

# Kan lekser tenne en ild?

En undersøkelse av i hvilken grad bruk av lekser kan forankres i steinerpedagogikkens idégrunnlag og være formålstjenlig for å oppnå læring i steinerskolen

**Bacheloroppgave ved Rudolf Steinerhøyskolen i Oslo**  
**Lærerutdanningen, 2015**

Av Ketil Reigstad, 23. april 2015

---

# Innhold

1. Tema og problemstilling .....	3
1.1 Innledning .....	3
1.2 Problemstilling.....	4
1.3 Begreper og kilder .....	4
1.4 Hvordan svare på problemstillingen?.....	5
2. Steinerpedagogikk og lekser.....	6
2.1 Steinerpedagogikkens idégrunnlag .....	6
2.2 Rudolf Steiners syn på lekser.....	8
2.2 Lekser i den norske steinerskoletradisjonen.....	11
3. Har lekser den effekten vi ønsker? Lekseforskning og debatten i dag.....	15
3.1 Hensikten med lekser .....	15
3.2 Fører lekser til umiddelbar læring? .....	15
3.3 Fører lekser til langsiktig læring?.....	17
3.4 Fører lekser til gode studievaner eller bedre holdning til skolen? .....	18
3.5 Lekser og hjem-skole-samarbeid.....	19
3.6 Lekser og helse.....	20
3.7 Hva kjennetegner lekser som virker?.....	20
3.8 Tradisjonelle og omvendte lekser .....	22
3.9 Dagens norske leksedebatt.....	23
3.10 Heldagsskolen og lekser .....	25
4. Drøfting av problemstillingen.....	26
4.1 I hvilken grad kan lekser forankres i idégrunnlaget? .....	26
4.2 Lekser som redskap for å oppnå pedagogikkens målsettinger.....	27
5. Avslutning.....	30
Etterord .....	31
Litteratur .....	32

# 1. Tema og problemstilling

## 1.1 Innledning

Lekser nevnes knapt i læreplaner. Ingen skoler er pålagt å måtte gi dem. Likevel er de der, både i steinerskolen og på offentlig skole. De roper om plass og tid. Foreldre forventer dem. Elever forventer dem. Og lærere gir dem. Det er noe selvfølgelig over lekser og skole. Lekser *er* på en måte skole, på samme måte som ransel, tavle og friminutt er det. Har lekser blitt en så innarbeidet del av vår skolementalitet, og begrunnelsene for dem så selvfølgelig, at vi ikke undersøker om de faktisk bidrar til det vil vil?

Spørsmålet i oppgavetittelen er en referanse til tittelen på steinerskolens 1997-læreplan, «Å tenne en ild». I innledningen til læreplanen står det at skolen ikke handler om å fylle en kanne, men å tenne en ild (Bøhn 1997). Opprinnelsen til 1997-læreplanens slagord stammer etter det jeg har kunnet finne fra moralskriftene til den greske historieskriver Plutark (45-125 e.kr.). Jeg fant en engelsk oversettelse av originalitet:

For den korrekte analogi for sinnet er ikke en kanne som trenger å fylles, men ved som trenger å tennes – ikke noe mer – og så vil det motivere en mot originalitet og stilne behovet for sannhet. Forestill deg at noen skulle gå og spørre sin nabo om å få låne ved, og så oppdage at det er tilstrekkelig med fyr hos naboen, og bare bli der for å varme seg selv. Det er ikke noen forskjell på det og en som går til en annen for å få noe av den andres rasjonalitet, uten å innse at han burde tenne sin egen indre flamme, sitt eget intellekt (Plutark 1992, min oversettelse fra engelsk)

Både Plutark og steinerpedagogikken appellerer til å utløse den kraft og originalitet som finnes i hver og ens indre; det er det som er ilden. Den kan som Plutark sier bare tennes i det enkelte menneske, og ikke lånes fra andre.

Som jeg viser i oppgaven er det tegn på en voksende leksemotstand i Norge blant foreldre, lærere, politikere og skoleledere. Hvor står steinerskolen i denne debatten? Med fire barn går mye av min fritid med til å legge til rette for og hjelpe til med lekser, også for det ene barnet som går på en steinerskole. Stadig oftere spør også jeg meg selv: Er leksearbeidet verdifullt for mine barns læring og utvikling? Er leksearbeidet god utnytting av mine barns fritid? Og kanskje viktigst, slik jeg tolker steinerpedagogikkens idealer: Kan lekser bidra til å tenne en ild, eller kan man risikere å kvele flammen? En bang anelse for det siste har vært motiverende for å skrive om dette.

## 1.2 Problemstilling

Hva mente Rudolf Steiner, som pedagogikkens grunnlegger, om lekser? Hvordan har holdningene til lekser vært i steinerskolebevegelsen i Norge? Kan lekser hjelpe lærere og skole til å nå steinerpedagogikkens målsettinger? Hva sier skoleforskning om lekser? Jeg har prøvd å sammenfatte disse spørsmålene i en problemstilling som både ser tilbake og fremover:

*I hvilken grad kan bruk av lekser forankres i steinerpedagogikkens idégrunnlag og være et formålstjenlig redskap for å oppnå læring i steinerskolen?*

## 1.3 Begreper og kilder

Med lekser mener jeg ganske enkelt «oppgaver som er gitt til elever av skolelærere, og som skal utføres i løpet av timene elevene ikke er på skolen» (Cooper, sitert i Hattie 2013). Det er ikke noe eleven kan gjøre etter eget for godtbeholdende, men noe obligatorisk. Med forankring mener jeg i hvilken grad det finnes holdepunkter i idégrunnlaget som forsvarer å pålegge elevene obligatorisk hjemmearbeid.

Med steinerpedagogikkens idégrunnlag, mener jeg de ideer som kommer til uttrykk i disse kildene: Rudolf Steiners foredrag; referater fra lærermøter fra den første waldorfskolen i Stuttgart, som han var med å grunnlegge og følge opp i skolens første seks år; artikler fra det samlede registeret til de norske tidsskriftene Steinerskolen, Menneske og Ny skole (1931-2012) og den norske læreplanen. Når jeg snakker om steinerskolens målsettinger, mener jeg motiver og målsettinger fra den gjeldende norske steinerskolens læreplan.

Læring er et sentralt begrep i oppgaven. Forskningen jeg benytter meg av, tar i stor grad for seg sammenhengen mellom lekser og læring. Nå finnes det ulike syn på hva som er læring, og lekseforskningen ser mye på hvordan lekser fører til en økning i kunnskap som kan måles i standardiserte tester. Det vil mange si er et smalt og kortsiktig kunnskapssyn. Ivar Bråten, professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo, tar for seg større perspektiver på læring (Bråten sitert på Mestring.no 2013). Hans definisjon er en mellomting mellom å oppnå forståelse og få ferdigheter til hva det enkelte menneske ønsker å utrette: «Læring kan defineres som at mennesker utvikler eller konstruerer forståelse på ulike områder og øker sin

kompetanse til å gjøre ting som de ønsker eller trenger å gjøre». På den ene siden skal mennesket utvikle sin forståelse, og på den andre siden få handlingskompetanse.

Dette er definisjonen til en pedagog på et offentlig universitet. Hvordan vil steinerskolen definere læring? Handlingskompetanse er et nøkkelord også her, men med en etisk overbygning. Steinerpedagogikken søker å gi barn og unge det beste grunnlaget for selv fritt å orientere seg etisk, politisk, religiøst og erkjennende (Steinerskoleforbundet 2007, s. 4). Pedagogikkens ideal er det læreplanen referer til som en «oppdragelse til frihet», idealet om at elevene skal kunne utvikle sine evner og talenter på en slik måte at de kan forholde seg aktive og ansvarstagende til seg selv og sin omverden (Steinerskoleforbundet 2007, s. 5). Om jeg skal forsøke å formulere en definisjon av læring på bakgrunn av steinerskolens kunnskapssyn, slik det kommer til uttrykk i læreplanens ideal om en oppdragelse til frihet, må det bli slik: Læring er tilegnelse og utvikling av kunnskap og ferdigheter som gjør mennesket i stand til å fritt orientere seg etisk, politisk, religiøst og erkjennende og forholde seg aktivt og ansvarstagende til seg selv og sin omverden. Når jeg snakker om i hvilken grad lekser kan være et formålstjenlig redskap for å oppnå læring i steinerskolen, er det denne læringdefinisjonen jeg viser til.

Forskningen jeg har benyttet, inkluderer alt fra omfattende internasjonale metaanalyser<sup>1</sup> med datagrunnlag fra millioner av elever, til studier av mindre klasser.

#### **1.4 Hvordan svare på problemstillingen?**

Det ville hjulpet meg å svare på problemstillingen om jeg kunne si hvordan og i hvilken utstrekning leksearbeid faktisk blir og har blitt anvendt i undervisningen på norske steinerskoler. Det har jeg ikke funnet noe litteratur om. Jeg vurderte derfor innledningsvis i arbeidet med oppgaven å foreta kvalitative forskningsintervjuer med et utvalg av erfarne steinerpedagoger om deres erfaringer med og holdninger til lekser. Det ville vært tidkrevende, plasskrevende og i liten grad kunne brukes til å gi meg et grunnlag for å si noe generelt om tenkning og praksis rundt lekser i den norske steinerskolen. Derfor har jeg viet oppgaven i sin helhet til spennet mellom steinerpedagogikkens idégrunnlag og målsettinger, og forskning på lekser.

---

<sup>1</sup>Metaanalyser er bruk av statistiske metoder for å legge sammen resultatene fra en rekke uavhengige studier av samme problemstilling. Med en metaanalyse forsøker man å finne bedre holdepunkter for forskningsresultater, enn det man kan få fra hver enkelt studie. Kilde: Store norske leksikon (<https://snl.no/metaanalyse>).

I kapittel 3 spør jeg hva som finnes av indikasjoner i nasjonal og internasjonal pedagogisk litteratur og forskning på at leksearbeid faktisk bidrar til den effekten man forventer eller ikke. Og videre: I tilfeller der lekser kan sies å ha den ønskede effekt, hva kjennetegner da leksearbeidets form og innhold? Ikke minst ser jeg på i hvilken grad forskning har avdekket uheldige sider ved lekser. Det hadde vært en styrke for oppgaven om forskningen jeg benytter meg av også hadde tatt utgangspunkt i empiri fra steinerskoler. Det vil si at forskningen jeg viser til ikke tar hensyn til særtrekkene ved en steinerpedagogisk skolegang. Likevel mener jeg forskningen har stor overføringsverdi.

I kapittel 4 drøfter jeg problemstillingen i lys av det jeg har funnet i kapittel 2 og 3.

## **2. Steinerpedagogikk og lekser**

### **2.1 Steinerpedagogikkens idégrunnlag**

Steinerskoler drives på grunnlag av ideene til den østerrikske filosofen og pedagogen Rudolf Steiner (1861-1925). Jeg gjør rede for pedagogikkens grunnideer og målsettinger her. I antroposofien, Steiners filosofi som ligger til grunn for steinerpedagogikken, består mennesket av kropp, sjel og ånd. Menneskets ånd eksisterer ut over liv og død. Det gir et menneskebilde som tilkjenner alle mennesker noe unikt og dypt sett hellig. Ånden tar bolig i menneskets kropp, men er evig og ukrenkelig, og vil leve videre etter at kroppen dør. Steinerpedagogikken tar på den ene siden sikte på å bidra til en utvikling i barnet som gir det kompetanse og ferdigheter til å fungere i samfunnet. På den andre siden prøver pedagogikken å møte hvert enkelt barn i dette «evighetsperspektivet» med taktfullhet og dyp respekt (Steinerskoleforbundet 2007, s. 4).

Didaktisk bygger steinerpedagogikken på to grunnleggende idékomplekser. Det første er en idé som steinerpedagogikken ikke er alene om, men deler med andre tenkere som antikkens Platon og den sveitsiske pedagogen Johann Heinrich Pestalozzi; nemlig hodets, hjertets og håndens læring. Det går enkelt sagt ut på at grunnlaget for læring og utvikling legges i viljeshandlinger som relateres til følelsererfaringer som knyttes til intellektuell læring (Steinerskoleforbundet 2007, s. 4)

Det andre idékomplekset er en firedeling av menneskets natur, de såkalte vesensleddene: Kroppen er mineralsk som stein. Eterlegemet er det som gir kroppen liv, i

likhet med plantene. Astrallegemet gir mennesket evnen til følsomhet og reaksjon i møtet med sin omverden, som hos dyrene. Og til slutt har vi jeget, det spirituelle aspektet som er unikt ved mennesket. De første tre vesensleddene kan sammefattes i det kroppslige, det levende og det relasjonelle, som i steinerpedagogikken skal tiltales og tematiseres på ulike måter.

Det er for det fjerde og øverste nivået — jeget — at pedagogikken søker å gi barn og unge det beste grunnlaget for selv fritt å orientere seg etisk, politisk, religiøst og erkjennende (Steinerskoleforbundet 2007, s. 4). Dette målet søkes å nå gjennom at elevene får bearbeidet de sentrale kunnskapsmotivene innenfor alle skolefag gjennom handlende erfaring, emosjonell opplevelse og tankemessig forståelse (ibid, s. 6).

Steinerpedagogikk er beslektet med pedagogiske retninger som har en utviklingspsykologisk tilnærming (som Piagets teori om kognitiv utvikling). I likhet med disse, mener Steiner at pedagogikken skal virke i samspill med vekst og modning hos barnet. I *Barnets oppdragelse* (1907), hans første skrift om pedagogikk, legger Rudolf Steiner vekt på hvordan oppdragelsen kan inspirere og imøtekomme barn og unges utviklingsmuligheter i de tre første syvårsperiodene, fra 0 til 21 år. Hvert syvende år, skjer det ifølge Steiner et sprang i barnas utvikling som krever helt nye tilnærminger i pedagogikken (Steinerskoleforbundet 2007, s. 5).

Kunst og undervisningskunst er begreper som går igjen i omtale av steinerpedagogikken. Et sentralt motiv i det kunstneriske aspektet ved pedagogikken, er vektleggingen av det rytmiske, det såkalte åndedrettet, i undervisningen (Weisser 1996). En god rytme, enten det gjelder timen, dagen, døgnet eller året, har en kvalitet over seg som er usynlig, men like viktig. Den som har en god rytme, blir ikke trøtt, mener Steiner. Døgnrytmen er viktig for Steiner, som tillegger søvnen en viktig rolle i pedagogikken. Vi sier gjerne «jeg må sove på det». Det ligger en altså en nedfelt erfaring i språket om at det skjer noe betydningsfullt i søvnen. Steiner mener det er fruktbart at stoffet skal hvile i barnet, og så hentes fram igjen dagen etter, når barnet har sovet på det (ibid). På bakgrunn av dette motivet i pedagogikkens idégrunnlag, er det så en god rytme for undervisningskunsten at barnet først skal erfare og oppleve stoffet først på skolen, og så trenge inn i stoffet på nytt på egen hånd gjennom pålagte lekser før det sover? Det er et sentralt spørsmål jeg vil prøve å svare på i kapittel 4.

## 2.2 Rudolf Steiners syn på lekser

Jeg vil her prøve å gjøre en sammenfatning av Steiners syn på lekser, basert på det jeg har kunnet finne i foredrag og slik han er gjengitt i referater fra kollegiemøtene ved Stuttgart-skolen. Jeg begynner med det siste han sa om emnet, i 1924. Det er Steiners siste år som aktiv foreleser. I september 1924 blir han svært syk, og i mars 1925 går han bort. I sine siste ni måneder som foreleser gir han utrolig nok hele 454 forelesninger om alle mulige emner, inkludert pedagogikk. I juli 1924 snakker han til lærere i Nederland om «menneskelige verdier i utdanning». I det femte av foredragene tar han blant annet opp lekser i Waldorfskolen i Stuttgart (min oversettelse fra engelsk):

I Waldorfskolen skjer praktisk talt all undervisning på selve skolen. Man tynger ikke barna med hjemmelekser; det er svært lite de må gjøre hjemme. På grunn av dette, fordi alt arbeidet gjøres sammen med lærerne, er barnas holdning virkelig bemerkelsesverdig (Steiner 1924)

For å utdype hva han mener, forteller han en historie fra skolen, der noen elever hadde oppført seg dårlig. En lærer, som ifølge Steiner ennå ikke var helt fortrolig med waldorfskoleutdanning, følte det nødvendig å straffe disse barna og sa: «Dere må bli igjen etter skolen og gjøre aritmetikk». Barna var helt ute av stand til å forstå at å gjøre aritmetikk kunne anses som straff, for dette var noe som ga dem den største glede, forteller Steiner. Og hele klassen spurte: «Kan vi få bli igjen også?». «Og dette var ment som straff!», poengterer Steiner, og formaner til at det aldri burde skje at et barn føler at det blir straffet når det må gjøre noe som det faktisk gjør med hengivelse, med tilfredsstillelse og glede (ibid).

Da Steiner holder dette foredraget, er den første steinerskolen blitt fem år. Den ble opprettet i 1919 som en skole for barn av ansatte på sigarettfabrikken Waldorf i Stuttgart, og skolebevegelsen heter derfor «waldorfskolen» i de fleste land. Steiner dør som nevnt i 1925, og får dermed ikke følge de første elevene gjennom et helt skoleløp. Men han er aktivt tilstede som rådgiver på Waldorfskolens kollegiemøter, og disse er det publisert referater fra. At han mener skolearbeidet bør gjøres på skolen, ikke som lekser, sier han også i september 1921 (min oversettelse fra den engelske utgaven):

Du burde aldri gi barna lekser, om ikke du vet at de vil vende tilbake med løste oppgaver, og at de har gjort dem med flid. Arbeidet må levendegjøres, og vi trenger å oppmuntre barna slik at deres indre holdning ikke lammes. Om du har tatt for deg et emne, og du ønsker å gi dem arbeid som er knyttet til dette, kan du for eksempel si: «I morgen vil jeg gjøre følgende aritmetiske operasjoner». Så vent og se om barna forbereder seg hjemme. Noen vil være interessert nok til å gjøre det, og da vil andre bli interesserte også. Du må få det til slik at barna ønsker å gjøre hva de trenger å gjøre på skolen (Steiner 1998, s. 285).



Elevene må altså gjerne bli så engasjerte at de blir inspirert til å gjøre mer hjemme, og det får man ved en undervisning som er levende. En lærer følger på samme møte opp med spørsmål om de kan gi multiplikasjonsoppgaver i lekse. Steiner svarer at det er det samme i alle andre fag; da ville barna til sammen få en hel mengde lekser. «Da ville vi få bleke barn», advarer han og understreker at målet må være «å dekke stoffet på en slik måte at vi ikke trenger å gjøre noe utenfor skolen» (Steiner 1998, s. 286-287).

Et halvt år senere holder Steiner over 20 foredrag for pedagoger, både på engelsk og tysk, for blant mange andre professor Millicent Mackenzie fra Cardiff University, som senere blir en pionér for steinerskolene i England. I disse foredragene gjentar Steiner ofte behovet for å basere utdanningen på en dyp kjennskap til barna som vesener i konstant utvikling, bestående av kropp, sjel og ånd. Denne tilnærmingen refererer han til som «det sjelelig-økonomiske prinsipp» (Steiner 2003). Dette prinsippet fordrer ifølge Steiner at vi begrenser læring til klasserommene (min oversettelse fra den engelske utgaven):

Jeg har allerede fortalt dere at vi tar sikte på å oppnå «sjeleøkonomi» i vår undervisning, og derfor mener vi det kommer våre elever til gode om vi begrenser læringen til klasserommet. Det betyr at vi gir elevene så lite lekser som mulig (Steiner 2003)

Steiner ser altså ut til å mene at det er sjelelig uøkonomisk å gi lekser. Jeg tolker hans økonomiparallell med at vi ikke må sløse med barnas sjelelige ressurser. Men mener han det alltid er galt å gi lekser? Jeg har funnet ett sted der han kan gå med på lekser for at man skal kunne nå undervisningsmålene. På et kollegiemøte i Stuttgart sommeren 1922 er Steiner tydelig misfornøyd med resultatene i fremmedspråkundervisningen (engelsk og fransk). Han frykter at Waldorfskolen vil prestere dårligere enn andre skoler, fordi lærerne er slappe og forbereder seg dårlig. Han understreker at selv om elevene taler godt i kor, betyr det ikke at hver enkelt elev kan gjøre det individuelt. Steiner kaller det «en mekanisk undervisning», og er skuffet over at lærerne ikke klarer å nå målene i løpet av skoledagen. Derfor det kan være aktuelt å innføre en «modifisert type» lekser, ifølge Steiner (min oversettelse fra engelsk):

Jeg ønsker å være krystallklar på at det er mulig å oppnå idealet gjennom rasjonelt arbeid i løpet av en normal skoledag, slik at barna blir spart for trettende lekser. Dessverre er det ikke interesse for dette overalt. I praksis er det fortsatt mangler, og på grunn av dette tror jeg vi må innføre en form for modifisert hjemmearbeid. Vi ønsker ikke at barna skal gjøre sider med aritmetikkproblemer hjemme. Men vi kan gi dem litteratur- og kunsthistorieoppgaver som de kan utføre hjemme. Vi burde også oppmuntre de som er mer produktive og ønsker å gjøre noe hjemme, men vi bør være klar på at vi ikke ønsker å overlesse dem. De burde ikke stønne under vekten av lekser. De er nødt til å gjøre det med glede slik at å gi dem en oppgave har en genuint god innflytelse (Steiner 1998, s. 363-364).

Denne typen lekser som Steiner går inn for her, tolker jeg som en midlertidig løsning på grunn av at lærerne ikke har gjort jobben i klasserommet. I referatene fra lærermøtene får jeg inntrykk av at Steiner opplever et press om å gi sin velsignelse til lekser, og han gir på en måte etter. Men det gjør han ved å foreslå kunst- og litteraturlekser, som kanskje kan fremstå som mer lystbetonte?

Lyst er et nøkkelord for Steiners lekse-syn. I et av de første kollegiemøtene på Stuttgart-skolen, understreker han overfor en lærer at barna kan gjøre arbeid hjemme, men at dette må være frivillig. Han foreslår at læreren spør: «Hvem har lyst til å gjøre dette?» (Steiner 1998, s. 62). Den definisjonen på lekser som jeg har valgt, omfatter ikke frivillig hjemmearbeid. At hjemmearbeid bør være frivillig, understreker han også på et foreldremøte på Stuttgart-skolen i 1921. Der sier han også klart fra hva som kan være konsekvensene om leksene er tvang, og om barna ikke lar seg tvinge.

Vi må aldri unnlate å vurdere hva det betyr for en virkelig undervisningskunst når barn blir gitt oppgaver som vi ikke kan få dem til å fullføre. Det er mye, mye bedre å avstå fra å gi dem obligatorisk hjemmearbeid, slik at vi kan stole på at barna gjør det de skal gjøre med reell glede og overbevisning, heller enn å stadig gi dem oppgaver som ikke blir utført. Det demoraliserer barna på en forferdelig måte (...) Barna som ønsker å arbeide har mye de kan gjøre, men det må ikke være noe forsøk på tvang fra skolens side. I stedet, hvis vi virkelig ønsker at barna skal arbeide hjemme, må vi anstrenge oss for å oppmuntre dem til å gjøre det frivillig (Steiner 1996, s. 84).

I den nevnte foredragsrekken om «den sjelelige økonomi» i 1922, understreker Steiner at lekser som ikke blir gjort kan være «veldig skadelig». Et vanlig argument for lekser er at det skal trene selvdisciplin og pliktfølelse. Steiner er klar på at pliktfølelse og ansvar er noe waldorfskolen tar sikte på å utvikle i barnet. Men lekser er ikke veien å gå, mener han:

Vi burde helt klart ta sikte på å utvikle en følelse av plikt og ansvar i barnet, og senere skal vi snakke om hvordan vi skal få dette til. Men det er veldig skadelig å forlange noe av elevene som de så ikke utfører (Steiner 2003, s. 173)

Nok en gang hevder Steiner at ikke utført arbeid kan være skadelig. Han fortsetter med å påpeke at lekser, som med all læring som gjøres hjemme, gjør det lettere for at nettopp dette kan skje, at barna ikke fullfører en oppgave de har blitt bedt om å gjøre. Han opplyser sine tilhørere om at foreldre ofte klager til skolen om at barna ikke får nok lekser. De kan de ikke ta hensyn til, mener han.

Jeg har funnet et eksempel der Steiner er positiv til lekser, men det gjelder bare lesing. I forelesningene han holdt for lærerne som forberedte seg til å starte opp den første waldorfskolen i 1919, sier Steiner at lekser burde avgrenses til lesing av tekster de har

gjennomgått i timen «om det ikke er en for stor byrde for barna». Alt skrivearbeid, sier han, skal gjøres på skolen (Steiner 2000, s. 136).

Steiner påpeker også at helseproblemer kan ha en sammenheng med lekser. I et foredrag han holder til leger og medisinstudenter i 1921, forteller han at folk ofte klager på at Waldorfskolen ikke gir så mye lekser. Han argumenterer for en utdanning som strever etter å forholde seg til sannheten om livets realiteter må ta hensyn til alt som virker inn på et menneskes utvikling. Det betyr, fortalte han legene og medisinstudentene, at vi ikke kan «lesse våre barn ned med lekser», og at lekser ofte er «en skjult årsak til dårlig fordøyelse». Det er ikke noe vi kan se med en gang, påpeker han, men noe som kan komme til syne senere i livet (Steiner 1991, min oversettelse fra engelsk).

Gjorde Steiner forskjell på lavere og høyere klasser? Betty Staley, lærer ved lærerutdanningen på Rudolf Steiner College i California, mener at Steiner forventet at barna i de høyere klassene skulle få lekser. Dokumentasjonen på dette, mener Staley hun finner i et referat fra lærermøtet 22. desember 1919, skolens første år (Staley i Steiner 1998, s. xxxi). På dette møtet klager en lærer på at elevene i de øvre klassene virker late og umotiverte. Steiner svarer at hvis barna ikke gjør leksene, kunne man holde dem igjen på ettermiddagen og true dem med at dette kunne skje oftere (ibid, s. 58). Det viser at Steiner ikke var motstander mot lekser i de høyere klassene, ifølge Staley.

## **2.2 Lekser i den norske steinerskoletradisjonen**

Steiners kritiske syn på lekser ser ikke ut til å ha fått fotfeste i den tyske waldorfskolen. Der er skoledagen kort for de minste barna, og leksene kan være omfattende, ifølge de svenske steinerpedagogene Christine og Ørjan Liebendörfer (Liebendörfer & Libendörfer 2013). De to forfatterne har lang fartstid i svenske steinerskoler, eller waldorfskoler som de heter der. De skriver i sin bok «Waldorfpedagogik» at det ikke finnes noen regel for hvordan man ser på lekser i en waldorfskole, og gir bare generelle råd på bakgrunn av lekseforskning. De nevner omvendte lekser som en ny måte å tenke lekser på (se kapittel 3.8).

Jeg har ledd i artikkelregisteret for steinerskoletidsskriftene Steinerskolen, Mennesket og Ny skole (1931-2012) for å få et grunnlag for å kunne si noe om hvordan holdningen til lekser har vært og utviklet seg i den norske steinerskolebevegelsen. Søk i registeret gir ikke noen treff på lekser som eget tema, men de blir nevnt i forbindelse med andre emner, selv om det er

lite. Ved nærmere lesning fant jeg likevel en del som kan bidra til å svare på spørsmålet i problemstillingen. Sidetall er ikke oppgitt i artikkelregisteret.

Den aller første som sier noe om lekser er lærer Olina Røberg i 1931, i et hefte som blir kalt «Fra Rudolf Steinerskolen». Artikkelen er fra det som trolig er det første tidsskriftet om steinerpedagogikk i Norge (Bøhn Steinerskolen 1982, nr. 1), bare få år etter Steiners død. Hun skriver om religionsoppdragelse i skolen:

Men lekser i vanleg meining er eg imot fordi borni enda ikkje hev evna til å gjeve emnet liv. Det vert dautt for dei. Dei må enda få lov til å uppleva det saman med ein voksen, saman med læraren. Sjølv sagt må ein oppøve minnet til barnet, men det gjeld at det som vert sitjande i minnet er noko levende. Derimot kann ein sjølv finne fram bøker og lesa saman med borni. Eg hev upplivt at borni hev havt stor interesse for bøker eg har havt med på skulen, so stor at dei sjøve hev fått tak i det. Men etterpå hev dei lide stort vonbrot, fordi dei ikkje kunde finne det i bøkene som dei trudde der var. Dei hev endå ikkje evna til å gjeva emnet liv. Læraren lyt vera millom-mann (Røberg 1931).

Hva kan vi lese ut av dette? Å gi lekser når barna ikke har evne til å gi emnet liv, gir lite mening for Røberg. I likhet med Steiner gir hun uttrykk for et syn der lærerens tilstedeværelse og formidlingsevne er essensielt for at barna skal få tilgang til den virkelige verdien i stoffet som formidles. Gjennom å fortelle om barn som har skaffet seg bøkene selv og så «lide stort vonbrot», får hun frem at man tar en risiko ved å gi barn oppgaver de må løse på egen hånd før de er modne for det. Stoffet kan «dø» for barna.

En annen pionér i steinerskolen, Signe Roll Wikberg, nevner også lekser i tidsskriftet *Mennesket* fra 1956. Hun skriver om skrive- og leseprosessen i de tre første skoleårene:

Lesekunsten er en kunst og som alle kunster må den øves. Det gjelder å få barna til å bli glad i å øve. Det er meget forskjellig hva barn i denne alderen makter å overskue. Derfor bør de - også langt opp i senere klasser - når de får leselekse, få forskjellige lekser, kortere eller lengre i forhold til sin evne. Det kommer an på at hver leser den lekse han har fått godt! Men hvis barn får forskjellige lekser, vil ikke det virke ødeleggende sosialt i en klasse? vil man si. Nei, den som leser lett tar nemlig gjerne en lengre lekse, den som leser tyngre, øver også gjerne, når han får en lekse som er overkommelig for ham (Wikberg 1931).

Leselekser var noe også Steiner kunne gå god for. Her går Roll Wikberg inn for individuelt tilpassede leselekser, og understreker at det viktige ikke er hvor mye de gjør, men at de gjør det godt og at det er noe de makter å overskue.

I 1960 kom Skoleplan for Rudolf Steinerskolen i Bergen, som gjaldt fra 1. til 7. klasse. Planen sier at pedagogikkens hovedbestrebelse er å utvikle barnas skapende evner, deres virkefrang og deres evne til opplevelse. Den stiller store krav til læreren:

Læreren må da selv være i ustanselig indre virksomhet for å arbeide de forskjellige emner frem på en så levende måte at barnas produktivitet kan bli vekket. Lærebøker med utenatlekser i naturfag, historie o.s.v. blir derfor ikke brukt. (Av trykte bøker må man

naturligvis ha lesebøker, lesehefter, regnehefter og geografiske atlas) (Rudolf Steinerskolen i Bergen 1960)

Ut fra dette kan vi på den ene siden lese et uttrykk for den samme troen på viktigheten av lærerens levende formidling, og på den andre siden en motstand mot «utenatlekser», som jeg går ut fra henviser til datidens praksis på offentlige skoler. Å få eleven til å arbeide på egen hånd med en lærebok i naturfag eller historie, vil ikke kunne utvikle barnas skapende evner, virketrang eller evne til opplevelse, slik jeg leser planen.

Man kan lese mye likt i Undervisningsplan for Rudolf Steinerskolen i Oslo fra 1963:

Det som kanskje først springer en i øynene ved en Steinerskole, er at undervisningen blir gitt som levende meddelelse fra lærer til elev. Og barna svarer ikke på undervisningen ved å bli hørt i lekser herifra og dit (Rudolf Steinerskolen i Oslo 1966)

Nok en gang er det hva som skjer i direkte overføring mellom lærer og elev som står i sentrum, og jeg leser en forakt for datidens lekser i uttrykket «å bli hørt i lekser herifra og dit». Men man må for all del ikke tro at Steinerskolen er en lekeskole, som Ingrid Dobloug skriver i Steinerskolen nr. 2 1965. Der sier hun at Steinerskolen er leksefri i de første årene, uten å det kommer klart fram hvilke år hun regner som de første årene. Men så blir det mer alvor:

Steinerskolen er slett ikke i pakt med den reformpedagogikk som sikter på å gjøre all innlæring av kunnskaper til lek og underholdning. Etter de første leksefrie år må elevene lære seg til å arbeide mer og mer systematisk. Men skolen er en eksamensfri skole der elevene automatisk flyttes opp uten karakterer eller noen form for testing (Dobloug 1965).

Dette høres mer ut som et forsvar mot anklager om en lekeskole, enn som et forsvar av lekser, men det går frem at lekser er i bruk på de høyere trinn i Steinerskoler, ifølge Dobloug.

Dan Lindholm, steinerpedagog og tidligere redaktør for Steinerskolen, sier i en artikkel fra Steinerskolen i 1975 at det viktigste med skolen ikke gode og praktiske kunnskaper. Det viktigste er ifølge Lindholm at undervisningen gir svar på barnas egentlige spørsmål til sitt liv: Hvorfor er vi her? Det kan vi ikke «besvare med snakk». Det må oppleves:

Askeladden som frelser prinsessen i første klasse, Giordano Bruno på bålet i åttende- niende klasse, Hans Nilsen Hauge i fengsel for sin tro i sjette, Stanleys livsmøte med Livingstone... ja hva er det og betyr det? Hverken mer eller mindre enn 'den stadige, levende tilegnelse av' - menneskepunktets virkelighet. Skal det skje, må lærerens ord og skildring erstatte trykksverte og ferdigkjøpte lærebøker - fulle av flatklemte standard-facts som de er. Det blir en utfordring til hans anstrengelse. Han sitter ikke lenger på kateteret og hører lekser. Han må selv fortelle leksen så den går inn og blir impulserende bilde (Lindholm 1975).

Lindholm har ikke har tiltro til at leksene basert på lærebøker kan gjøre mye godt — det er læreren som må fortelle leksen. I en annen artikkel fra Steinerskolen i 1977, gjør Lindholm et poeng av at det snart er 100 år siden Alexander Kiellands skoleroman «Gift». «Gift» skildrer en skole der elevene skal kunne gjengi lærebøkene utenat; uten rom for egne tanker og vurderinger. I artikkelen tar et Lindholm et oppgjør med dette kunnskapssynet og en skole som gjør barndommen til et nødvendig onde, en bedrøvelig tilstand en snarest mulig må se å få gjort slutt på:

Var en født med en glatt hjerne gikk det jo forholdsvis bra. Verre for alle dem som måtte krongle seg frem gjennom kunnskapskrattet. Alt sammen så bokstavynt og så riktig som det bare kan bli når det er pint inn mellom permene på en lærebok. Noen nærmere beskrivelse trenges ikke. En hel litteratur står til rådighet - om dårlig samvittighet over uleste lekser, fusk og påfølgende vemmelse (Lindholm 1977).

Lindholm kobler altså lekser med dårlig samvittighet, fusk og vemmelse, som et ekko av Steiners eget lekse-syn. I samme artikkel kritiserer Lindholm det han kaller underholdningens forbannelse. Dette er i 1977, og det er TV som får hovedskylden for at barn utsettes for et vedvarende bombardement av underholdning som driver barna ut av barndomslandet. 24 år senere er Arne Øgaard, lærer ved Steinerskolen i Moss, minst like bekymret for underholdningens forbannelse, men ikke helt som Lindholm. I en artikkel i Steinerskolen fra 2001 er Øgaard bekymret over at barna ikke får gjort leksene fordi de har TV, musikkanlegg og egen datamaskin på rommet:

Intensjonene kan ha vært de beste, vi lærere ser ofte at resultatet blir de verste. Delvis er det stemningen i tv- eller dataprogrammet som henger igjen i elevene, men det er også vanlig at elevene har sittet oppe så lenge er at de er trøtte på skolen, de klarer ikke å konsentrere seg og blir dermed urolige (...) Et annet problem er at barna blir så opptatt av mediemaskinene sine eller så forstyrret av støyen deres at de ikke får gjort lekser. Når de så møter uforberedt på skolen er det ikke så lett å delta aktivt i undervisningen, de stiller heller i stand noe bråk (Øgaard 2001).

Om barna ikke får gjort lekser, møter de altså uforberedt og lager bråk, ifølge Øgaard. Her kan man kanskje ane en undervisningsform som baserer seg på at elevene må forberede seg gjennom lekser for at undervisningen skal fungere.

Gry Veronica Alsos, lærer på Steinerskolen på Skjold, forteller om hvordan de i stedet gikk bort fra lekser på ungdomstrinnet. I en artikkel i Steinerskolen fra 2002 skildrer Alsos en situasjon der lærerne på ungdomstrinnet druknet i like store leksebunker som elevene, i et jag fra time til time, uten den helt store begeistring. Når elevene sluttet på skolen etter 10. klasse, gikk de aller fleste til offentlig skole. Så spurte lærerne seg: Hadde det noe med dem å

gjøre? Skolen prøvde å gjøre noe med det som ikke fungerte. Et av tiltakene var leksefri ungdomsskole:

Vi er ingen grendeskole; flere av elevene våre tilbrakte to timer av dagen på skoleveien. Når leksene havner på toppen av det hele, snakker vi om barnearbeid med lengre arbeidstid enn Arbeidsmiljøloven tillater for voksne. Vi bestemte oss for at det måtte være mulig å arbeide på en måte som innebærer at elevene får gjort arbeidet sitt på skolen (Alsos 2003).

Det ville vært interessant å undersøke Skjold-skolens erfaringer med dette prosjektet.

### **3. Har lekser den effekten vi ønsker? Lekseforskning og debatten i dag**

#### **3.1 Hensikten med lekser**

Den amerikanske sosialpsykologen Harris Cooper ved Duke University i Nord-Carolina, blir sitert i stort sett all akademisk litteratur om lekser som jeg har kommet over, også i Norge. Harris Cooper har gjennomført verdens største metaanalyse av forskning på lekser (Kohn 2006). I boka «The Battle over Homework» (H. M. Cooper 2007) lister han opp hva som er de vanligste begrunnelser for å gi lekser, delt inn i fire kategorier: 1) Umiddelbar læring (fakta, forståelse, bedre kritisk tenkning og informasjonsprosessering), 2) langsiktig læring (oppmuntrer til læring i fritiden, forbedrer holdningen til skolen, forbedrer studievaner og -ferdigheter), 3) ikke-akademiske effekter (selvdisiplin, trening på disponering av tid, mer selvstendig problemløsning, mer nysgjerrighet) og 4) at foreldre setter mer pris på og engasjerer seg mer i skolen.

#### **3.2 Fører lekser til umiddelbar læring?**

Det mest omfattende forskningsarbeidet på lekser er gjort i USA av nevnte Harris Cooper. Hans forskning viser at det ikke er en sammenheng mellom lekser og økt læring for barn i barneskolen (barn mellom 6 og 13 år). I halvparten av tilfellene viser faktisk læringsresultatet seg å være negativt (Cooper 2007). Den amerikanske samfunnsviteren Alfie Kohns, tolker Coopers forskning dithen at det først blir en sammenheng mellom anvendt tid på lekser og prestasjoner (prøveresultater eller karakterer) i 10. klasse (Kohn 2006).

En annen forsker som har sett nærmere på effekten av lekser, og som også har gjort seg nytte av Coopers forskning, er nyzealenderen John Hattie. Han er forfatter av boka «Synlig læring», der han har sammenfattet resultatene av over 800 metaanalyser med evidensbasert

forskning på hva som fungerer best i undervisningen. Rundt 240 millioner elever verden over, også norske, omfattes av Hatties metaanalyse av over 50.000 forskningsartikler (Hattie 2013). Hattie bekrefter Coopers og Kohns konklusjon om at lekser har liten eller ingen effekt i barneskolen. I Hatties analyse er alle funnene oversatt til en felles effektskala. Effektstørrelsen er forkortet til «d». På Hatties skala må man ha en gjennomsnittlig effektstørrelse på minst  $d = 0,4$  for at et undervisningstiltak eller aspekt ved undervisningen, som for eksempel lekser, skal ha en effekt. Er effektstørrelsen over  $0,4$ , vil effekten av tiltaket eller aspektet være målbar. I Hatties studier har lekser en gjennomsnittlig effektstørrelse på  $d = 0,29$ . Effekten vil dermed ifølge Hattie ikke være synlig for det nakne øye (Hattie 2013). Han viser til en metaanalyse fra 2006 (Cooper et al 2006), der de hadde kommet frem til en effektstørrelse mellom lekser og skolerestater på videregående skole<sup>2</sup> på  $d = 0,5$ . Da snakker man altså om en synlig læring. Rundt 9. og 10. klasse vil man kunne se et skifte der lekser kan betale seg i form av bedre testresultater eller karakterer (Hattie 2013).

Samfunnsøkonom Marte Rønning, forsker ved Statistisk sentralbyrå, hevder at lekser øker sosiale forskjeller. I 2008 analyserte hun en spørreundersøkelse med 4000 barneskoleelever gjort av nederlandske skolemyndigheter. Hun påpeker at det nederlandske skolesystemet har, i likhet med det norske, en lang tradisjon for å fremme like muligheter. Men hennes analyse viser at lekser forbedrer skolerestatene til elever med ressurssterke foreldre, mens leksene har ingen effekt blant elever med mindre ressurssterke foreldre. Hun sammenlignet skoleklasser der ingen elever fikk lekser med skoleklasser der lekser ble gitt til alle, og fant ut at forskjellen i elevprestasjonene var vesentlig større i de sistnevnte klassene (Rønning 2008).

I en SSB-rapport fra 2010, basert på data fra TIMSS 2007 (Trends in International Mathematics and Science Study), kommer Rønning fram til at lekser i matematikk har en positiv læringseffekt (Rønning 2010). TIMSS er en internasjonal studie for å måle utviklingen i matematikk og naturfag på 8. trinn og 4. trinn over tid. I TIMSS 2007-undersøkelsen deltok over 60 land fra alle verdensdeler, noe som gjør det til verdens største komparative utdanningsstudie. Selv om Rønning kommer fram til en positiv effekt av lekser, presiserer hun at dette ikke gjelder alle elever. Elever med en lavere sosioøkonomisk bakgrunn (målt som

---

<sup>2</sup> Når jeg skriver «videregående skole», refererer det som regel til «high school» i kildeteksten. I land som USA og New Zealand er «high school» de fire-fem siste skoleårene fra elevene er 12 til 18. I Norge er man 19 år når man er ferdig med videregående.



elever med ingen eller veldig få bøker hjemme) kan ifølge Rønning faktisk gjøre det bedre om det ikke gis lekser i matematikk. Årsakene til dette mener hun kan være at lekser fører til mindre motivasjon, også i timene, og at dette gir dårlige skolerestater. En annen forklaring mener hun kan være at lekser brukes som en erstatning for læring på skolen. Rønning mener det er godt dokumentert at elever med lavere sosioøkonomisk bakgrunn lærer mer på skolen enn hjemme. Hvis emner som det skulle ha blitt undervist i på skolen blir gitt som lekser, vil dette dermed ha en negativ innvirkning på skolerestaterne til elever med en lavere sosioøkonomisk bakgrunn.

Kan ulik tilnærming til lekser og leksemengde påvirke læringsresultatet? Elever i Finland presterer langt høyere enn norske i naturfag, ifølge Timss 2011 og de fire siste Pisaundersøkelsene (Programme for International Student Assessment). En av årsakene til ferdighetsforskjellene mellom Norge og Finland ha noe å gjøre med at lærerne i de to landene har ulik praksis og bruk av lekser, hevder Kjersti Ronold i en studie fra 2014 (Ronold 2014). Pisa evaluerer verdens utdanningssystemer hvert tredje år gjennom å teste ferdighetene og kunnskapene til 15-årige elever i lesing, matematikk og naturfag. Ronolds konklusjon er at finske elever får hyppigere, men kortere lekser enn norske elever. Leksene ser dessuten i større grad ut til å bli fulgt opp i timene i Finland. Dette kan være utslagsgivende, men ikke den viktigste årsaken, mener Ronold (ibid).

### **3.3 Fører lekser til langsiktig læring?**

Cooper med flere gjorde en metaanalyse av de siste 20 års forskning på sammenhengen mellom lekser og skolerestater i 2006. De fant en sammenheng mellom lekser og umiddelbar læring (bedre resultater på prøver). Den langsiktige gjennomsnittlige effektstørrelsen for alle trinn fra 1. til og med videregående (high school) var  $d = 0,40$ . En effektstørrelse på 0,40 kan ifølge Hattie oversettes med å gå opp én karakter. Videregående trakk snittet opp med sin  $d = 0,50$ , mens effektstørrelsen på barneskolen («elementary school») var negativ ( $d = -0,08$ ) (Cooper et. al sitert i Hattie 2013). De klarte derimot ikke å finne noen bevis for en kausal sammenheng mellom lekser og resultater på standardiserte prøver eller eksamenskarakterer i et fag. De utelukker ikke at det finnes en kobling, bare at de ikke har data til å kunne hevde det. De påpeker at for å kunne forske på og hevde noe om

dette, kreves det betydelige ressurser og et dedikert samarbeid mellom skole og foreldre (Cooper et al. 2006).

Kohn siterer utdanningsforsker og ungdomsskolelærer Harvey Daniels, som sier at «for det meste driver lekser barna bort fra læring» (Daniels sitert i Kohn 2006). Det er mange foresattes fremste håp at barna skal være «nysgjerrige» og «livslange lærere», ifølge Kohn. Hvis vi skal arbeide for at dette håpet skal gå i oppfyllelse, tilsier all erfaring at lekser ikke har en plass i denne innsatsen, hevder Kohn. Det som gjør myten om leksenes velsignelse så slitesterk, er forestillingen om at mer tid brukt på et emne fører til mer læring om emnet, påstår Kohn. Han erkjenner at automatisering er avhengig av øvelse, men påpeker at øvelse ikke nødvendigvis fører til forståelse. Han siterer barneutviklingsforskerne Rheta Devries og Lawrence Kohlberg:

«Kanskje det verste vi kan gjøre, er å få disse barna til å gjøre mer av hva de ikke kan» (Devries og Kohlberg sitert i Kohn 2006).

Kohn utdyper dette ved å liste opp tre farer ved å gi øvingslekser til barn som ikke har forståelse for emnet: de kan føle seg dumme ved å bli påminnet om hva de ikke kan, gang på gang; de kan lære seg en gal måte å gjøre ting på, fordi leksene forsterker misforståelser; og de kan lære seg å jukse, for å skjule hva de ikke kan.

### **3.4 Fører lekser til gode studievener eller bedre holdning til skolen?**

Cooper hevder at lekser for unge barn vil hjelpe dem til å utvikle gode studievener, selvdisiplin og tidsstyring (Cooper 2007). Kohn er svært kritisk til Coopers påstand, som han mener er satt fram, både av Cooper og en rekke andre forskere, helt uten empiri. Han påpeker at Cooper selv slo fast i 1989 at «ingen studier har sett på ikke-akademiske effekter av lekser som studievener» (Cooper sitert i Kohn 2006). Jeg har heller ikke kunnet finne noe forskning som støtter opp om eller motsier denne påstanden.

Cooper hevder at mer tid brukt på lekser fører til bedre holdninger til skolen. Han viser til fem undersøkelser som har sett på dette spørsmålet. Han erkjenner likevel at koblingen ikke er entydig, og at det er grunn til å bekymre seg over at lekser kan føre til negative holdninger til skole og fag (Cooper 2007).

Annette Tjelta-Fosse tar for seg lærere og elevers holdninger til lekser i sin masteroppgave fra 2013. Der påpeker hun at mange barn opplever lekser negativt, noe som gjør at lysten til å lære blir mindre. Dette er igjen med på å gi elevene negative holdninger til skolen, og det vil kunne bli vanskelig å motivere elevene (Tjelta-Fosse 2013). Hun viser også

til undersøkelser som viser at norske lærere gir mindre tilbakemeldinger på leksene enn lærere i andre land (Utdanningsdirektoratet sitert i Tjelta-Fosse 2013). Manglende tilbakemeldinger svekker betydningen av og motivasjonen for leksene, hevder hun. For at lekser skal ha betydning er det viktig at læreren retter og eventuelt går gjennom vanskelige oppgaver felles i klassen. Tjelta-Fosses funn viser at elever og lærere kan oppleve læring gjennom lekser dersom visse betingelser er til stede. Leksene må gjennomgås og kontrolleres og elevene bør ha foresatte som kan hjelpe dem.

### **3.5 Lekser og hjem-skole-samarbeid**

Cooper argumenterer for at lekser kan føre til at foreldre setter mer pris på og engasjerer seg mer i skolen (Cooper 2007). De positive virkningene av foreldreengasjementet dokumenteres i forskning, ifølge pedagogene May Britt Drugli (NTNU) og Thomas Nordahl (Høgskolen i Hedmark). De viser til en rekke av studier som har sett på betydningen av hjem-skole-samarbeid. På bakgrunn av denne forskningen, hevder Drugli og Nordahl at på skoler der foreldrene har en aktiv rolle, fører det til bedre læringsutbytte, bedre selvregulering, bedre trivsel, færre atferdsproblemer, mindre fravær, gode relasjoner til medelever og lærere, bedre arbeidsvaner, en mer positiv holdning til skolen, bedre leksevaner og arbeidsinnsats og høyere ambisjoner med hensyn til utdanning (Drugli & Nordahl 2014).

På bakgrunn av en slik imponerende liste, er det vanskelig å benekte at det ikke er ønskelig at foreldre setter pris på og engasjerer seg i skolen. Spørsmålet blir da: Er lekser den beste måten å få til et aktivt foreldreengasjement på? Xitao Fan ved Utah State University og Michael Chen ved University of Mississippi viser i en metaanalyse fra 1999 en moderat og meningsfull sammenheng mellom foreldreengasjement og skoleprestasjoner. Analysen viser at det er sterkest positiv sammenheng mellom foreldres forventninger til og ambisjoner for barna og skolerestater. Den svakeste sammenhengen er mellom foreldres hjelp med leksene og skoleprestasjoner (Fan & Chen 1999). Drugli og Nordahl forklarer den svake sammenhengen mellom foreldrenes hjelp med lekser og læring at en god del foreldre følger opp barnas lekser på en måte som ikke fremmer motivasjon og læring (Drugli & Nordahl 2014).

### **3.6 Lekser og helse**

Forskerne Anna Nyman och Helena Rudander ved Statistiska Centralbyrån i Sverige viser i en rapport fra 2012 at lekser er en betydelig kilde til stress for barn i svensk skole . Hele to av tre svenske skolebarn opplever stress i forbindelse med skolen, og det er langt vanligere at årsaken er lekser og prøver enn høye krav fra lærere, foreldre eller seg selv. Stress i forbindelse med lekser og prøver gjelder halvparten av barna, og er et større problem for jenter (55 prosent) enn for gutter (40 prosent). Videre finner forfatterne at barn som opplever stress i skolen har betydelig mer hodepine, magesmerter og søvnproblemer enn andre barn (Nyman & Rudander 2012).

I Sverige har det dessuten vært en dramatisk økning i stress og alvorlige stress-relaterte helseplager blant ungdom, påpeker Karin Schraml i en doktoravhandling i psykologi ved Stocholms universitet fra 2013 (Schraml 2013). Hun viser at stressplagene i høy grad er knyttet til forventninger om skoleprestasjoner.

Tall fra tre større ungdomsundersøkelser i Oslo (Ung i Oslo 1996, 2006 og 2012) viser en tendens til økning i depresjonsplager og nedgang i atferdsvansker blant elever i 9 og 10 klasse samt i 1. klasse videregående fra 2006 til 2012 (Folkehelseinstituttet 2014). Jeg understreker at funnene i disse undersøkelsene ikke er knyttet til lekser, men jeg presenterer dem likevel, i lys av nevnte forskning fra Sverige som knytter alvorlige stressrelaterte plager blant ungdom til skoleprestasjoner.

### **3.7 Hva kjennetegner lekser som virker?**

Forskning på lekser har i stor grad sett på sammenhengen mellom tid brukt på lekser og skoleprestasjoner (Ronold 2014). Leksedebatten ville etter mitt syn vært mer nyansert og fruktbar om vi fikk mer forskning på forholdet mellom leksernes kvalitet (form og innhold) og effekt. Hattie påpeker at slik arbeidet med lekser tradisjonelt har blitt gjort, vist gjennom de 161 studiene han har analysert, har det ikke hatt en god effekt på barneskolenivå (Hattie 2013). Så spør han: Er ikke dette en glimrende anledning til å prøve noe nytt? Man kunne gått bort fra lekser, men det mener han ville være vanskelig, fordi svært mange foreldre dømmer skolens kvalitet på at barna faktisk får lekser. Han viser til skoler på New Zealand som har prøvd å tenke nytt, og forteller om en skole som laget en hjemmeside med ulike

«hjemmeutfordringer» i samarbeid med elever og foreldre. De evaluerte de effekten av disse utfordringene på elevenes motivasjon, skoleresultater og foreldredeltakelse. Han sier ikke noe om resultatet; hans poeng er at vi som pedagoger selv må evaluere effekten av det vi gjør, slik at vi får en effektstørrelse som er  $d > 0,40$  (ibid).

Prosjektet «Den gode lekse» kan tjene som et innspill til en mulig tilnærming til det kvalitative ved leksene, selv om prosjektet var så lite at man ikke kan trekke noen entydige konklusjoner fra det, noe prosjektlederne selv understreker. Prosjektet var et pedagogisk utviklingsprosjekt på Universitetet for miljø- og biovitenskap (UMB) i 2013 blant studenter som tok praktisk-pedagogisk utdanning. I prosjektet ble ulike lekseformer og lekserutiner prøvd ut under studentenes praksisperioder på elever i ungdomsskolen og i yrkesfag på videregående skole. De var blant annet inspirert av undervisningsprinsippene MAKVISST, som står for motivering, aktivering, konkretisering, variasjon, individualisering, samarbeid, sammenheng, trygghet og trivsel.<sup>3</sup> Studentene laget et skjema med fem felt for å evaluere hvordan leksene var: 1) motiverende – pirre, være litt morsom; 2) aktiviserende – mer enn bare for hjernen; 3) konkretiserende – sette teorien inn i konkret sammenheng; 4) gi variasjon og være et alternativ til det eleven har gjort på skolen; og 5) være innenfor ulike elevers mestringsområde. Leksene studentene ga elevene var blant annet små praktiske forsøk, se filmsnutter på nettet som forberedelse, se e-forelesning som forberedelse til prøve, tegne tankekart som forberedelse til et emne, lage lapper til bingo som ble brukt til repetisjon og lese annen litteratur enn naturfagboka. Studentene hadde spesielt god erfaring med praktiske lekser blant ungdomsskoleelever. Disse leksene skal ha medvirket til at teoretisk svake elever deltok mer i undervisningstimene enn vanlig. Når elevene hadde gjort små forsøk som viste teorien i praksis hjemme, opplevde læreren at det var enklere for disse elevene å forstå komplekse naturfaglige fenomener. Elevene som normalt er lite aktive, deltok mer i undervisningen. Studentene opplevde også en utilsiktet bivirkning: at foresatte ble mer engasjert og interessert i faget. Det mener de skyldes at det er lettere for foreldre å engasjere seg i lekser som er forsøk som bygger på hverdagsforståelse og ikke teoretiske forkunnskaper. Studentene etterlyser mer forskning og nytenking om lekser, bort fra dagens fokus på måling av kunnskap, til noe som stemmer overens med et moderne syn på læring og helheltig dannelse (Simonsen et al. 2013).

---

<sup>3</sup> Disse prinsippene ble utviklet i Skandinavia fra 1960-tallet, og er fortsatt i bruk på lærerutdanningene. Prinsippene er inspirert av den amerikanske pedagogen James Mursell (Øzerk 1999).

En forsker som har forsøkt å gjøre det studentene etterspør er Cathy Vatterott ved University of Missouri-St. Louis, forfatter av boka «Rethinking homework: Best practices that support diverse needs». Hun har kommet frem til fem kjennetegn ved gode lekser: 1) For det første må leksen ha en klar hensikt — som øving, å kontrollere elevens forståelse, eller å gjøre bruk av kompetanse eller ferdigheter. En lekse som «gjør brøkoppgavene 1-20 på s. 27» er problematisk, fordi det er uklart om hensikten er øving eller å sjekke for forståelse. Kun to-tre av oppgavene bør være sjekking av elevenes forståelse i nytt stoff. Øving er ifølge Vatterott mest effektivt med få oppgaver over lenger tid. 2) For det andre må oppgaven tydelig synliggjøre elevens læring. Lekser har ingen effekt om de tar mye tid å gjennomføre men lite «valuta for pengene». Både elever og foreldre opplever oppgaver som ikke krever tenking som lite meningsfullt arbeid. 3) For det tredje må eleven få eierskap til leksen — gjennom å tilby valg og være personlig relevant. Læreren må kjenne sine elevers preferanser og ulike måter å lære på, gjerne spørre dem personlig hvordan de helst vil lære om det gjeldende emnet, og tilby valg som passer de fleste. 4) For det fjerde, må leksen gi mestringsfølelse — eleven må kunne gjøre den godt på egen hånd. Da må vi tilpasse leksene til den enkelte elev. Elever blir demotivert om de ikke klarer det på egen hånd. 5) Til slutt må leksen ifølge Vatterott være estetisk tilfredsstillende — den må fremstå som morsom og interessant. Førsteintrykket er avgjørende for elevens gjennomføring; oppgaven må se tiltalende ut. Vatterott viser med eksempler hvordan elevene selv kan være med å utforme leksene, gi dem valg, lage kryssord, bruke Scrabble, bruke naturfaglige ord i setninger, velge setningen som bruker ordet riktig. Vatterott mener det er lettere å forstå og huske hva ord betyr om de lærer begrepene etter at de har utført en oppgave, som for eksempel å definere kraft, fart og akselerasjon etter at man har bygget og sendt opp en rakett.

### **3.8 Tradisjonelle og omvendte lekser**

Knut Samsom Alne hevder som Vatterott over at tradisjonelle lekser der eleven må svare spørsmål og oppgaver knyttet til lest tekst er lite effektive. Han spør i en masteroppgave fra 2011 hvilken betydning type og mengde hjemmelekser i naturfag har for læring hos norske elever på 8. årstrinn (Alne 2011). Dataene kommer fra TIMSS 2007, samme som Rønnings undersøkelse nevnt ovenfor. Alne finner at norske naturfaglærere oftest gir hjemmelekser i naturfag som omfatter tekstbaserte oppgaver som å lese og arbeide med teksten i form av

spørsmål og oppgaver. Han finner ingen sammenheng mellom denne typen hjemmelekser og økt læring hos elevene. Derimot finner han at elever som får skriftlige hjemmelekser, der de produserer eget arbeid i form av rapportskrivning eller andre skriftlige lekser, presterer bedre.

Om tradisjonelle lekser er lite effektive, kan ny teknologi gi oss nye muligheter for mer effektive og meningsfulle lekser? I leksedebatten nevnes ofte omvendte lekser som et eksempel på hvordan man kan tenke nytt om hjemmearbeid. Omvendt undervisning har som grunnprinsipp at elevene skal se instruksjonsvideoer som forberedelse, for så å jobbe med dette fagstoffet i undervisningen på skolen. Christine Steen har i en masteroppgave ved Universitetet i Agder undersøkt hvordan elever oppfatter omvendt undervisning i matematikk. Utvalget i studien var forholdsvis lite og begrenset seg til én klasse, men forfatteren mener det likevel er rimelig å anta at en del av det hun har kommet frem til også vil være gjeldende i andre tilfeller. Elevene nevner både fordeler og ulemper med omvendt undervisning, men de ser et klart flertall av fordeler fremfor ulemper ved metoden. Det som har overrasket Steen mest, er at elevenes matematikkfaglige resultater har forbedret seg fra ungdomsskolen, samtidig som de nå bruker mindre tid på faget (Steen 2013).

### **3.9 Dagens norske leksedebatt**

Journalist Kjetil Østli i Aftenposten utløste en rekke utspill om lekser med sin kronikk i november 2014 om «de derre leksene», der han beskriver en vond leksettermiddag med sine barn og spør om skolemyndighetene ønsker «det perfekte menneske» i sin iver etter bedre skår på internasjonale tester (Østli 2014). Det sier mye om det nåværende engasjementet rundt lekser at kronikken satte delingsrekord i Aftenposten; ingen andre artikler fra Aftenpostens nettavis har blitt delt så mange ganger på sosiale medier før.

På bakgrunnen av denne kronikken, innledet Østli NRK-programmet Debatten samme måned (NRK 2014). I debattpanelet som tok del i diskusjonen etter Østlis innledning, var så godt som alle viktige aktører i Skole-Norge representert, med unntak av representanter fra alternative pedagogiske retninger som montessori- og steinerpedagogikk. Debatten kan gi et godt omriss av det som tenkes om lekser i Norge i dag, av argumentene for og mot lekser. Derfor vil jeg vie den plass her.

Østli innledet om hvordan hans egne barn av og til blir så oppgitt over leksene at han frykter de vil miste lysten til å lære, og om de mange tilbakemeldingene han har fått fra

vanlige foreldres frustrasjon over lekser, fra mer desperate foreldre til barn med spesielle behov, og — overraskende for ham — mange tilbakemeldinger fra lærere som støtter Østli og sier at leksearbeidet tar bort tiden fra det lærerne egentlig skal gjøre.

Tor Helge Olsen, rektor ved Herefoss skole i Lillesand, åpnet debatten. Herefoss har hatt leksefri skole siden mars 2014 etter vellykkede eksperimenter. Han fortalte at han hadde lyttet til barn som fortalte at de ikke trivdes på skolen, som opplevde stress, og som fortalte at årsaken var lekser. Skolen hadde foreløpig ikke nok erfaring med det til å si noe om effekten på læring, men Olsen slo fast at elevene hadde fått det bedre på skolen og var mer motiverte for skolearbeid. Leksene var erstattet av det Olsen kalte for studietimer i løpet av uken, der elevene jobber selvstendig og hardt uten forstyrrelse fra lærer, men med lærer til stede.

Lærer Åge Hvitstein fra Lier videregående skole mente at Herefoss-modellen fratok elevene muligheten til å pugge på egenhånd, og at den fratok hjemmet et system som gjorde at foresatte kunne følge med på og ha en rolle i skolearbeidet. Forsker Marte Rønning, som jeg omtaler i kapittel 3.2, mente at Herefoss kan oppnå at de sosiale forskjellene blant elevene blir mindre gjennom leksefri skole. Thomas Nordahl, professor i pedagogikk ved Høgskolen i Hedmark, sa som Hvitstein at foreldre er så viktig for læring, at man bør gi lekser, men da lekser som er enkle, tar kort tid og består av gjennomgått stoff.

Elisabeth Strengen Gundersen, leder for Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG), spurte hvordan det kan være positivt for hjem-skole-samarbeidet når mange foresatte av ulike årsaker opplever kveld etter kveld å ikke være i stand til å hjelpe sitt barn med skolearbeidet.

Elever var også representert i debatten, først ved Benjamin Skiaker Myrstad, leder for Elevorganisasjonen. Han sa at poenget med lekser ikke skulle være at foreldrene skulle hjelpe barnet, men at barnet skulle være i stand til å gjøre dem på egen hånd, at leksene er tilpasset hver elev, og at det ikke tar mye tid. Hvis leksene skal være pugging eller læring av nytt stoff, mente Skiaker Myrstad at det bare ville hjelpe elevene med lengst bokhylle hjemme. Eleven Tirill Hagen Andersen (12) hadde skrevet brev til politikerne om at hun ønsket leksefri. Hun sa at hun blir så forstyrret hjemme at hun jobber veldig ukonsentrert, og at leksene tok tid fra ting hun selv hadde lyst til å gjøre. På skolen var hun mye mer konsentrert.

Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen (Høyre) svarte Andersen med at det er opp til skolen å gi eller ikke gi lekser, ikke han som politiker, men at han selv mente at lekser er en god måte å øve på noe man vil bli god til. Men han sa også at det er åpenbart at det finnes



skoler i Norge der det gis for mye og for vanskelige lekser. Bård Vegar Solhjell, tidligere kunnskapsminister (Sosialistisk Venstreparti), var enig i at øving er bra, men at øvingsforholdene må være gode, og at det er bedre øvingsforhold på dagtid på skolen, og at en lengre skoledag kan erstatte lekser. Han mente at dagens lekseordning var basert på en tid da mor var hjemme da barna kom hjem fra skolen.

FUG vedtok i desember 2014 at de ville ha en leksefri skole. I januar 2015 ga organisasjonen ut et prinsippnotat som redegjorde for deres leksemotstand (FUG 2015). Hovedargumentet i notatet er at lekser kan bidra til økning av sosial ulikhet, at noen elever opplever at leksene ikke er mulig å gjennomføre uten bistand fra foreldre, og at mengden lekser kan drepe gleden ved å lære. FUG mener lekser også kan drepe foreldrenes entusiasme for å spille en rolle i barnas læring. I tillegg mener FUG at barn og unges arbeidsdag skal være kortere enn de voksnes, og at lekser gjør at det ikke alltid slik i dag. I 2013 ga FUG ut en undersøkelse som viste at halvparten av norske foreldre ønsker leksefri skole.

Leksemotstanderne trekker ofte frem leksefrie skoler som argument mot lekser. Det mest brukte eksempelet i debattene er Digermulen skole i Nordland, som har hatt leksefri skole i 15 år. Skolens resultater ligger over snittet i fylket og landet på eksamener og internasjonale prøver (Skappel 2014). En annen skole det vises mye til i den norske leksedebatten, er Norrevangskolan i Sverige, som droppet lekser i 2012 og fikk bedre skolerresultater enn noen gang. Skolen innførte det de kaller en totalskole, som i tillegg til å være leksefri gir elevene frokost og tilbyr fritidsaktiviteter og ekstrahjelp på skolen på ettermiddagene (Langåker 2014).

### **3.10 Heldagsskolen og lekser**

Den offentlige skolen står ved et viktig veiskille når det gjelder lekser. Det er stor tilslutning i Arbeiderpartiet til Sosialistisk Venstrepartis mål om en leksefri heldagsskole med gratis skolemåltid og gratis SFO (NTB 2015b). Venstre-leder Trine Skei Grande sluttet seg til dette målet på Venstres landsmøte i april, etter tidligere ha vært motstander mot heldagsskole (NTB 2015a). Om Arbeiderpartiet også går inn for dette, vil det kunne bli avgjørende, i hvert fall om partiet beholder sin oppslutning til neste stortingsvalg, som i april 2015 har vært på over 40 prosent i flere måneder (Tjernshaugen 2015). Heldagsskolen er en het potet som splitter både politikere og akademikere på tvers av tradisjonelle skillelinjer. Thomas Nordahl,

professor i pedagogikk Høgskolen i Hedmark, sier i et intervju med Klassekampen 20. april 2015 at det er lite støtte til heldagsskole i forskning. Hvis lekser skal bort i heldagsskolen, må man ifølge Nordahl kompensere med andre tiltak som kan styrke foreldrenes rolle i utdanningen (Skårderud 2015). En av de mer høyrøstede motstanderne av heldagsskole er Christian W. Beck, 1. amanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Oslo. I en kronikk i Klassekampen i 2007, uttrykker han frykt for at heldagsskolen blir en «moderne getto» som den utdannede middelklasse raskt forlater og de underprivilegerte blir sittende igjen i. Han tror det kan bli slutten for enhetsskolen ved at de privilegerte flytter over til private skoler som steiner- og montessoriskoler, og mener slike skoler sannsynligvis står nærmere tidens skoleideal enn de offentlige heldagsskoler. Beck referer til forskning som viser at mer tid på skolen ikke nødvendigvis betyr mer læring, men innebærer en fare for skoletrøtthet (Beck 2007).

#### **4. Drøfting av problemstillingen**

##### **4.1 I hvilken grad kan lekser forankres i idégrunnlaget?**

På bakgrunn av mine funn i de to foregående kapitlene, vil jeg nå drøfte spørsmålet i problemstillingen: I hvilken grad kan bruk av lekser forankres i steinerpedagogikkens idégrunnlag og være et formålstjenlig redskap for å oppnå steinerskolens målsettinger?

Jeg begynner med første halvdel av spørsmålet, om i hvilken grad bruk av lekser kan forankres i steinerpedagogikkens idégrunnlag. På bakgrunn av mine funn i kapittel 2.1, vil jeg oppsummere Steiners leksesyn slik: Praktisk talt all undervisning bør skje på selve skolen; frihet fra lekser gjør at barna får en bedre holdning til skolen; en levendegjort undervisning kan føre til at elever gjør hjemmearbeid frivillig, og det er positivt, om ikke barna blir overlesset; lekser kan føre til helseproblemer for barna, både på kort og lang sikt; lekser er ikke formålstjenlig for å oppnå det han kaller sjele-økonomi for barna; hjemmearbeid må gjøres med glede, ellers er det bortkastet; ugjorte gjorte lekser virker demoraliserende og er skadelig for barna. Man kan ved spesielle behov gi leselekser. Alt skriftlig arbeid bør gjøres på skolen, mener Steiner.

Er det rom for å modifisere Steiners leksesyn?. Forventet han at barna skulle få dem, slik Betty Staley hevder i «Faculty meetings with Rudolf Steiner» (kapittel 2.2)? På den ene

siden kan jeg se at sitatet hun viser til kan tolkes slik. Men jeg ser ikke hvordan hun kan mene at han forventet at barna skulle få lekser, i lys av alt han sier i samme bok og i skrifter og foredrag ellers. At han ville true barn med gjensitting om de ikke hadde gjort leksene, mener jeg ikke er bevis for at han faktisk ønsket at barn i de høyere klassene burde få lekser. Det kan snarere tolkes i sammenheng med hans utsagn om at hvis man gir lekser, er det påtvingende å forsikre seg om at de faktisk blir gjort. Når Steiner sier «du burde aldri gi barna lekser, om ikke du vet at de vil vende tilbake med med løste oppgaver, og at de har gjort dem med flid», som sitert i kapittel 2.2, kan dette også tolkes som at han ville ha lekser om de blir gjort med flid. Men i samme vending sier han jo at «du må få det til slik at barna ønsker å gjøre hva de trenger å gjøre på skolen», altså uten lekser.

Om man som steinerpedagog aktivt bruker lekser som undervisningsredskap, bør man etter mitt syn være bevisst om at dette ikke kan forankres i opphavsmannens ønske for pedagogikken. Kan bruk av lekser forankres i den norske steinerskoletradisjonen? Det er vanskelig å si noe entydig om dette. Min gjennomgang av synet på lekser, slik det fremstår i de få artiklene som nevner temaet i norske steinerskoletidsskrifter, viser på den ene siden en motstand mot en skole som forventer at elevene skal pålegges å reprodusere stoff fra lærebøker på egen hånd hjemme. Kildene vektlegger som Steiner at kunnskapen utvikles i barnet gjennom en levende fremstilling i klasserommet. På den andre siden viser to av artiklene at det har vært en kultur for lekser i de høyere klasser. Læreplanen av i dag nevner ikke lekser.

#### **4.2 Lekser som redskap for å oppnå pedagogikkens målsettinger**

Så over til andre halvdel av problemstillingen: I hvilken grad kan lekser være et formålstjenlig redskap for å oppnå læring i steinerskolen? Det vil si at jeg spør om i hvilken grad lekser bidrar til læring, i tråd med læringsdefinisjonen basert på tankene om en oppdragelse til frihet i kapittel 1.3.

Som jeg har vist, viser mye forskning at effekten av lekser på læring i videregående skole er betydelig. En effektstørrelse på  $d > 0,5$  er et godt argument for lekser, om læring er målet. Men om vi ser på grunnskolen, har jeg som nevnt ikke klart å finne forskning som viser en klar sammenheng mellom lekser og læring. På barneskolen er effektstørrelsen som nevnt negativ i noen tilfeller.

Steiner sier også at det er fullt mulig å organisere undervisningen slik at ikke noe arbeid behøver å gjøres hjemme. Kanskje dette var lettere å gjennomføre på Steiners tid, da det ikke var så sterkt fokus på kompetansemåling? I både steinerskolens og det offentliges læreplaner er kompetansemålene klart definert. Gjennom innføringen av nasjonale prøver og andre pålagte vurderingsformer, vil mange si at presset for å oppnå de målbare kompetansemålene er blitt større. Det er naturlig å tenke seg at lærere er tilbøyelig til å argumentere for lekser med tidsmangel. «Om vi ikke gir lekser, vil vi ikke komme gjennom pensum», er et argument jeg har hørt ofte, også i steinerskolen.

Men når forskning ikke viser at leksearbeid fører til økt læring i grunnskolen, er dette argumentet etter min oppfatning avkledd til å gjelde lærerens (eller skolens) ønske om å kunne dekke et større kompetanseområde. Man kan toe sine hender ved å si «dette har vi vært gjennom».

At leksene skal være innbydende og estetisk motiverende er som nevnt et av Vatterotts fem kjennetegn på gode lekser. Motivasjon er første nøkkelord i undervisningsprinsippene i MAKVISST, som nevnt ovenfor. Om leksene oppfattes som tvang eller arbeid man gjør fordi konsekvensene av å ikke gjøre dem er ubehagelige, kan man slik jeg leser forskningen med rette hevde at leksene ikke fører til læring.

En del forskning viser som nevnt en tydelig sammenheng mellom lekser og læring (i denne sammenheng bedre testresultater) på videregående. Disse funnene er gode argumenter for å vurdere lekser på videregående på steinerskolen. Men satt opp mot leksenes uheldige sider, slik forskningen jeg har benyttet viser til, ser det også på dette nivået ut til å være verdt å strebe etter å inspirere til frivillig hjemmearbeid, enten gjennom å «markedsføre» morgendagens undervisning så godt at elevene blir nysgjerrige, eller å gjøre utfordringen så interessant at oppgaven gjøres med glede.

Lekser som oppleves som lite meningsfulle kan neppe inspirere og imøtekomme barn og unges utviklingsmuligheter. For å kunne motivere elevene til frivillig hjemmearbeid, mener jeg som Vatterott at oppfordringen til hjemmearbeid må tilpasses den enkelte elev. Læreren må spørre dem personlig hvordan de helst vil lære om det gjeldende emnet, og tilby dem valg.

Det som kanskje er det mest alvorlige ankepunktet Steiner har mot lekser, er at lekser kan føre til helseplager, som også kan komme til uttrykk senere i livet (Steiner 2009). Finnes

det holdepunkter i forskningen for å kunne hevde det samme i dag? Som jeg viser i kapittel 3.3, tyder forskning på at lekser en betydelig årsak til stress hos svært mange barn i Sverige, som det er naturlig å sammeligne seg med. Forskningen viser også at de stressede barna har mer hodepine, magesmerter og søvnproblemer enn andre barn.

Som jeg nevner i kapittel 2, er det et motiv i steinerpedagogikken at den som har en god rytme ikke blir trøtt. Om et barn går fra skolen, mett av inntrykk, og så kommer hjem og må fordype seg i disse inntrykkene på nytt, tror jeg det er en fare for at den gode rytmen blir borte; at barnet blir skoletrøtt. Steiner mener som sagt at det er fruktbart at stoffet skal hvile i barnet, og så hentes fram igjen dagen etter, når barnet har sovet på det. Ved lekser kan den effekten vannes ut, stoffet får ikke nok hvile.

Som jeg viser i kapittel 3, er frykten for å drepe barnas læringslyst et hovedargument blant motstanderne av lekser i Norge. Bak denne frykten ligger betraktelig med selvopplevde erfaringer, både som barn og foresatte. Men kan man gjøre det slik at leksene blir gjort med glede, selv om de er obligatoriske? Det kan tenkes at om foresatte klarer å skape en hyggelig atmosfære rundt leksearbeidet, og barnet finner rom til personlig faglig fordypning, så kan lekser kanskje skape glede. At foresatte får muligheten til å få et innblikk i barnets skoleverden, kan gi barnet en følelse av tilhørighet og støtte. I tillegg har vi gaveaspektet. Hvor mange av oss har ikke sittet hjemme som barn og finspikket på en tekst eller en tegning, og tenkt og håpt at dette skal bli noe læreren blir glad for? I steinerskolen kan en typisk lekse være å gjøre ferdig periodeheftet etter en hovedfagsperiode. Det kan være en tegning eller en tekst som må på plass for at heftet skal bli komplett. At man stadig begynner på arbeid som ikke blir gjort ferdig, kan tenkes å virke demotiverende for barn, og kanskje det kan skape mer trivsel å bli ferdig. Tanken bak periodeheftene er at de også kan tjene som erstatning for lærebøker. Da bør det vel helst være ferdige. Jeg forestiller meg at et barn vil oppleve at en slik lekse føles mer meningsfull enn å svare på oppgaver eller pugge gloser.

Velger man som steinerpedagog av ulike årsaker å bruke lekser som læringsredskap, tror jeg det ville være bra å begrunne det og gjøre det i samråd med kollegium, barna og foreldre. Er det flere lærere som ønsker å gi lekser i samme klasse, bør klasselærer ha oppsyn med mengde og innhold. Videre tror jeg på viktigheten av å forsikre seg om at leksene faktisk blir gjort av alle, at de er overkommelige og kan gjøres med lyst og glede. Det finnes gode argumenter for at leksene bør utformes i samråd med elevene, gi elevene valg og være

tilpasset den enkeltes behov. Elevene bør være trygge på at de får tilbakemeldinger på arbeidet innen kort tid, og læreren bør evaluere effekten av leksene.

## 5. Avslutning

Steiner ga ved flere anledninger uttrykk for ønsket om en pedagogikk som var fri for obligatorisk hjemmearbeid. Lekser er ikke et eget tema i kildene til norsk steinerskoletradisjon. Det kan kanskje tolkes som at det ikke er et redskap det er blitt lagt mye vekt på. Der lekser nevnes, tales det ikke varmt for dem, snarere det motsatte. I kildene legges det stor vekt på hva som kan skje av læring i direkte samspill mellom lærer og elev på skolen. På bakgrunn av dette vil jeg hevde at bruk av lekser i liten grad kan forankres i steinerpedagogikkens idégrunnlag. Et unntak er leselekser, som Steiner også går inn i visse tilfeller.

Det finnes etter mitt syn gode holdepunkter i forskningen jeg har benyttet for å videreføre — eller kanskje finne tilbake til — steinerpedagogikkens restriktive holdning til lekser. Denne forskningen viser at det er en fare for at obligatoriske lekser kan forsterke sosiale forskjeller og føre til helseproblemer. Den tyder også på at lekser ikke har en målbar læringseffekt på grunnskolen. Det er grunnlag for å hevde at lekser kan virke negativt på motivasjon og lærelyst. Dette vil kunne overskygge de positive sidene ved lekser for mange barn. Derfor vil jeg også hevde at lekser i liten grad kan være et formålstjenlig redskap for å oppnå læring i steinerskolen.

Det kan være at nytenkning og ny teknologi kan gjøre leksearbeidet mer meningsfullt og lystbetont. Jeg håper å se mer til forskning på om undervisning på høyere klassetrinn kan ha nytte av såkalte omvendte lekser, der man forbereder elevene på morgendagens undervisning ved for eksempel videosnutter som demonstrerer matematiske utfordringer. Det skulle jeg gjerne sett utprøvd i steinerskolen. Det bærer karakter av en leselekse, og nytten er åpenbar for eleven neste dag. Om det er læreren selv som lager videoklippet, kan det kanskje være relasjonsbyggende.

Å være kritisk til lekser betyr ikke å være kritisk til hjemmearbeid. Å legge til rette for at barn kan gjøre skolearbeid hjemme, kan bety mye for hjem-skole-samarbeidet og barnas utvikling. Utfordringen er å gjøre undervisningen så levende at den tenner veden i sinnet, som Plutark sier det, og inspirerer barna til å ta imot hjemmeutfordringer med glede og fri vilje.

## Etterord

Dette skrives kvelden før levering. Høyskolelærer Frode Barkved har akkurat gjort meg oppmerksom på et oppsiktsvekkende intervju med Rudolf Steiner som har unnslettet min oppmerksomhet og absolutt burde ha vært en kilde i oppgaven, selv om mine konklusjoner likevel ville vært de samme. Denne kilden har jeg ikke lenger tid til å innarbeide i teksten, men jeg velger å legge den ved her som et postskriptum. Intervjuet skal ikke ha kommet for en dag før i 2005, og er trykket opp igjen i boka *Antroposofi og pedagogikk* (Rudolf Steiner, Antropos forlag 2008).

Den som intervjuer Steiner er Fredrik Schreiner, en norsk gymasiast på bare 16 år, for bladet «Norges Gymnasiaster», 9. desember 1921. Steiner er i Kristiania, blant annet for å holde foredrag for Studentersamfundet om antroposofi. Intervjuet gjorde inntrykk på Steiner, ifølge forordet til Cato Schiøtz og Oddvar Granly i nevnte bok (s. 11). Steiners følge ville avvise Schreiner, da de fryktet den unge eleven ville være til plage for ham. Men Steiner tok seg altså tid; han merket at det var noe ved Schreiner, som i intervjuet viser en usedvanlig modenhet for en 16-åring, dog noe «starstruck». Mot slutten av intervjuet spør Schreiner om undervisningsmetodene ved den nye skolen, og Steiner forteller om hovedfagsperiodene, og at det bare i høyden er tre lærere som følger barna — «kun derved kan disse trænge inn i den enkelte elevs psykologi». Dette sier Steiner er en betingelse for tillitsforholdet mellom lærer og elev. Så skyter Schreiner inn: «— Men lekser?». Hvorpå Steiner svarer: «Forekommer ikke ved vor skole. De fleste vil da kanskje tro at man da intet kan lære, men jeg tror at vore resultater allerede nu motbeviser dette» (ibid, s. 100). Ikke i noen andre kilder jeg har funnet er Steiner så klar om lekser som her.

Sak til side, hva ble det siden så av den unge gymasiast? Schreiner satte spor etter seg i norsk politikk. Etter gymnaset ble Schreiner medlem av den revolusjonære bevegelsen Mot Dag fram til like før krigen, da det oppstod en splittelse mellom kommunister og sosialdemokrater. Schreiner gikk så inn i Arbeiderpartiet (kilde: *Mot Dag og Erling Falk* av Trygve Bull, Cappelen 1955). I 1948 ble han kommunikasjonssjef i Oslo Kommune og deltok i Norges første bistandsprosjekt i Kerala i India (1952-1972) (kilde: [http://no.wikipedia.org/wiki/Fredrik\\_Schreiner](http://no.wikipedia.org/wiki/Fredrik_Schreiner)).

Jeg vil gjerne takke mentor og veileder Anne-Mette Stabel for gode diskusjoner og verdifulle innspill til både praksisperiode og denne oppgaven; høyskolelektor Ellen Fjeld Kjøttker for en lang og god samtale om lekser; medstudent Tonje Høgseth for givende samtaler om lekser og motivasjon på toget til og fra høyskole; lektor og medforelder Ingeborg Brenne Reigstad for nyttige klargjøringer og motforestillinger; og Frode Barkved for gode innspill — ikke minst dette siste.

*Ketil Reigstad, Stange 26. april 2015*

## Litteratur

- Alne, Knut Samson. (2011). *Leksebruk i naturfagundervisningen*. Master i profesjonsretta naturfag ved Høgskolen i Nesna.
- Alsos, Gry Veronica. (2003). *Nye klær til ungdomstrinnet*. Steinerskolen nr. 3 2003.
- Beck, Christian W. (2007). *Heldagsskolen - en moderne getto?* Kronikk i Klassekampen 12. juli 2007. Lastet ned 22. april 2015, fra <http://folk.uio.no/cbeck/HELDAGSSKOLE-Christian.htm>
- Bøhn, Svein. (1997). *Å tenne en ild - Steinerpedagogikk gjennom 13 skoleår*.
- Cooper, Harris M. (2007). *The battle over homework : common ground for administrators, teachers, and parents* (3. utg.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cooper, Harris M.; Robinson, Jorgianne Civey; Patall, Erika A. (2006). *Does homework improve academic achievement? A synthesis of research*. Review of Educational Research, 76 (1), 1-62.
- Dobloug, Ingrid. (1965). *Steinerskolen - hvorfor og hvordan? En presentasjon av den internasjonale waldorfpedagogikken*. Steinerskolen nr. 2 1965.
- Drugli, May Britt & Nordahl, Thomas. (2014). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet. Lastet ned mars 2015 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/Samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/?read=1>
- Fan, Xitao & Chen, Michael. (1999). *Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis*. Paper presentert ved Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Folkehelseinstituttet. (2014). *Psykisk helse hos barn og unge*. Folkehelse rapporten 2014. Lastet ned mars 2015 fra <http://www.fhi.no/artikler/?id=110703>
- Foreldreutvalget for grunnskolen, FUG. (2015). *Prinsippnotat om lekser*. Lastet ned 5. februar, 2015, fra <http://www.fug.no/fugs-prinsippnotat-om-lekser.5662258-152790.html>
- Hattie, John. (2013). *Synlig læring. Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm.
- Kohn, Alfie. (2006). *The homework myth : why our kids get too much of a bad thing*. Cambridge, MA: Da Capo Life Long.
- Langåker, Svein Olav. (2014). *Droppa leksene – fekk rekordhøge karakterar*. Framtida.no. Lastet ned mars 2015 fra <http://framtida.no/articles/droppa-leksene-fekk-rekordhoge-karakterar#.VTgbG85xZBE>
- Liebendörfer, Christine & Örjan. (2013). *Waldorfpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.



- Lindholm, Dan. (1975). *Menneskepunktet*. Steinerskolen nr. 2 1975.
- Lindholm, Dan. (1977). *Hundre år er gått*. Steinerskolen nr. 1 1977.
- Mestring.no. (2013). *Læring*. Lastet ned mars 2015 fra <http://mestring.no/laerings-og-mestringstjenester/laering-og-mestring/laering/>
- NRK. (2014). *Skole og lekser*. TV-program: Debatten. Fra nett-TV: <http://tv.nrk.no/serie/debatten/NNFA51112014/20-11-2014> (sett i mars 2015).
- NTB. (2015a). *Helomvending om heldagsskole fra Skei Grande*. Lastet ned 10. april 2015 fra <http://www.bt.no/nyheter/innenriks/Helomvending-om-heldagsskole-fra-Skei-Grande-3337510.html>
- NTB. (2015b). *SVs heldagsskole kan få støtte fra Ap*. Lastet ned 15. april 2015, fra <http://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2015/april/svs-heldagsskole-kan-fa-stotte-fra-ap/>
- Nyman, Anna & Rudander, Helena. (2012). *Barns opplevelser av skolan*. Living Conditions Report, nr. 125. Stockholm: Statistiska centralbyrå.
- Plutark. (1992). *Essays by Plutarch*: Penguin Classics.
- Ronold, Kjersti. (2014). *Lekser og læring i naturfag - kan vi lære noe av Finland?* Masteroppgave i profesjonsretta naturfag, Høgskolen i Nesna.
- Rudolf Steinerskolen i Bergen. (1960). *Skoleplan for Rudolf Steinerskolen i Bergen*. Mennesket nr. 1 1960.
- Rudolf Steinerskolen i Oslo. (1966). *Undervisningsplan for Rudolf Steinerskolen i Oslo - Rudolf Steinerskolens idé*. Steinerskolen nr. 1 1966.
- Røberg, Olina. (1931). *Den religiøse oppseding av barnet i skolealderen*. Fra Rudolf Steinerskolen, enkeltstående hefte fra 1931.
- Rønning, Marte. (2008). *Who benefits from homework assignments?* Discussion Papers nr. 566, Statistisk sentralbyrå.
- Rønning, Marte. (2010). *Homework and pupil achievement in Norway. Evidence from TIMSS*. Reports 1/2010, Statistisk Sentralbyrå.
- Schraml, Karin. (2013). *Chronic stress among adolescents*. Universitetet i Stockholm, doktorgradsavhandling i psykologi.
- Simonsen, Jonathan; Jensen, Elisabeth; Kvam, Ingebjørg. (2013). *Den gode lekse*. Artikkel i *Bedre skole* nr. 4, 2013.
- Skappel, Hanne Mari. (2014). - *Bedre resultater med leksefri skole*. Artikkel på [foreldre.no](http://foreldre.no) 18. september 2014. Lastet ned 23. april 2015 fra <http://www.klikk.no/foreldre/article927231.ece>

- Skårderud, Jo. (2015). *Utjevner ikke forskjeller*. Artikkel i Klassekampen 20. april 2015. Lastet ned 23. april 2015 fra <http://klassekampen.no/article/20150420/ARTICLE/150429997>.
- Steen, Christine. (2013). *Omvendte lekser i matematikk*. Masteroppgave ved Universitetet i Agder, institutt for matematikk.
- Steiner, Rudolf. (1924). *Human Values in Education*. Arnheim. Lastet ned i februar 2015 fra <http://wn.rsarchive.org/Lectures/GA310/English/RSP1971/19240721a01.html>
- Steiner, Rudolf. (1991). *Anthroposophical Spiritual Science and Medical Therapy; Second Medical Course; Nine lectures to physicians and medical students* (Dornach). New York: Mercury Press.
- Steiner, Rudolf. (1996). *Rudolf Steiner in the Waldorf School, Lectures and Addresses to Children, Parents, and Teachers*. New York: Anthroposophic Press.
- Steiner, Rudolf. (1998). *Faculty meetings with Rudolf Steiner*. Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, Rudolf. (2000). *Practical Advice to Teachers. Fourteen Lectures*. Great Barrington: Anthroposophic Press.
- Steiner, Rudolf. (2003). *Soul Economy and Waldorf Education*. Great Barrington: Anthroposophic Press.
- Steiner, Rudolf. (2009). *Anthroposophical Spiritual Science and Medical Therapy*. Lastet ned i februar 2015 fra <http://wn.rsarchive.org/GA/GA0313/19210414a01.html>
- Steinerskoleforbundet. (2007). *En læreplan for steinerskolene - grunnskolen*. Fra <http://www.steinerskole.no/?p=471>
- Tjernshaugen, Karen. (2015). *Ap går på en smell i ny meningsmåling*. Artikkel i Aftenposten 16. april 2015. Lastet ned 23. april 2015 fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/politikk/Ap-gar-pa-en-smell-i-ny-meningsmaling-7983372.html>
- Weisser, Hanne. (1996). *Undervisningskunst og kunstnerisk undervisning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Wikberg, Signe Roll. (1931). *Fra hånden og hjertet til hodet*. Fra Rudolf Steinerskolen, enkelstående hefte i 1931.
- Øgaard, Arne. (2001). *Uro*. Steinerskolen nr .2 2001.
- Østli, Kjetil. (2014). *De derre leksene*. Aftenposten Magasinet. 14. november. Lastet ned 22. april 2015 fra <http://www.aftenposten.no/amagasinet/Kjetil-Ostli-De-derre-leksene-7780578.html>
- Øzerk, Kamil. (1999). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Vallset: Opplandske bokforlag.