe, som i stor grad er motivert av eget ønske om å bli bedre i realfag. Samtidig ser vi også her at det sosiale, forholdet til kamerater som deltar, har betydning.

Som vi har vært inne på tidligere, ser en nok ofte at ungdom har en tendens til å overrapportere sjølstendigheten i valg, og samtidig nedvurdere andre påvirkingsagenters rolle. Dette er ofte en del av det større frigjøringsprosjekt. Valg om deltakelse eller ikke, vil sannsynligvis være et resultat av ulike påvirkingskilder. En kan derfor ikke se bort fra at for eksempel foreldre kan ha spilt en større rolle i rekrutteringen enn det som framkommer i tallene. Likevel er det uten tvil snakk om en gruppe som opplever at de har tatt et sjølstendig valg av realfag. Dette er viktig for motivasjonen. Men sier samtidig noe om hvilken gruppe man har klart å nå i størst grad?

På spørsmålene om begrunnelsen for å delta, mener relativt mange av deltakerne at de ikke deltar på SEIRE først og fremst på grunn av at de opplever skolens undervisning som for dårlig. Andelen som har sagt seg enig i utsagnet ”Jeg benytter SEIRE fordi læreren ikke har tid til meg på skolen”, viser likevel at elevene er delt. Tall fra den første brukerundersøkelsen viser at 26 % er svært uenig, mens kun 7 % er svært enig i dette. I den andre brukerundersøkelsen ser man at kun 16 % er svært uenig i utsagnet, mens 8 % er svært enig i dette. Vi ser altså en gruppe med relativt varierte erfaringer med sine lærere fra skolen.

Omtrent det samme mønsteret så vi da vi spurte om deltakelsen skyltes at lærerne på skolen ikke var flink nok til å forklare matteoppgaver; i den første brukerundersøkelsen var ca. 20 % svært uenig i dette, mens bare 13 % var svært enig i dette. I den andre brukerundersøkelsen ser vi dermed at bildet har endret seg til at 31 % er svært uenig i utsagnet, mens kun 6 % er svært enig. SEIREs deltakere er altså en gruppe ungdom som er relativt godt fornøyd med skolens undervisning. Likevel deltar de på SEIRE, fordi de ser muligheten for å lære mer og bli faglig sterkere. SEIRE er, som TENK, et supplement til skolens undervisning for majoriteten av elevene det gjelder.

7.3.5 Resultater og måloppnåelse

Det viktigste grepet SEIRE gjorde, var som sagt at de endret på sentrale deler av organiseringen og deler av innholdet underveis i prosjektperioden. Gjennom at de foretok endringer, som etter det vi kan bedømme var omfattende, førte dette til at erfaringene med gjennomføringen og resultatoppnåelse endret seg. Det viktigste var at man så økt oppslutning om tilbudet blant elever - rekrutteringen ble bedre.

SEIRE hadde i utgangspunktet en ambisiøs målsetting om at de skulle være til stede på alle de videregående skolene i Trondheim kommune. Videre ønsket SEIRE å nå ut med tilbudet til andre videregående skoler i Sør-Trøndelag fylke, med de utfordringer det reiser knyttet til reiseavstand etc. I tillegg baserte SEIRE seg på at elever skulle kunne komme til NTNU og få mattetrening der. SEIRE skulle samtidig ut *til* elevene og elevene skulle komme *inn* til SEIRE. I tillegg ønsket man å organisere man nettbasert hjelp, via ulike medier. Prosjektet framsto med andre ord som metodisk relativt komplekst.

SEIRE hadde også ambisjoner om å tilby veiledning i mange ulike realfag. Å tilby et bredt spekter av hjelp og i tillegg bygge opp en organisering som baserer seg på samarbeid med

skolene, viste seg å være utfordrende. Det forutsetter ikke bare god forankring blant ledelse og lærere - noe som SEIRE absolutt opplevde å ha - men også engasjement, samarbeid, god informering, etc. Skolene måtte motiveres til å legge til rette for SEIRE besøk, noe så sentralt for prosjektet som rekruttering og tilrettelegging, ble avhengig av at andre enn SEIREs folk gjorde en betydelig jobb. Informasjonskanalene ble kompliserte, og man opplevde nok til tider å være til stede på skoler der elevene av ulike grunner ikke visste at de var der. Vi har også snakket med realfaglærere i videregående skoler, som ga uttrykk for at heller ikke de visste når SEIREs mentorer var på besøk. ”Jeg oppdaget at det satt to studenter fra SEIRE alene i et rom, ingen visste at de var der”, sa for eksempel en realfaglærer vi snakket med. Koordineringen kunne åpenbart være for dårlig.

Da SEIRE oppdaget at oppmøtet ikke var som forventet, forsøkte de å gjøre noe med det. De la ned det oppsøkende arbeidet på skolene, spesialiserte seg faglig og henvendte seg til en spesifikk målgruppe. De satset på mye informasjon om tilbudet ved skolestart og baserte seg på at elevene skulle kom til SEIRE på NTNU. Dette ga resultater. Oppmøte ble bedre og det ble ventelister for delta på SEIRE. SEIRE så altså samme effekt som TENK, det var lettere å få elever til å reise bort på ettermiddags- og kveldstid, enn å oppsøke mentorene på sin egen skole.

Det er lett å forstå dette også som et resultat at mattetrening nå fikk et annet stempel, en annen image. Fra å være litt ”småsuspekt ekstraundervisning”, fikk det mer preg av å være en litt ”cool” fritidsaktivitet? En informant oppgir blant annet at en grunn til at elever uteble fra tilbudet på skolene, var nettopp at de ønsket å unngå å få tildelt denne sosiale merkelappen av andre. Går en elev på mattetrening på NTNU, gis dette en mer positiv sosial valør. Dessuten er det ikke lenger så synlig for de som måtte oppfattet det som negativt/belastende. Man opplever tvert imot å møte likesinnede, med samme interesser, noe som i sin tur kan øke motivasjon. Positivt gruppepress er en viktig faktor.

I tillegg gjorde SEIRE en innsnevring i hvilke type realfag de veileder elevene i. Mens de tidligere ønsket å veilede i mange fag, jobber de nå mot noen få. SEIRE jobber nå mot én elevgruppe, elever som begynner sitt første mattefag med i 1T. 1T er teoretisk matte og det mattefaget som elever begynner med om de velger å spesialisere seg på realfag i videregående opplæring. Gjennom å henvende seg til denne elevgruppen har SEIRE valgt å rette seg direkte til elever som er motiverte for eller har planer om studere realfag. Som en konsekvens av denne fokuseringen, kan man også argumentere for at man i mindre grad vil møte de elevene som i mindre grad har vært bevisst at realfag kan være et valg for dem.

Går man over til de konkrete målsettingene og ser på dem, virker det på oss at det er for tidlig å si noe sikkert om SEIRE har realisert alle sine mål. Men vi kan i hvert fall gi en indikasjon på om man er på vei mot målene. En målsetting var at SEIRE skulle øke interessen for realfag blant jenter. Dette virker det som SEIRE har fått til. Som vi har vist fra brukerundersøkelsen, er det flere jenter enn gutter som benytter seg av SEIRE. På spørsmålet om SEIRE bidrar til økte skoleprestasjoner, er dette vanskeligere å bedømme.

Ut fra den første brukerundersøkelsen er det 20 % som sier seg svært enig at gjennom å delta på SEIRE gjør de det bedre på skolen. Tall fra den andre brukeundersøkelsen viser at dette tallet har økt: 35 % er svært enig i dette utsagnet. Men det knytter seg størst forventning til om elevene erfarer at de lærer mer matte gjennom å delta på SEIRE. Tall fra den første brukerundersøkelsen viser at ca. 33 % er svært enig i dette. I den andre brukerundersøkelsen ser vi at dette tallet har økt: 56 % er svært enig i at de har lært mer matte gjennom å delta på

SEIRE. Ut fra dette er det klart at det ligger god læring i å delta på SEIRE, men i hvilken grad man kan overføre eller se det i sammenheng med andre skoleresultater, er vanskeligere å si noe om.

For å oppsummere, SEIRE oppleves å ha en positiv virkning for deltakerne, både med hensyn til deres realfagskunnskaper, og i forhold til deres holdninger til realfag. Det er sannsynlig at SEIRE og tiltak som SEIRE vil bidra til å styrke flere elever i sitt valg av realfagsstudier.

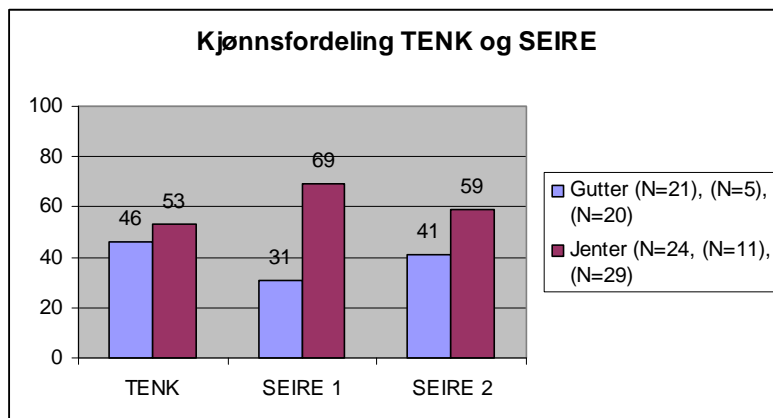
SEIREs største utfordring blir nok i framtiden rekruttering og målgruppetenking, og dermed også hvordan man presenterer seg for elevene. Her er det klart at man har meldt seg på i den samme noe utfordrende balansekonkurranse som TENK. Erfaringene fra driften så langt, bidrar nok til at SEIRE ønsker å framstå som noe annet enn skole. Sannsynligvis er dette er riktig valg, siden det er med på å gi tilbudet et positiv image i mange deltakernes øyne. Skal man samtidig i økende grad gi et bidrag til sosial mobilitet, er man avhengig av i enda større grad å møte elever som er mindre motivert og får lite skyvkraft fra foreldre og foresatte i forhold til å velge SEIRE, og realfag. Hvis dette også skal være et mål, er man blant annet avhengig av tettere samarbeid med skolene. Man må altså være tett på og fjern fra skole, samtidig, for å lykkes fullt ut?

En annen faktor SEIRE også må forholde seg til, er økonomi. SEIRE har, som TENK, valgt å lønne sine mentorer. Lønn er helt klart en motivasjon for å få studenter til å ta på seg en slik oppgave. Samtidig er det en utfordring i forhold til fremtidig finansiering, i en videreføring av tilbudet. Man er da avhengig av å finne tilstrekkelige, varige finansieringskilder. Velger man å gå over til ren frivillighet, står de overfor den samme utfordringer som TENK vil møte i en slik situasjon: Klarer man da å rekruttere mange nok, og de rette mentorene?

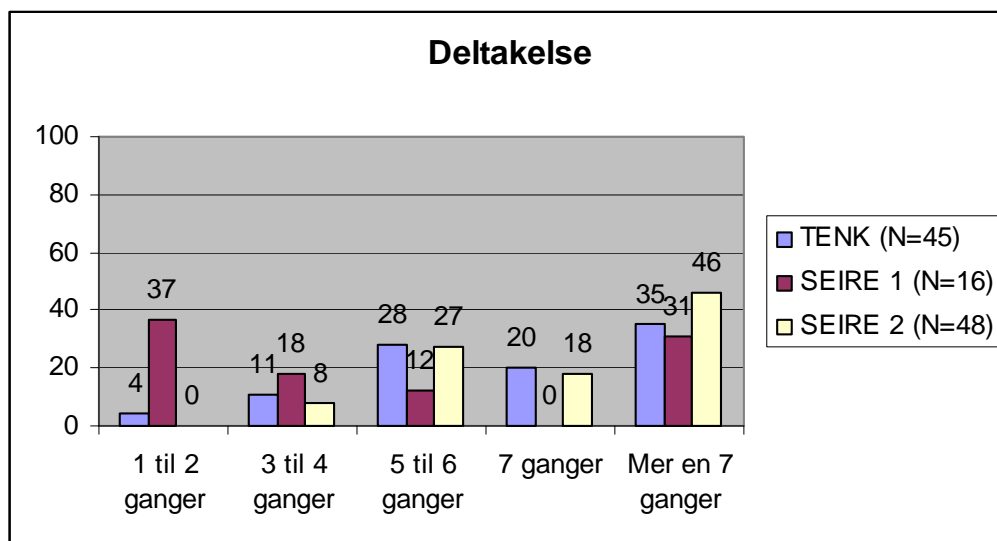
7.4 Data fra brukerundersøkelse – kort sammenligning TENK vs. SEIRE

Som vi påpekte tidligere i kapittelet, gjennomførte vi brukerundersøkelser blant TENKs og SEIREs brukere. Blant SEIREs elever gjennomførte vi som sagt to stykker. I figurene og tabellene som kommer, er disse omtalt som "SEIRE 1", som da referer til den første undersøkelsen, mens den andre er omtalt som "SEIRE 2". Hos TENK gjennomførte vi kun én brukerundersøkelse. Vi vil her kort presentere noen viktige data fra disse undersøkelsene, og se dem opp i mot hverandre. Vi vil gjøre en liten komparativ analyse og deretter komme med en oppsummering til slutt i kapittelet. Hovedsakelig vil vi presentere data om tilbudets karakter, sammensetning og elevenes vurdering av læringsutbytte. Mange av dataene vil dere ha møtt i omtalene av de to tilbudene; her gjentas de side ved side for at man lettere skal se likheter og ulikheter mellom TENK og SEIRE.

I figur 1 ser vi kjønnsfordelingen blant elever som har oppsøkt TENK og SEIRE. Mønsteret fra figuren er at jenter besøker tilbudet mest. Blant TENKs brukere ser man at det er en noenlunde jevn kjønnsfordeling. Blant SEIREs elever er det en liten overvekt av jenter. Tall fra SEIRE 1 viser at nesten 70 % av elevene er jenter, men etter at SEIRE foretok endringer undervegs, synes kjønnsfordelingen å ha endret seg noe i favør gutter. Med andre ord, gjennom at tilbudet har klart å fange opp jenter i så store andeler, eller at jenter benytter seg av tilbudet, kan en si at både TENK og SEIRE har klart å nå indirekte et av målene de satte seg i begynnelsen av prosjektperioden – å nå ut med tilbudet til jenter.

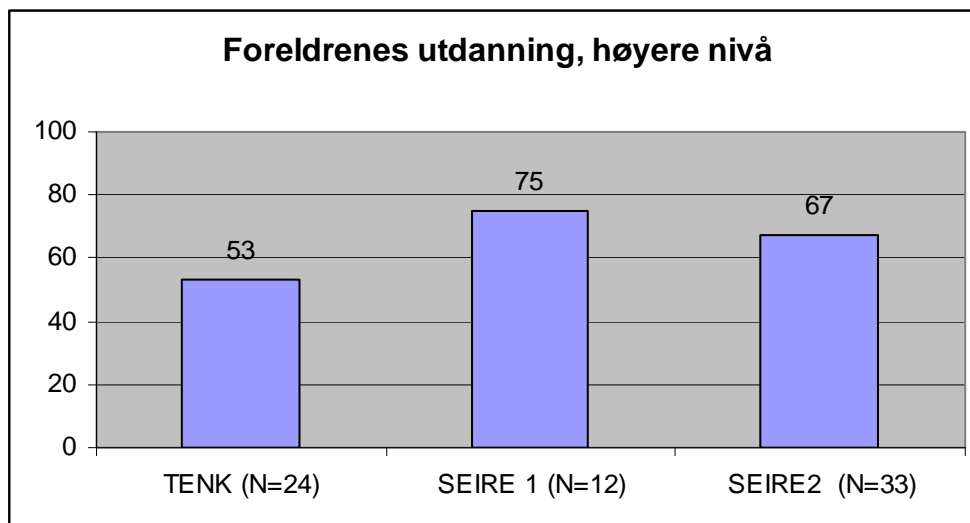
Figur 1. Kjønnsfordeling, TENK og SEIRE. Svar i prosent (%).

Som vi ser i figur 2, viser den oversikt og frekvens over elevers deltakelse på TENK og SEIRE. Figuren viser at hovedvekten av svarene ligger på verdiene ”5 og 6 ganger” og ”mer enn 7 ganger”. Dette peker mot at når elever først velger å benytte seg av tilbudet, er det større sannsynlighet for at elevene vil komme tilbake og benytte seg av det flere ganger.

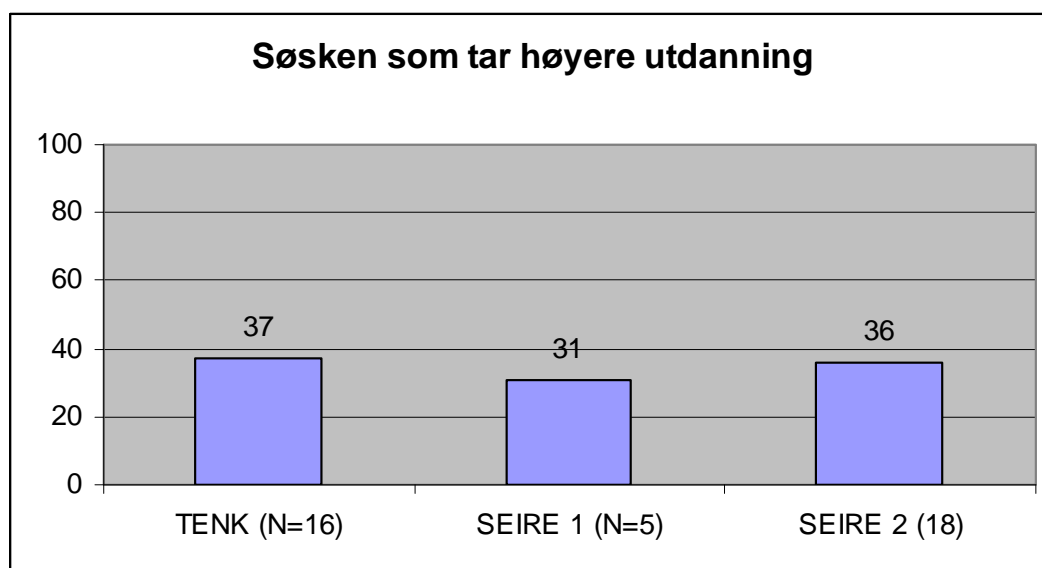
Figur 2. Deltakelse, TENK og SEIRE. Svar i prosent (%).

Et annet veldig interessant forhold med TENK og SEIRE, som også berører forsøkets overordnede mål om sosial utjevning, gjelder foreldrenes utdanningsbakgrunn. Som vi ser av figur 3, har mange av elevenes foreldre med høyere utdanning. Figuren viser at SEIREs brukere har høyest andel av foreldre med høyere utdanning. Nesten $\frac{3}{4}$ av brukernes foreldre har høyere utdanning, mens hos TENKs brukere ser vi et tilsvarende mønster, men med noe lavere andel. Ca. halvparten brukernes foreldre har høyere utdanning. Derimot har vi i figur 4 spurt om brukernes søsken tar høyere utdanning. Som vi ser av denne figuren, har ca. en $\frac{1}{3}$ av brukerne søsken som tar høyere utdanning.

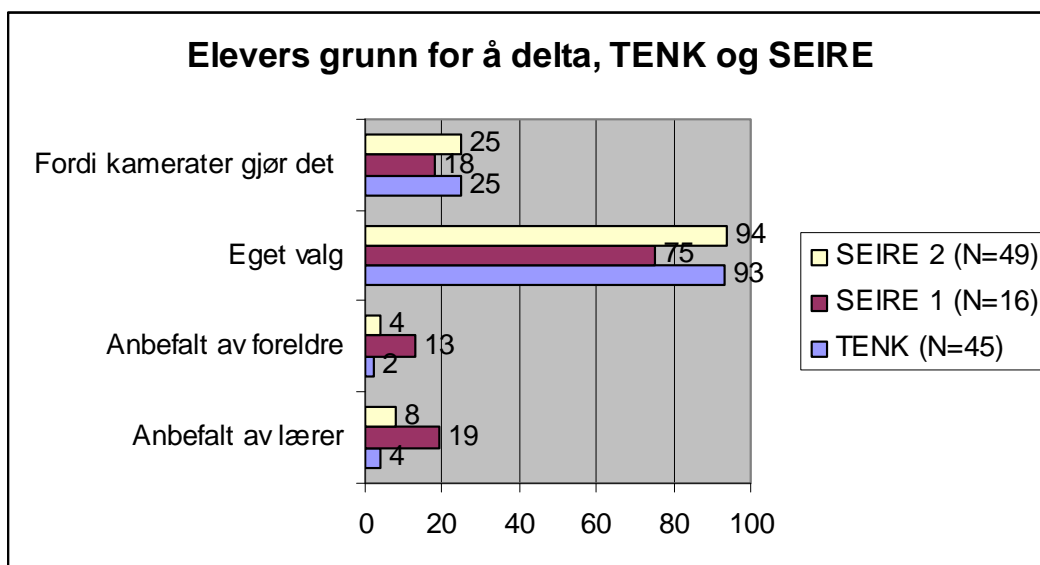
Figur 3. Fordeling av elevenes foreldre med høyere utdanning, TENK og SEIRE. Svar i prosent (%).



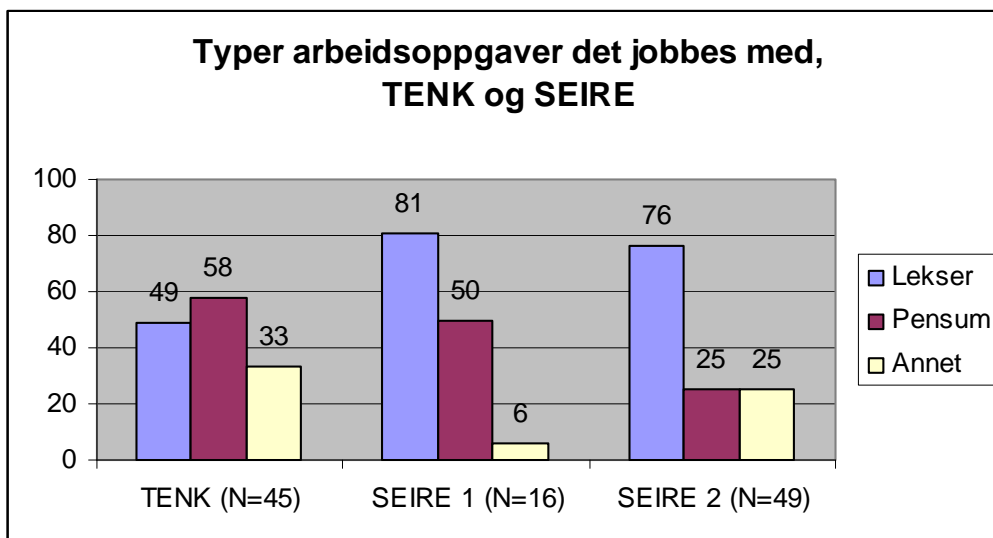
Figur 4. Fordeling av søsken som tar høyere utdanning, TENK og SEIRE. Svar i prosent (%).



Som vi ser av figur 5, viser den fordelingen over hvilke grunner eller motiver over hvorfor elever deltar på TENK og SEIRE. En stor andel oppgir at det er deres eget valg. Mer enn 9 av 10 elever oppgir at de begynte på TENK eller SEIRE gjennom eget valg. Ca. 2 av 10 elever sier også at de benytter seg av TENK eller SEIRE fordi kamerater gjør det. I liten grad er det foreldre eller lærere som påvirker elevens valg, ifølge tall fra brukerundersøkelsen. Det er helst i den første brukerundersøkelsen blant SEIREs brukere at vi ser at foreldre og lærere har påvirket elevenes valg. Men som vi påpekte tidligere er det kanskje grunn til å tro at elevens valg er noe overkommunisert.

Figur 5. Grunner for at elever deltar på TENK og SEIRE. Svar i prosent (%).

I figur 6 ser vi fordelingen over andel av hvilke typer arbeidsoppgaver det jobbes med på TENK og SEIRE. Basert på tall gitt fra elevene jobbes det i mindre grad med lekser på TENK, i den forstand at det handler om å jobbe med arbeidsoppgaver gitt av læreren, mens det hos SEIRE er mer jobbing med hjemmeoppgaver. På TENK oppgir ca. halvparten av elevene at de jobber med lekser, mens dette tallet er noe høyere hos SEIRE. Her jobber ca. 8 av 10 elever med lekserrelaterte oppgaver, ifølge brukerundersøkelsen.

Figur 6. Typer arbeidsoppgaver det jobbes med på TENK og SEIRE. Svar i prosent (%).

Vi ba også elevene om å gi deres vurdering av læringsutbytte. Resultatene ser man i tabell 1, 2 og 3. Igjen gjør vi oppmerksom på at blant SEIRE sine elever gjorde vi to brukerundersøkelser. Disse er referert til i tabell 2 og 3. Det vi kan lese ut av tabellene er at både TENK og SEIRE vurderes som sterke sosiale arenaer, der kontakten mellom mentor og

elever og mellom elever vurderes som god. Ser man på vurderingene som kommer fra SEIRE, er det her interessante endringer. For det førte ser vi i tabell 2 at det er vurderinger av læringspraksiser som scorer høyest. For en stor del av elevene handlet det å gå på SEIRE om å jobbe med skolerealtede arbeidsoppgaver, altså med lekser. Etter at man foretok organisatoriske endringer, derimot, har SEIRE fått en sterkere sosial betydning. Vi ser også at hos TENK handler det i mindre grad å jobbe med lekser.

Et annet viktig forhold å trekke fram fra vurdering av læringsutbytte, er at elever som deltar på TENK og SEIRE oppgir at de lærer mer matte. Mer enn 7 av 10 elever som bruker TENK oppgir at de er helt enig i at det å delta på TENK gjør at de har lært mer matte. Ser man dette i motsetning til SEIRE, finner man også her interessante tall. Fra den første brukerundersøkelsen ser vi at kun 4 av 10 elever sa seg helt enig at de lærte mer matte. I den andre brukerundersøkelsen har dette endret seg. Nå oppgir nesten 7 av 10 brukere at de er helt enig at de lærer mer matte gjennom å delta på SEIRE. Likheten mellom de to tiltakene har også her blitt større.

Det som man så skal merke med SEIRE, er at endringer i organisering har gitt utslag i hvordan elever vurderer innholdet. Selv om man skal være forsiktig med å trekke for sterke konklusjoner fra brukerundersøkelsen, ser det ut til at det å konsentrere virksomheten til NTNU, veiledning i noen få enkelte realfag, og rekruttering på skolene ved semesterstart, har resultert i en klar endring, i positiv retning; elevene vurderer at tilbudet har høyere læringsverdi, de lærer mer matte.

Tabell 1. *Hvor uenig/enig elever/bruker i følgende utsagn om TENK. Svar i prosent (%).*

Vurdering av læringsutbytte, TENK							
	Svært Uenig	Noe Uenig	Uenig	Enig	Noe Enig	Svært Enig	Vet ikke
Jeg synes kontakten med mentor har vært god (N=44)	0	0	2	2	27	61	8
Det er mer arbeidsro på TENK enn på skolen (N=44)	2	2	2	13	24	49	8
Jeg har lært mer matte gjennom TENK (N=44)	0	0	2	16	43	39	0
Å delta på TENK er sosialt (N=44)	2	0	7	20	27	38	6
Jeg kunne tenke meg å studere realfag etter videregående (N=44)	7	7	7	11	29	33	6
På TENK jobber jeg med leksene (N=44)	7	0	11	30	25	27	0
Jeg liker matte bedre etter å ha vært med på TENK (N=44)	4	2	13	29	22	24	6
Gjennom å delta på TENK gjør jeg det bedre på skolen (N=44)	7	4	13	16	27	22	11
Jeg benytter meg av TENK fordi læreren ikke er flink til å forklare (N=44)	27	22	13	16	2	20	0
Jeg føler meg mer trygg på meg selv gjennom å delta på TENK (N=44)	11	7	16	13	27	18	8
Jeg benytter meg av TENK fordi læreren ikke har tid til å hjelpe meg på skolen (N=44)	23	11	22	16	7	16	5
Jeg får gode arbeidsvaner gjennom å delta på TENK (N=44)	5	7	16	23	25	14	10
Gjennom å delta på TENK trives jeg bedre på skolen (N=44)	18	11	18	24	4	2	22

Tabell 2. Hvor uenig/enig elever/bruker til følgende utsagn om SEIRE. Svar i prosent (%).

Vurdering av læringsutbytte, SEIRE 1							
	Svært Uenig	Noe Uenig	Uenig	Enig	Noe Enig	Svært Enig	Vet ikke
På SEIRE jobber jeg med leksene (N=15)	7	0	7	13	0	60	13
Det er mer arbeidsro på SEIRE enn på skolen (N=15)	7	0	20	7	7	53	6
Å delta på SEIRE er sosialt (N=15)	0	0	7	27	13	47	6
Jeg har lært mer matte gjennom SEIRE (N=15)	13	6	6	13	13	33	16
Jeg synes kontakten med mentor har vært god (N=15)	6	0	0	13	27	27	27
Jeg får gode arbeidsvaner gjennom å delta på SEIRE (N=15)	13	6	20	20	0	27	14
Jeg kunne tenke meg å studere realfag etter videregående (N=15)	27	7	0	13	20	20	13
Gjennom å delta på SEIRE gjør jeg det bedre på skolen (N=15)	13	7	7	7	27	20	29
Jeg liker matte bedre etter å ha vært med på SEIRE (N=15)	13	33	7	0	13	13	21
Gjennom å delta på SEIRE trives jeg bedre på skolen (N=15)	40	13	7	7	7	7	19
Jeg føler meg mer trygg på meg selv gjennom å delta på SEIRE (N=15)	13	13	27	0	20	7	20
Jeg benytter meg av SEIRE fordi læreren ikke har tid til å hjelpe meg på skolen (N=15)	27	7	27	20	7	7	5
Jeg benytter meg av SEIRE fordi læreren ikke er flink til å forklare (N=15)	20	33	27	0	13	0	7

Tabell 3. Hvor uenig/enig elever/bruker til følgende utsagn om SEIRE. Svar i prosent (%).

Vurdering av læringsutbytte, SEIRE 2							
	Svært Uenig	Noe Uenig	Uenig	Enig	Noe Enig	Svært Enig	Vet ikke
Jeg synes kontakten med mentor har vært god (N=48)	0	0	0	0	26	74	0
Å delta på SEIRE er sosialt (N=48)	0	0	4	6	23	60	7
Jeg har lært mer matte gjennom SEIRE (N=48)	0	0	6	17	21	56	0
Jeg kunne tenke meg å studere realfag etter videregående (N=48)	6	6	4	10	18	56	0
På SEIRE jobber jeg med leksene (N=48)	4	2	4	13	20	54	3
Det er mer arbeidsro på SEIRE enn på skolen (N=48)	0	10	13	17	17	40	3
Gjennom å delta på SEIRE gjør jeg det bedre på skolen (N=48)	0	6	6	23	25	35	5
Jeg får gode arbeidsvaner gjennom å delta på SEIRE (N=48)	0	8	11	23	31	27	0
Jeg føler meg mer trygg på meg selv gjennom å delta på SEIRE (N=48)	0	10	13	21	23	23	10
Jeg liker matte bedre etter å ha vært med på SEIRE (N=48)	2	4	13	17	34	21	9
Gjennom å delta på SEIRE trives jeg bedre på skolen (N=48)	4	17	23	21	10	13	12
Jeg benytter meg av SEIRE fordi læreren ikke har tid til å hjelpe meg på skolen (N=48)	17	25	21	19	10	8	0
Jeg benytter meg av SEIRE fordi læreren ikke er flink til å forklare (N=48)	31	23	19	13	4	6	4

7.5 Oppsummering

I dette kapittelet har vi tatt for oss de to studentdrevende leksehjelptilbudene TENK og SEIRE. Disse to modellene ble lagt til evalueringen og skiller seg ut fra de andre modellene, gjennom at de er organisert og driftet av studenter ved Universitet i Oslo og ved NTNU i Trondheim, og retter seg kun mot realfag. Vi gjennomgikk forhistorien, målsettingene, mentorene, deltakerne og hvilke resultater TENK og SEIRE oppnådde. Til slutt gjorde vi en kort sammenligning av TENK og SEIRE basert på brukerundersøkelser vi gjennomførte under evalueringen. Vi ser flere viktige trekk:

For det første bedriver TENK og SEIRE ”mattetrening” framfor leksehjelp, i tradisjonell forstand. Likevel får deltakerne også i betydelig grad hjelp til arbeid med lekser. For begge tilbudene er det imidlertid et viktig poeng at man ikke vil begrense aktiviteten til dette. Man ønsker å drive realfagstrening i bredere forstand.

For det andre er SEIRE og TENK opplegg som bygger bro mellom videregående opplæring og høyere utdanning i realfag. De ønsker å fungere som motivatorer til realfag gjennom holdningsskaping og informasjon om realfag og muligheter i arbeidslivet. TENK og SEIRE er altså både mattetrening/leksehjelp og karriereveiledning. I hvor stor grad de faktisk bidrar til økt rekruttering til universiteter og høyskoler, er det ennå for tidlig å si, men deltakerne får i alle fall et positivt forhold til høyere utdanning innen realfag.

For det tredje ser vi at læringsutbytte fra TENK og SEIRE vurderes som god. Elever som oppsøker tilbudet oppgir at de har lært mer matte av å delta. Det faglige nivået på den mattetreningen som gjennomføres, ser ut til å være god, og i relativt stor grad tilpasset brukernes behov.

Begge mattetreningstilbudene har erfart at det er en fordel å legge treningen til universitetet, og invitere elever fra ulike skoler dit. Rekrutteringen blir også lettere. Mattetrening framstår da som noe annet enn skole, som en alternativ fritidsbeskjeftigelse. Deltakelse blir da for mange elever mer attraktivt enn når mattetreningen foregår på skolen som lettere oppfattes som ”ekstraskole.”

En ulempe med dette er at koblingen til skolene blir noe svakere. Den faglige koblingen til det skolene driver med kan dermed bli vanskeligere å få til. Det samme gjelder rekruttering; skolens lærere fungerer i ulik grad som rekrutteringsagenter, og TENK og SEIRE har derfor selv en utfordring i forhold til rekruttering av deltakere, og kanskje særlig av elevgrupper som i mindre grad har reflektert over muligheten for å gå ”realfagsveien”.

Begge tilbudene klarer å skape engasjement og interesse rundt realfag hos elevene. Begge de to tilbudene rekrutterer mest brukere med foreldre som selv har høyere utdanning og ikke i stor grad de elevene som er svake i matematikk. Både TENK og SEIRE har åpenbart en utfordring i forhold til rekruttering, hvis målet er at man i større grad skal nå grupper som har et distansert forhold til realfag og høyere utdanning. Likevel klarer begge de to tiltakene i dag også å rekruttere elever fra det som i evalueringen har vært omtalt som ”de som trenger det mest”. For i enda større grad å bli et virkemiddel for sosial mobilitet eller utjevning, har man imidlertid en utfordring på dette området.

Det mest slående er selvsagt likheten mellom de to tilbudene, i dag både i organisering og opplevd resultatoppnåelse. Dette er ikke overraskende; SEIRE er på mange måter inspirert av TENK. Samtidig framstår ikke SEIRE som en blind kopi. Som nummer to i rekken, har

SEIRE lært av egne erfaringer, men også av erfaringer fra TENK, som var først ute i Norge. TENK på sin side var inspirert av Intize i Sverige. Vi ser på mange måter her en klassisk diffusjon av en innovasjon. Erfaringer med et tiltak utviklet i en lokal kontekst, i Gøteborg, overføres og omformes til en annen, beslektet virkelighet, i Oslo. Så spres tiltaket videre, samtidig som det nok en gang justeres og reformuleres i forhold til en ny lokal virkelighet og lokale erfaringer i Trondheim. I 2008 så vi også tilløp til at denne diffusjonsprosessen spredte seg ytterligere, gjennom forsøk på å starte liknende tilbud bl.a. ved Universitetet i Bergen.

I den videre diffusjonsprosessen knyttet til denne læringsmessige innovasjonen, tror vi det er viktig at erfaringene fra de tidlige aktørene blir tatt vare på i eventuell oppstart andre steder. ”Å finne opp hjulet på nytt”, kan mange ganger være en nyttig øvelse, særlig hvis man klarer å finne opp et hjul som er litt nytt, litt bedre tilpasset den lokale veien det skal brukes på. Lokal virkelighet vil alltid være svært viktig ved implementering av en innovasjon utviklet i en annen kontekst. Likevel er det viktig å kjenne andres erfaringer med det samme ”hjulet”, på tvers av ulike lokale kontekster er det også likheter, og man trenger ikke å begå alle de samme feil som de som allerede har erfaring har gjort. Imitasjon og nyskaping er ofte en god modell for slik utviklingsarbeid.

Så langt har spredning og erfaringsoverføring blitt tatt hånd om av aktørene selv. Intize har vært og er fortsatt aktive spredere og ”misjonærer” for sin modell, TENK har delvis fungert slik i Norge. Hvis erfaringer skal spres i ytterligere grad, tror vi det vil være nødvendig at en ekstern aktør tar i alle fall deler av ansvaret for dette. Å drive kombinert realfagstrening og karriereveiledning for en målgruppe som utvilsomt er langt større enn de som i dag deltar, og samtidig ha ansvar for å spre erfaringene til nye aktører på nye læresteder, kan bli mer enn selv ildsjeler kan ta hånd om over lengre tid.

8 Det store spørsmålet: Vil leksehjelp bidra til å utjevne forskjeller?

8.1 Innledning

Spørsmålet om sosial utjevning har vært en viktig problemstilling i Prosjekt leksehjelp. Derfor velger vi å diskutere dette grundigere i et eget kapittel. Med bakgrunn i datamaterialet kan leksehjelp være et redskap for sosial utjevning. Vi understreker likevel at dette er et *usikkert spørsmål*. Forsøket har gitt gode erfaringer som tilsier at det kan fungere som et redskap for sosial utjevning. På den annen side er det også erfaringer eller resultater som indikerer at tiltaket kan få et annet utfall enn ønskelig. Dette vil vi drøfte videre i dette kapitlet.

8.2 Leksehjelp som helhet eller enkelttiltak?

Er leksehjelp et godt redskap for sosial utjevning? Klarer man gjennom leksehjelpordningen å fange opp de elevene som trenger mest bistand i skolearbeidet? Svaret på disse spørsmålene som vi ga for ett år siden var at er det vanskelig å gi et sikkert svar på disse spørsmålene. Det knytter seg en stor grad av usikkerhet til et så komplekst velferdspolitisk spørsmål som sosial utjevning. Den store graden av usikkerhet knytter seg til å forutsi fremtidige effekter fra et skoleutviklingsarbeid som har foregått ett par år. Det vi kan si, som vi også argumenterte for i evalueringen av Forsøkene med Utvidet skoledag (Bungum & Haugsbakken 2008b), er at det trengs mer tid for å kunne se de langsiktige effektene av leksehjelp.

Hvis man så skal svare enten ”ja” eller ”nei” på dette, om leksehjelp kan motvirke reproduksjon av sosial ulikhet, vil vi svare et ensidig ”nei”. Fordi, det å knytte det komplekse spørsmålet om sosial utjevning opp til ett enkelttiltak, er snarere udelt ”naivt” og en helt urealistisk målsetting som lar seg i liten grad realisere på lang sikt. Målsettingen om sosial utjevning kan i liten grad basere seg på at det er leksehjelp som ett enkelttiltak som skal forbedre tilstanden i norsk skole. For å få dette til, må det flere virkemidler og tenkemåter til.

I første omgang tror vi at leksehjelp har sin styrke innenfor to felt. For det første tror vi at leksehjelp har noe for seg innenfor rammene av en *helhetlig skoledag*. For det andre tror vi også at leksehjelp kan ha sin styrke i forhold til utvikling av god og bedre *læring* for eleven.

Leksehjelp bør for det første løftes opp på et høyere nivå i politikktutforming, der organisert leksehjelp som ett element må ses i sammenheng med andre tiltak og satsninger. Det er her utfordringen ligger. Leksehjelp kan ha sin styrke hvis det kombineres med andre tiltak og satsninger som har til hensikt å jevne ut forskjeller. Hvis leksehjelp som en utdanningspolitisk målsetting kombineres med andre politiske målsettinger og man dermed tenker helhetlig rundt utjevningproblematikken i skolen, kan leksehjelp ha en signifikant rolle på lang sikt. I den grad man begynner å tenke leksehjelp som en større og helhetlig del av grunnopplæringen, som en mer integrert del av skolens drift og hverdagslige utfordringer, noe som vi sterkt så konturene av i Utvidet skoledag, har leksehjelp et potensial.

Hvilke erfaringer var det så man høstet fra Utvidet skoledag der leksehjelp var en del av skoledagen? Utvidet skoledag gikk samtidig med utprøvingen av Prosjekt leksehjelp. Utvidet skoledag var også et modellforsøk, men med andre betingelser enn Prosjekt leksehjelp. Utvidet skoledag rettet seg mot de yngste barna i skolen fra 1. til 4. trinn. Modellforsøket var en timeutvidelse på ulike forsøksskoler i utvalgte kommuner. Forsøksskolene ble spurt om å prøve ut ulike modeller av utvidet skoledag som skulle bestå av leksehjelp, skolemat, fysisk

aktivitet og styrking av fag og grunnleggende ferdigheter. Resultatene fra Utvidet skoledag var gjennomgående svært positive på forsøksskolene. En utvidelse av skoledagen med de fire elementene innbakt, ble i sterk grad vurdert som et tiltak som kunne fremme faglig utbytte.

En annen konkret erfaring fra Utvidet skoledag var at man oppnådde høyere voksentetthet rundt eleven. Man brukte begrepene ”fortetting” og ”fortynning”, som betydde at på enkelte undervisningsøkter kunne man ha flere lærere til stede. Timeutvidelsen på forsøksskolene tillot med dette å utnytte ressursene slik at lærerne kunne følge opp den enkelte elev bedre. Forsøksskolene fikk dermed større organisasjonsmessig fleksibilitet. Vi ser også denne organisasjonsmessige likheten i Prosjekt leksehjelp. På Vardal ungdomsskole integrerte de leksehjelp som en del av skolens hverdag. På ungdomsskolen brukte man ikke begrepet ”leksehjelp” om ordningen. Her ble det kalt ”fleksitid”, en type tidskontoordning. Effekten av dette var at skillene mellom ”skoletid” og ”leksetid” ble nærmest hvasket ut. I tillegg til dette, kunne man også utnytte læringsressursene på en god måte; skolen erfarte høyere tetthet av voksne rundt elevene. På Vardal ungdomsskole var ikke leksehjelp et isolert tiltak, men et integrert element. Vardal ungdomsskole viste dermed gode evner til å tenke helhetlig rundt leksehjelpen.

Erfaringene fra forsøkene med leksehjelp og utvidet skoledag, viser blant annet at effekten av enkelttiltak blir større når de sees i sammenheng, og settes inn i en sammenheng, i en helhetlig skoledag innrettet mot hele eleven. Bevisst oppbygde tiltakskjeder, der ulike tiltak utformes og settes sammen slik at de støtter opp om hverandre, gir størst effekt.

I forhold til det andre punktet, læring, har det gjennom deler av evalueringsperioden vært hevdet at det å jobbe med lekser i liten grad gir læring. Det har fra ulike hold i den offentlige debatten blitt hevdet at det å jobbe med lekser i liten grad ville ha effekt på elevens prestasjoner på skolen. Forskningen viser også at leksejobbing i vekslende grad har innvirkning på læring. Enkelte forskere påpeker at det gjør, mens andre hevder at det ikke gir læring å jobbe med lekser (se Hellsten 2000, Kohn 2007).

I forhold til læring, har vi derimot et godt datagrunnlag fra evalueringen som kan si noe om hvordan leksehjelp har et godt *potensial* til å kunne jevne ut forskjeller. For å kunne si noe om dette, må vi gå tilbake til de politiske formuleringene slik de forelå i St.meld. nr. 16 2006/07 ”...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring”. Leksehjelp er ikke direkte formulert i Stortingsmelding nr. 16., men leksens betydning er. Et av hovedargumentene som understrekes, er leksenes betydning i opplæringen. Lekser spiller en viktig rolle i forhold til å skape god forhold for *læring*. Det understrekes blant annet at raske og konstruktive tilbakemeldinger i læringsarbeidet er en forutsetning for at læringen skal være fruktbar. Det påpekes blant annet også at det er en skjevhet i forhold til hvor mye lekser som gis i forhold til hvor mye som følges opp av den enkelte lærer. Forskning viser at norske lærere gir mer lekser enn mange av sine utenlandske kollegaer, men er lite flinke til å følge den leksen de sendte med elevene hjem. Andelen norske lærere som svarer at de følger opp leksene i 8. klasse ligger på 20 % mot 80 % internasjonalt (Martin m.fl. 2004).

Dersom dette er representativt for oppfølging av hjemmelekser, vil det føre til at mange foreldre får mer ansvar for opplæringen enn de er villig til, eller i stand til, å påta seg. Undersøkelser viser at foreldrenes hjelp er viktig både i Norge og i andre land (Haahr m.fl. 2005). Elevprestasjoner har en nær sammenheng med om elevene har en støttende lærer eller ikke, samtidig erfarer mange norske elever lærerne sine som lite støttende. Elever som ikke kan arbeide selvstendig eller ikke har tett oppfølging fra hjemmet, kan dermed få vesentlige

ulemper i sin skolegang. Foreldrenes skolebakgrunn og forhold til skole og opplæring, påvirker hvordan og i hvilken grad de er aktive støttespillere i barnas skolegang. Gjennom å støtte og hjelpe egne barn med skolearbeid, kan foreldre direkte påvirke barnas læringsresultater.

Lekser er dermed forstått både som en arbeidsoppgave gitt av lærer til eleven og som et *bindeledd* (eller limet) mellom skole og hjem, og kan bli forstått som en *arena* der begge parter kan møtes og jobbe med leksearbeid eller annet skolearbeid. Gjennom å jobbe med lekser på en bestemt arena som er forstått som leksehjelp, enten det er på et grendehus, fritidsklubben, skolen eller en frivillig organisasjon, hviler det et syn at man jobber man med *opplæring* eller *læring*.

For å få til arbeidet med sosial utjevning må man gå utover de rene, organisasjonsmessige forholdene som man normalt forbinder med et leksehjelpplegg. I tillegg til organisering, må også *innholdet* i leksehjelpen vektas. Det innholdsmessige er av ytterst grunnleggende karakter. Hvordan jobbes det med leksehjelp, arbeidsformer, hvordan kvaliteten på leksehjelpen er, leksehjelperens faglig bakgrunn, metode, og holdninger til både lekser og skole er avgjørende for å få til god læring. Dette betyr at leksehjelpen er avhengig av å fremme godt læringsutbytte.

Det viktige spørsmålet er om leksehjelp fremmer godt læringsutbytte. Dette mener vi at leksehjelp gjør. I begge breddestudiene har vi vist at både prosjektdeltaker, rektorer og elever mener at elevene får økt læringsutbytte gjennom å delta på leksehjelp. 9 av 10 prosjektledere i skoledrevne leksehjelpplegg er helt enig i at leksehjelp gir elevene økt læringsutbytte. I de frivillige organisasjonene oppgir mer enn 7 av 10 at de er helt enig i at leksehjelp gir elevene økt læringsutbytte. Å gå på leksehjelp gir læring, men i hvilken grad læringen er overførbar og gir utslag i økte prestasjoner på elevens skolegang trengs det ytterligere forskning på.

I forlengelse av leksehjelpens potensielle læringsutbytte, har det bygget seg opp et klart inntrykk av at deltakelse på leksehjelp kan føre til bedre karakter og skolefaglige prestasjoner blant elevene. Breddeundersøkelsene viser mange gode vurderinger som sannsynliggjør at elever som deltar på leksehjelp, kan gjøre det bedre på skolen. Flere av respondentene vurderer at forsøket har et potensial til å kunne fremme faglig utbytte.

Når det gjelder elevens vurdering av læringsutbytte, er disse positive, men det er ulikt fra trinn til trinn. Majoriteten av brukerne har et positivt forhold til leksehjelpen, men ser forskjellig på læringsutbyttet, læringsmiljø og forholdet til leksehjelperen. På det viktige spørsmålet om deltakelse på leksehjelp gjør at elevene gjør det bedre på skolen finner vi også her at jo høyere man kommer på trinnene, jo flere elever stiller seg tvilende til om dette skjer. Elever på småskoletrinnet mener at de gjør det bedre på skolen, mens elever på videregående er uenig i dette. Brukerundersøkelsen som helhet viser at elevens forhold til leksehjelper er god, uansett trinn. Det går fram av brukerundersøkelsen at elever er mer fornøyd med forholdet til leksehjelper enn med læringsutbyttet og læringsmiljø på leksehjelpen.

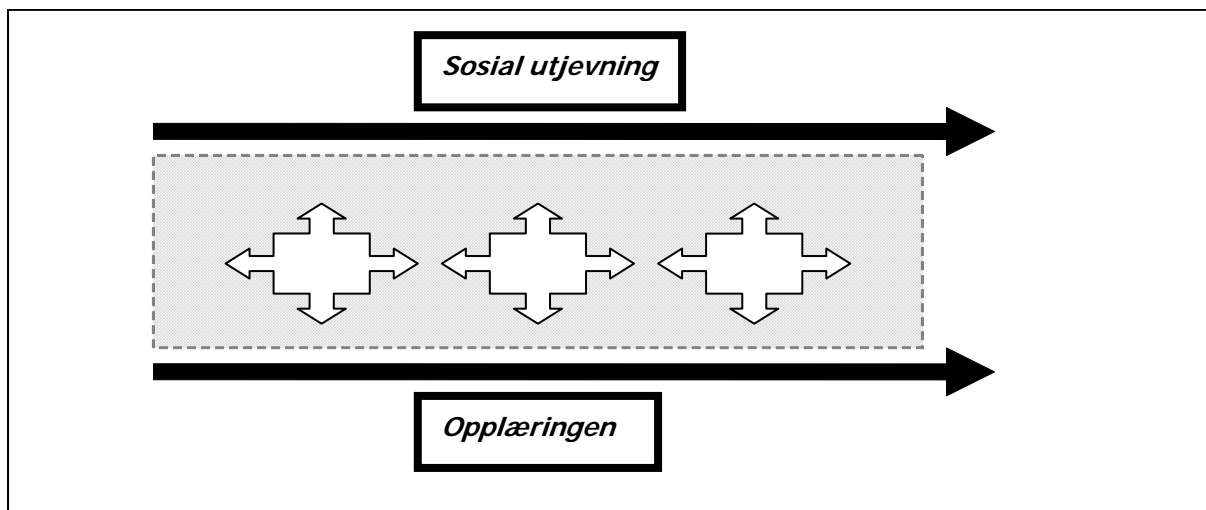
8.3 Trenger sosial utjevning tydeliggjøring?

En utfordring med Prosjekt leksehjelp har vært å forstå målsettingen med sosial utjevning i det konkrete arbeidet. Ut fra informantenes egne vurderinger, har leksehjelp et slikt potensial til å være det. Mer enn 8 av 10 prosjektdeltakere mener at leksehjelp kan være et redskap som

kan bidra til sosial utjevning. Et inntrykk som vi har dannet oss fra evalueringen, er at begrepet ”sosial utjevning” kan være vanskelig å relatere til det konkrete læringsarbeidet. Det ligger en implisitt idé om at å jobbe med læring og å få til økt læringsutbytte kan være med på å jevne ut forskjeller. Spørsmålet vi har stilt oss, er om man gjør denne koblingen. Av og til kan det kanskje være slik at det å jobbe med læring defineres som et forhold, mens sosial utjevning er noe annet. Dette poenget har vi forsøkt å illustrere i figur 1.

For at leksehjelp skal ha sin styrke bør arbeidet med læring og målsettingen om sosial utjevning kobles tettere sammen. Det trengs en tettere integrering og tydeliggjøring. Prosjektdeltakerne har, naturlig nok, hatt ulike tilnærminger og ulik bevissthet om hvordan man skal koble sosial utjevning til det konkrete læringsarbeidet. For å sette det på spissen; når man jobber med en norskoppgave, gjør man da koblingen til at nå jevner man også ut forskjeller? Av og til kan det kanskje virke som prosjektdeltakerne gjør ulike koblinger på dette punktet.

Figur 1. Sosial utjevnings mulige kobling til opplæringen.



Gjennom evalueringen har enkelte av deltakerne brukt termen ”sosial mobilitet”. Dette er en term som viser en annen tilnærming til hvordan man kan bevisstgjøre seg rundt arbeidet med sosial utjevning. Sosial mobilitet referer til hvordan et individ, en familie eller sosial gruppe kan gå opp eller ned på samfunnsstigen, enten ved å påvirke sin egen livssituasjon eller å bli påvirket av forhold som de selv ikke kontrollerer (se for eksempel Newman 1999). Koblingen mellom sosial mobilitet og leksehjelp går igjen i flere av de lokale prosjektene. Ved at denne koblingen gjøres, reiser dette spørsmål rundt organisering og hvordan det jobbes innholdsmessig med leksehjelp.

Koblingen mellom leksehjelp og sosial mobilitet gjøres på ulike måter. En vanlig tilnærming er å se dette i forhold til utdanning og utdanningsvalg. Flere lokale prosjekter bruker argumentet om at deltakelse på leksehjelp kan være et springbrett eller plattform for å ta høyere utdanning. Dermed muliggjør man en personlig drøm om å få seg en god, fremtidig jobb, et forhold som kan forebygge fattigdom og marginalisering. I leksehjelparbeidet gjenspeiles dette i holdningsarbeid. Det er flere prosjekter som jobbet med holdningsarbeid, som for eksempel de studentdrevende prosjektene SEIRE og TENK. På enkelte av prosjektene drevet av personer med minoritetsbakgrunn, har man jobbet aktivt med rollemodeller. Gjennom at man kobler leksehjelp og holdningsarbeid, kan det tenkes at dette

er en måte som illustrerer hvordan Prosjekt leksehjelp kan være sosial utjevner. Det trengs tettere kobling og tydeliggjøring mellom målsettinger, læringsarbeid og personer som er viktig i elevens liv.

8.4 Tre ulike veier til sosial utjevning?

I diskusjonen om sosial utjevning er det lett å la seg fange av noen få forhold. Disse kan få for mye oppmerksomhet og sette premisser for debatten. Vi mener at Prosjekt leksehjelp har vist at det finnes andre måter å nå målet om sosial utjevning enn kun å fokusere på læringsresultat og økt læringsutbytte. Det finnes andre veier som kan bidra til sosial utjevning. Vi vil her gå inn på tre forhold. En grunn til at vi går inn på disse, er at vi har gode resultater fra evalueringen som tilsier at de har et potensial. Disse er:

1. Etnisk mobilisering
2. Nettverksdannelse
3. Relasjonsbygging

8.4.1 Etnisk mobilisering

Et viktig spørsmål som har vært stilt gjennom evalueringen er om leksehjelp klarer å fange opp elever som trenger mest bistand i skolearbeidet. Den sentrale målgruppen for Prosjektet leksehjelp lå implisitt og eksplisitt i det politiske dokumentet som dannet grunnlaget for forsøket, Soria-Moria erklæringen fra 2005. Prosjekt leksehjelp har vært myntet på alle elever i skolen, men det er klart at enkelte prosjekter har vært myntet på spesielle målgrupper, som for eksempel tospråklige elever, gutter, etc. Likevel er elever med minoritetsbakgrunn den målgruppen som mange prosjekter har hatt som sitt mål.

Målgruppetenkning var kanskje en av de viktigste problemstillingene i utprøvingen, kanskje den viktigste. Helt siden forsøket startet har det å nå ut til en målgruppe eller til det å ikke å ha en målgruppe, fulgt i prosjekts skyggegang. Å ha en definert målgruppe for prosjektet ville ha involvert flere potensielle dilemmaer. Motivert i et ønske om å unngå at leksehjelp skal få stempelen ”spesialundervisning”, har det blitt et poeng for mange prosjekter å presisere at de gir et tilbud til alle elever. Samtidig er man klare på at man prioriterer å nå de som har særlige behov. Unntakene fra denne åpne og breie tilnærmingen til målgruppe, er noen prosjekter som helt klart retter seg inn mot minoritetsspråklige. Noen få prosjekter har særlig definerte målgrupper, som for eksempel barn og ungdom med dysleksi.

Til tross for utstrakt målgruppetenkning, er det liten bevissthet rundt etnisitet som et organiserende prinsipp. Dette er et interessant paradoks. Det er interessant fordi dette ikke har blitt fremhevet i innvanderrettede leksehjelpprosjekt, et felt hvor betydningen av etnisitet skulle spille en viktig rolle. Mange leksehjelppopplegg fronter en side av seg selv at de har mange elever fra ulike nasjoner, og kan dermed fremstå som ”flerkulturell” eller ”mangfoldig”, men ofte fordømmer viktigheten av etnisitet i konkurransen med andre overordnede skolepolitiske målsettinger. For å påpeke at etnisitet har spilt en viktig rolle i organiseringen av leksehjelp, har vi vist dette i kapittel 6 gjennom tre ulike leksehjelppopplegg fra osloområdet rettet mot elever med minoritetsbakgrunn. Det er særlig Oslo kultur- og utdanningsforening sitt opplegg, Minoritetsspråklig ressursnettverk (MiR) ved Linnerud skole, og Holmlia leksehjelpsenter, et senter igangsatt av Oslo kommune, som alle sammen

spiller på ulike sider av etnisk mobilisering for å medvirke til sosial mobilitet. En kan driste seg til å påstå at bak leksehjelpparolen ligger det elementer av etnisk mobilisering, en prosess som ofte inntreffer når marginaliserte grupper jobber mot sosial ekskludering fra storsamfunnet (Castles & Davidson 2000).

De tre nevnte leksehjelpprosjektene fremhever hvordan minoriteter bruker leksehjelp som et felt for å klyve oppover på den sosial rangstigen. Oslo kultur- og utdanningsforening har et sterkt fokus på å få fram gode rollemodeller med minoritetsbakgrunn, Minoritetsspråklig ressursnettverk jobber mye med foreldreinvolvering, mens Holmlia leksehjelpsenter jobber aktivt med å nå målsettingene i opplæringa. Gjennom å gjøre dette bruker de etnisitet som prinsipp for organiseringen av leksehjelp. Bak leksehjelpparolen er det altså mulig å finne forskjellige elementer av etnisk mobilisering. Bak etnisitetsbegrepet ligger det *diversitet* og *variasjon*, i forhold til hvordan man kan bruke etnisitet som et verktøy for å nå målet om sosial utjevning. Det særegne med de tre prosjektene, er at de er en del av et felt der skolepolitiske målsettinger og problemstillinger møter integreringspolitiske problemstillinger og dilemmaer. Et dilemma med minoritetsdrevende leksehjelpopplegg er at de skal balansere mellom integrering i storsamfunnet, samtidig som de er konfrontert med å håndtere skolepolitiske målsettinger.

Et etnisk basert tilbud har opplagt sine styrker og svakheter. Men i enkelte tilfeller kan fokus på etnisitet til og med bli en forutsetning og drivkraft som sikrer god rekruttering av faglig svake elever uten at dette oppleves som stigmatiserende. Enkelte foreldre og elever med minoritetsbakgrunn kan i sin avgjørelse om å delta ikke nødvendigvis se om det er skoleflinke elever som kommer, men om personer med samme etnisk bakgrunn stiller opp eller ikke, og hva som er innholdet i disse aktivitetene. Enkelte foreldre vil oppfordre sine barn til å delta fordi det er andre fra samme etniske gruppen som deltar, så barna kan få sjanse til å praktisere sitt morsmål med jevnaldrende, danne nettverk og lignende med andre barn med samme etnisk bakgrunn. Morsmålslærere og tospråklige leksehjelpere kan for mange fremstå som de som nyttige rollemodeller, portåpnere og språk- og fagekspert. Samtidig er det viktig å få med seg at dette fokuset også kan virke ekskluderende, eller føre til enkelte barn og foreldre velger å styre unna slike leksehjelpstilbud. Det er ikke uvanlig at enkelte kategorier innvandrere helst vil ta avstand fra deres etniske nettverk (Valenta 2008). De betrakter disse aktivitetene som en form for etnisk segregering, med et negativ fortegn, og foretrekker tilbud der deres barn vil omgås etnisk norske barn. Ethvert leksehjelpprosjekt må dermed veie disse fordelene og ulempene mot hverandre.

8.4.2 Nettverksdannelse

Det andre forholdet vi til trekke fram der leksehjelp har et potensial å være et redskap for sosial utjevning, er i forhold til bygging av nettverk rundt den enkelte elev. Prosjekt leksehjelp griper direkte inn i en læringspraksis som skaper debatt rundt middagsbordet. Som vi påpekte i Delrapport 2, innebærer bruken av leksehjelp i skolen og andre steder der at fenomenet har en potensiell *genererende* effekt på deler av skolens drift og ordinære hverdag. Kanskje den mest radikale effekten av leksehjelp er at den griper direkte inn i en læringspraksis der elever skal enten jobbe alene eller sammen med kamerater eller få hjelp fra hjemmet. Gjennom et organisert leksehjelpopplegg har elever flere personer å støtte seg på, for eksempel frivillige, kontaktlærere, studenter, pensjonister, foreldre etc. At elever får flere å spille på gjennom organisert leksehjelp, fører nok til at det kulturelle bildet som mange har hatt av elever som jobber med lekser – en elev som sitter på rommet alene og jobber med

skoleoppgaver – endrer seg til at eleven kan jobbe sammen med andre og få tettere oppfølging og støtte fra ulike voksne.

En erfaring fra arbeidet med tiltak mot frafall i videregående skole, var at det er viktig med et solid støttenettverk rundt den enkelte elev (se for eksempel Havn og Buland 2007). Der støttenettverket er solid, vil sannsynligheten for bortvalg av skole være mindre enn der støttenettverket er svakt. Dette støttenettverket består av ulike aktører, både i og utenom skolen, aktører som på ulike måter kan støtte eleven når det er behov for det. Foreldre er selvsagt et sentralt element i dette. I samspill mellom skole og hjem, og andre aktører, kan leksehjelptilbud bli et viktig punkt i slike støttenettverk, og dermed bidra til en mer tilpasset opplæring som vil komme alle elevgrupper til gode.

I forlengelsen av nettverksbygging rundt den enkelte elev, er det klart at dette ikke må skje i et vakuum; det bør skje mot en differensiert sosial kontekst. Leksehjelp kan bli et tilbud til alle landets barn. Skjer dette, kan leksehjelp eksempelvis få ulike innretninger. Det kan bli en integrert del av en utvidet skoledag for de minste. I ungdomsskolen og på videregående opplæring kan det bli et supplement utover skolens ordinære undervisningstilbud. Elevmassen på ungdomstrinnet og i videregående opplæring er heterogent og sannsynligvis mottakelig for leksehjelp på en helt annen måte enn elever på de laveste trinnene. Det er også grunn til å tro at det er her man finner den største gruppen av elever ”som trenger det mest”. Elevene på disse nivåene kan også tenkes å ha en helt annen innstilling til et leksehjelptilbud; de kan i større grad ha fordommer og lettere reagere negativt. Dette gjelder kanskje elever som er i faresonen for å ikke fullføre skolegangen som er lite motivert, har høyt fravær og har hatt få mestringsopplevelser i skolegangen. I denne situasjonen kan foreldrenes rolle som sosialiseringsagenter være i fall gjennom at innflytelsen deres reduseres. Her kan man møte på utfordringer, noe som for så vidt har vært en viktig problemstilling på flere av de lokale prosjektdeltakerne på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Hvis nettverksbygging skal ha noe for seg i det lange løp, er det viktig at man erkjenner det som vi her har nevnt.

8.4.3 Relasjonsbygging

Det tredje forholdet vi vil trekke fram, er om målsettingen med sosial utjevning aktualiserer behovet for en type metodikk. Kanskje det er snakk om en egen metodikk spesielt tilpasset sosial utjevning. Det er flere grunner til at vi fremhever dette. For det første synes det som en egen metode kunne være til hjelp for å gjøre koblingen mellom læring og utdanningspolitiske målsettinger tydeligere. For det andre, går det frem av evalueringen at det å få til sosial utjevning handler om å jobbe med mennesker og relasjonene mellom dem. Relasjonsbygging er et viktig stikkord. Evalueringen antyder at dette er en aktuell problemstilling som mange har erfart og det vi antyder er ikke nytt.

Forut for Prosjekt leksehjelp har ulike aktører jobbet med mestring i forhold til leksehjelp. Dette arbeidet er tydeliggjort i Germundson (2000), et arbeid som setter relasjoner mellom mennesker i fokus. Som leksehjelper møter man mange ulike skjebner og utfordringer. Faglige spørsmål skal besvares, kunnskap skal formidles til enkeltelever eller grupper, man skal kunne motivere elever med ulikt utgangspunkt, man skal opprettholde orden og disiplin i elevgruppen, noen elever vil ha sosialpedagogiske problemer som leksehjelperen kan være nødt til å møte på en eller annen måte og noen trenger sosial trening. På mange måter er det å være leksehjelper en krevende oppgave. Flere leksehjelpere vi har snakket med, gir uttrykk for at de ofte føler seg usikre, og redde for å gjøre noe galt i møtet med eleven. Og tilbydere

av leksehjelp har opplevd at det er vanskelig å rekruttere leksehjelpere, også fordi mange kvier seg for å møte en krevende oppgave.

Leksehjelp er mye mer enn fag. Motivasjon og støtte til elever som skal arbeide sjølstendig, er på mange måter like viktig som det fagspesifikke. Relasjonen mellom leksehjelper og elev er det sentrale i leksehjelpen, eller rettere sagt mellom oppgave-elev-leksehjelper i den trekantrelasjonen vi tidligere har omtalt; de tre hjørnene i den trekanten må stå i forhold til hverandre. Dermed blir den relasjonelle kompetanse sentral, i samspill med den nødvendige fagkunnskapen. For at leksehjelpens positive påvirkning på læringsutbytte skal kunne bli realisert, forutsetter ikke dette bare at innhold og organisasjonsmessige infrastruktur er på plass. På det innholdsmessige planet bør det være leksehjelpere som støtter opp om og hjelper eleven, det bør være gode læringsprosesser som gir læring, elever bør oppfatte dette som nyttig, etc. Det må *tydeliggjøres* at de som driver med leksehjelp også utretter et sosialt arbeid som skal hjelpe utsatte barn til et bedre liv i samfunnet. Dette tror vi mange av de lokale prosjektene får til og de har et aktivt fokus på dette gjennom å jobbe med holdninger til utdanning, foreldreinvolvering, etc. Poenget er at arbeidet med sosial utjevning bør synliggjøres i relasjonelle praksiser som binder sammen medmennesker.

8.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi diskutert spørsmålet om leksehjelp kan være et redskap for sosial utjevning. Vi mener at leksehjelp har noe for seg, men effekten på sosial ulikhet er vanskelig å måle ut fra et slikt prosjekt. Det trengs mer tid for å kunne se de langsiktige effektene. Men i den grad man har begynt å tenke leksehjelp som en større og helhetlig del av grunnopplæringen, noe som vi så konturene av i Utvidet skoledag, har leksehjelp noe for seg.

Et inntrykk fra evalueringen er at sosial utjevning oppfattes som et abstrakt spørsmål for den enkelte prosjektdeltaker. Spørsmålet er hvordan man skal få dette til i praksis. Opplæringen oppfattes som en sak, mens sosial utjevning er noe annet. Mange av prosjektdeltakerne har stor tro på at leksehjelp kan være et redskap som kan være sosialt utjevne, mens andre er skeptiske. Det er uansett viktig å koble sammen større politiske målsettinger med det arbeidet som gjøres på grunnplanet. Det gode opplæringsarbeidet som gjøres er et ledd i å arbeide mot sosial ulikhet.

Vi tror det viktigste er at leksehjelp løftes opp på et høyere nivå i politikktutforming, der leksehjelp som ett element må ses i sammenheng med andre tiltak og satsninger. Leksehjelp har mye for seg, hvis det kombineres med andre tiltak som har til hensikt å jevne ut ulike former for forskjeller.

9 Hva har vi lært: Et godt redskap, men ingen tryllestav?

9.1 Leksehjelp gir bedre læring og økt sosial mobilitet?

Det første spørsmålet vi avslutningsvis må stille, er naturligvis om leksehjelp har effekt? Bidrar organisert leksehjelp til å nå de målene som er sentrale for arbeidet, økt læringsutbytte og sosial utjevning?

Her er det først viktig å mane til forsiktighet. Både økt læringsutbytte og ikke minst sosial utjevning, er store mål som det tar tid å nå for store elevgrupper. Fra effekt for enkeltindivider, til effekt på systemnivå, kan veien være lang. Dessuten er det klart at både læringsutbytte og sosial utjevning er komplekse størrelser, som påvirkes av en rekke forhold. Leksehjelp vil uansett bare være en av flere effekter som påvirker dette, og å påvise et sikkert årsak-virkning-forhold, er en krevende øvelse.

En annen feilkilde i forhold til vurdering av resultatoppnåelse, er at dette er et organisert forsøk der deltakerne får økonomisk og faglig støtte og er med i et prosjektfellesskap som har lagt stor vekt på utveksling av gode erfaringer. En nesten generell erfaring fra slike forsøk er at det å delta i seg selv gir effekter. Dette er i slekt med det som bl.a. i arbeidslivsforskningen omtales som Hawthorn-effekten (Landsberger 1958). Å oppnå de samme resultatene uten prosjektdeltakelse, eller etter at prosjektet er avsluttet og den eksterne støtten og oppmerksomheten er borte, kan vise seg å være en større utfordring.

Når de forbeholdene er tatt, mener vi at Prosjekt leksehjelp er på vei mot sine definerte mål.

En klar majoritet av de involverte opplever at deltakelse i organisert leksehjelp fører til bedre læringsutbytte. Leksehjelptilbud er populært blant elever, lærere og foreldre, som alle opplever bedret læring hos de som deltar. Mange uttrykker et savn når leksehjelpen blir borte eller nedskalert etter avslutningen av prosjektet.

Vi registrerer at leksehjelp ser ut til å være lett å gjennomføre, og får gode vurderinger fra brukerne, på lavere klassetrinn. Man står åpenbart overfor andre utfordringer i videregående skole enn i barneskolen. Leksehjelp oppfattes lettere som stigmatiserende for eldre elevgrupper enn for yngre, noe som betyr at man i videregående skole står overfor andre og større rekrutteringsutfordringer enn det man gjør i grunnskolen.

Prosjektet har også generert svært mange gode erfaringer knyttet til organisering og gjennomføring av organiserte leksehjelptilbud. Å spre disse erfaringene til skoler som selv ikke har deltatt i utprøvingen, blir en sentral utfordring i tiden framover.

På spørsmålet om hvorvidt organisert leksehjelp er et godt virkemiddel for sosial utjevning eller sosial mobilitet, er svaret også optimistisk, om enn mer betinget. Forsking tyder på at tradisjonelle lekser kan være med på å øke de sosiale forskjellene i skolen, siden foreldre med stor sosio-økonomisk og kulturell kapital i større grad vil gi hjelp og støtte til egne barns arbeid med lekser enn foreldre med lavere sosio-økonomisk og kulturell kapital. Prosjekt leksehjelp viser at leksehjelp er et virkemiddel som har et potensial for å være sosialt utjevneende, gjennom å motvirke denne foreldreeffekten på barns læring.

For at dette skal være tilfelle, er det imidlertid noen forutsetninger som må oppfylles. For det første, må man klare å rekruttere alle elevgrupper, også de som trenger det mest. Leksehjelp har en tendens til først og fremst å være til hjelp for de som trenger det minst. Erfaring viser at

man uten en svært bevisst rekrutteringsstrategi, risikerer at de som først drar nytte av et slikt tilbud, er de sterke elevene, med aktive og bevisste foreldre, de som først ser at deres barn kan ha fordel av dette tilbudet.

Utfordringen blir altså å utforme et leksehjelptilbud som ikke er stigmatiserende for noen grupper, men som tvert imot virker inkluderende. For å få til dette, trenger man et aktivt holdningsskapende arbeid, der både hjem og skolen er involvert. Først når dette er på plass, kan man ha håp om å rekruttere alle grupper til tilbudet.

For å oppnå resultater, holder det ikke at man klarer å rekruttere. Innholdet i leksehjelpen må være utformet på en måte som inkluderer alle og leksehjelpen må tilpasses ulike behov. Slik vi trenger tilpasset opplæring, trenger vi sjølsagt også tilpasset leksehjelp. Ingenting er mer urettferdig enn likebehandling. Klarer man å gi leksehjelpen en form som møter ulike gruppers behov, vil tilbudet også lettere bli oppfattet som nyttig av flere, og rekrutteringen vil gå lettere. Poenget er imidlertid at leksehjelp ikke er noen tryllestav som med ett slag vil løse problemet med skolens reproduksjon av sosial ulikhet. Riktig utformet, kan det imidlertid være ett av flere redskaper som kan bidra til en positiv utvikling.

Prosjekt leksehjelps nytteverdi, må måles på en sammensatt skala. Leksehjelp har åpenbart både faglig og sosial verdi. Foruten å gi bedre kunnskaper knyttet til konkret fag, bidrar leksehjelp i mange tilfeller til utvikling av studieteknikk og positive arbeidsvaner. Leksehjelp kan bidra til å utvikle positive holdninger til skole og opplæring og gi mestringsopplevelser som er av avgjørende betydning for elevers forhold til skolen. Leksehjelp kan være viktige sosiale møteplasser for elevene, gi nødvendig sosial trening og fungere forebyggende i forhold til en lang rekke utfordringer både i og utenom skolen. Gjennom å etablere et positivt forhold til skole, vil leksehjelp også kunne være et ledd i forebyggingen av frafall i videregående skole. En rektor i en av de deltagende videregående skolene, melder for eksempel at han kan dokumentere at leksehjelp har fungert frafallsforebyggende der. Leksehjelp må oppfattes som en del av det heterogene støttenettverket rundt eleven, som bl.a. evaluering av tiltak i Satsing mot frafall viste var så viktig for å forhindre frafall i videregående skole.

Prosjekt leksehjelp har også vist at modelltenking er mindre viktig enn innhold i leksehjelpen. Det avgjørende for hvorvidt et tilbud skal fungere positivt eller ikke er ikke modellene, men innholdet. Alle de modeller som ble skissert ved prosjektets start, kan gi gode resultater. Som vi har vært inne på er kontakten med skolen viktig. Skolebaserte eller SFO-baserte modeller, kan derfor være godt egnet, siden veien til skolen da er kort. Samtidig ser vi at mange frivillige tilbud har en annen konnotasjon enn skoletilbud, og derfor rekrutterer andre grupper, på en annen måte. For elever med et svært negativt forhold til skole, kan for eksempel det å delta i leksehjelp utenfor skolen, oppleves som mer positivt enn "ekstraskole" i skolens lokaler, med skolens lærere som leksehjelpere.

Flere av delprosjektene har dessuten satt søkelyset på fenomenet lekser og dets innhold. Definisjon av lekse er åpenbart viktig. Skolene må ha et avklart forhold til lekser og hvorfor og hvordan lekser gis. Dette har også stor betydning for hvilken form leksehjelpen kan og bør ha.

9.2 Forankring i skolen – en suksessfaktor?

Evalueringen viser at forankring i og solid kontakt med skolen er viktig for et vellykket leksehjelptilbud. Leksehjelpen bør ikke sveve fritt i forhold til skolehverdagen. Dette er viktig av mange grunner.

For det første er god skolekontakt viktig av hensyn til rekruttering av deltakere til leksehjelpen. Særlig ser det ut som om dette er viktig hvis leksehjelpen skal nå alle målgrupper, og særlig de nå så mye omtalte ”de som trenger det mest”. Å rekruttere de skolesterke deltakerne med engasjerte foreldre, er lett. Skal man nå de man antar har størst behov for faglig oppfølging og støtte, krever det en helt annen og mer gjennomtenkt innsats. I denne innsatsen har skolen en sentral rolle å spille.

Det er skolens folk som lettest kan identifisere de som har et særlig behov for læringsstøtte, og peke på hva dette behovet består i. Grunnene til at man kan ha nytte av å gå på leksehjelp kan jo være ulike, men like viktige. Det er også i skolen man lettest kan oppfordre og stimulere til deltakelse i et leksehjelptilbud og skolen kan bruke sin kontakt med foresatte til å rekruttere disse som medspillere i rekrutteringsarbeidet. Det er foreldre som kanskje i størst grad avgjør om barn deltar på leksehjelp eller ikke; dette kan derfor være et godt tema blant annet for skolens foreldresamtaler og annet hjem-skole-samarbeid. Uansett er dette oppgaver som primært skolen bør fylle.

I forhold til innholdet i den konkrete utformingen av leksehjelpen, er også nærkontakt med skolen nødvendig. For de som gjennomfører leksehjelpen, er det viktig å kjenne pensum og læreplaner og skolens og elevens faglige progresjon. Man må dessuten kjenne den enkelte elevs behov og forutsetninger, for å kunne gi tilpasset leksehjelp. For å gjøre dette er det nødvendig å kjenne skolens arbeid med eleven og elevens relasjon til skolen.

God kontakt med skolen er også nødvendig for å gjøre leksehjelp til en naturlig del av skoleaktiviteten og ikke noe som oppleves som stigmatiserende av enkelte elevgrupper. Det er derfor viktig at leksehjelpen er en del av skolens virkelighet, at lærerne kjenner og går god for tilbudet, og omtaler det som noe naturlig.

God dialog mellom skolen og leksehjelptilbudet er også nødvendig for å skape en felles forståelse for hva lekser ”er” og for å utvikle en felles lekseforståelse. Vi tror dette er en nøkkelfaktor i arbeidet. Det er viktig at skolen, foreldre, elever og leksehjelpere har en felles oppfatning av hva lekser skal være. Mange leksehjelpere vi har snakket med, har uttrykt frustrasjon over at det de i realiteten driver med er innlæring av nytt stoff. Dette kan blant annet være et resultat av at mange skoler og lærere har et ubevisst og uavklart forhold til de leksene de gir.

Hvis leksehjelp også skal handle om innlæring av nytt stoff, stiller det andre krav til leksehjelpenes kompetanse. Hvis lekser derimot skal være repetisjon, mengdetrening av kjent stoff, er kravene andre. Uansett krever et vellykket leksehjelptilbud et gjensidig avklart forhold til leksenes form og dialog mellom skole og leksehjelp.

Skolen spiller en viktig rolle for faglig påfyll for leksehjelpere. Mange leksehjelpere etterlyser kompetanseutvikling, og føler til tider at de kunne trenge en liten oppfrisking av både det faglige og det didaktiske ved leksehjelpen. Her er skolen det naturlige kompetansemiljøet.

Den tette dialogen med skolen er også en fordel for å kunne gi lette tilbakemeldinger fra leksehjelpere til lærere. Tilbakemeldinger av typen ”Nå trenger Per litt mer undervisning på brøkkregning”, når leksehjelperen ser at dette er et kritisk punkt, er enklere når dialogen er tett enn når avstanden er lang. Samtidig vil leksehjelpere i sin hverdag også møte problemer og utfordringer knyttet til elever, utfordringer leksehjelperen verken kan eller skal løse. Her må skolen inn med sin kompetanse, og også derfor er det viktig at linjene mellom leksehjelp og skole er korte og ubyråkratiske.

Uansett om leksehjelpen foregår i eller utenfor skolen, tror vi denne kontakten er viktig. Dette er ekstra viktig der leksehjelpen blir gitt i regi av andre enn skolens egne folk. Uten godt samarbeid med skolene er det nærmest umulig å gjennomføre. Hvis skolen opplever leksehjelpen som en konkurrent eller trussel, faller det lett i fisk.

Det er etter vår mening viktig at rektor fronter leksehjelpen, hvis det skal bli en integrert del av aktiviteten. Man må ”ville” leksehjelp, hvis man skal lykkes med det. Leksehjelp må dessuten inn i skolens planer, som en integrert del av virksomheten, noe som planlegges og er forutsigbart. Leksehjelp må ikke være noe som drivs av isolerte ildsjeler i skolen, men noe som hele skolen står bak og støtter opp om. Bare når det er tilfelle, vil leksehjelpen bli et varig tilbud.

Samtidig ser vi, i noen tilfeller, at det for noen elever åpenbart er en fordel at leksehjelpen foregår utenfor skolen. Noen melder at det er lettere å rekruttere elever til tilbud borte fra skolen. For noen elever med et negativt forhold til skole, er det åpenbart en fordel med leksehjelp i andre lokaler, det er lettere å rekruttere disse til et tilbud utenfor skolen, til noe ”annet enn skole”, i regi av andre enn de lærerne man kanskje har et negativt forhold til.

Dette betyr etter vår mening imidlertid ikke at leksehjelpen da ikke bør ha kontakt med skolen; jo bedre leksehjelpen er koblet til skolens aktivitet, jo bedre er sjansene for en vellykket gjennomføring. Dette gjelder uansett om leksehjelpen blir gitt av skolens egne folk i skolens egne lokaler, av frivillige i skolens lokaler, eller av frivillige utenfor skolens lokaler.

9.3 Leksehjelp som redskap for sosial utjevning?

Spørsmålet om leksehjelp er et redskap for sosial utjevning har vært en viktig problemstilling i Prosjekt leksehjelp. For øvrig henviser vi til kapittel 8, der vi drøfter dette spørsmålet grundigere. Vår konklusjon er at leksehjelp kan være et godt redskap i arbeidet for sosial utjevning. På den annen side er det også erfaringer som indikerer at tiltaket kan få et annet utfall enn først ønskelig. En årsak er den store graden av usikkerhet knyttet til å forutsi fremtidige effekter av skoleutviklingsarbeid. Det vi kan si, som vi også argumenterte for i evalueringen av Forsøkene med Utvidet skoledag, er at det trengs mer tid for å kunne se de langsiktige effektene av leksehjelp. I den grad man har begynt å tenke leksehjelp som en større og helhetlig del av grunnopplæringen, noe som vi sterkt så konturene av i Utvidet skoledag, har leksehjelp en viktig rolle i arbeidet mot sosial ulikhet.

Et inntrykk fra evalueringen er spørsmålet om sosial utjevning erfares som et abstrakt spørsmål for den enkelte prosjektdeltaker. Spørsmålet er hvordan man skal gjøre dette i det konkrete læringsarbeidet. Det vi har forsøkt å argumentere for er at spørsmålet om sosial utjevning fordrer en tettere kobling eller tydeliggjøring mellom opplæringspraksiser og målsettingen. På den annen side er det indikasjoner på at leksehjelps forhold til sosial

utjevning bør løftes opp på et høyere nivå i politikktutforming, der leksehjelp som ett element må ses i sammenheng med andre tiltak og satsninger som også har som målsetting å være sosialt utjevne.

Det er tre forhold som peker i retning av at det jobbes med sosial utjevning i praksis. Disse er (1) etnisk mobilisering (2) nettverksdannelse og (3) relasjonsbygging. Enkelte prosjekter jobber aktivt med få fram gode rollemodeller med minoritetsbakgrunn, andre jobber mye med foreldreinvolvering, mens leksehjelpsenter jobber aktivt med å nå målsettingene i opplæringen. Gjennom å gjøre dette bruker de etnisitet som prinsipp for organiseringen av leksehjelp. Bak leksehjelptilbudet finner man forskjellige elementer av etnisk mobilisering.

Det andre forholdet er bygging av nettverk rundt den enkelte elev. Prosjekt leksehjelp griper direkte inn i en læringspraksis som skaper debatt rundt middagsbordet. Gjennom et leksehjelppopplegg har elever flere personer å støtte seg på. Det tradisjonelle bildet av en elev som jobber med lekser endrer seg til at eleven kan jobbe sammen med andre og få tettere oppfølging og støtte fra ulike voksne.

Det tredje forholdet er det gode læringsutbyttet som ulike aktører i prosjektet rapporterer om. Det er for tidlig å komme en konklusjon som sier at elever får høyere skolefaglige prestasjoner, men ved å delta på et leksehjelppopplegg kan det legge et godt grunnlag for god læring og læringsprosesser. Leksehjelp kan bidra til sosial utjevning, men det skjer ikke uavhengig av organisering og gjennomføring. Bygging av gode relasjoner mellom skole og elev er her sentralt. Den relasjonelle kompetansen blir derfor avgjørende, også ut over den konkrete utviklingen i prestasjon

9.4 Modelltenkningen var ikke så viktig likevel?

I utgangspunktet var Prosjekt leksehjelp lagt opp som en utprøving av fem definerte modeller, for å vurdere om noen av dem var bedre egnet enn andre. Dette kunne oppfattes som om drivkreftene bak prosjektet mente at det var organisasjonsmodellen som var det kritiske punkt.

Vi er ikke sikre på om dette har vært intendert. Tvert i mot har vi opplevd at man hele tiden har lagt like mye vekt på innhold og metode som på organisering. Som vi også har vært inne på, var modellbegrepet noe uklart i prosjektet, tre av modellene var organisatorisk definert (skole, SFO, frivillig organisasjon), en ut fra målgruppe (foreldre) og en ut fra verktøy (IKT/Internett).

I de lokale leksehjelptilbudene så vi som at modellene ble mindre viktig, noe man bare tok for gitt som en ramme for arbeidet. Dessuten så vi at de ulike modellene til en viss grad ble utvasket, og glei over i hverandre. Det sentrale i arbeidet var innholdet i leksehjelpen, arbeidet i møte med elevene. Det er også etter vår mening her det avgjørende ligger; ikke i organisering, men i måten det enkelte leksehjelptilbud utformes i møte med eleven.

Det sentrale i enhver undervisningssituasjon, opplæringens ”elementærpartikkel”, er møtet mellom elev, oppgave og lærer/mentor. Det er i dette trekantforholdet at læring skjer. Alle de tre hjørnene i denne trekanten må derfor stå i riktig forhold til hverandre. Derfor er det viktig at oppgaven er tilpasset elevens behov og forutsetninger. Er oppgaven for vanskelig skjer det ikke læring, er den for lett skjer det ikke utvikling. Videre er det viktig at lærer/mentor

innehar de nødvendige egenskaper og den nødvendige kompetansen. Denne kompetansen er primært den relasjonelle. Leksehjelperen eller læreren må kunne kommunisere og oppnå tillit i forholdet til eleven. Han eller hun må kunne ”lære bort” og motivere eleven til sjøl å gjøre den nødvendige innsatsen for egen læring. Leksehjelperen sjølsagt også ha den nødvendige faglige kunnskap, slik at han/hun kan gi den nødvendige hjelp for at eleven skal kunne løse oppgaven, og lære av sitt arbeid med løsningen.

Dette samsvarer for øvrig med funnene i undersøkelsen av hva slags kompetanse som er det viktigste for å oppnå læringsresultater, utført av Dansk Clearinghouse på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Her konkluderte man med at det er tre viktige kompetanser læreren må ha. For det første er dette den relasjonelle kompetansen. For det andre må læreren ha kompetanse i klasseledelse, og for det tredje er det viktig med generell didaktisk kompetanse (Nordenbo et al 2008).

I de leksehjelptilbudene vi har studert, er det også her fokuset har ligget, på det faglige og relasjonelle i forholdet mellom elev, oppgave og leksehjelper. Det er her leksehjelperne har opplevd at utfordringene i arbeidet har ligget, det er her man har etterlyst mer kompetanse og det er her man har arbeidet for å videreutvikle tilbudet. Det er her man i framtiden også må holde fokus, på hva som skjer i det kritiske møtet, og på hvordan denne relasjonen kan utvikles på måter som skaper mestringsopplevelser for alle elever.

Så lenge dette er på plass, tror vi at modellene er mindre viktig. Kanskje det til og med er viktig at det finnes parallelle, alternative modeller, for å møte ulike elevers behov. Elevgruppen er svært heterogen, og ensartete homogene tiltak vil alltid ha en tendens til å støte fra seg mange. Likebehandling treffer alltid et mindretall perfekt. Et heterogent leksehjelptilbud, i regi av skolen eller frivillige eller i delte løsninger, vil ha større muligheter for å møte ulike elevgruppers behov. Dette ser vi for eksempel i forhold til skoletrinn/elevenes alder. Det kan se ut som om det kreves andre grep for å nå elever i videregående skole enn i grunnskolen. Et vellykket tiltak for elever på barnetrinnet, kan være konterproduktivt rettet mot elever i videregående skole.

Dette innebærer selvfølgelig ikke at organisering ikke er viktig. I enhver modell er det viktig at den interne organiseringen av tilbudet, er gjort på en måte som legger opp til at møtet mellom elev, leksehjelper og oppgave kan bli så optimalt som mulig.

9.5 Læringsutbyttet

For å kunne si noe om Prosjekt leksehjelp kan bidra til økt læringsutbytte utover de positive erfaringene man har generert fra forsøket, er det interessant å se dette i forhold til vurderingene informantene har gitt gjennom breddeundersøkelsene og tidligere forskning rundt heldagsskolen. En grunn til at vi setter leksehjelp opp mot denne konteksten skyldes for det første at det er her leksehjelp har blitt prøvd ut i en større sammenheng, og det er i denne retningen vi tror at leksehjelp kommer til å utvikle seg. For å ta det siste forholdet først, så fant man i evalueringen av Forsøkene med utvidet skoledag (se Bungum & Haugbakken 2008a, Bungum & Haugbakken 2008b), at det er mye som tyder på at forholdene rundt eleven på skolen, som læringsmiljø, elevenes engasjement i timen, etc., kan spille en vesentlig rolle i å nå målet om økt faglig utbytte. Et interessant element fra gjennomgangen av forskning rundt heldagsskolen, viste at det finnes en mengde med praksiser og tanker som i seg selv kan tenkes å ha stor overføringsverdi til undervisningen. Med dette mener man at det ikke

nødvendigvis er mer timer i flere fag, som kan føre til bedre skolefaglige resultater blant landets elever. Andre aktiviteter som fysisk aktivitet, skolemat og fritidsaktiviteter har også en læringsverdi. Og, ikke minst, leksehjelp kan være en del av dette.

I forlengelsen av dette, viser datamaterialet at leksehjelp i stor grad er forbundet med faglighet, i tillegg til å være en sosial arena for elever og foreldre. Det er et sted der det jobbes med fag, og arbeidsoppgaver og læring finner sted i ulike varianter og sammensettinger. I tillegg til at leksehjelp både ligger i en gråsoner av å være ”spesialundervisning”, er det også en læringsarena som flittig besøkes av elever med ulike målsettinger i skolearbeidet. På denne måten har kanskje leksehjelp en potensiell slagkraft i å være støttende på læringsmiljøet. Det kan være et tiltak som tetter igjen ”læringshullene” som tidligere forskning rundt heldagsskolen har identifisert. Prosjekt leksehjelp vurderes også å være et tiltak som kan fremme faglig utbytte. Det er stor enighet blant prosjektets informanter om dette. Det må derimot understrekes at det er vanskelig å framskaffe sikker dokumentasjon på om forsøket har medført at elever gjør det bedre på skolen, til tross for at vi har mange gode vurderinger som tilsier at elever oppnår dette.

9.6 Den gode leksehjelperen – den gode leksehjelperkompetanse

Vi har tidligere omtalt det kritiske trekantmøtet som ligger i hjertet av all opplæring, mellom elev, oppgave og lærer/mentor. I dette møtet er det selvsagt riktig at lærer/mentor er kompetent til å fylle sin del av oppgaven. Denne kompetansen må være sammensatt.

Leksehjelpere møter mange ulike utfordringer i sitt arbeid. Faglige spørsmål skal besvares, kunnskap skal formidles, elever med ulikt utgangspunkt skal motiveres, orden og disiplin skal opprettholdes, sosialpedagogiske problemer må møtes og noen trenger sosial trening. På mange måter er det å være leksehjelper en krevende oppgave. Flere leksehjelpere vi har snakket med, gir uttrykk for at de ofte føler seg usikre, og redde for å gjøre noe galt i møtet med eleven. Og tilbydere av leksehjelp har opplevd at det er vanskelig å rekruttere leksehjelpere, også fordi mange kvier seg for å møte en krevende oppgave.

I møtet mellom elev, oppgave og leksehjelper er det altså klart at det må stilles krav til kompetanse. Denne kompetansen er også, som for enhver mentor i en enhver læresituasjon heterogen og sammensatt. Evalueringen av Prosjekt leksehjelp har vist at leksehjelperen trenger en kombinasjon av fagkompetanse, didaktisk kompetanse og relasjonell kompetanse. Leksehjelperen må kunne hjelpe med de regnestykkene der eleven står fast, men like viktig er kompetanse i å gi motivering og mestringsstøtte.

Leksehjelp er mye mer enn fag, motivasjon og støtte til elever som skal arbeide sjølstendig. Relasjonen mellom leksehjelper og elev er det sentrale i leksehjelpen, eller rettere sagt mellom oppgave-elev-leksehjelper i den trekantrelasjonen vi tidligere har omtalt; de tre hjørnene i den trekanten må stå i forhold til hverandre. Dermed blir den relasjonelle kompetansen sentral, i samspill med den nødvendige fagkunnskapen.

Også her etterlyser en del leksehjelpere en viss skolering. Det relasjonelle, som er det sentrale her, er et felt der noen føler behov for opplæring for å føle seg tryggere. Samtidig er det klart at det faglige nivået øker etter som man kommer oppover i trinnene, og for å gi god faglig hjelp trenger man etter hvert et visst nivå i fagkunnskap.

Det som på mange måter er avgjørende her, er skolens forhold til og bruk av lekser og hva slags lekser skolen gir. Hvis leksene er tilpasset eleven, og bygger på det eleven har lært, blir kravet til fagkunnskap hos leksehjelperen mindre. Men vi ser at svært mange leksehjelpere melder at det de bedriver er undervisning av stoff elevene ikke har lært tilstrekkelig godt til å arbeide selvstendig med repetisjon. Da øker også behovet for fagkunnskap, og med god innsikt i skolens pensum og fagplaner og arbeidsmåte hos leksehjelperen.

Kompetansekombinasjonen en god leksehjelper må besitte, vil altså være avhengig av skolens forhold til og bruk av lekser. Uansett vil det imidlertid være behov for både det sosiale/relasjonelle, det didaktiske og det faglige, i ulike kombinasjoner, for å kunne gi god leksehjelp.

Den rent faglige kompetansen blir også viktigere jo lengre opp i læringsløpet man kommer. Som leksehjelper i matematikk for elever på videregående nivå, vil du kunne få spørsmål som det krever en betydelig matematikkompetanse for å besvare. Fortsatt er motivasjon og læringsstøtte viktig, men den rent faglige komponenten i arbeidet blir viktigere.

Det er nødvendig å stille krav til kompetanse for leksehjelpere, både når det gjelder sosiale ferdigheter, didaktikk, og faglig kunnskap. Leksehjelpere kan ikke hentes tilfeldig ”fra gata”, man må ha klare forutsetninger om hva slags mennesker, hvilke egenskaper, man er på jakt etter.

Samtidig vil leksehjelpere som ikke er profesjonelle pedagoger, også ha behov for faglig påfyll og erfaringsutveksling. Å samtale med andre leksehjelpere om erfaringer, problemer og gode grep i arbeidet, kan bidra til en kollektiv læring i gruppen av leksehjelpere. Påfyll av kompetanse fra eksterne ressurspersoner kan bidra til å besvare mange spørsmål og dilemmaer leksehjelperne vil møte i sitt daglige arbeid. Dette vil gjøre dem tryggere i sin rolle som leksehjelpere og gjøre dem til bedre og mer kompetente mentorer.

9.7 Skole-hjem-samarbeidet – betydningen av foreldreinvolveringen

En utfordring i flere av delprosjektene har vært at samarbeidet med foreldrene ikke har vært godt nok. Her ligger et potensial for forbedring i videreutviklingen av organisert leksehjelp.

Foreldre/foresatte spiller en sentral rolle i ethvert leksehjelpetilbud. For det første er foreldre de viktigste støttespillerne for egne barns skolegang og læring. Foreldre er de som er nærmest til å oppmuntre og motivere og gi egne barn et positivt forhold til skole og læring. Som for eksempel FUG gjentatte ganger har poengtert, gjelder dette alle foreldre, uavhengig av sosial bakgrunn og utdanningsnivå. Alle foreldre *kan* spille en viktig rolle i forhold til egne barns lekser og skolegang, men mange foreldre kvier seg for å gjøre det, fordi de føler seg utrygge på sin egne kompetanse og er redd for å ”blande seg inn i” skolens arbeid. Derfor er det svært viktig å bevisstgjøre alle foreldre om at de har en slik rolle å spille og om hvordan de kan være støttespillere for egne barn.

De foreldrerettede delprosjektene i Prosjekt leksehjelp har gått til kjernen av dette og prøvd ut ulike grep for motivering og skolering av foreldre, slik at de bedre kan fylle denne rollen som leksehjelpere for egne barn. Dette er etter vår mening et svært viktig arbeid, i kjernen av det viktige skole-hjem samarbeidet, som fortsatt må videreutvikles og styrkes i norsk skole.

At andre enn foreldrene gir tilbud om leksehjelp, betyr etter vår mening ikke at foreldrenes rolle kan nedvurderes. Ethvert organisert leksehjelptilbud må samarbeide godt med foreldre/foresatte for å lykkes. Foreldre må være medspillere for leksehjelpen, for rekruttering, motivering og gjennomføring.

Foreldre er for det første den viktigste agent for rekruttering av barn til leksehjelp. Det er de foresatte som primært kan motivere egne barn til å delta i et leksehjelptilbud. Leksehjelpen må altså selges inn til foreldrene og de må overbevises om at det aktuelle tilbudet er et godt tilbud for deres barn. Derfor er det viktig at foreldrene kjenner tilbudet, og føler seg trygg på at det gir deres barn noe de trenger. Uten at man lykkes med dette, kan det være vanskelig å få de elevgruppene som særlig har behov for det, til å delta på leksehjelp.

For det andre er foreldre viktig som støttespillere til egne barn som deltar i leksehjelp. God foreldrestøtte kan bygge opp under den læringsstøtten leksehjelpen gir. Bevisste foreldre kan bidra til at arbeidsvaner og motivasjon fra den organiserte leksehjelpen også blir tatt med over i hjemmesfæren, i barnets arbeid med skolearbeid der.

Etter vår mening viser også Prosjekt leksehjelp at et godt skole-hjem-samarbeid er en fordel og kanskje en forutsetning, for at et organisert leksehjelptilbud skal fungere optimalt. Utfordringen her er særlig å nå fram til foreldre som selv kan ha et komplisert forhold til skolen, slik at disse blir medspillere og ikke motspillere til det tilbudet som blir gitt i regi av skolen eller andre.

9.8 Leksehjelpen som del av en utvidet skoledag?

I kjølvannet av norske barns resultater på nasjonale og internasjonale undersøkelser, som PISA og Nasjonal prøver, stilles det et viktig spørsmål om hvor leksehjelpen har sin posisjon og rolle i grunnskolen og videregående opplæring. Ikke minst fører det store fokuset på skolen og resultatene som oppnås i opplæringen til en viss evigvarende, selvransakende granskning om ”hva-som-er-feil-med-skolen-holdning”. Skolen har opplagt sine svakheter, men det gjøres mye bra i norsk skole. Prosjekt leksehjelp er eksempel på et godt utviklingsarbeid. En kan si at det er nå Prosjekt leksehjelps erfaringer skal overføres til en naturlig skolesetting og implementeres der som en del av den ordinære skolehverdagen. Prosjekt leksehjelp har aggregert gode resultater under tilstand av å være et utviklingsprosjekt. Nå, derimot skal Prosjekt leksehjelp ut i det ”virkelige skoleliv”, som hviler på andre forutsetninger.

Parallelt med Prosjekt leksehjelp gjennomførte også Utdanningsdirektoratet utviklingsprosjektet Utvidet skoledag. Utvidet skoledag rettet seg mot de yngste barna i skolen fra 1. til 4. trinn. Dette var også modellforsøk, der det var en timeutvidelse på ulike forsøksskoler i utvalgte kommuner. Forsøksskolene ble spurt om å prøve ut ulike modeller som skulle bestå av leksehjelp, skolemat, fysisk aktivitet og styrking av fag og grunnleggende ferdigheter. Resultater fra Utvidet skoledag var gjennomgående vært svært positive på forsøksskolene. En utvidelse av skoledagen med de fire elementene innbakt, ble i sterk grad vurdert som et tiltak som kan fremme faglig utbytte. Vi tror at leksehjelpen har sin fremtidige plass her, og bør dermed forstås som del av et større utviklingsprosjekt som sikter mot en mer *helhetlig tilnærming* til eleven.

Enkeltstående tiltak, som for eksempel leksehjelp, kan aldri forventes alene å skulle løse komplekse problemer. Erfaringene fra forsøkene med leksehjelp og utvidet skoledag, viser blant annet at effekten av enkelttiltak blir større når de sees i sammenheng som en helhetlig skoledag innrettet mot hele eleven. Bevisste oppbygde tiltakskjeder, der ulike tiltak utformes og settes sammen slik at de støtter opp om hverandre, gir størst effekt.

9.9 Suksessfaktorer?

Evalueringen har vist at organisert leksehjelp kan være et godt redskap for økt læringsutbytte og sosial utjevning i skolen. Ingen av disse tingene skjer imidlertid automatisk. Særlig er sosial utjevning et mål man ikke når uten grundig planlegging og bevisst gjennomføring.

Etter vår mening er det flere ting som må på plass hvis leksehjelp skal bidra til sosial utjevning. Vi har tidligere gjennomgått disse, men vil her kort gjenta det vi mener er de viktigste suksesskriteriene for å utvikle et vellykket leksehjelptilbud for alle:

Rekruttering: Hvis leksehjelp skal bli et effektivt virkemiddel for sosial utjevning, er man avhengig av å rekruttere de elevene som har størst behov og som også ofte viser seg å være de siste som kommer til et frivillig tilbud. Når man starter et leksehjelptilbud, må man derfor ha et bevisst forhold til dette.

Avstigmatisering: Sentralt i spørsmålet rundt rekruttering, er det at man klarer å gi tilbudet en form som ikke virker stigmatiserende. Opplevs leksehjelp av store elevgrupper som et tilbud til de særlig svake, en slags ”spesialundervisning”, risikerer man å støte fra seg både de faglig sterke og de mindre sterke elevene. Det er vårt inntrykk at denne utfordringen er større på høyere klassetrinn. Hvis man ikke klarer å utforme tilbudet på en ikke-stigmatiserende måte, risikerer man at leksehjelp virker mot sin hensikt mht sosial utjevning. Da særlig i ungdomsskolen og videregående, der dette er en mer sentral problemstilling enn på lavere trinn. For å oppnå positive erfaringer tror vi det er viktig å arbeide med leksehjelp innenfor rammene av en helhetlig skole og skoledag. Leksehjelp er bare ett tiltak, ett element, som med fordel kan sees som en del av en større tiltakskjede, der ulike tiltak brukes systematisk for å oppnå gode resultater.

Skoleforankring: Et godt leksehjelptilbud er avhengig av god forankring i skolen. Leksehjelpen må ikke være en frittsvevende satellitt i forhold til skolens arbeid, men fungere som en reell støtte til skolens kjerneaktivitet. Uansett om leksehjelpen utføres i eller utenfor skolen, er man derfor avhengig av god kommunikasjon og kontakt mellom leksehjelp og skole. Leksehjelpen må være integrert i skolens virksomhet på en måte som gjør det til et naturlig og nyttig tilbud til alle.

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

De rette leksehjelperne: Et vellykket leksehjelpetilbud er avhengig av at man rekrutterer de rette leksehjelperne. Leksehjelp er en krevende oppgave, og de som skal være ansvarlige for den må ha den rette kombinasjonen av fagkompetanse, didaktisk/metodisk kompetanse og relasjonell kompetanse. Denne kombinasjonen er ikke nødvendigvis den samme på alle trinn og geografiske områder. Høy grad av fagkompetanse i de fag man gir læringsstøtte i, er sannsynligvis mer sentralt jo høyere klassestinn man befinner seg på.

Et bevisst forhold til lekser: Et bevisst forhold til lekser er en av grunnsteinene i alt arbeid med lesker, og også leksehjelp. Skolen må ha et bevisst forhold til hvilke lekser man gir, og hvilken funksjon leksene skal ha. Dette er avgjørende for å få til en tilpasset leksehjelp til den enkelte elevs premisser og behov.

Modellene ikke avgjørende: Modellene leksehjelpen utføres under er ikke avgjørende. Et vellykket leksehjelptilbud, må legge stor vekt på det relasjonelle. Fokus i arbeidet må ligge på å utvikle det gode møtet mellom elev, leksehjelper og oppgave/lekser. Det er dette som er det som avgjør resultatet, her som i all annen læring.

Det viktigste virkemiddel mot reproduksjon av sosial ulikehet i skolen, må uansett settes inn i skolens kjerneaktivitet; i undervisningen. Det er her en primært må angripe dette problemet. Et kompensatorisk tiltak som leksehjelp kan aldri alene skape sosial utjevning i skolen. Leksehjelp, gjennomført på en forsvarlig og gjennomtenkt måte, kan være en støtte, et verktøy i dette arbeidet, men det kan aldri være den tryllestaven som alene kan løse en utfordring norsk skole har kjempet med i mange tiår.

10 Litteratur

Aakervik, Rolf Undset og Nils Kvissel: *Leksehjelpen : ORKIS - Oslo Røde Kors internasjonale senter, ORKIS, Oslo 1995*

Aamodt, Per Olaf, Tine Sophie Prøitz, Elisabeth Hovdhaugen og Bjørn Stensaker: *Læringsutbytte i høyere utdanning En drøfting av definisjoner, utviklingstrekk og måleproblemer. Rapport, NIFU STEP; Oslo 2007*

Andreassen, Inga H., Sylvi S. Hovdenak og Eva Swahn: *Utdanningsvalg – identitet og karriereveiledning, Fagbokforlaget, Oslo 2008*

Brenna, Loveleen Rihel : *Trenger foreldre lekser? Kronikk på foreldrenettet.no, 2008, <http://www.fug.no/cgi-bin/fug/imaker?id=57338>*

Bourdieu, Pierre: *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste, Harvard University Press; Cambridge, Massachusetts. 1984.*

Bourdieu, Pierre og Jean-Claude Passeron: *Reproduksjonen : bidrag til en teori om undervisningssystemet, Hans Reitzel, København 2006 (Fransk originalutgave 1970)*

Buland, Trond og Vidar Havn: *"Du trenger ikke være så steintøff for å velge utradisjonelt.."* Sluttrapport fra evalueringen av "Bevisste utdanningsvalg, STF38 A01503, SINTEF Teknologiledelse, IFIM, Trondheim 2001

Buland, Trond og Vidar Havn: *De første skritt er tatt; veien videre venter?: Sluttrapport fra evalueringen av prosjektet "Delt rådgivningstjeneste", SINTEF Teknologiledelse, IFIM, Trondheim 2003*

Buland, Trond, i samarbeid med Liv Finbak, Kristianne V. Ervik og Trine Stene: *Lokal grunnmur gir nasjonalt byggverk? Evaluering av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!" – Delrapport 3, SINTEF A2113, SINTEF Teknologi og samfunn Gruppe for skole- og utdanningsforskning, Trondheim 2007*

Buland, Trond. og Halvdan Haugsbakken: *Leksehjelp – Hjelp til dem som trenger det? Delrapport 2 fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp, SINTEF A2873, SINTEF Teknologi og samfunn - Gruppe for skole og utdanningsforskning, Trondheim 2007*

Buland, Trond, Thomas Dahl, Liv Finbak og Vidar Havn: *Det er nå det begynner – Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!", SINTEF A6644, SINTEF Teknologi og samfunn, Gruppe for skole- og utdanningsforskning, Trondheim 2008*

Bungum, Brita., Thomas Dahl, Berit Gullikstad, Thomas Hugaas Molden, Bente Rasmussen: *Tid til en kollektiv og attraktiv skole. Evaluering av sentralt initierte forsøk med alternative arbeidstidsordninger i skoleverket, SINTEF Teknologiledelse, IFIM: Trondheim 2002*

Bungum, Brita og Halvdan Haugsbakken: *Oppsummerende underveisrapport fra forsøket med utvidet skoledag. SINTEF Teknologi og samfunn. Gruppe for skole og utdanningsforskning, Trondheim 2008a*

Bungum, Brita og Halvdan Haugsbakken: *Mer tid- bedre skole? Evaluering av forsøk med utvidet skoledag*. SINTEF Teknologi og samfunn. Gruppe for skole og utdanningsforskning, Trondheim 2008b

Castles, S. og A. Davidson: *Citizenship and Migration. Globalization and the Politics of Belonging*. Houndmills, Basingstoke, MacMillan Press., Hampshire & London: 2000.

Dahl, Thomas, Lars Klewe og Poul Skov, *En skole i bevegelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*, København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2004

Dahl, Thomas, Trond Buland og Thomas Hugaas Molden: *Kartlegging av utbredelse av leksehjelp i norsk skole*, SINTEF, Teknologi og samfunn, Trondheim 2007

Finne, Håkon, Levin, Morten og Nilssen, Tore: "Trailing research: A Model for Useful Program Evaluation", i *Evaluation*, 1(1), 1995

Germundsson, Odd Erik: *Du er verdifull! : flerkulturell pedagogikk i praksis*, Tano Aschehoug, Oslo 2000

Grønmo, Liv Sissel, Ole K. Bergem, Jorun Nylehn og Torgeir Onstad: *Tegn til bedring? Fortsatt store utfordringer for norsk skole*, Kortrapport fra TIMSS 2007, ILS, UiO, Oslo 2008

Hellsten, J.-O. *Skolan som barnarbete och utvecklingsprojekt : en studie av hur grundskoleelevers arbetsmiljö skapas - förändras - förblir som den är*. Uppsala universitet: Dr. philos-avhandling. 2000

Haahr, Jens Henrik, Thomas Kibak Nilsen, Martin Eggert Hansen og Søren Teglegaard Jakobsen: *Explaining Student Performance. Evidence From the International PISA, TIMSS and PIRLS Surveys*, Danish Technological Institute, København 2005.

Havn, Vidar og Trond Buland: *Intet mennesker er en øy. Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall*, SINTEF Teknologi og samfunn Trondheim 2007

Held, Finn.: *Lektier - nej tak!*, Unge pædagoger, København 1984

Hernes, Gudmund: *Om ulikhetens reproduksjon: hvilken rolle spiller skolen?*, Norges allmennvitenskapelige forskningsråd, Oslo 1974

Kohn, Alfie: *The Homework Myth: Why Our Kids Get Too Much of a Bad Thing*, Da Capo Press, Philadelphia 2007

Kunnskapsdepartementet: Et felles løft for realfagene Tiltaksplan 2006, Oslo 2006

Kunnskapsdepartementet: Et felles løft for realfagene. Strategiplan 2006 – 2009, Oslo 2006

Kunnskapsdepartementet: Et felles løft for realfagene Tiltaksplan 2007 - 2009, Oslo 2007

Landsberger, Henry A.: *Hawthorne Revisited*, Cornell University , Ithaca, NY: 1958

- Markussen, Eifred, Berit Lødding, Nina Sandberg, Nils Vibe: *Forskjell på folk - hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter*, NIFU-STEP, Oslo 2006
- Martin, Michael O., Ina V.S. Mullis, Eugenio J. Gonzalez og Steven J. Chrostowski: *TIMSS 2003 International Science Report. Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, MA. 2004
- Molden, Thomas Hugaas, Silje Louise Dahl og Marko Valenta: *Leksehjelp i Røde Kors - en ressurs for alle*, SINTEF, Teknologi og samfunn, IFIM, Trondheim 2006
- Newman, Katherine S.: *Falling from Grace. Downward mobility in the age of affluence*. University of California Press; Berkeley & Los Angeles. 1999.
- Nordahl, Thomas: *En skole – to verdener*, NOVA, Oslo 2000
- Nordahl, Thomas og Gjerustad, Cay: *Heldagsskolen. Kunnskapsstatus og forslag til videre forskning*, NOVA, Oslo 2005
- Nordenbo, Svein Erik, Michael Søgaard Larsen, Neriman Tiftikçi, Rikke Eline Wendt og Susan Østergaard: *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, København 2008
- OCED: *Learning from tomorrow's world. First results from Pisa 2003*, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris 2004
- OECD: *School factors related to quality and equity. Results from Pisa 2000*, Pisa Publications, Paris 2005, <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/15/20/34668095.pdf>.
- Rønning, Marthe: *Who Benefits from Homework Assignments?*, Discussion paper no.566, Statistisk sentralbyrå, Oslo 2008
- Schreiner, Camilla: *"Exploring a ROSE-garden": Norsk ungdoms innstilling til naturfag - tolket som tegn på senmoderne identiteter*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Oslo 2006
- St. meld. nr. 16 (2006-2007): ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.
- Thagaard, Tove: *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*, Fagbokforlaget, Bergen 1998
- Valenta, M.: *Finding friends after resettlement. A study of the social integration of immigrants and refugees, their personal networks and self-work in everyday life*. NTNU. PhD dissertation. Trondheim. 2008
- Yin, Robert.K.: *Case Study Research, Design and Methods*. SAGE 1991

Zachrisen, Berit: *"Å finne veien i en jungel av klikk". Evaluering av Puggandplay I.* Høgskolen i Hedmark, Elverum 2002

Zachrisen, Berit: *"Det går an å lage ganske mye morsomt av læring". Evaluering av Puggandplay II.* Høgskolen i Hedmark, 2003

Vedlegg: Spørreskjema

Spørreskjema til prosjektleder i Prosjekt leksehjelp

Om informanten

Mann eller kvinne Mann Kvinne

Din alder 20-29 år 30-39 år 40-49 år 50-59 år 60 år +

Hva er din stilling i skolen/organisasjonen?

Om modellen brukt på skolen eller organisasjon/vurdering av dens innhold

Under Prosjekt leksehjelp har det vært prøvd ut fem ulike måter å organisere leksehjelp på. Hvilken har vært brukt ved din skole eller organisasjon? (Flere kryss mulig)

Lærerbasert SFO-modell Den frivillige modellen Foreldrebasert IKT-basert En kombinasjon av disse

På en skala på 1 til 6, der 1 har lavest verdi og 6 har høyest verdi, hvordan vurderer du leksehjelptilbudet som helhet? (Sett ett kryss)

	1	2	3	4	5	6	
	Ingen betydning					Veldig stor betydning	Vet ikke
Leksehjelp som helhetlig tilbud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

På en skala på 1 til 6, der 1 har lavest verdi og 6 har høyest verdi, hvilken leksehjelpmodell vurderer du å ha høyest nytteverdi? (Sett ett kryss)

	1	2	3	4	5	6	
	Ingen betydning					Veldig stor betydning	Vet ikke
Skole/lærerbasert leksehjelpmodell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SFO-basert leksehjelptilbud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foreldrebasert leksehjelptilbud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IKT-basert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frivillig leksehjelpbasert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En kombinasjon av de fem modellene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvem er det som er ansvarlig for gjennomføringen leksehjelptilbudet ved din skole/organisasjon ? (flere kryss mulig)

Lærere SFO-ansatte Frivillige Foreldre Elever

Andre:.....

Hvor mye tid i uken er satt av til leksehjelp ved din skole eller organisasjon?

Antall undervisningstimer Vet ikke

Er leksehjelpen hos dere delt opp i flere økter som foregår på forskjellige tidspunkt i uka?

Ja Nei Vet ikke

Er det leksehjelp i helgene på din skole eller organisasjon?

Ja Nei Vet ikke

Foregår leksehjelp på skolen?

Ja Nei Vet ikke

Hvis nei på forrige spørsmål, hvor foregår leksehjelpen?

Hos en frivillig organisasjon På ungdomsklubben Grendehus Andre steder:.....

Foregår leksehjelp tidlig eller sent på skoledagen?

Tidlig Sent Etter skoletid Vet ikke

Har leksehjelp ført til nye arbeidsoppgaver for deg i din arbeidsdag?

Ja Nei Vet ikke

Tar organiseringen eller gjennomføringen av leksehjelp tid fra din normale arbeidsdag?

Ja Nei Vet ikke

Har elevene tilsyn under leksehjelpsøkta på din skole?

Ja Nei Vet ikke

Får elever servert mat som en del av leksehjelpopplegget?

Ja Nei Vet ikke

Hvem er leksehjelpere ved din skole eller organisasjon? (flere kryss er mulig)

Lærere Elever Foreldre Frivillige Pensjonister Andre:.....

Hva er den vanligste måten å jobbe på en leksehjelpøkt? (Flere kryss mulig)

Elevene jobber alene Elevene jobber i grupper Individuell oppfølging Klasseromsundervisning Gruppeoppfølging

Andre måter:.....

Brukes IKT som en del av leksehjelpen hos dere?

Ja Nei Vet ikke

Foregår leksehjelpen på et bestemt sted?

Ja Nei Vet ikke

Hvis ja på forrige spørsmål, er dette viktig for at leksehjelpen blir en suksess

Ja Nei Vet ikke

På en skala på 1 til 6, der 1 har lavest verdi og 6 har høyest verdi, i hvilken grad har leksehjelpen ført til at skolens lærer arbeider annerledes enn tidligere? (Sett ett kryss)

	1	2	3	4	5	6	
	I liten grad					I veldig stor grad	Vet ikke
Leksehjelp ført til at lærere jobber annerledes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor uenig/enig er du til nedenstående utsagn om leksehjelp? (Sett ett kryss på hvert område)

	1	2	3	4	5	6	
	Svært uenig					Svært enig	Vet ikke
Elever oppsøker leksehjelp fordi ikke får hjelp hjemme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever oppsøker leksehjelp fordi foreldre mangler kompetanse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever går på leksehjelp fordi foreldre ikke har tid til å hjelpe barna med lekser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever går på leksehjelp for å få bedre karakterer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever oppsøker leksehjelp fordi de ikke forstår gjennomgange gjort av faglærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre årsaker til at elever oppsøker leksehjelp, hvilke:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hva er den viktigste grunnen til at elever velger å komme på leksehjelp hos dere?

.....

Hva er den viktigste grunne til at elever ikke kommer på leksehjelp hos dere?

.....

Hvor uenig/enig er du til nedenstående utsagn om leksehjelp? (Sett ett kryss på hvert område)

	1	2	3	4	5	6	
	Svært uenig					Svært enig	Vet ikke
Leksehjelp er sosialt for elevene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp er et sted der elever kan bli kjent med nye elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever går på leksehjelp for å slippe å være alene hjemme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp skaper en fellesskapsfølelse blant elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever oppsøker leksehjelp for å slippe unna masete foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever går på leksehjelp for å få mer fritid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At det serveres mat er viktig for gjennomføringen av leksehjelp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig at leksehjelp foregår i skolens lokaler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dine eventuelle kommentarer:

.....

Har det hatt en effekt på leksehjelpopplegget på din skole eller organisasjon gjennom å tenke målgruppeorientert, i forhold til læringsutbytte?

Ja Nei Vet ikke

Hvor uenig/enig er du til nedenstående utsagn om leksehjelp? (Sett ett kryss på hvert område)

	1	2	3	4	5	6	Vet ikke
	Svært uenig					Svært enig	
Elevenes deltakelse på leksehjelpen har vært høy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det har vært lett å rekruttere leksehjelpere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samarbeidet med skolens ledelse har vært god	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samarbeidet med foreldrene har vært god	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp har vært en del av skolens ordinære drift under forsøket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvordan leksehjelp blir presentert, avgjør om det blir en suksess	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp kan lett oppfattes som "spesialundervisning"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp bør ha et annen navn enn "leksehjelp"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp bør alltid foregå etter skoletid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp bør foregå på et bestemt sted og tidspunkt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp har vært en atskilt tiltak fra resten av skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det har vært vanskelig å få til et godt leksehjelpopplegg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det har vært frafall av elever under prosjektperioden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det har vært god tilvekst av elever under	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp oppfattes som frivillig blant elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dine eventuelle kommentarer:

.....

Hvem har vært direkte involvert i arbeidet med leksehjelpopplegget på din skole eller organisasjon? Vi ønsker å vite både hvem som har ansvaret or organisering/tilrettelegging av leksehjelpen og hvem som står for gjennomføringen (flere kryss er mulig).

	Organisering/ ansvarlig	Gjennomføring	Ingen rolle	Vet ikke
Kommunens ledelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolens ledelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolens lærere/faglærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontaktlærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SFO-personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frivillige (studenter etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lokallag (idrettslag etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Storkjøkken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tillitsvalgte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dine eventuelle kommentarer:

.....

I løpet av prosjektperioden har det vært et fokus mot en eller flere målgrupper i Prosjekt leksehjelp. Har det vært en målgruppe i arbeidet med leksehjelp på din skole eller organisasjon?

Ja Nei Vet ikke

Hvis ja på forrige spørsmål, hvem har vært målgruppen ved din skole eller organisasjon? (Flere kryss mulig)

Alle skolens elever Elever med minoritets- eller flerkulturell bakgrunn Tospråklige elever
 En kombinasjon av disse Andre elevgrupper Gutter Jenter Elever med lærevansker

Andre:.....

I hvilken grad har følgende aktører/personer vært involvert i leksehjelpen ved din skole eller organisasjon?

	1	2	3	4	5	6	Vet ikke
	Veldig lite					Veldig mye	
Kommunens ledelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolens ledelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolens lærere/faglærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontaktlærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SFO-personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frivillige (studenter etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lokallag (idrettslag etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Storkjøkken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I hvilken grad har din skole eller organisasjon hatt nok ressurser til å kunne gjennomføre forsøket? (Sett ett kryss for hvert område)

	1	2	3	4	5	6	Vet ikke
	Ikke i det hele tatt					I høy grad	
Bemanningen har vært god	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det har vært gitt tilstrekkelig med økonomiske midler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man har hatt store nok lokaler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foreldreinvolvering har vært god	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man har hatt nok materiell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjennomføring har gått utover lærernes undervisningstid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det har vært brukt mye interne ressurser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det har gått utover andre viktige arbeidsoppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forsøket har ført til omorganisering av arbeidstiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det har vært enkelt å få tak i frivillige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dine eventuelle kommentarer:

.....

I gjennomføringen av leksehjelppopplet hos dere, hva har fungert godt?

.....

Har dere hatt utfordringer i gjennomføringen av leksehjelppopplet hos dere? I så fall, hvilke har dette vært?

.....

I gjennomføringen av prosjektet, har dere foretatt endringer/justeringer. I så fall, hvilke har dette vært?

.....

Hvordan vil du som prosjektleder vurdere følgende forhold om leksehjelpen ved din skole eller organisasjon? (Sett ett kryss for hvert område)

	1	2	3	4	5	6	
	I liten stor grad					I veldig stor grad	Vet ikke
Leksehjelp har nådd målgruppen for tiltaket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp har fungert godt for elevene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp har bidratt til økte skoleprestasjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp har bidratt til bedre læringsresultater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp har bidratt til bedre læringsmiljø på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp har bidratt til nye arbeidsoppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp har bidratt til endringer i arbeidstiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp bør bli et permanent tilbud til elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp har bidratt til styrking av fag og grunnleggende ferdigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvordan tror du at man kan nå ut til de elevene ”som trenger det mest”?

.....

Hvilke elever er det som går på leksehjelp hos dere? Kan du nevne noen elevgrupper?

.....

Hvordan tror du elever oppfatter leksehjelpopplegget ved din skole eller organisasjon?

.....

Hva er det viktigste for din skole eller organisasjon å oppnå med leksehjelp? (Sett ett kryss for hvert område)

	1	2	3	4	5	6	
	Lite viktig					Veldig viktig	Vet ikke
At elevene trives godt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At elevene føler seg trygg i undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At læringsmiljøet tilpasses bedre til den enkeltes elevs forutsetninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At det er arbeidsro i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At elevene får muligheter til å arbeide på ulike måter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At elevene får økt faglig utbytte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At elevene får økt læringsutbytte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At elevene får økt motivasjon i skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At elevene opparbeider seg ansvarlighet i skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At elevene får gode arbeidsvaner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At leksehjelp bidrar til sosial utjevning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

På hvilken måte kan leksehjelp være et redskap for å jevne ut sosiale forskjeller? Dine kommentarer.

.....

Hvordan vurderes måloppnåelsen samlet sett ved ditt lokale prosjekt?

.....

Hva har vært det viktigste resultatet som leksehjelpopplegget deres har oppnådd i løpet av prosjektperioden?

.....

Eventuelt dine kommentarer om resultatoppnåelse i prosjektet?

.....

Hvor uenig/enig er du til nedenstående utsagn om leksehjelp. (Sett ett kryss for hvert område)

	1 Helt uenig	2	3	4	5	6 Helt enig	Vet ikke
Leksehjelp gjør at elevene trives godt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp gjør at elevene føler seg trygg i undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp tilpasses den enkeltes elevs forutsetninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp gir arbeidsro i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp gir elevene muligheter til å arbeide på ulike måter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp gir elevene faglig utbytte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp gir elevene økt læringsutbytte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp gir elevene økt motivasjon i skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp gir ansvarlighet i skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp gir elevene gode arbeidsvaner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp gjør gutter konsentrerte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp gjør jenter konsentrerte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp gir økt læringsutbytte for de som trenger det mest	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever som deltar på leksehjelp oppnår bedre resultater/får bedre karakterer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvilke betingelser må vær til stede for at leksehjelp skal være et effektivt tiltak for å bedre læringsutbytte?

.....

Dine eventuelle kommentarer om leksehjelps potensielle læringsutbytte?

.....

Hvordan videreføres leksehjelpen ved din skole eller organisasjon?

.....

Plass til dine eventuelle kommentarer:

.....

I hvilken grad har følgende aktører/personer vært involvert i leksehjelpen ved din skole eller organisasjon?

	1	2	3	4	5	6	Vet ikke
	Veldig lite					Veldig mye	
Kommunens ledelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolens ledelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolens lærere/faglærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontaktlærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SFO-personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frivillige (studenter etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lokallag (idrettslag etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Storkjøkken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I hvilken grad har din skole eller organisasjon hatt nok ressurser til å kunne gjennomføre forsøket? (Sett ett kryss for hvert område)

	1	2	3	4	5	6	Vet ikke
	Ikke i det hele tatt					I høy grad	
Bemanning har vært god	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det har vært gitt tilstrekkelig med økonomiske midler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man har hatt store nok lokaler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foreldreinvolvering har vært god	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man har hatt nok materiell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjennomføring har gått utover lærernes undervisningstid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det har vært brukt mye interne ressurser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det har gått utover andre viktige arbeidsoppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forsøket har ført til omorganisering av arbeidstiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det har vært enkelt å få tak i frivillige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hva har vært de viktigste målgruppene for skole i arbeidet med leksehjelp?

Alle skolens elever Elever med minoritets- eller flerkulturell bakgrunn Tospråklige elever

En kombinasjon av disse Andre elevgrupper Gutter Jenter Elever med lærevansker

Andre:.....

Har det hatt en effekt på leksehjelppopplegget på din skole eller organisasjon gjennom å tenke målgruppeorientert, i forhold til læringsutbytte?

Ja Nei Vet ikke

Hvor uenig/enig er du til nedenstående utsagn om leksehjelp. (Sett ett kryss for hvert område)

	1 Helt uenig	2	3	4	5	6 Helt enig	Vet ikke
Leksehjelp gjør at elevene trives godt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp gjør at elevene føler seg trygg i undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp tilpasses den enkeltes elevs forutsetninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp gir arbeidsro i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp gir elevene muligheter til å arbeide på ulike måter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp gir elevene faglig utbytte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp gir elevene økt læringsutbytte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp gir elevene økt motivasjon i skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp gir ansvarlighet i skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp gir elevene gode arbeidsvaner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp gjør gutter konsentrerte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehjelp gjør jenter konsentrerte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever som deltar på leksehjelp oppnår bedre resultater/får bedre karakterer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Plass til dine eventuelle kommentarer:

.....

Spørreskjema, brukerundersøkelse

1: Hvor gammel er du?: _____ år

2: Er du jente eller gutt? Jente Gutt

3: Hvilket morsmål har dine foreldre?

(Sett ett kryss)

Norsk

Et annet språk

Den ene har norsk som morsmål, mens den andre har et annet språk som morsmål

4: Hvorfor bestemte du deg for å gå på leksehjelpen?

Jeg ble oppfordret av læreren Ja Nei Vet ikke

Jeg ble sendt av foreldre Ja Nei Vet ikke

Jeg har bestemt det selv Ja Nei Vet ikke

Annet (skriv med egne ord): _____

5: Hvor lang tid har du gått på leksehjelpen?

(Sett ett kryss)

Mindre enn en måned

Mellom 1 og 3 måneder

Mellom 6 og 12 måneder

Lengre enn 1 år

6: Hvor ofte går du på leksehjelpen?

(Sett ett kryss)

a) Regelmessig - Hver uke

b) Ikke regelmessig - kun av og til

7: Hva gjør du på leksehjelp?

Jobber alene med lekser, med hjelp fra leksehjelper når jeg trenger det/ber om det?

Hver gang Av og til Aldri

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

Hver gang Av og til Aldri

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

Hver gang Av og til Aldri

Leksehjelper underviser/lærer bort til hele klassen/gruppen samtidig?

Hver gang Av og til Aldri

8: Hva får du ut av leksehjelpen?

Leksehjelpen er helt nødvendig for å forstå skolearbeidet

Ja Nei Vet ikke

Leksehjelpen hjelper meg med å forstå skolearbeidet bedre

Ja Nei Vet ikke

Leksehjelpen hjelper meg bare litt

Ja Nei Vet ikke

Leksehjelpen er bortkastet tid

Ja Nei Vet ikke

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

Ja Nei Vet ikke

9: Hva synes du om leksehjelpen?

Jeg treffer venner på leksehjelpen

Hver gang Av og til Aldri

Det er gøy å gå på leksehjelp

Hver gang Av og til Aldri

Det er kjedelig å gå på leksehjelp

Hver gang Av og til Aldri

Det er for mye bråk

Hver gang Av og til Aldri

Jeg får gjort mye skolearbeid på leksehjelpen

Hver gang Av og til Aldri

Jeg gjør alle leksene på leksehjelp

Hver gang Av og til Aldri

Det er bedre å gjøre leksene hjemme

Hver gang Av og til Aldri

10: Hva synes du kunne vært annerledes ved leksehjelpen?

Leksehjelpen bør vare lenger (flere timer per uke enn det du får tilbudt nå)

Ja Nei Vet ikke

Det bør være flere leksehjelpere

Ja Nei Vet ikke

Det bør være bedre disiplin

Ja Nei Vet ikke

Det bør være mindre grupper

Ja Nei Vet ikke

Leksehjelperne bør bli bedre til å hjelpe

Ja Nei Vet ikke

Annet (skriv med egne

ord): _____

11: Hvilke fag synes du at du trenger du mest leksehjelp til?

(Sett maksimum tre kryss)

Naturfag

Matematikk

Engelsk

Norsk

flere av dem

alle fag

12: Hvilke fag får du mest leksehjelp til?

(Sett maksimum tre kryss)

Naturfag

Matematikk

Engelsk

Norsk

flere av dem

alle fag

13: Hva synes du om leksehjelperne?

De er flinke i faget?

Ja Nei Vet ikke

De er flinke til å hjelpe/lære bort?

Ja Nei Vet ikke

De er flinke til å oppmuntre og støtte?

Ja Nei Vet ikke

De er ikke så flinke i faget?

Ja Nei Vet ikke

De har god tid til å hjelpe hver enkelt?

Ja Nei Vet ikke

De er godt forberedt?

Ja Nei Vet ikke

De holder ro og orden?

Ja Nei Vet ikke