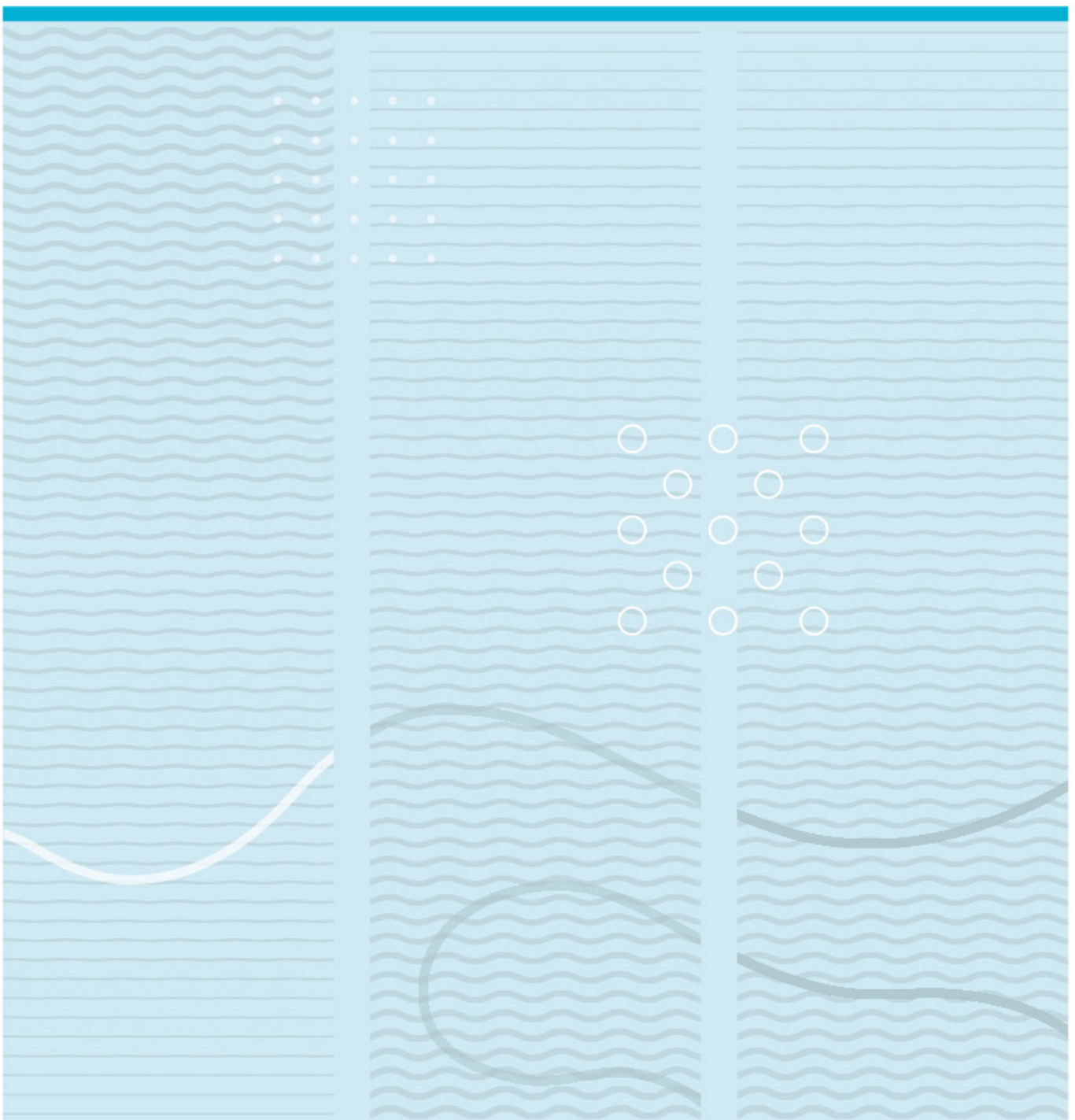


Marte-Emilie Fangan

Hvordan håndterer og opplever foreldre med barn på ungdomstrinnet leksepraksiser?

En kvalitativ undersøkelse av foreldrepraksiser blant middelklasseforeldre



Universitetet i Sørøst-Norge
Handelshøyskolen
Institutt for økonomi, historie og samfunnsvitenskap
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Marte-Emilie Fangan

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler hvordan foreldre med barn på ungdomstrinnet håndterer og opplever leksepraksiser. Det er en kvalitativ analyse basert på intervju med fem foreldre i urbane strøk på Østlandet. Problemstillingen for min oppgave er «hvordan håndterer og opplever foreldre med barn på ungdomstrinnet leksepraksiser?». Problemstillingen blir belyst fra et sosialt ulikhetsperspektiv. Her ønsker jeg å se nærmere på hvordan foreldrene selv tenker omkring barnas hjemmelekser, og se hvordan de selv håndterer barnas hjemmelekser. Dette for å få en forståelse av forskjellige foreldrepraksiser i ulike hjem.

Med oppgaven ønsket jeg å danne et bilde av hva foreldrene *gjør* i forhold til barnas leksehverdag. Her ser det ut til at de fleste av foreldrene klarer å engasjere og motivere barna sine på skolefronten, uten at de nødvendigvis tar særlig stor del i den praktiske gjennomføringen av hjemmeleksene. Foreldrene er tilgjengelige for å hjelpe, men barna er selvstendige og har gode arbeidsvaner for leksearbeidet deres.

Jeg har knyttet de ulike foreldrepraksisene opp mot et sosialt ulikhetsperspektiv ved å diskutere de i lys av Anette Lareaus typologi om ulike barneoppdragelser. Her kommer det frem at alle foreldrene passer godt inn Lareaus typologi om *den intensive foredlingen*. Dette er foreldre som er oppmuntrende, støttende og engasjerte i barnas hjemmelekser. Foreldrene følger barna sine tett opp og har god oversikt og kontroll. De gir barna sine rom til å utfolde seg, lære selvstendighet og være deltagende i deres eget liv. Selv om foreldrene alt i alt er veldig like og alle passer godt inn i Lareaus skildring om den intensive foredlingen, ser man forskjeller i hvordan foreldrene i praksis gjør ting i forhold til barnas hjemmelekser. Disse forskjellene kommer sterkest til syne i forbindelse med ulike lekseordninger ved de forskjellige skolene.

I oppgaven har jeg også sett nærmere på foreldrepraksisene i lys av teorier hentet fra Pierre Bourdieus utdanningssosiologi og Basil Bernsteins kodeteori. Her vil vi se at Bourdieus kulturelle og sosiale kapital er viktige redskaper i foreldreskapet, og at Bernsteins kodeteori er aktuell for å forklare hvordan mennesker med ulik sosial tilhørighet møter skolen på.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	3
INNHOLDSFORTEGNELSE	4
FORORD	6
KAPITTEL 1. INNLEDNING	8
1.1 PROBLEMSTILLING.....	8
1.2 OPPGAVENS OPPBYGNING	9
KAPITTEL 2. TIDLIGERE FORSKNING	10
2.1 DET NORSKE SKOLESYSTEMET OG MÅLSETNINGER OM SOSIAL UTJEVNING	10
2.2 SOSIALE ULIKHET I FORELDREPRAKSISER	13
2.3 BETYDNING AV LEKSER FOR LÆRING	17
2.4 BETYDNING AV FORELDRES DELTAGELSE I BARNES SKOLEARBEID	22
2.5 FORELDRE MED MINORITETSBAGGRUNN	25
2.6 LEKSEHJELPORDNINGEN	26
KAPITTEL 3 TEORI	30
3.1 PIERRE BOURDIEUS UTDANNINGSSOSIOLOGI:.....	30
3.2 BASIL BERSTEINS KODETEORI	32
3.3 ANETTE LAREAUS TYPOLOGI:	34
KAPITTEL 4 METODE	36
4.1 VALG AV METODE	36
4.2 INTERVJUGUIDE OG FORSKERETIKK.....	36
4.3 UTVALG OG REKRUTTERING.....	37
4.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE:	39
4.5 TRANSKRIBERING	40
4.6 ANALYSESTRATEGI.....	41
4.7 STUDIENS KVALITET: VALIDITET OG RELIABILITET	43
4.8 FORSKERROLLEN	43
KAPITTEL 6. FORELDRES OPPLEVELSER AV LEKSEPRAKSIS	45
6.1 ORGANISERING AV LEKSER I HJEM MED UNGDOMSSKOLEELEVER	45
6.2 FORELDREENGASJEMENT OG OPPFØLGING	45
6.3 FAGLIG OPPFØLGING AV LEKSER	47
6.4 HJEMMELEKSENE SOM EN KILDE TIL STRESS	49

6.5 STIGMATISERENDE LEKSEHJELP	51
KAPITTEL 7 DISKUSJON	53
KAPITTEL 8. AVSLUTNING	57
LITTERATURLISTE.....	58
VEDLEGG	62
VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD	62
VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA	64
VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV.....	67
VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE	68

Førord

Er det en ting våren 2021 og det å skrive masteroppgave har lært meg, så er det at man alltid må være forberedt på det uforberedte. Selv om man tror at man har lagt en god og strukturert plan for arbeidet man skal gjennomføre, så kan det dukke opp ting som snur alt på hodet. Da gjelder det å være kreativ, fleksibel og løsningsorientert.

Først og fremst vil jeg takke mine flotte informanter for at de stilte opp, bød på seg selv og ga meg masse god innsikt i foreldreskap og deres lekseerfaringer.

Jeg vil takke min fantastiske veileder, Sigrunn Tvedten, for masse inspirasjon, mange gode innspill og god oppfølging underveis i arbeidet med min masteroppgave.

En stor takk til mamma, Mette Eugenie. Du er den som fortjener mest av æren for at jeg i dag har skrevet og levert en masteroppgave. Tusen takk for at du alltid har hatt troen på meg, og alltid har stilt opp for meg. Til tross for en periode preget av alvorlig sykdom for oss, har du holdt det alltid så gode humøret ditt oppe. Takk for all motivasjon, hjelp og støtte med oppgaven som i livet ellers!

Jeg vil også takke mine søstre, Marie-Elise og Maren-Eline. Tusen takk for all støtte dere har gitt meg i forbindelse med masteroppgaven! Ikke minst takk for at dere har revet meg bort fra skrivingen og dratt meg med på treningssenteret, ridning, sett en film eller gjort noe annet gøy når jeg har trengt en pause.

Tusen takk til øvrig familie og venner som har vært der, stilt opp og motivert meg igjennom alle år.

Marte-Emilie Fangan

Bilitt, 23.5.2021

Kapittel 1. Innledning

I Meld. St. 22 (2010-2011) Motivasjon – mestring – muligheter ungdomstrinnet blir hjemmelekser omtalt som elevens eget læringsarbeid, som i hovedsak blir brukt til å forberede seg faglig eller som etterarbeid til det som blir gjennomgått på skolen. Hjemmeleksene skal fungere som et verktøy for selvstendig læring, samt at aktiv bruk av hjemmelekser og leksehjelp skal kunne utjevne sosiale forskjeller og øke læringsutbytte. Her pekes det på mange positive funksjoner med hjemmeleksene. Blant skal det også gir rom for foreldrene til å ta del i og holde seg oppdaterte på hva barna lærer på skolen (Meld. St. nr. 22 (2010-2011), s. 58). Overordnet skal skolen være et sosialt fellesskap hvor alle barn skal ha like muligheter, uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn. Likevel forskes det mye på hvordan skolen er med på å reprodusere og opprettholde sosial ulikhet, samt hvordan det gir utslag i barns faglige prestasjoner på skolen (Björnsson, Jensen, Kjærnsli & Pettersen, 2020:223). Man har sett at den utdanningen barn får, ofte kan kobles til de ressursene familien har tilgang på og det miljøet man vokser opp i. Disse vil ofte ha et fortrinn i arbeidsmarkedet, samt ha helsemessige fordeler. Politisk har man derfor ønsket å distansere utdanningsmulighetene barn har fra de ressursene foreldre besitter (Christensen, Nilsen og Grønmo 2021:132). Sosial utjevning i skolesystemet handler først og fremst om å minske forskjeller man ser i de faglige resultatene til elevene, som kan kobles tilbake til de sosioøkonomiske ressurser som finnes i hjemmet. Et redskap i målet om sosial utjevning har blant annet vært satsning på leksehjelp (Seeberg, Seland & Hassan 2014:39).

1.1 Problemstilling

I denne oppgaven skal jeg se nærmere på forholdet mellom hjemmelekser og sosial klasse, og diskutere foreldrepraksiser blant middelklasseforeldre i et sosialt klasse perspektiv. Hjemmeleksene har som formål å bidra til selvstendig læring, samt at aktiv bruk av hjemmeleksene og leksehjelp vil kunne utjevne sosiale forskjeller og øke læringsutbytte. Andre fordeler vil være at de gir foreldre mulighet til engasjere seg og holde seg oppdatert på hva barna faglig lærer og deres kunnskapsnivå (Meld. St. nr. 22 (2010-2011), s. 58). Likevel har forskning vist at barn får ulik grad av hjelp i gjennomføringen av lekser, noe som potensielt medfører ulikhet i deres kunnskapsnivå og skoleprestasjoner. Motivasjon og hjelp fra hjemmet kan ofte knyttes opp mot barnets og familiens sosiale klassetilhørighet (Buland, Haugsbakke, Molden & Valenta, 2009:13). Bruken av hjemmelekser får dermed en tvetydig posisjon. På den ene siden skal den engasjere og støtte

foreldre i oppfølgingen av deres barn (som et utjevneende tiltak), mens på den andre siden kan de bidra økt sosial ulikhet. Med denne kunnskapen ønsker jeg å undersøke hvordan foreldre på ungdomstrinnet selv opplever leksepraksiser, og hvordan de praksis gjør det med gjennomføringen av barnas leksearbeid. Problemstillingen min er; «*hvordan håndterer og opplever foreldre på ungdomstrinnet leksepraksiser?*» I denne oppgaven skal vi se nærmere på dette spørsmålet fra et sosialt ulikhetsperspektiv.

Basert på dette har jeg intervjuet 5 foreldre fra forskjellige skoler i urbane strøk på Østlandet om deres erfaringer og meninger omkring barnas hjemmelekser.

1.2 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er bygd opp av syv kapitler. Kapittel 1 inneholder henholdsvis innledning og problemstilling. Kapittel 2 tar for seg den tidligere forskningen på feltet. Her går vi dypere igjennom ulike tematikker knyttet til barns hjemmelekser og setter ulik forskning på feltet opp mot hverandre. Kapittel 3 tar for seg teori. Her skal vi se nærmere på Pierre Bourdieus utdannings sosiologi, Basil Bernsteins kodeteori og Anette Lareaus typologi over oppdragelsespraksiser. Kapittel 4 er metodekapittelet. Her gjennomgås metodiske valg som har blitt gjort i forbindelse med arbeidet med oppgaven, samt enkelte diskusjoner av utfordringer ved gjennomføringen av prosjektet. Kapittel 5 omhandler validitet, reliabilitet og forskerrollen. Kapittel 6 er en presentasjon av funn fra datainnsamling knyttet opp mot den tidligere forskningen. Kapittel 7 er en diskusjon av funnene. Kapittel 8 er avslutning og oppsummering av hva jeg har kommet fram til.

Kapittel 2. Tidligere forskning

I dette kapittelet skal vi se nærmere på det norske skolesystemet og de målsetningene de har for sosial utjevning, sosiale utdanningsforskjeller, betydningen av foreldre og lekser for læring, minoritetsforeldre i møte med det norske skolesystemet og hvilke leksehjelpstilbud som eksisterer i dag.

2.1 Det norske skolesystemet og målsetninger om sosial utjevning

I opplæringsloven står det som en målsetning for opplæringen at § 1-1 «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.» (Lovdata, 2016). Formålet er at skolen skal tilby et inkluderende sosialt fellesskap hvor alle stiller med like muligheter. Uavhengig av deres sosioøkonomiske bakgrunn. Allikevel har forskning i tiår etter tiår vist til hvordan skolen i stor grad bidrar til å reproducere og opprettholde sosial ulikhet, og at sosial bakgrunn fortsetter å ha en stor betydning for barns resultater i skolen (Björnsson et al., 2020:223). Barn som kommer fra mer ressurssterke familier, har en klar tendens til å gjøre det bedre på skolen enn barn som kommer fra mindre ressurssterke familier. Det finnes ulike forklaringer på disse sammenhengene, men det er stor enighet om betydningen av sammensetningen av sosial, kulturell og økonomisk kapital inkludert den hjelpen og motivasjonen barnet får med seg hjemmefra. Hvilken bakgrunn og forhold foreldrene selv har til skolen har også stor betydning for barnets holdning til skolen og hva slags støtte og motivasjon foreldrene gir barna sine når det kommer til skolen og skolearbeid (Buland et al., 2009:13). Den norske skolen har brukt mye ressurser på tiltak som skal motarbeide et enda større sprik sosialt mellom barn i Norge. Blant annet så har man flere politiske vedtak og lovbestemmelser som enten er universelle eller særtiltak (spisset mot bestemte elever). Bakgrunnen for dette er et ønske om at skolen skal være bidragsyttende i forsøket på å redusere forskjellene man ser mellom de fattige og rike her i landet, og i forlengelsen av dette bidra til sosial mobilitet og utjevne livssjanser. Et steg i retning av en sosial utjevning både i skolen og i Norge som helhet er å se nærmere på sosial ulikhet i skoleprestasjoner. Vi ser klare tendenser til at forskjeller i skoleprestasjoner er koblet til de ressursene familien har. Dette er tett knyttet opp mot klassebakgrunnen til familien, som omhandler foreldrenes utdanning, yrke og inntekt. I tillegg til etnisk bakgrunn, språkproblematikk, kjønnsforskjeller og andre individuelle behov som medfører at man har behov for tilrettelagt opplæring. Noe som er svært viktig å bemerke seg her er at *sosial utjevning* i skolen først og fremst dreier seg om at man ønsker å jevne ut forskjeller man ser i barns

skoleprestasjoner som er et resultat av den ulike tilgangen barn har av ressurser (Seeberg et al, 2014:39).

Videre er det slik at i et land som Norge hvor man har en høy levestandard og høyt kostnadsnivå, kreves det en godt utdannet befolkning som kan sikre livsutfoldelse, demokratisk deltagelse og framtiden til det allerede godt etablerte velferdssamfunnet (Christensen et al., 2021:129). Man ønsker at utdanningsinstitusjonen skal være en sfære hvor sosial bakgrunn, kjønn og etnisitet sammen utgjør et fellesskap. Likevel man ser tydelig at den utdanningen man får, ofte henger tett sammen med familiens ressurser og miljøet man vokser opp i. Disse som da ender opp med lengre utdanning får et fortrinn både i arbeidsmarkedet og helsemessig. Derfor har man i politikken lenge forsøkt å gjøre utdanningsmulighetene for barn like, uavhengig av foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn. Det ville medføre mer rettferdighet, samt at det kunne bidratt til å realisere nye evner i befolkningen (Christensen et al., 2021:132). Allikevel ser man at familiens bakgrunn har stor betydning i den norske skolen. Forskning viser at barn fra ressurssterke familier fremdeles presterer bedre på skolen og har mindre frafall, enn barn som kommer fra mindre ressurssterke familier. Man ser en helt klar tendens til at den sosiale bakgrunnen til hvert enkelt individ stor grad legger grunnlaget for utdanningsutbytte (Christensen et al, 2021:141). Man ser at barns forutsetninger i skolesystemet baserer seg på forholdet i hjemmet de vokser opp. Det kan være to ytterpunkter hvor man på den ene siden har foreldre som sterkt engasjerer seg og oppmuntrer, og man på den andre siden har foreldre med dårlige erfaringer fra skolen som overfører lave ambisjoner og en opplevelse av å ikke mestre skolen til sine barn. Imellom disse ytterpunktene har vi variasjoner av foreldreengasjement. Holdninger i hjemmet og det sosiale miljøet barn er en del av danner grunnlaget for barnets læring, innsats og egne holdninger til skolen. Dermed står vi igjen med tre typer påvirkningsressurser; de individuelle ressursene (familien), de kollektive ressursene (nabolag og venner) og offentlige midler (læringsinnsats og studiemidler). Man ser klare tendenser til at de individuelle ressursene er den sterkeste påvirkningsfaktoren, i tillegg til at de kan være gjensidig forsterkende (Christensen et al, 2021:138-139). Alle disse tendensene peker i retning av at ulikhet i utdanningssystemet i fremtiden kommer til å øke. Årsaken til det er for det første at situasjonen slik den er i dag ikke viser noen tendens til at forholdet mellom sosial bakgrunn og utdanning kommer til å svekkes, for det andre vil mennesker egen posisjon og økonomi i et mer meritokratisk og byråkratisk samfunn føre til at utdanning står sterkere (Christensen et al, 2021:149).

I OECDs PISA-undersøkelse fra 2018 ser man at det i mange moderne samfunn er tendenser til økende sosial ulikhet. Man ser at på bakgrunn av familiens eller deres egen sosiale og økonomiske

situasjon kan mange barn og unge ha begrensede forventninger til fremtiden (OCED, 2018:50). Videre ser man at et viktig verktøy for å lykkes i skolen og senere få høystatusyrker nettopp er familien. Man kan trekke linjer mellom inntektsnivået til familien og de utdanningsressursene som finnes i hjemmet. Ofte har barn fra familier med lavere inntekt tilgang på færre ressurser. Det er da snakk om ressurser som er med på å fremme den kognitive utviklingen til barnet, det kan for eksempel være ting som bøker, spill og annet materiell som er med på å fremme barnets utvikling. Det er stor sannsynlighet for at mer ressurssterke familier i større grad stimulerer hjemmemiljøet på den måten at det bidrar til kognitiv utvikling hos deres barn. Noen foreldre kan være mer tilbakeholdne med å lære sine barn den spesifikke adferden og de kulturelle kodene som skolen verdsetter, imens andre foreldre kan aktivt fremme den type adferd og kultur og bidrar til utvikling av de ferdighetene man trenger for å gjøre det bra på skolen (OCED, 2018:50).

Boken *Visible Learning* skrevet av John Hattie ser man at den direkte linken mellom sosioøkonomisk status og elevens skoleprestasjon har en stor effekt (dette er basert på den samlede effekten av fire metaanalyser som er basert på 499 studier, med 957 effekter) (Hattie, 2013:107). Hattie presenterer Syrins studie fra 2005 hvor man finner at effekten mellom elevens skoleprestasjon og foreldrenes utdanning, foreldrenes yrke og foreldrenes inntekt er svært høyt. Dette viser oss at alle disse tre påvirkningsfaktorene fra foreldrene spiller en enormt stor rolle på hvordan eleven presterer (Hattie, 2013:108). Hattie presenterer også en studie gjort av Hart og Risley fra 1995 hvor man finner at barn som kommer fra en familie med lavere sosioøkonomisk status i gjennomsnitt har sagt 2,5 millioner ord når de starter på skolen. Barn som kommer fra familier med høyere sosioøkonomisk status som har sagt 4,5 millioner ord når de starter på skolen (Hattie, 2013:109). Her kan vi også trekke linjer til Basel Bernsteins kodeteori (som vi senere i oppgaven skal komme tilbake til). Den baserer seg på det han kaller for *form of communicative practice*, som handler om hvordan mennesker uttrykker seg. Igjenom forskning har Bernstein funnet ut at det er store forskjeller mellom barn fra arbeiderklasse og barn fra middelklasse når det kommer til språklige ferdigheter. Barn fra arbeiderklassen gjorde det betydelig dårligere på IQ-tester som målte språklige ferdigheter, enn de testene som var ikke-verbale. Imens det ikke fantes noen store utslagsgivende forskjeller for barna fra middelklassen mellom de verbale og ikke verbale IQ-testene (Riksaasen & Vigeland, 1994:10).

Som er ytterligere komplisering av forholdet mellom motivasjon, foreldrestøtte og utdanningsulikheter, har vi tematikken rundt *generasjon prestasjon*. Begrepet henviser til dagens

generasjon med ungdommer som vektlegger det å være flinke og prestere. Det som skiller denne generasjonen fra andre generasjoner er at de står ovenfor et hav av valgmuligheter, og en forventning om at de skal være flinke. Sagt annerledes; en stresset ungdomsgenerasjon (Bakken, Eriksen & Sletten 2018:47). I Bakken, Sletten og Eriksens artikkel kommer det frem at det er sterk korrelasjon mellom press fra skolen og utfordringer med å håndtere presset. Skolepresset de unge opplever er faktisk langt større enn kroppspress, idrettspress eller press fra sosiale medier. I tillegg ser man at det er flere jenter enn gutter som sliter med å håndtere presset fra skolen (Bakken et al., 2018:63).

2.2 Sosiale ulikhet i foreldrepraksiser

I dette kapittelet skal vi se nærmere på sosiale utdanningsforskjeller. Her vil jeg presentere funn fra PISA-undersøkelsen, forskning fra Bæck, Calarco, Lareau og et bokutdrag fra Heggen, Helland & Lauglo.

Artikkelen *School as an arena for activating cultural Capital* skrevet av Unn-Doris Karlsen Bæck, er en sammenstilling av flere forskeres bidrager om betydningen av foreldreengasjement i skolen. Her ser man tendenser til at sosial bakgrunn og barnets hjemmemiljø er avgjørende i elevenes prestasjoner på skolen. Forskning peker i retning av at barn fra ressurssterke familier presterer bedre og får bedre karakterer på skolen enn barn fra mindre ressurssterke familier. Bæck påpeker at foreldrene er ikke bare viktige i formidlingen av verdier, kultur og materielle ressurser, de spiller også en sentral rolle i å engasjere og involvere seg i barnas læring og kontakt med skolen. Dette engasjementet fra foreldre kan utarte seg på to forskjellige måter; enten ved å direkte involvere seg ovenfor skolen (ved direkte møter på skolen eller ved digital kommunikasjon med ansatte på skolen), eller ved indirekte engasjement (hjelp barna med hjemmelekser og følge opp beskjeder fra skolen). Forskning har vist at aktivt engasjement fra foreldrene har en positiv effekt på barnas motivasjon. Epstein og Sanders (2000) har vist at foreldrenes engasjement faktisk ofte kan være viktigere enn sosial bakgrunn, men at foreldrenes engasjement ofte er tett knyttet opp mot sosial bakgrunn. Slik at foreldre med høyt utdanningsnivå oftere involverer seg i barnas hjemmelekser, enn foreldre med lavere utdanningsnivå (Bæck, 2005:218). I tillegg føler ofte disse ressurssterke foreldrene seg mer ønsket og velkomne av skolen, enn hva de mindre ressurssterke foreldrene gjør. Det kan handle om at disse foreldrene i større grad deler de samme verdiene som skolen (Bæck, 2005:220).

Heggen Helland og Lauglo presenterer Jens Grøgaard og Goldthorpe og Breen sitt arbeid. Grøgaard (1995) viser at barns motivasjon kan avhenge av den sosiale klassen de kommer ifra. At evner og sosial klasse ikke alltid henger sammen, men heller at det hører til forventningene og målsettinger. Grøgaard legger fram et eksempel på at barn fra arbeiderklassen ikke nødvendigvis får karakterer i den lavere skalaen fordi de ikke kan bedre, men fordi de er fornøyde med den karakteren. Det kan tyde på at ambisjonene og troen barnet har på å få bedre karakterer, kan henge sammen med innsatsen og motivasjonen for å forsøke å få bedre karakterer. Et barn fra arbeiderklassen vil ha et helt annet synspunkt på hva som er en akseptabel karakter enn et barn fra middelklassen. Noe av den samme tenkningen ser vi igjen hos Goldthorpe og Breen (2000). De peker på at barn med høy sosial bakgrunn ønsker å bevare foreldrenes sosiale posisjon, og måten de bidrar til reproduksjon og opprettholdelse av deres klasseposisjon på er nettopp ved å gjøre det bra på skolen. Dette kan gi utslag i at disse barna legger ned mer arbeid og har høyere motivasjon for å arbeide enn andre barn fra lavere sosiale klasser (Heggen, Helland & Lauglo, 2013:83-84).

I boken *Unequal Childhoods* har Anette Lareau sett nærmere på hvordan sosial klasse påvirker det sosiale livet til 88 afroafrikanske og hvite familier i USA. Hun har gjennomført en rekke intervjuer og observasjoner i hjemmet hos flere familier. Lareau ser særlig på sosiale skiller i forhold til klassetilhørighet. Hvordan ens sosiale klassetilhørighet påvirker barnets kulturelle logikk. Man ser at foreldre følger ulike foreldrepraksiser og barneoppdragelsesformer basert på deres sosiale klassetilhørighet (Lareau, 2008:926). Når det gjelder klasser og livssjanser mener Anette Lareau at menneskene i USA har svært ulik oppfatning. Mange kjenner til «den amerikanske drømmen», hvor hardt arbeid og talent er det som skal til for at en skal nå sine mål. Her er det fullstendig opp til en selv om man kommer seg dit man vil i livet eller ikke. En slik tankemåte krever et samfunn hvor alle omtrent har like sjanser til å nå toppen, og avviser et perspektiv hvor foreldrene er avgjørende for barnas muligheter (Lareau, 2011:235). Dette er to helt motstridende synspunkter, hvor man på den ene siden er opptatt av at alle har like muligheter og at det bare er opp til deg selv om du når dine mål, imens man på den andre siden mener at livssjansene er sterkt knyttet opp mot de sosioøkonomiske ressursene til foreldrene. Lareau selv avviser ingen av perspektivene, hun ønsker heller å utfordre dem. Likevel er Lareau svært opptatt av at hvilken sosial klasse man er født inn i, i stor grad danner grunnlaget for de kulturelle praksiser man tar med seg videre i livet (Lareau, 2011:235). Disse kulturelle praksisene har mye å si i møte med sosiale institusjoner. Årsaken til det er hvorvidt en familie klarer å oppfylle de kulturelle standardene som institusjonen krever (Lareau, 2011:237). Alle de påvirkningsfaktorene som er til stede under oppveksten til et barn, oppleves for alle som helt naturlige. Disse er med på å forme barnets identitet. Foreldrene er ofte ikke fullstendig klar over hvilken påvirkning de har på barnet, og at deres tilnæringsmetode er avgjørende for de

bestemte karaktertrekkene barnet får. Som en del av oppvekstpraksisen tillærer barnet seg også kulturelle og sosiale praksiser. Dette er et sett av kulturelle og sosiale ferdigheter barnet da har blitt tillært hjemmefra (Lareau, 2011:239).

Essensen her er at barn blir oppfostret og oppdratt ulikt i ulike hjem, noe som medfører at de senere også møter verden og institusjoner forskjellig (Lareau, 2011:163). Synet på skolen som institusjon kan også variere mye mellom barn og foreldre. Selv om skolen i utgangspunktet fremstår som et vennlig sted, har de også en juridisk forpliktelse til å gripe inn om de mistenker at barn lider. At barnet for eksempel blir utsatt for vold, misbruk eller blir forsømt. Hvor denne grensen går for hva som er akseptabelt og ikke kan være ulikt definert av ulike foreldre og lærere, noe som kan by på utfordringer. I Lareaus studie fant hun ut at foreldre fra arbeiderklassen sjeldnere irettesatte barnene sine muntlig, men heller brukte en form for fysisk straff. Noe som kan komme i konflikt med de holdningene og forventningene skolen har. Dette skaper en avstand mellom foreldrene og skolen. På den ene siden har vi skolen og de lover og regler som de følger og forholder seg til, mens på den andre siden har vi foreldre med ulike praksiser for barneoppdragelse. Mangel på kommunikasjon mellom disse to kan det i tillegg tenkes å gjøre avstanden større (Lareau, 2011:164). Dette forteller oss ingenting om hjemmeleksene til barn. Det det derimot forteller oss mye om er hvordan skolen og foreldre kan mistolke hverandres handlinger, hvordan mennesker fortolker handlinger forskjellig og hvordan foreldre møter skolen ulikt.

Lareau påpeker at foreldrene forholder seg ulikt til skolen avhengig av hvilken samfunnsklasse de tilhører. Arbeiderklasseforeldre føler seg ofte underlegne skolen, de mangler tro på egne evner i forhold til barnas læring og skolesituasjon. De ønsker å overlate det som har med skolen å gjøre til lærerne, fordi de er redd for å gjøre noe galt eller ødelegge for barnas læring. Disse foreldrene prøver i svært liten grad å påvirke skolen. De behandler hjemmet og skolen som to separate sfærer. Middelklasseforeldrene har et helt annet forhold til skolen. Disse foreldrene følger tett opp det faglige nivået til barna deres, og er ikke redd for å ta kontakt med skolen om de føler behov for det. Dette med å ta kontakt med skolen eller læreren hvis foreldrene føler det er behov for det er noe av det Lareau anser som noe som kjennetegner middelklasseforeldrene veldig. De er ikke redd for skolen på noen måte og ønsker at deres barn skal bli fulgt opp godt. Disse familiene ser skolen som en del av deres sfære, som noe som tilhører deres privatliv (Bæck, 2007:220). Dermed ser man at arbeiderklassen i langt større grad gir ansvaret for barnas læring til skolen, imens middelklasseforeldrene i mye større grad selv tar ansvar for barnas læring (Bæck, 2007:223). Dette utspiller seg også i hvordan foreldre ved samme skole og klasse samhandler. Middelklasseforeldre

samhandler betydelig mer med hverandre enn hva arbeiderklasseforeldre gjør.

Middelklasseforeldrene kjenner ofte hverandre og det er dermed lettere for de å uttrykke sine meninger og få gjennomslag for det på skolen. Sammen kan disse foreldrene danne en sterk gruppe. Arbeiderklasseforeldrene samhandler mye mindre med de andre foreldrene i klassen til barna og på skolen. Det fører ofte til at disse foreldrene mister informasjon som er viktig for å holde seg oppdatert på hva som skjer innad i skolen, samt hvilken hjelp man kan få fra skolen om man trenger det. Dermed mister arbeiderklasseforeldrene noe av den sosiale interaksjonen som kan være nødvendig underveis i barnas skolegang (Bæck, 2007:221). Ser man på foreldrenes involvering, ser man en klar tendens til at mødre i øvre middelklasse er de mest aktive til å hjelpe og følge opp barna sine på skolen, imens fedre i arbeiderklassen er minst involvert i barnas skolegang (Bæck, 2007:225).

Jessica McCroery Calarco, som er inspirert av Anette Lareaus arbeid, utførte en kvalitativ studie hvor hun observerte og gjorde dybdeintervjuer med barn, foreldre og lærere ved Maplewood barneskole i USA (Calarco, 2014:1019). Hun påpeker at barn faktisk er veldig aktive i reproduksjonen av sosial ulikhet. De er på ingen måte passive aktører i reproduksjonen, men det er uklart hvordan barn i praksis lærer seg de ferdighetene og verdiene som tilhører den bestemte samfunnsklassen. Likevel kan se det se ut til å være en form for «klassebasert barneoppdragelse» som er med på å forme barna på en bestemt måte (Calarco, 2014:1015). Foreldrene i arbeiderklasse og foreldre i middelklasse operer med ulike klassebasert barneoppdragelsespraksiser, noe som gir utslag i at barnet får en klassebasert adferd (Calarco, 2014:1017). I sin studie fant Calarco ut at foreldrene aktivt utstyrte barna med klassebestemte verdier og væremåter. Man så at arbeiderklasseforeldrene i stor grad lærte barna sine å respektere læreren og å ikke forstyrre de med å be om hjelp, imens middelklasseforeldrene heller lærte barna sine å forhandle med læreren, aktivt be om hjelp og bruke de tilgjengelige ressursene (Calarco, 2014:1016). Det som er interessant her er at arbeiderklasseforeldrene så det som latskap å be om hjelp, det undergravde viktigheten av hardt arbeid (Calarco, 2014:1030). Middelklasseforeldrene følte seg kvalifiserte nok til å bry seg i det faglige, mens arbeiderklasseforeldrene følte derimot at skolen var bedre rustet enn dem til å vurdere barnets pedagogiske behov (Calarco, 2014:1034). Calarco så også at særlig middelklasse foreldrene lærte barna sine strategier for å på en passende måte håndtere bestemte situasjoner (Calarco, 2014:1028). Kultur kan her bli sett på som en blanding av handlingsstrategier og handlingslogikk. Handlingsstrategiene beskrives som adferd i bestemte situasjoner, imens handlingslogikk handler om hvordan man som menneske tolker situasjoner. Mennesker vil handle ulikt i samme situasjon, fordi de opererer med ulike handlingsstrategier og handlingslogikk (Calarco, 2014:1017).

I en annen etnografisk studie utført av Jessica McCrory Calarco ved en offentlig skole ser hun nærmere på hvordan konfliktene mellom de ressurssterke familiene og skolens mål utspilte seg. I studien ser Calarco på hvordan avhengigheten det amerikanske skolesystemet har til den ressurssterke gruppen av foreldre påvirker det som skjer innad i skolen (Calarco, 2020:221). Skolen forventet at hjemmeleksene skulle utføres på egenhånd, uten hjelp fra foreldrene. Skulle barna levere hjemmeleksene sine for sent, hadde glemt å gjøre de eller de var uferdige brukte skolen ulike straffemetoder (Calarco, 2020:231). De ressurssterke foreldrene ved skolen gikk langt i å true lærerne hvis barna deres fikk noen form for straff. Dette medførte at lærerne ikke alltid straffet barna når de egentlig skulle ha gjort det. Disse ressurssterke foreldrene hjalp også barna sine med hjemmeleksene, selv om det var i strid med skolens regime om at hjemmeleksene skulle utføres på egenhånd (Calarco, 2020:232). I studien så Calarco også at barna som kom fra mindre ressurssterke familier måtte overholde skolens regler, ellers så fikk de straff (Calarco, 2020:233). Man så også at mindre ressurssterke foreldrene har betydelig mindre kontakt med skolen enn de mer ressurssterke foreldrene (Calarco, 2020:235). Det som kommer fram av studien er at barn fra mer ressurssterke familier er mer rustet til utføre og levere skolearbeidet i tide, skulle de av ulike grunner ikke levere eller arbeidet er mangelfullt har de foreldrene sine i bakhånd som forhindrer at de får noe straff. Barna fra mindre ressurssterke familier hadde i større grad problemer med gjennomføringen av hjemmeleksene og fikk i større grad straff for det (Calarco, 2020:239). Hvorfor barna blir behandlet ulikt trenger ikke nødvendigvis skyldes individuell adferd, men kan henge sammen med organisatoriske prosesser. Årsaken til det er at skolen som organisasjon er avhengige av de ressurssterke familiene. Dette medfører at de må undergrave deres egne interesser og mål, samt handle på en måte som forsterker ulikhetene ytterligere (Calarco, 2020:238).

2.3 Betydning av lekser for læring

I dette kapittelet skal vi se nærmere på betydningen lekser har for barns læring. Her vil jeg presentere bidrag fra blant annet Cooper, Robinson & Patall, Rønning, Hattie, Holte og Brock, Fisher, Flood, Keonghee & Lapp.

Marte Rønning har skrevet rapporten *Homework and pupil achievement in Norway* som er basert på data fra norske elever i 4 og 8. klasse som deltok i TIMSS¹. En internasjonal undersøkelse utført av Evaluation of Educational Achievement (Rønning, 2010:8). De finner at elever som får

¹ TIMSS, Trends in International Mathematics and Science Study.

hjemmelekser hyppig i matematikk faktisk presterer bedre i både matematikk og naturfag enn de elevene som får hjemmelekser sjeldent (Rønning, 2010:18). Videre i rapporten undersøkte man hvor lang tid elevene brukte på hjemmeleksene. Her fant man ut at det er store forskjeller basert på barnets sosiale tilhørighet. Barn med som kommer fra mindre ressurssterke familier har en tendens til å bruke lite tid på hjemmelekser. Det kan være mange årsaker til det. Det kan skyldes manglende interesse eller lyst til å lære, at de ikke har de nødvendige ferdighetene som skal til for å gjøre leksene, eller at det er andre forhold i hjemmet som gjør det vanskelig å gjennomføre hjemmeleksene (Rønning, 2010:23). Også i en PISA-undersøkelse fra 2012 avdekker man de samme funnene, at barn fra mer ressurssterke familier gjennomsnitt bruker mer tid på studiene enn barn fra mindre ressurssterke familier (denne undersøkelsen er basert på 15 åringer på tvers av OECD land). Studien viser også at barn fra mer ressurssterke familier ofte har et mer egnet sted til å gjøre hjemmeleksene sine, samt mer engasjerte foreldre. I tillegg kan foreldrene ha stor påvirkning når det gjelder hvilke forventninger de har til eleven og dens potensial (OCED, 2014:3). Rønningen avdekker et interessant funn hos de barna som kommer fra mindre ressurssterke familier som gjør hjemmeleksene sine, de har ofte en tendens til å bruke mer tid på det enn barn fra mer ressurssterke familier. Det kan skyldes at de de trenger å bruke mer tid på hjemmeleksene sammenlignet med barn som kommer fra mer ressurssterke familier. Det kan være at disse barna bruker mer tid på hjemmeleksene på grunn av problemer i forhold til motivasjon, frustrasjon og konsentrasjon. Det kan også skyldes at disse barna bruker mer tid på skolearbeid fordi de har høye pedagogiske ambisjoner (Rønning, 2013:23). I PISA-undersøkelsen fra 2018 blir det påpekt at det å regelmessig utføre hjemmelekser kan være et tegn på engasjement, på den måten at det dannes et adferdsmønster som forutsettes at det legger ned både tid og anstrenger seg for å lykkes på skolen (OCED, 2018:161).

John Hattie presenterer flere studier utført av Harris M. Cooper, som har gjort mange metaanalyser på hjemmelekser. Cooper mener at effekten av hjemmelekser øker etter hvert som elever blir eldre. Et av funnene er at elever ved videregående skole har større effekt av hjemmelekser enn elever ved ungdomsskole, og at elever ved ungdomsskole har større effekt av hjemmelekser enn elever ved barneskole. Faktisk så mener Cooper at effekten dobles for hvert skolestadiet (Hattie, 2013:343). Man ser også at det finnes variasjoner mellom fagene eleven får hjemmelekser i. Det var størst effekter av hjemmelekser i samfunnsfag, og minst effekt av hjemmelekser i matematikk. Imellom disse ytterpunktene finner man at engelsk befinner seg i midten med middels effekt. Når det gjelder tiden brukt på lekser finner man at kortere tid brukt på lekser er bedre enn lang tid, men at korrelasjonen mellom tiden som blir brukt på hjemmelekser og elevens prestasjonsnivå (på barne-

og ungdomsskole) er svært svakt. Videre konstaterer Cooper at det er store variasjoner mellom hva slags type hjemmelekser elevene får. Hjemmelekser som er mer oppgaveorienterte har større effekt enn hjemmelekser som er mer dybdelæring og problemløsningsoppgaver. Årsaken til det kan skyldes at oppgaveorienterte hjemmelekser er enklere og krever mindre av elevene, slik at elevene mestrer å arbeide med dette på egenhånd. I tillegg ser man at hjemmelekser med innhold som er kjent for eleven har større effekt. Hjemmelekser som er mer dybdelæring eller går på mer problemløsning kan være vanskeligere for eleven å gjøre på egenhånd. Uten hjelp vil kanskje ikke eleven klare å utføre disse oppgavene, og dermed får ikke eleven noe særlig læringseffekt av dem. Köller, Schmitz og Baumart (2000) har også avdekket den samme tendensen, at det var lite læring for eleven å utføre skolearbeid uten noen form for hjelp. Man ser videre at innholdet har større betydning i noen fag enn i andre. I matematikk har det stor betydning hvilket innhold hjemmeleksene har, imens det har mindre å si i samfunnsfag (Hattie, 2013:344).

Cynthia H. Brock, Douglas Fisher, James Flood, Keonghee Tao og Diane Lapp har utført en survey undersøkelse blant 133 lærere i USA (Brock, Fisher, Flood, Keonghee & Lapp, 2007:355). Her ser de nærmere på hvorfor lærere i USA gir hjemmelekser, hva leksene inneholder og hvilke tro lærerne selv har på leksene (Brock et al, 2007:349). I undersøkelsen fant de ut at hjemmeleksene oftest omfattet matematikk, og at lesing var nest størst. Det var uklart *hva* leseleksene egentlig inneholdt, da lærerne ga vage svar på det (Brock et al., 2007:357). Lærerne fortalte at årsaken til at de ga barna hjemmelekser var at de skulle øve på ferdigheter som var blitt gjennomgått i klassen. Slik at hjemmeleksene var oppsummerende fra det som var gjennomgått på skolen (Brock et al., 2007:359). Av de nesten 133 lærerne som var med i studien oppga nesten alle at barna hadde lov til å gjøre hjemmeleksene sine før, under eller etter skoletid, i tillegg oppga 2/3 at hjemmeleksene ikke skulle kreve hjelp fra en voksenperson (Brock et al, 2007:162). Lærerne fortalte at de ikke hadde noen beviser for at hjemmeleksene hjalp på barnas læring, men at de støttet seg på den vitenskapelige litteraturen som talte for det (Brock, 2007:364). Det var også lærere som fortalte at de ikke hadde tro på at hjemmeleksene var nyttige (Brock, 2007:366).

I artikkelen *Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research 1987-2002* skrevet av Harris Cooper, Jorgianne Civey Robinson og Erika A. Patall ser de nærmere på leksenes betydning for læring. Leksene defineres her som det tildelte arbeidet eleven får av læreren som skal gjøres utenfor skoletid. Det vanligste er at leksene inneholder ting som allerede er blitt gjennomgått på skolen, slik at hjemmeleksene blir oppsummerende og slik at eleven får øvd mer (Cooper, Robinson & Patall, 2006:1). Man ser både positive og negative effekter av hjemmeleksene. Blant de negative effektene ser man at leksene kan gi barna negative holdninger til

skolen, at de fører til fysisk og psykisk utmattelse og kan ta ifra barna tid som ellers ville blitt brukt på andre fritidsaktiviteter og/eller idrett. I tillegg til at foreldreinvolvering i læringen kan ha negativ påvirkning. Det utspiller seg på den måten at det kan bli konflikt eller være en negativ opplevelse av hjemmeleksene for barna, når for eksempel foreldrene kjører en streng linje eller tvinger barna til å gjøre hjemmeleksene. Det kan også være forvirrende for barnet om foreldrene ikke forstår hjemmeleksene barna får, eller at de har en annen tilnærming til hjemmeleksene enn skolen. Man ser også at hjemmeleksene kan bidra til å øke det faglige nivået til barna, spesielt hvis det henger sammen sosioøkonomiske forskjeller (Cooper et al., 2006:8). Den viktigste positive effekten er at de skal bidra til læring, men leksene skal også gi barna en positiv holdning og legge grunnlaget for gode studievaner. Siden leksene også er ment som arbeid som barna skal utføre på egenhånd, skal leksene også bidra til at barn lærer seg selvdisiplin, hvordan de skal organisere tidsbruk og arbeide selvstendig. Når det gjelder foreldreinvolvering kan leksene være et felt hvor foreldrene kan ta del i. Her kan foreldrene gi hjelp og støtte, samt vise interesse for barnas læring og utvikling (Cooper et al., 2006:6-7). Allikevel står den akademiske utviklingen barnet kan ha av hjemmeleksene sterkest. Det er brukt flere ulike forskningsdesign for å undersøke sammenhengen mellom hjemmelekser og barnas prestasjoner. Til felles, med få unntak, finner man at hjemmelekser har en positiv effekt på elevers skoleprestasjoner. Basert på studiene Cooper, Robinson og Patall har undersøkt vil de slå fast at det er en sammenheng mellom hjemmeleksene og elevenes akademiske prestasjoner (Cooper et al., 2006:48).

Kjersti Lien Holte utførte kvalitativ studie om på hjemmelekser i grunnskolen. I undersøkelsen intervjuet Holte grunnskolelærere og analyserte tre ukeplaner fra hver lærer (Holte, 2016:22). I studien fant hun ut at hjemmeleksene kan være nyttige i nettopp dette med å danne en god arbeidsmoral, som kan være et redskap for arbeid senere i livet. I analysen av ukeplanene så Holte at barna ofte fikk hjemmelekser i norsk, engelsk og matte. Iblant fikk de lekser i religionsfag, samfunnsfag og naturfag, og sjeldent fikk de hjemmelekser i kunst & håndverk, gym og mat & helse. Leksene var som regel oppsummerende fra det som stod i læreboken. Konsekvensene av å ikke ha gjort hjemmeleksene var å måtte gjøre de i friminuttet, sitte igjen, et brev til foreldrene eller så var det ingen konsekvenser. Lærerne beskrev at flere elever gjorde hjemmeleksene i frykt for negative sanksjoner fra foreldrene sine, at foreldrene presser barnet til å gjøre de eller at barnet gjør det på grunn av deres egne dårlige samvittighet. Lærerne poengterte at hjemmeleksene i all hovedsak burde være noe positivt for barna, og ikke være en kilde til konflikt og ubehag i hjemmet (Holte, 2016:25). Flere av lærerne reflekterte også over hvordan lekser kan bidra til reproduksjon av sosial ulikhet kan skje ved hjelp av lekser. Dette utartet seg på den måten at foreldrene selv måtte

kontakte skolen når det gjaldt tilpasning for barna sine, men flere foreldre velger å ikke ringe i det hele tatt eller ventet i lang tid før de tok kontakt. En av lærerne beskrev at hjemmeleksene kunne fremme sosial ulikhet. Hun mente at det skjedde ved at de svakeste elevene valgte bort hjemmeleksene fremfor andre aktiviteter, og at barna fra mer ressurssterke familier ble liggende lengre fremme (Holte, 2016:27). Studien viste tydelig at hjemmeleksene kunne ødelegge for forholdet mellom barn og foreldre, fordi den kunne være en kilde til konflikt i hjemmet. Konfliktene baserer seg i stor grad på gjennomføringen av leksene. Det å finne tid til å gjøre leksene, starte og fullføre hjemmeleksene og hvordan innholdet i hjemmeleksene skal gjøres. Løsningen hvis man skal ha lekser mener Holte er at det ikke er for mye og at de oppleves som meningsfulle og nyttige både for barna og foreldrene (Holte, 2016:28).

I en empirisk studie utført av Marte Rønningen undersøkes det hvilke påvirkninger hjemmeleksene har på barns skoleprestasjoner. Studien er basert på nederlandske data. Rønning poengterer at man gir barn lekser, fordi det antas å være et godt verktøy for å styrke barns faglige prestasjonsnivå. Likevel viser forskning at effekten av hjemmeleksene spriker. Man ser det at særlig yngre barn ikke har like godt utarbeidede studievevaner, noe som kan medføre at læringseffekten barnet har av hjemmeleksene avhenger av i hvilken grad de får hjelp fra foreldrene sine. Her har man også sett tendenser til tid brukt på barna og sosioøkonomisk bakgrunn ofte henger tett sammen. I en empirisk studie utført av Leibowitz og Stafford fra 1974 ser man at godt utdannede mødre bruker mer tid med barna sine enn mødre med mindre utdanning. Dette peker da i retning av at de barna som kommer fra hjem med tett oppfølging av foreldre, kan dra mer nytte av hjemmeleksene (Rønning, 2011:55). I undersøkelsen til Rønning jobber hun ut fra en teori om at barn fra mer ressurssterke familier lærer mer av hjemmeleksene enn barn fra mindre ressurssterke familier, slik at man skal se tydeligere forskjeller mellom barna når de får lekser enn når de ikke får det (Rønning, 2011:56). I undersøkelsen finner Rønning variasjoner mellom fedre og mødre. Mødre svarer hyppigere at de «ofte» hjelper barna sine med hjemmelekser, imens fedre oftere svarer at de «nesten aldri» hjelper barna med hjemmelekser. Rønning påpeker også at barn av ikke-vestlige ofte får mindre hjelp fra både mor og far, til tross for at foreldrene er godt utdannede. Det kan henge sammen med problemer i forhold til språk. I tillegg ser man at jenter ofte får mindre hjelp med hjemmeleksene enn gutter (Rønning, 2011:57). Videre finner Rønning ut at hjemmelekser kan ha en positiv påvirkning på en gjennomsnittselev, men at barnets faglige utbytte av hjemmeleksene ofte henger tett sammen med mors utdanningsnivå. Hjemmeleksene kan ha negativ påvirkning på prestasjonsevnen til barn av mødre med primærutdanning. For disse barna kan hjemmeleksene faktisk ha en slik påvirkning at de presterer dårligere (Rønning, 2011:61). Rønning finner også ut

det at de svakeste elevene ikke blir påvirket noe av hjemmeleksene, men at de barna fra mer ressurssterke familier drar stor nytte av hjemmeleksene (Rønning, 2011:62). Forskning har også vist at barn med mindre ressurssterke foreldre har større læringsutbytte av det som foregår på skolen sammenlignet med i hjemmet. I tillegg til at man ser en tendens til at disse barna presterer bedre uten lekser (Rønning, 2010:23).

2.4 Betydning av foreldres deltagelse i barns skolearbeid

I dette kapittelet skal vi se nærmere på betydningen foreldres deltagelse har for barns skolearbeid. Her skal vi se på forskning på feltet fra blant annet Cooper, Patall & Robinson, Hattie og Schiesman, Ruppner & Mike.

Foreldrene er i stor grad viktige støttespillere når den kommer til barnets faglige utvikling. Hvordan foreldrene legger opp læringen hjemme kan ha svært mye å si for hvordan barnet presterer på skolen. Hjemmeleksene vil kunne gi foreldrene mulighet til å gi barna ekstra hjelp for å styrke deres læring og oppnå bedre resultater, eventuelt bistå med mer hjelp i de fagene barna sliter. For mange foreldre kan dette være viktig da de kan være med på å gi barna sine den ekstra hjelpen de trenger. Samt at det gir mulighet for å tilpasse opplæringen individuelt etter barnets egne forutsetninger og behov. Et positivt trekk ved hjemmeleksene er at de åpner opp for at foreldrene skal kunne ta del i og følge med på barnas skoleløp. Hjemmeleksene gir foreldrene muligheten til å følge med på og kartlegge hva skolen forventer at barnet skal kunne og hvordan barnet ligger an. På den måten blir hjemmeleksene for mange foreldre en inngangsportale til skolen. Ved å følge opp hjemmeleksene til barna får de innsyn i hvordan skolens opplæring fungerer, samt hvordan barnet ligger an faglig. Hjemmeleksen gir også foreldrene rom til å kunne gi egne barn ekstra hjelp der det er behov for det. En engasjert forelder vil kunne bruke hjemmeleksene på den måten at de kan tilpasse de etter barnets nivå (Buland et al, 2009:14-15). Et problem med hjemmeleksene kan være at noen barn ikke har et egnet sted å gjøre skolearbeidet, eller har andre problemer på hjemmefronten som står i veien for arbeidet. Noen barn har kanskje heller ikke foreldre som støtter, motiverer og hjelper dem (OCED, 2014:1).

Hattie presenterer Rosenzweig sitt arbeid om foreldrenes engasjement i forhold til elevens læring. Funnene viser at det kan ha en negativ effekt hvis foreldrene har en overvåkende tilnærming til elevens skolearbeid, hvis foreldrene har en overvåkende tilnærming til elevens skoleprestasjoner

eller hvis foreldrene kjører en disiplinerte linje i hjemmet. Derimot ser man store positive effekter av foreldrenes deltagelse og det å ha støttende foreldre. Dette viser oss at foreldre har stor påvirkning på elevenes prestasjon, at det å ha støttende og engasjerte foreldre bidrar svært positivt til barnets læring. I tillegg til at en overvåkende og kontrollerende tilnæringsmåte fra foreldre gir negative utslag på barnets læring (Hattie, 2013:17). Hang og Ho (2005) finner at desto høyere ambisjoner foreldrene har for sine barn, desto høyere ambisjoner har barnet til seg selv. Dette fungerer ved at det er god kommunikasjon mellom foreldre og barn – og frihet for barnet til å styre skolegangen sin selv (Hattie, 2013:18).

I den kvantitative studien *Parent Involvement in Homework: A Research Synthesis* utført av Cooper, Patall og Robinson, ser de nærmere på foreldreinvolveringens påvirkning på barns skolearbeid. Her finner man at ved å trene foreldrene på å involvere seg mer i barnas skolearbeid, så man en positiv effekt på selve gjennomføringen av hjemmeleksene. Denne effekten er sterkest for barn på grunnskole, men hadde ingen stor betydning for barn på ungdomsskole (Cooper, Patall & Robinson, 2008:1062). Hos Cohens (1988) så man faktisk at de barna som hadde foreldre som hadde fått opplæring i å involvere seg fikk både lengre hjemmelekseøker, samt at det ble færre problemer i gjennomføringen av hjemmeleksene (Cooper et al., 2008:1087). Man ser også at foreldrene kunne ha en positiv effekt på det å gjøre ferdig hjemmeleksene, slik at foreldre påvirker ferdigstillelsen av hjemmeleksene (Cooper et al., 2008:1074). Videre ser man at foreldrenes involvering kan ha positiv påvirkning på karakternivået til grunnskolebarn. Ser man på ungdomsskolebarn ser man at de ikke har den samme positive effekten av at foreldrene involverer seg i leksene deres. Her pekes det på at ungdomsårene er en tid hvor mange barn bryter litt med foreldrene sine. De forsøker å vise uavhengighet, og dermed kan det oppstå konflikter i hjemmet når foreldrene prøver å bidra (Cooper et al., 2008:1089). Forskning viser at barn faktisk gjør det dårligere på skolen etter at de starter på ungdomsskolen. Regler i forhold til gjennomføringen av hjemmelekser viste seg å ha positiv effekt på prestasjoner. Det har regler for når og hvor hjemmeleksene skal gjennomføres setter noen forventninger og retningslinjer for barnet. Under gjennomføringen av leksene ville foreldreovervåking ha en negativ effekt på barnets prestasjoner, imens en positiv foreldreinvolvering hadde positiv effekt (Cooper et al., 2008:1090).

Elevundersøkelsen er en årlig undersøkelse hvor elever fra 5. klasse til 3. klasse på videregående kan få sagt sin mening om hvordan de opplever læringen og hvordan de trives sosialt sett på skolen. Staten, kommunen og skolen bruker resultatene for å forbedre skolen (Utdanningsdirektoratet,

2010). Når det kommer til foreldrenes oppfølging og hjelp kan vi se på Elevundersøkelsen at man jevnt over scorer over middels i tabellen nedenfor. Skalaen strekker seg fra 1-5, hvor 5 er det høyeste. Interesse, hjelp og oppmuntring har holdt seg stabil de siste fem årene. Ut fra tabellen kan vi se at elevene opplever at foreldrene er flinke til å vise interesse for skolearbeidet deres og oppmuntre dem, men at de scorer litt lavere når det kommer til å gi god hjelp med hjemmeleksene (Skoleporten Udir, u. å.).

Delskår	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20
Hjemme viser de interesse for det jeg gjør på skolen	4,1	4,1	4,1	4,2	4,2
Jeg får god hjelp til leksene mine hjemme	3,8	3,8	3,8	3,9	3,9
Hjemme oppmuntrer de voksne meg i skolearbeidet	4,1	4,2	4,2	4,2	4,2

Nasjonalt, Grunnskole, Elevundersøkelsen, Støtte hjemmefra, Alle eierformer, Trinn 10, Begge kjønn

Tabell hentet fra Skoleporten Udir, u. å.

I motivasjonsforskningen skiller man mellom *den indre motivasjonen* som går på hvorvidt barnet viser interesse selv for å arbeide. Denne interessen styrkes og opprettholdes av barnets egne vilje og lyst til å arbeide over tid med for eksempel skolearbeid. For denne motivasjonen ligger det ikke noe belønning for arbeidet til grunn for, men det er en indre motivasjon til å arbeide og utvikle seg. Denne formen for motivasjon er i stor grad påvirket av de sosiale omgivelsene barnet omgir seg med. *Den ytre motivasjonen* baserer seg på ens forventninger om å prestere og gjøre det bra. Her arbeider man for eksempel godt med skolearbeid nettopp for å få gode karakterer. Arbeidet elevene legger ned handler i all hovedsak om å få gode karakterer, ikke fordi de nødvendigvis ønsker å lære. Den innsatsen man legger ned er basert på et mål man ønsker å oppnå. Det kan for eksempel være ønsket om å få gode karakterer, slik at man senere kommer inn på studiet man ønsker (Heggen et al., 2013:81).

Kari Stefansen presenterer Ball, Kemp og Vincent (2004) sitt arbeid. Det er en kvalitativ studie basert på middelklassefamilier fra to strøk i London. Her ser de variasjoner både i økonomi og deres administrative ansvarsområde på jobben. Man ser også variasjoner i middelklasse menneskenes livsstil og bruksmønstre (Stefansen, 2007:256-257). Når det gjelder middelklasseforeldrenes forhold til barnas skolegang er begge gruppene veldig like. Disse foreldrene legger til grunn under oppfostringen de fremtidige planene og ønskene for deres barn. Her så man likevel også forskjeller i hvilke grad foreldrene la fremtidige planer for deres barn og ønsker om fremtidige skoler. Ball, Kemp og Vincent påpeker at denne nøye planleggingen kan handle om et særtrekk ved klassen. At innenfor denne klassen er det en del av oppdragelsen å planlegge og oppfostre barnet deretter

(Stefansen, 2007:258). Det kommer opp begreper som kan brukes for å forklare denne praksisen. Blant annet Parkings begrep fra 1979 «*double closure*» (*lukningsmekanismer*) og Ball, Kemp og Vincent sitt begrep fra 2004 «*integrated circuits of care*». Disse begrepene beskriver mekanismer som foregår innenfor klassene. Disse begrepene kan være med å forklare hvordan middelklasseforeldre, særlig mødrene, skyver barna i bestemte retninger som avgjør deres senere valg av institusjoner som for eksempel skole (Stefansen, 2007:259). Schiesman, Ruppanner og Milkie har studert foreldreinvolvering, husarbeid og trivsel basert på kjønn. De fant at mødre oftere enn menn følte at det var ulikhet i husarbeidet, og kvinnene oppga lavere trivsel når de hadde mesteparten av foreldreansvaret. Mødre med mesteparten av foreldreansvaret oppga lavere trivsel både når de jobbet deltid og fulltid. Ser man på foreldretivsel ser man at mødre som arbeider deltid og delte foreldreansvaret var de som var mest tilfredse (Schiesman, Ruppanner & Milkie., 2018:60). Fedrene oppga sjeldnere at de var misfornøyde med fordelingen av foreldreansvaret (Schiesman et al., 2018:61).

2.5 Foreldre med minoritetsbakgrunn

Når det gjelder barn av ikke-vestlige er det en generell forståelse at de stiller svakere i skolesystemet enn andre, dette på bakgrunn av problematikk i forhold til språk og at disse barna kan få betydelig mindre hjelp av foreldrene sine enn andre barn. Noe som medfører at disse barna må legge ned betydelig mer innsats for å få de samme karakterene og resultatene som andre. I tillegg ser man en tendens til at barn med minoritetsbakgrunn ofte har en lavere sosial bakgrunn (Heggen et al., 2013:86). Slik sett kan det se ut til at man gjennomsnittlig får svakere prestasjoner og polariserte skoleresultater, til tross for at noen presterer langt bedre. Tariq Moodoods (2004) har dannet teorien om *etnisk kapital*. Denne teorien baserer seg på at enkelte innvandrergupper, særlig fra Asia, har et sterkt pågangsmot når det kommer til utdanning. Disse gruppene gjør det betydelig bedre i utdanningssystemet, enn hva man skulle forvente ut fra den sosiale klassen de tilhører. De vektlegger også ofte verdier og normer som er viktige for å lykkes i utdanningsløpet. Tre elementer må være på plass for at internaliseringen av disse verdiene kan skje; 1) de må aktivt bidra til motivasjon, 2) disse verdiene og normene må være til stede og 3) noen må håndheve at normene blir fulgt. I små og tette innvandrernettverk kan man noen ganger se at alle disse betingelsene er til stede og gir dem en type pågangsmot til å arbeide hardt. Moodood legger vekt på at de teoriene som er utviklet for å forklare forskjeller i klassetilhørighet ofte ikke er overførbare for å forklare innvandreres klasseposisjon og utdanningsløp. Dermed ønsker han alternative teorier for å forklare

denne tendensen (Heggen et al., 2013:87). Holte viser også de samme tendensene. At mennesker fra asiatiske kulturer ofte har en høy arbeidsmoral. Holte beskriver arbeidsmoral som en sterk tro på disiplin og hardt arbeid fremfor fritid. Man ser også den samme tendensen i den islamske arbeidsetikken, men at disse menneskene opererer med tre avskilte tider; en tid for arbeid, en tid for hvile og en tid for det religiøse, sosiale og familiære (Holte, 2016:18).

Ann-Magritt Hauge presenterer Laid Bouakaz (2013) sitt arbeid. Han peker på flere utfordringer med foreldresamarbeid og skole. Det første er det som går på at foreldrene har lite kunnskap om skolen og samfunnet ellers, noe som medfører at de bekymrer seg for å «miste» barnet sitt. Foreldrene bekymrer seg for at deres kultur og religion får mindre plass og ikke blir verdsatt. Her står barnet i midten og blir trukket begge veier. På den ene siden kan man ha foreldre som bekymrer seg for at barnet mister noe av deres kultur og religion, og på andre siden kan man ha skolen og læreren som bekymrer seg for at barnet ikke blir integrert nok. Dette kan medføre det Bouakaz kaller for *dobbel ensomhet*, hvor barnet føler at verken skolen eller hjemmet anerkjenner og forstår dem. En annen utfordring Bouakaz peker på er at foreldrene og barnet ikke alltid føler seg deltagende og bidragende i skolesystemet. Årsaken til dette er ofte at de ikke mestrer språket godt nok, slik at de kan ta del i samtalene og i det sosiale miljøet. Språkproblematikk kan i verste fall medføre at barnet og foreldrene faller utenfor, da de ikke klarer å kommunisere med skolen eller der andre foreldrene og barna (Hauge, 2014:239).

2.6 Leksehjelpordningen

Leksehjelp er et velkjent fenomen som har fungert som en støtteordning i en årrekke. Den fikk sin innmarsj allerede på 1980-tallet, da man så et behov ved enkelte skoler hvor man hadde et stort antall elever med minoritetsbakgrunn, hvor foreldrene på grunn av språkproblemer eller skolebakgrunn ikke klarte å hjelpe barna sine med hjemmeleksene. Senere har tilbudet økt betraktelig og langt flere skoler har fått en slik ordning. I 2006-2007 tilbydde halvparten av alle norske skoler en form for leksehjelp. Her ser man variasjoner i hvordan de ulike skolene organiserer dette. En del skoler har leksehjelp på skolen, enten som en integrert del av skoledagen eller som et tilbud etter skoletid. Andre steder er det foreldregrupper eller frivillige organisasjoner som står for organiseringen av leksehjelp (Seeberg et al., 2014:38-39).

Buland, Haugsbakke, Molden og Valenta har gjort en kartlegging av utbredelse av leksehjelp i skolen. Den baserer seg på en elektronisk spørreundersøkelse blant 3289 norske ungdoms- og

videregående skoler (Buland et al., 2009:4). Det finnes flere forskjellige former for leksehjelp, den vanligste formen er nok den som er i regi av skolen. Her er det vanlig at eleven får mulighet til å sitte på skolen og arbeide selvstendig med hjemmeleksene utenfor skoletid, hvor det er lærere til stede som kan bistå og hjelpe elevene etter behov. Flere skoler har tilrettelagt slik at man har *elevstyrt undervisningstid* i skoletiden. Hvor elevene får tid til å arbeide med hjemmeleksene som en integrert del av skoledagen, med lærere til stede som kan hjelpe de. Fordelen med en slik ordning er at leksehjelpen ofte har oversikt over skolens strategiplaner og utviklingsprosjekter (Buland et al., 2009:16). I 2010 ble kommunene pålagt at de skulle tilby minst åtte timer med gratis leksehjelp til alle barn mellom 1 og 4. klasse. I 2014 ble kravet omgjort slik at kommunene selv kunne få bestemme hvilke klassetrinn (på grunnskolen) man skulle disponere de åtte timene leksehjelp på. Det man ønsket med å pålegge kommunene dette kravet var at barna skulle få støtte og hjelp med leksene, få en god følelse av mestring og bidra til selvstendig arbeid (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 37).

På småskolen er det også vanlig å ha leksehjelp som en del av SFO-ordningen etter skoletid. Fordelen med dette er at mange barn benytter seg av SFO i tidlig alder, slik at man kan få flere til å delta på leksehjelpen. Det kan tenkes at mange da kan bli fanget opp i tidlig alder og får hjelp med det de trenger, slik at ikke de faglige problemene vokser seg større. Negative faktorer ved leksehjelp på SFO er at det ikke alltid er kvalifiserte lærere, samt at det ikke er et gratis tilbud. Mange som kanskje hadde hatt nytte av leksehjelp på SFO, faller kanskje bort på grunn av økonomi (Buland et al., 2009:16). Mange frivillige organisasjoner tilbyr også leksehjelp. Blant annet Røde Kors, som er en stor og landsdekkende organisasjon. Røde Kors startet opp som et tilbud til minoritetsspråklige elever og barn av foreldre med mindre faglige ressurser. I dag har de et større leksehjelptilbud som skal omfavne alle elever. Tilbudet er basert på frivillighetsarbeid lokalt, og man ønsker å kunne gi tilpasset hjelp til de forskjellige målgruppene. En slik ordning, som Røde Kors er et eksempel på, er et godt alternativ til den leksehjelpen skolen tilbyr. Kanskje føler noen barn at de har behov for mer hjelp utover det skolen kan tilby, ellers så er kanskje terskelen lavere for å gå hit hvis det for eksempel er flaut å gå på leksehjelpen som skolen tilbyr. I tillegg til disse ordningene ser man at det dukker opp flere digitale leksehjelpsordninger, og Utdanningsdirektoratet har hatt et prøveprosjekt hvor man har forsøkt å styrke foreldrene i å selv kunne hjelpe barna sine med hjemmeleksene (Buland et al., 2009:17).

Buland, Haugsbakke, Molden og Valenta avdekker at et av problemene med leksehjelp er at mange barn kan føle det stigmatiserende å delta. Derfor er det viktig at man får til en leksehjelp som for

elevene ikke føles ut som en «spesialundervisning», slik at elevene ønsker å delta uten å føle fordommer mot det. Skulle det derimot bli stemplet som noe negativt kan det være med å øke de sosiale forskjellene ytterligere. Man er avhengig av, uansett om leksehjelpen er tilknyttet skolen eller ikke, at det er god kommunikasjon mellom skolen og leksehjelpen. Slik at elevene får oppfølgingen de har behov for der, vet hva de skal arbeide med og at skolen fronter det på en måte som gjør det trygt og naturlig for å alle å delta. For å få det ultimate ut av leksehjelpen er det også viktig at foreldrene motiverer barna sine til å delta (Buland et al., 2009:169).

SINTEF har også gjort en kartleggingsstudie av leksehjelp. Studien involverer alle grunnskoler og videregående, både offentlige og private. Studien er basert på en digital spørreundersøkelse som ble sendt ut til 3609 (utvalget ble senere redusert til 3289) rektorer rundt om i Norge i 2007 (SINTEF, 2007:4) Her gjorde man flere interessante funn. Blant annet så man at det var flere av skolenes elver som deltok på leksehjelp om det var i regi av skolen eller var på en digital plattform, enn ved andre leksehjelpsformer (SINTEF, 2007:11) Et annet interessant funn er det som går på *leksehjelpstype*, nemlig *hvem* leksehjelpen retter seg mot. 68% av skolene hadde et generelt tilbud til alle sine elever, 42% av skolene hadde et tilbud til elever som hadde spesielle behov, 22% av skolene hadde et tilbud til elever som hadde minoritetsspråklig bakgrunn og 2% av skolene hadde et tilbud om opplæring til foreldre. Gruppen med *leksetilbud til elever med spesielle behov* innebærer elever som sliter med konsentrasjonsvansker eller lærevansker, samt de som får lite hjelp og oppfølging hjemme. Man ser klare tendenser til at de flertallet av de elevene som trenger denne leksehjelpen er elever som ikke får nok hjelp og oppfølging hjemmefra. At hele 42% skoler tilbyr et leksehjelptilbud spisset mot elever med spesielle behov, forteller oss at det er stort antall elever som av ulike årsaker sliter veldig med hjemmeleksene. Dessverre ser man også i undersøkelsen at leksehjelptilbudet sjeldent når de man mener at trenger det mest. Flertallet av respondentene i undersøkelsen mente de bare nådde målgruppen i noen grad, imens 10% mener at de har nådd den målgruppen man ønsket å nå (SINTEF, 2009:13).

Kapittel. 3 Teori

I dette kapittelet skal vi gjennomgå Pierre Bourdieus utdannings sosiologi, Basil Bernsteins kodeteori og Anette Lareaus typologi.

3.1 Pierre Bourdieus utdannings sosiologi:

Pierre Bourdieu er en av de fremste sosiologiske tenkerne vi har på feltet utdannings sosiologi. Tidligere teorier fra Bourdieu og Passeron (1968) fremhevet skolen gjennom å representere en middelklasse-institusjon, systematisk tjente middelklasse, på bekostning av de lavere klassene som ble «miskjent». I min oppgave skal jeg heller fokusere på hvordan teorier om kulturell og sosial kapital kan bidra til å forklare sammenhengen mellom lekser, foreldreinvolvering og sosial ulikhet i utdanning. Bourdieu operer med tre ulike kapitalformer; kulturell, økonomisk og sosial kapital. Den kulturelle kapitalen er et begrep som har vært anvendt som forklaring på hvordan barns prestasjoner på skolen og utdanningsløp ofte henger sammen med den sosiale klassen de tilhører. Den kulturelle kapitalformen kan finnes i tre ulike former; 1) i en legemliggjort form (det er det som går på det kroppslige og menneskets sinn), 2) er de objektive kulturelle redskapene (som for eksempel bøker, kunst og instrumenter, som er verktøy som styrker menneskets kulturelle kapital) og 3) det institusjonaliserte (dette går på de institusjonene som belønner kulturell kapital, som for eksempel utdanningsinstitusjonene) (Bourdieu, 1986:17). Vi skal gjennomgå disse litt nærmere. Den legemliggjorte kapitalformen er en kroppslig del av mennesket, som baserer seg på menneskets habitus. Dette er etablerte disposisjoner mennesket har som utspiller seg i deres adferdsmønster. Denne formen blir innarbeidet i mennesket over tid og er ikke noe man kan overføre umiddelbart. Men kulturell kapital kan opparbeides over tid ved å tillære seg de nødvendige egenskapene. Den objektive formen går på det å ha de nødvendige redskapene til å bygge opp og vedlikeholde den kulturelle kapitalen. Dette kan for eksempel være bøker, kunst og instrumenter som stimulerer og øke menneskets kulturelle kapital (Bourdieu, 1986:19). Denne formen kan tillæres, men det kan forutsette en hvis grad av økonomisk kapital. Den siste formen, er den som går på institusjonene. Dette gjelder da særlig utdanningssystemet som i stor grad verdsetter menneskers opparbeidede kulturelle kapital. Når man er ferdig med utdanningen belønnes man med et vitnemål, dette vitnemålet kan symbolsk ses på som noe som bevitner individets akademiske kvalifikasjon og kulturell kompetanse (Bourdieu, 1986:20).

Blant de tre kapitalformene har vi også det Bourdieu kaller for sosial kapital. Denne kapitalformen baserer seg i all hovedsak på menneskets sosiale nettverk. Det sosiale nettverket er av stor

betydning da det er med på å danne et grunnlag for de ressursene man som individ har tilgang på via sitt nettverk. Den sosiale kapitalen bygger i all hovedsak på størrelsen av nettverket hvert enkelt individ besitter, samt hvilke kulturelle, sosial og økonomisk kapital de andre i nettverket har. Har individene av det spesifikke sosiale nettverket høyt på noen av kapitalformene er det med på styrke gruppen som helhet (Bourdieu, 1986:21). Bourdieu beskriver at sammenvevingen av sosiale nettverk foregår som en del av bevisste eller ubevisste investeringsstrategier i dannelsen eller opprettholdelsen av sosiale nettverk. Dette kan foregå enten individuelt eller kollektivt. Gjennom en kontinuerlig gjensidig anerkjennelse av individene i gruppen opprettholdes gruppen. Det å introdusere nye individer til gruppen kan være en kilde til uro innad i den etablerte gruppen (Bourdieu, 1986:22). Den kulturelle og den sosiale kapitalen er til dels basert på og avhengig av det tredje kapitalformen; den økonomiske. Det å ha en sterk økonomi gjør det mulig å umiddelbart realisere kjøp og investeringer som er av betydning for vekst innad i de andre kapitalformene. Det blir et skille mellom de kjøpene og investeringene som den økonomiske kapitalen øyeblikkelig gjør det mulig å realisere, og de som man kan få realisert over tid ved hjelp av sosiale nettverk. Det å benytte seg av det sosiale nettverket kan i stor grad bety at man blir stående i en form for gjeld, noe man ikke opplever når man utfører kjøp og investeringer ved hjelp av sin økonomiske kapital (Bourdieu, 1986:25).

Bourdieu's begreper er sentrale for å kunne forklare foreldres involvering i barnas skolehverdag. I tillegg til begrepet *habitus*, som er internaliserte disposisjoner man danner som barn. *Habitus* baserer seg på den kunnskapen man har om verden rundt seg. Ofte er denne verden avgrenset av foreldrene, slik at barnet overtar en lik verdensoppfatning. Kunnskapen man har om verden blir etter hvert overført til innarbeidede disposisjoner. Dette hjelper mennesket til å handle på en måte som de opplever som meningsfylt. Dette sammenfatter deler av menneskers levemåte og livsstil til en fullkommen helhet. I ulike klasser dannes habituser som er særegne for deres levesett, basert på deres kulturelle, sosiale og økonomiske kapital. Bæck påpeker at kun de menneskene med rette disposisjoner kan få kulturell kapital, som for eksempel barn av godt utdannede foreldre. Denne kapitalformen baserer seg på utveksling av rikdom og makt ved hjelp utdanningssystemet. Rikdommen og makten viser seg ved at bestemte klasser i samfunnet kan bestemme hvilke former for kultur de ønsker, samtidig som denne kulturformen blir grunnlaget i utdanningssystemet. Barn som er oppvokst i ressurssterke familier har tillært seg disse ferdighetene og den kunnskapen som er nødvendig lenge før de starter på skolen. Dermed får man en situasjon hvor utdanningssystemet verdsetter den kulturelle kapitalen som barn fra ressurssterke familier har (Bæck, 2005:219). Bourdieu vier også maktforhold mellom ulike klasser mye oppmerksomhet. Dette er maktforhold som går på at noen sosiale klasser har dominans over andre. Denne dominansen noen

samfunnsklasser har over andre oppleves for de fleste som naturlig. At noen mennesker har flere privilegier, mer rikdom eller lengre utdannelse blir for de fleste sett på som et resultat av at de er flinkere, legger ned mer innsats eller har et større talent (Lareau, 2003:275).

Bourdieu hevder at det er fullstendig galt at en persons sosiale posisjon er basert på personlige egenskaper. Han mener det at den kulturelle kapitalen et barn får med seg hjemmefra blir tillagt betydelig stor verdi i ulike institusjoner (som utdanningssystemet). Dermed blir det et bindeledd mellom den oppdragelsen og kulturen barnet har lært hjemme, og de forventningene som blir stilt til dem utenfra av institusjonene. Bourdieu mener at ulik habitus gir mennesker ulike kulturelle og sosiale ferdigheter. Dette overføres så til å bli ulike kapitalformer (sosial, kulturell og økonomisk) som legger mye av grunnlaget for menneskets sosiale posisjon (Lareau, 2003:276). Mennesket vil da gjerne trekkes mot den sosiale klassen som føles mest naturlig for dem å tilhøre. Videre eksisterer det flere sosiale felter med regler som må følges og overholdes, hvor kapitalformene til mennesket må så godt de kan innfri disse forventningene. I disse sosiale feltene kan man da oppleve at man enten blir inkludert eller ekskludert (Lareau, 2003:277).

Lareau stiller spørsmål til Bourdieu på noen felt. For det første at han ikke skiller mellom det å besitte kapital og det å aktivt forsøke å aktivere og få kapital, eller at mennesket selv har egen makt til å selv være beslutningstakere for seg og sitt liv noe særlig oppmerksomhet. Med det mener hun at Bourdieu fokuserer lite på den evnen mennesket selv har til å tilnærme seg eller avvise former for kapital (Lareau, 2003:277) For det andre stiller hun spørsmål ved at han ikke viser hvordan mennesker kan påvirke store institusjoner og fagfolk. Hvordan de i praksis har maktet til å øve innflytelse på store selvstyre organisasjoner på den måten som han hevder at de gjør (Lareau, 2003:278).

3.2 Basil Bernsteins kodeteori

Basil Bernsteins interesse for kommunikasjonspraksiser startet allerede da han arbeidet som lærer ved en østkantskole i London fra 1954 til 1960. Bernstein hadde bemerket seg at barnene som kom fra arbeiderklassen gjorde det dårligere på skolen enn hva barna som kom fra middelklassen gjorde, samt at han så at det var langt færre barn fra arbeiderklassen som tok høyere utdanning enn det var av barn fra middelklassen. Her startet forskningen til Bernstein. Han mente at dette handlet om at barna fra arbeiderklassen og middelklassen hadde helt ulik språkbruk og samværsformer («forms of communicative practice»). At de kommunikasjonspraksisene som middelklassebarna hadde med

seg hjemmefra, stod mer til forventningene til skolen. Imens barna som kom ifra arbeiderklassen hadde helt andre typer kommunikasjonspraksiser, som ikke passet like godt i møte med skolesystemet. Vi skal gå grave dypere ned i Bernsteins kodeteori (Riksaasen & Vigeland, 1994:9).

Mange på 1950-tallet var av den oppfattelsen at ulikhetene som dreide seg om prestasjonsforskjellene mellom barna skyldtes at barna som kom fra middelklassen hadde høyere intelligens et barn som kom fra arbeiderklassen. Bakgrunnen for dette var at man så de samme tendensene på ulike IQ-tester, nemlig at barn fra middelklassen presterte betydelig bedre. Bernstein undersøkte disse IQ-testene grundig og fant ut at barna som kom fra arbeiderklassen presterte dårligere på det som gikk på *språklige ferdigheter* enn på de delene av testen som dreide seg om ikke-verbale oppgaver. Det interessante her er at man ikke så disse forskjellene mellom ikke-verbale og verbale resultater fra IQ-testen hos barna som kom ifra middelklassen. Med det mente Bernstein at IQ-testen kunne konstatere at barn fra arbeiderklassen og barn fra middelklassen har med seg forskjellige språklige kommunikasjonspraksiser fra hjemmet, samt at disse kommunikasjonspraksisene er et resultat av hvilken samfunnsklasse barnet kommer ifra.

Bernstein danner begrepet «form of communicative practice», dette begrepet viser til menneskets *uttrykksformer*. Hvordan man tenker og kommuniserer med andre mennesker, et menneskes begrepsforråd, hvordan man fortolker verden rundt seg og forstår seg selv og andre har en klar sammenheng med de sosiale relasjonene man som menneske er del av. Basert på dette har Bernstein dannet begrepet han kaller for *koder*. Dette henviser til en iboende og ubevisst grunnforutsetning menneske har for tenkning og handling, som styrer vår oppfattelse av «det der ute». Den påvirker hvordan vi oppfatter situasjoner, hvordan vi oppfatter oss selv og andre mennesker, samt legger grunnlaget for hvordan vi opptrer som mennesker (Riksaasen & Vigeland, 1994:10).

Når det gjelder disse kodene ser Bernstein store forskjeller mellom barna som kommer fra arbeiderklassen og de som kommer fra middelklassen. Forskjellene han ser mellom disse to er for det første at de har helt ulik forståelse av hva som er av relevant betydning i en spesiell kontekst, og for det andre en ulik forståelse av hvordan de skal oppfylle den relevante betydningen. Resultatet av dette er at barna oppfatter spesifikke kontekster som dreier seg om de de samhandler med og hvor de befinner seg i forhold til tid og sted på vidt forskjellige måter.

Tilknyttet disse kodene eksisterer også det som Bernstein kaller for *begrensede kode (restricted code)* og *utvidede kode (elaborated code)*. Her mener Bernstein at barna som kommer fra

arbeiderklassen kun innehar den begrensede koden, imens barn fra middelklassen både har de begrensede koden og den utvidede koden. Den utvidede koden har et langt mer kulturelt preg, som er nødvendige for å kunne forstå og kunne være del av noen spesifikke miljøer og institusjoner. Et av disse miljøene disse utvidede kodene er nødvendige er iblant annet *utdanningssystemet* (Riksaasen & Vigeland, 1994:11) Bernstein mener at utdanningssystemet er den institusjonen som i størst grad er med på å overføre og opprettholde de utvidede kodene. Dette skaper problemer for barna fra arbeiderklassen i møte med utdanningssystemet. De har ikke med seg «den rette» koden, som blir et slags verktøy for å forstå hvordan de skal tilpasse seg miljøet som er i et utdanningssystem. Her har barna som kommer fra middelklassen et fortrinn, disse kodene er noe de har fått tillært hjemme. Slik at møte med skolesystemet blir ikke for dem så fremmed, men oppleves for dem som helt naturlig (Riksaasen & Vigeland, 1994:12). Her er det et veldig viktig poeng vi må få med oss; det er nettopp dette med å dele den felles oppfatningen av en kontekst som danner selve grunnlaget for *kulturtilhørighet*. Det er slik at mennesker som deler samme kultur er sosialisert på den måten at de også oppfatter bestemte kontekster likt. Slik at opplevelsen middelklassebarna har med at utdanningssystemet er et naturlig sted å være, handler i stor grad om at de deler det samme tankesettet. Imens barn fra arbeiderklassen har de samme forestillingene i helt andre kontekster (Riksaasen & Vigeland, 1994:22). Det viktig å bemerke seg at Bernstein ikke mener at den utvidede koden på noen måte er en videreføring av de begrensede kodene, slik at man kan ikke få den utvidede kodeformen på noen som helst måte. Man kan heller se på disse kodene som grunnlaget for menneskets tenke- og kommunikasjonsmåte (Riksaasen & Vigeland, 1994:11).

3.3 Anette Lareaus typologi:

Anette Lareaum som allerede nevnt, utviklet en egen typologi over klassespesifikke oppdragspraksiser, hvor hun videreutvikler teori både fra Bourdieu og Bernstein. Hun er i stor grad opptatt av hvordan enkelte foreldre ved hjelp av de sosiale og kulturelle kapitalformene gir sine barn et forsprang på de andre barna. Det er ikke klart hvilke klasseforståelse Lareau legger til grunn i sitt arbeid, men det er tydelig at hun vektlegger foreldrenes utdanning og yrke (Stefansen, 2011:151). Lareau skiller mellom to former for barneoppdragelser; det ene kaller hun for *intensiv foredling (concerted cultivation)* og det andre for *ideen om av naturlig utvikling (accomplishment of natural growth)*. (Stefansen, 2007:253). Vi skal grave dypere i forskjellene mellom disse to.

I den intensive foredlingen er foreldrene først og fremst særdeles opptatt av å aktivt skulle hjelpe barna sine frem. De vurderer og belønner barnas talenter, meninger og ferdigheter, slik at barna kan

utvikle seg og bli enda bedre. I det daglige livet deltar barna på ulike ordnede fritidsaktiviteter i regi av voksenpersoner. Denne arenaen er et eksempel på et sted foreldrene engasjerer seg veldig aktivt for å hjelpe barna sine med å utvikle seg. Når det gjelder språk- og kommunikasjonsformen som finner sted i denne formen for barneoppdragelse ser man ofte at det blir *forhandlinger* mellom voksenpersonen og barnet. Man må nøye begrunne argumentene sine. Verken barnet eller den voksne aksepterer ikke et argument sånn helt uten videre, ting skal være presist og godt begrunnet. Dette medfører gjerne forhandlinger og diskusjoner mellom foreldre og barn, noe som kan tenkes å kunne være med å utvikle barnet intellektuelt. I møte med ulike institusjoner er disse foreldrene gjerne beskyttende over sine barn. De går gjerne til angrep på institusjonene og kritiserer dem på vegne av sine barn. De forlanger det ytterste for sine barn og krever at institusjonene oppfyller det. Videre er de også med på å lære sine egne barn til å stå opp for seg selv og forlange at institusjonene yter sitt beste. Når det gjelder konsekvensen av denne formen for barneoppdragelse kan man se at disse foreldrene gir mye mer rom og plass til barnet. Barnet skal få utvikle seg, bli hørt og få være deltagende i veldig stor grad. Slik at barnet utvikler en følelse av at verden ligger for deres føtter og de kan få til det de vil (Lareau, 2008:927).

Den andre formen for barneoppdragelse, ideen om naturlig utvikling, betoner seg på en ganske ulik måte. Her gir foreldrene barnet veldig mye kjærlighet og bryr seg veldig mye om de, samtidig som foreldrene tillater barnet å vokse uten å påtrenge seg for mye. Til daglig tilbringer familien en hel del tid sammen, og på fritiden er også foreldrene og barna mye sammen. Om det så er å henge hjemme, eller dra ut å finne på noe i lag. Når det gjelder språk- og kommunikasjonsformen mellom barnet og foreldrene ser man at foreldrene i stor grad får aksept for det sier. Barna utfordrer i svært liten grad det foreldrene sier. De godtar det foreldrene sier uten å sette seg opp imot dem eller diskutere det. I møte med institusjonene føler disse foreldrene seg hjelpeløse. Institusjonene blir gjerne sett på som en stor og truende makt «der ute» som de ikke helt klarer å samarbeide med. Ofte kommer de i konflikt med for eksempel skolen, fordi de ikke forstår hverandre helt. Problemene baserer seg i all hovedsak på at de ikke klarer å oppfylle de forventningene som skolen har til dem, og at de selv ikke forstår seg riktig på skolen. Konsekvensen av denne formen for barneoppdragelse blir at barnet føler en begrensning. De tørr ikke helt å ta diskusjoner og stå opp for seg selv, de aksepterer gjerne ting som de er uten å undersøke og analysere det noe mer. I tillegg til at de har blitt tillært at institusjonene nærmest er en «fiende». Her kan de føle begrensninger i forhold til at de ikke kan bruke institusjonene på samme måte som andre gjør (Lareau, 2008:927).

Kapittel. 4 Metode

4.1 Valg av metode

I forhold til min problemstilling, «*hvordan håndterer og opplever foreldre på ungdomstrinnet leksepraksiser?*», fant jeg raskt ut at jeg ville gjennomføre en kvalitativ analyse. For å få en forståelse av hvordan ulike foreldre opplever leksesituasjonen og hvordan deres leksepraksis er, var det ønskelig fra min side å kunne snakke med noen foreldre og høre hva de hadde å si om nettopp dette. Dermed falt valget på å gjøre intervjuer med foreldre til barn på ungdomsskolen. Steinar Kvale og Svend Brinkmann beskriver kvalitativ forskning på følgende måte; «Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelser av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål» (Brinkmann & Kvale, 2015:20). Ved å benytte seg av kvalitative forskningsintervjuer får man en unik tilgang på de opplevelsene mennesket har av ens egen livsverden (Brinkmann & Kvale, 2015:47). Jeg ønsket å forstå hvordan de ulike foreldrene opplevde leksepraksiser hjemme hos seg, og danne et bilde av deres opplevelsesverden. For å få tilgang til den unike oppfattelsen disse menneskene har av sin livsverden, så jeg det som mest hensiktsmessig å intervju foreldre om deres leksepraksiser.

4.2 Intervjuguide og forskeretikk

I utarbeidelsen av intervjuguiden var det noen helt sentrale temaer jeg ønsket å dekke. Jeg ønsket kunnskap om hvordan skolen organiserte hjemmeleksene, hvordan familiene gjorde det i forhold til hjemmeleksene, hva foreldrene selv tenkte om hjemmelekser, barnets forhold til skolen og hjemmeleksene, foreldrenes personlige meninger og erfaringer om hjemmeleksene og en leksefri hverdag. Det mest sentrale var å danne spørsmål som kunne gi et helhetlig bilde av lekkesituasjonen i hjemmet og hvordan foreldrene selv praktiserer og opplever det.

Intervjuguiden (vedlegg 4) var organisert med noen enkle spørsmål helt på starten hvor informanten fortalte litt om seg selv, familien og hvem de var (knyttet til jobb, utdanning, sivilstatus, alder, barn og familiesituasjonen). Videre gikk jeg over på noen spørsmål om hvordan skolen organiserte hjemmeleksene, hvordan de ble gjort i hjemmet, samt om barnets trivsel på skolen. Etter det hadde jeg noen litt vanskeligere spørsmål om foreldrenes egne lekserfaringer. Her opplevde jeg at flere

hadde vage minner fra skolen, men at alle sammen prøvde hardt å tenke tilbake på deres tid på skolebenken og komme opp med noen minner. Deretter gikk jeg over på spørsmål om deres personlige meninger om hjemmeleksene, hva de tenkte om leksefrie skoler og noen avsluttende spørsmål om hvordan de så for seg den ideelle skolen. For utarbeidelsen av intervjuguiden hadde jeg i bakhodet at jeg ville forsøke å bygge spørsmålene opp. Starte med noen enkle spørsmål om leksene som kunne starte noen tankeprosesser, så stille noen mer vanskelige spørsmål og avslutte med noen enkle spørsmål om hva deres ideelle skole skulle vært.

Når jeg hadde fått en oversikt over hva jeg ønsket å undersøke, valgt metode, utarbeidet en intervjuguide og kommet frem til hvem og hvordan jeg ønsket å rekruttere informanter meldte jeg studien til NSD – Norsk Senter for Forskningsdata. Her ble intervjuguide og samtykkeskjema vedlagt. Søknaden ble sendt inn og godkjent høsten 2020, slik at jeg umiddelbart kunne starte å arbeide etter nyttår 2021. Godkjenning fra NDS (vedlegg 1) og samtykkeskjema (vedlegg 2) ligger vedlagt.

4.3 Utvalg og rekruttering

Hovedkriterier for å delta i undersøkelsen var at informanten var forelder til et barn på ungdomsskole. Videre var det ingen spesifikke krav til en bestemt aldersgruppe, utdanning eller yrke. Et sentralt poeng var innledningsvis allikevel å sikre at utvalget representerte en variasjon i sosial bakgrunn. For å oppnå variasjon i sosial bakgrunn og skolekontekst, søkte jeg å oppnå variasjon når det kom til informantenes geografiske bosted, utdanning og yrke. Valget var å rekruttere foreldre fra ulike skolekretser i Oslo. Når det kommer til utvalgsstørrelse, hadde jeg et ønske om å få gjennomført ca. 6-8 intervjuer. Dette på bakgrunn av den korte tiden jeg hadde til rådighet.

For å komme i kontakt med foreldre ble strategisk utvelgelse valgt som utvalgsstrategi. Det vil si at man i første omgang tenker ut hvilke grupper med informanter man eksakt ønsker å få tak i, for så å deretter å velge de menneskene fra denne gruppen man ønsker å ha med i undersøkelsen (Christoffersen et al, 2011:110). Planen for utvalget var å nå foreldre med ulik sosioøkonomisk bakgrunn og som hadde barn på skoler i bydeler med ulike sosioøkonomiske profiler, og valgte i første omgang ut en skole i indre Oslo med stor andel barn fra lavere sosiale lag og med minoritetsbakgrunn (heretter kalt Byskolen), og en skole med mange barn fra øvre middelklasse (heretter kalt Middelskolen). Jeg ønsket med dette å analysere hvordan

foreldrepraksisene skilte seg fra hverandre basert på deres sosioøkonomiske bakgrunn og ulike skoleprofil.

Planen fra starten var å bruke FAU ved de ulike skoler til å komme i kontakt med foreldre, med formål om at FAU-representanter kunne bidra til en snøball-effekt for å rekruttere flere foreldre ved skolen. Dette lyktes jeg veldig godt med ved første skolen, Byskolen. FAU representantene for hver klasse lå tilgjengelig ute på skolens nettside, så jeg bestemte meg for å formulere et lite skriv (vedlegg 3) om prosjektet med forespørsel om de kunne være interessert i å delta på et intervju om hjemmelekser. Her sendte jeg mail ut til 6 FAU representanter for de ulike klassene, hvor av 3 responderte og ønsket å delta. Dette var særdeles positivt, og ga meg en god start. Senere forsøkte jeg det samme ved to ulike andre skoler, med betydelig dårligere respons. Her var det kun én forelder fra Middelskolen som besvarte henvendelsen min, og som ønsket å delta på intervju. Det gjorde at jeg etter hvert måtte se på en annen mulighet for å nå deltagere til prosjektet, og jeg bestemte meg for å se om jeg kunne nå noen via mitt private nettverk.

Etter første runde med rekruttering savnet jeg en viss variasjon i utvalget mitt. De tre foresatte fra Byskolen viste seg alle å være fra middelklasse, og jeg var bekymret for at jeg hadde en veldig homogen gruppe med ressurssterke foreldre. Jeg vurderte ulike strategier for å rekruttere flere informanter og bestemte jeg meg for å ta direkte kontakt med en person med minoritetsbakgrunn som kunne kaste lys over hvordan foreldre med ikke-norsk bakgrunn opplevde tematikken med hjemmelekser. Ved hjelp av mitt private nettverk rekrutterte jeg en person, fra skolen kalt Utkantskolen, som ligger i en av Oslos tilgrensende kommuner, også denne forelderen viste seg dog å ha middelklassebakgrunn. Jeg hadde fra starten av som målsetning å intervju ca. 6-7 stykker, men på grunn av at Corona inntraff meg og familien våren 2021, midt i prosessen med å rekruttere flere informanter, endte jeg opp med å intervju 5 stykker og heller prioritere å levere til normert tid.

I tabellen under har vi en introduksjon av informantene i prosjektet. Navnene er blitt endret av hensyn menneskene som har deltatt.

Navn	Alder	Barn	Sivilstatus	Arbeidssituasjon	Skoletilhørighet
Tommy	53 år	To barn	Samboer	Jobber med kultur	Byskolen
Ola	-	To barn	Gift	Jobber som kontormedarbeider	Byskolen

Kari	I 50 årene	To barn	Gift	Jobber som journalist	Byskolen
Hanne	46 år	Ett barn	Ugift	Jobber som prosjektleder	Middelskolen
Maya	42 år	To barn	Ugift	Jobber med regnskap	Utkantskolen

Det er en utfordring med utvalget, det er fremdeles en skjevhet, ved at alle informantene tilhører middelklassen. Alle informantene mine viser seg å være veldig ressurssterke. Jeg har ikke lyktes i å komme i kontakt med noen som er mindre ressurssterke, og det kan være flere årsaker til det. Det kan være utvalgsstrategien min, at de som sitter som AUF representanter kanskje ofte er mer ressurssterke folk, og da strategien for å benytte disse i snøballrekruttering fungerte ikke. Det kan også være at mer ressurssterke mennesker har lettere for å takke ja til å delta i et slik prosjekt, enn hva foreldre med færre ressurser har. Selve årsaken til skjevheten er for meg helt klar; det var vanskelig å få tak i informanter som hadde tid og lyst til å delta, dermed hadde jeg ikke muligheten til å velge ut det ideelle utvalget for prosjektet mitt selv. Det var altså ikke planlagt å kun skulle rekruttere middelklasseforeldre. Problemstillingen jeg startet med dreide seg om hvorvidt leksefrie skoler kunne utjevne sosiale forskjeller i skolen. Dermed ønsket jeg meg egentlig et bredere spekter med foreldre fra flere samfunnsklasser. Midtveis i prosjektet så forstod jeg at jeg hadde skjevheter i utvalget som gjorde at jeg ikke kunne belyse problemstillingen min. Jeg tenkte da at jeg skulle forsøke å innhente flere informanter. Før jeg i det hele tatt fikk satt i gang ny rekruttering ble jeg selv rammet av Corona, noe som ikke gjorde rekrutteringsarbeidet mulig. For å bli ferdig med oppgaven til normert tid, besluttet jeg dermed å justere problemstillingen min og baserer den på det jeg faktisk satt på av data; nemlig hvordan middelklasseforeldre på ungdomstrinn opplever leksepraksiser.

4.4 Gjennomføring av intervjuene:

Alle intervjuene ble gjort i januar og februar 2021. På grunn av den pågående Coronasituasjonen ga jeg informanten mulighet til å velge om de ønsket å gjennomføre intervjuene digitalt eller treffes fysisk. Jeg foreslo også at vi kunne møtes på en café eller annet egnet sted som passet for informanten. På grunn av nedstegningen som var i Oslo i slutten av januar-starten av februar ble tre

av intervjuene gjennomført digitalt. Årsaken til det var at selv om Oslo var åpnet litt mer opp igjen, hadde man likevel en anstrengt Corona-situasjon. Jeg var på forhånd litt bekymret for at denne metoden kunne medføre at man mistet noe av samspillet med menneskene, men det viste seg å fungere utmerket godt uten noen form for problemer. To av intervjuene ble gjennomført ved fysiske møter. Begge disse møtene ble gjennomført på caféer, og her møtte vi noen utfordringer. På første av disse intervjuene var det høy bakgrunnsmusikk og et lokale som etter hvert ble fylt opp med mange mennesker. På det andre intervjuet var det allerede mye folk i lokalet hvor vi skulle møtes når vi kom. Slik at det ble en del forstyrrende elementer på begge disse intervjuene. Likevel fikk jeg gjennomført intervjuene etter beste evne og fikk med meg masse nyttig informasjon. Slik sett var de digitale intervjuene betydelig bedre. Her var det ingen forstyrrende elementer som bakgrunnsmusikk, bråk fra andre mennesker eller andre ting som ødelagte. Jeg opplevde et godt samspill med alle informantene. Alle var svært imøtekommende, positive og lette å snakke med. De bød mye på seg selv og snakket åpenhjertet om lekkesituasjonen hjemme hos dere. Intervjuguiden fungerte også veldig godt. Jeg fikk gode og utfyllende svar fra informantene på spørsmålene jeg stilte.

4.5 Transkribering

Det første intervjuet jeg gjorde ble det ikke tatt lydopptak av. Årsaken til det var rett og slett at det var veldig mange ting jeg følte at jeg måtte huske på, slik at jeg glemte bort at jeg skulle ta lydopptak. Det kom jeg på underveis, og jeg følte at det ikke passet seg å skulle avbryte informanten og intervjuet som allerede hadde så god flyt for å spørre om å få sette på lydopptak. Likevel fikk jeg notert ned masse under intervju, og rett etterpå startet jeg å skrive ned alt jeg husket hadde blitt sagt. Derfor finnes det dessverre ingen sitater fra dette intervjuet. Jeg føler ikke at det la noen særlige begrensninger for analysen, ettersom jeg hadde gode notater fra intervjuet og informanten var veldig klar i hva han tenkte og mente.

Denne erfaringen tok jeg med meg videre. I de neste intervjuene sørget jeg for å spørre informanten om det var greit om jeg tok lydopptak, før selve intervjuet startet, slik at de fire andre intervjuene ble det tatt lydopptak. Etter disse intervjuene startet transkriberingsprosessen av lydopptakene. Transkriberingsprosessen opplevde jeg som veldig tidkrevende, likevel ga det å omgjøre lydopptakene til tekst ga meg en grundig gjennomgang og det gjorde at jeg selv opplevde at jeg fikk en dypere forståelse av hvordan disse menneskene faktisk opplevde lekkesituasjonen. Når tekstene var fullstendig, startet arbeide å kode datamaterialet.

4.6 Analysestrategi

I analyseprosessen valgte jeg å la meg inspirere av fenomenologisk analyse, som er vanlig å benytte når man skal analysere *meningsinnhold*, som analysestrategi. Begrepet fenomenologi peker på den interessen forskeren har for å prøve å forstå bestemte sosiale fenomener fra informantens ståsted. Et forsøk på å gi skildringer av verden og fenomener på den måten som informanten opplever dem. Det tas da i betraktning at den verden som mennesket opplever er ekte og genuin (Brinkmann & Kvale, 2015:45).

I første del av analysen må man prøve å oppnå et *helhetsinntrykk* av datamaterialet man sitter med. Man går igjennom og ser etter interessante temaer i datamaterialet man sitter med. I denne prosessen prøver man å få en oversikt over hva datamaterialet inneholder (Johannessen et al., 2011:195). Dette er forskerens første forståelse av datamaterialet. I denne fasen er det også vanlig at man forsøker å komprimere dataene noe. Dette kalles for en *meningsfortetning* (Johannessen et al., 2011:196). Jeg søkte å gjennomføre analysene i tråd med disse idealene, leste over det transkriberte materialet gjentatte ganger, og fikk en god forståelse av hva det overordnet inneholdt. Det første arbeidet med helhetsinntrykk av dataene ga meg god oversikt over datamaterialet. I tillegg kunne jeg se hvilke temaer som kunne være av interesse.

Deretter gikk jeg videre på kodingen. Formålet med koding er å finne og organisere de *meningsbærende elementene* i datamaterialet man sitter med. Måten dette gjøres på er ved å systematisk gå igjennom datamaterialet og fange opp tekstelementer som belyser temaene man undersøker. Disse tekstelementene blir markert ved ett eller flere kodeord som forteller hva slags informasjon de inneholder. Koden er da et utdrag fra teksten (gjerne kun en enkelt setning), som systematiserer informasjonen og ordner datamaterialet. I kodingsprosessen danner man også kategorier basert på begreper fra analysen. De forteller oss hvilke temaer teksten inneholder (Johannessen et al., 2011:196). Underveis i kodingen opplevde jeg at de kodene jeg startet med ikke var dekkende nok, slik at jeg måtte gå tilbake og starte på nytt med snevrere koder. Alt i alt satt jeg igjen med mellom 30 og 40 induktive koder per intervju. Kodingen gjorde jeg manuelt ved hjelp av Microsoft Word, her kunne jeg skrive inn den bestemte koden jeg hadde gitt datamaterialet og samtidig utheve med forskjellige farger. Det gjorde at jeg fikk god oversikt over dataene.

Eksempel på noen koder:

(...) for oss sånn rent egoistisk liksom som familie, så spiller det ingen rolle om det er hjemmelekser eller ikke, fordi vi får det til ikke sant.	Spiller ingen rolle om det er hjemmelekser
Vi har jo aldri benyttet oss av det, men det er mulig å sitte igjen da. To dager i uken eller noe sånt så har de noe leksehjelp eller noe sånt som du kan melde deg på, og det er fint. Det er kjempefint at de har det tilbudet.	Aldri benyttet seg av leksehjelp
(...) Da blir det jo fort at barna våres også henger i de miljøene, for de blir jo fort venner med de de spiller håndball sammen med eller de de spiller fotball sammen med. Hvor foreldrene er engasjerte ikke sant.	Familiens omgangskrets/miljø

Videre gikk jeg over til *kondenseringen*, som er en prosess i forlengelsen av kodingen. I denne fasen henter man ut de delene av teksten som har blitt kodet, slik at man sitter igjen med et redusert datamateriale. Man setter datamaterialet inn i tabeller og legger til den bestemte koden de har fått angitt. I denne prosessen ser man også etter om noen av kodene kan slås sammen eller innordnes under hverandre. Videre danner man kategorier som er mer dekkende enn de kodene man brukte i starten av analysen (Johannessen et al., 2011:198). I kondenseringsprosessen satte jeg teksten som var blitt kodet inn tabeller i et annet Microsoft Word dokument, og merket med den tilhørende koden. Her så jeg også muligheten for å slå enkelte av kodene sammen. Når dette var gjort kunne man begynne å se bredere på datamaterialet, og starte å lage kategorier.

Siste steg i analysen er en *sammenfatning*. I dette steget skal forskeren fundere over hvor vidt de sammenfattende beskrivelsene stemmer overens med det uberørte datamaterialet man opprinnelig hadde. Hvis man i denne prosessen ser at sammenfatningen av datamaterialet ikke stemmer overens med det ferdige produktet må man gå tilbake og undersøke hvor feilen ligger (Johannessen et al, 2011:198-199). Her gikk jeg over råmaterialet jeg startet med, og så nærmere på materialet jeg satt igjen med. Jeg konkluderte med at materialet jeg startet med stemte overens med det ferdige produktet jeg hadde.

4.7 Studiens kvalitet: validitet og reliabilitet

Validitet handler om hvorvidt metoden man benytter seg av er egnet å undersøke det man ønsker kunnskap om. Altså om metoden er korrekt for å undersøke og innhente data om det bestemte fenomenet den er tenkt å skulle undersøke (Brinkmann og Kvale, 2015:276). I forhold til min problemstilling tenker jeg at en kvalitativ undersøkelse var det riktige valget. Jeg ønsket informasjon om hvordan foreldre tenkte omkring barnas hjemmelekser, og at en god metode for å få tak i denne informasjonen var ved intervjuer. Så i forhold til spørsmålet om validitet tenker jeg at metoden er god for å undersøke det den er tenkt å skulle undersøke. En utfordring i validiteten er knyttet til skjevheten i utvalget, og at jeg ikke satt med et datamateriale som lot analysere sosiale forskjeller i leksepraksiser mellom ulike foreldre, og at problemstillingen dermed måtte justeres.

Reliabilitet har å gjøre med troverdigheten til forskningsresultatet. Spørsmålet om reliabilitet handler i stor grad om hvor vidt man ville fått samme resultat om undersøkelsen ble utført på nytt av noen andre. Reliabiliteten i en kvalitativ studie handler i stor grad om hvorvidt informanten ville gitt de samme svarene om det var noen andre som intervjuet. Samt om forskerens rolle i innhenting av dataene og behandling og analyse av dem (Brinkmann og Kvale, 2015:276). I forbindelse med reliabilitetsspørsmålet tenker jeg at man alltid må ta høyde for at det er mennesker som brukes som verktøy i innhenting og analysen av dataene, i tillegg til at det er mennesker man intervjuer. Om noen andre hadde gjennomført undersøkelsen ville de trolig ha fått andre resultater. Ikke fordi det er noe galt med innsamlingen av data eller behandlingen av dem som sådan, men fordi det er tenkelig at informantene kanskje ville oppført seg annerledes og sagt andre ting i møte med noen andre enn meg.

4.8 Forskerrollen

Det er flere ting som er viktige for forskeren. Det første er å bevare en moralsk ansvarlig forskningsadferd, noe som bunner i forskerens integritet. Det kreves av forskeren at vedkommende klarer å vise empati, sensitivitet og være engasjert, særlig når man som menneske selv er verktøy i innhenting av dataen. Det stilles også etiske krav til forskeren som er avgjørende for den vitenskapelige kvaliteten. Det er viktig at funnene som blir offentliggjort er så representativt og riktige som mulig. Slik at de gir et så riktige bilde som mulig av forskningsarbeidet og resultatene. Forskerens uavhengighet og nøytralitet er også viktig, at ikke forskningen blir farget av for eksempel informantene som deltar i forskningen (Brinkmann & Kvale, 2015:108)

Når man inntar forskerrollen for første gang, blir man i stor grad reflekterende over ens egen rolle. Det er flere aspekter man reflekterer over. Det første man i stor grad reflekterer over er det etiske ansvaret man har når man gjennomfører et slikt prosjekt. At alt gjøres korrekt og slik som det skal gjøres. Man reflekterer også over hvordan man som menneske opptrer ovenfor informantene, både i forkant, underveis og etter intervjuet. Man ønsker en viss nærhet til informantene under intervjuene, men samtidig et profesjonelt og distansert forhold. I denne undersøkelsen stilte jeg ikke informantene mine noen sårbare eller vanskelige spørsmål. Dermed ble jeg i liten eller ingen grad disponert for det å komme i settinger hvor man stiller informanten spørsmål som de kan synes er ubehagelige eller vonde. Man reflekterer også mye over sin egen nøytralitet, at man ikke skal bli påvirket av andre i arbeidet man utfører. Når jeg startet arbeidet med oppgaven var jeg enormt nysgjerrig på om leksefrie skoler kunne utjevne sosiale forskjeller. Jeg gikk inn i oppgaven med stort engasjement og lyst til å lære. Til tross for justeringer i oppgaven, har jeg lært enormt mye. Jeg har fått en verdifull innsikt i betydningen av foreldre, lekser og sosioøkonomiske ressurser for barn.

Kapittel 6. Foreldres opplevelser av leksepraksis

I dette kapittelet skal vi se nærmere på noen av funnene fra undersøkelsen min. Blant annet skal vi se ulike leksepraksiser blant foreldrene, deres foreldreengasjement og faglige oppfølging, hvordan leksene kan arte seg som en kilde til stress og hvordan leksehjelpen kan bli stigmatisert. Dette skal vi knytte opp mot den tidligere forskningen.

6.1 Organisering av lekser i hjem med ungdomsskoleelever

Jeg så tidlig at leksepraksisen var veldig ulik på de forskjellige skolene. Tommy, Ola og Kari, som alle tilhører Byskolen, beskrev at barna deres nesten ikke hadde noen hjemmelekser. Barna fikk tildelt noen små oppgaver nå og da, men i utgangspunktet hadde skolen lagt seg på en linje hvor det skulle være lite hjemmelekser. Denne praksisen var alle foreldrene godt fornøyde med. De beskrev alle god trivsel hos barna sine og var veldig fornøyd med skolens opplegg. Dette ga barna rom til andre ting på fritiden, som for eksempel drive med idrett og andre fritidsaktiviteter.

Hanne og Maya, som har barn på to ulike skoler, beskrev betydelig mer hjemmelekser. Begge to anslo at deres barn brukte ca. 2 timer hver dag etter skoletid på hjemmelekser. Hanne, på Middelskolen fortalte at hos dere fikk de ukeplanen for neste uke allerede fredagen uken før. Hanne beskrev enorme mengder hjemmelekser, noe som ofte medførte at hennes datter gjorde unna et sjau med lekser i helgen. Hos dem hadde de ikke noen faste regler når det gjaldt gjennomføringen av hjemmeleksene. Datteren var veldig pliktoppfillende og hardtarbeidende, slik at hun holdt orden på hjemmeleksene selv. Foreldrene her bistod etter behov. Maya, fra Utkantskolen, syntes i og for seg ikke at det var for mye hjemmelekser hos sine barn, fordi når hun sammenlignet leksepraksisen i Norge med hjemlandet hennes var det mye mindre. Maya beskrev en stressende hverdag hvor hun ofte jobbet mye, og satt sammen med barna på kveldstid og gjorde hjemmeleksene sammen med dem etter jobb.

6.2 Foreldreengasjement og oppfølging

Ingen av foreldrene beskriver at barna har noen form for problemer i møte med skolen. Heller tvert imot. De beskriver at barna deres trives godt på skolen og henger godt med faglig. I tråd med Basil Bernstein teori, kan vi tolke det dithen at disse barna har med seg de kommunikasjonspraksisene

hjemmefra som skolen verdsetter, slik at de møter skolens forventninger på en god måte. Barn som ikke har med seg de nødvendige kommunikasjonspraksisene vil ikke tilpasse seg like godt i skolesystemet, og vil naturlig ikke ha et like godt og harmonisk forhold til skolen (Riksaasen & Vigeland, 1994:9). I motsetning til det forteller disse foreldrene at både de som foreldre og deres barn har et godt forhold til skolen. Foreldrene forteller om fornøyde barn som trives godt og som synes det er spennende og lærerikt å gå på skolen. Så i tråd mer Bernstein er det tydelig at de innehar de kommunikasjonspraksisene og imøtekommer de verdiene som skolen verdsetter, slik at skolen føles som en naturlig plass å være.

Til tross for at foreldrene jeg intervjuet er ressurssterke, så beskriver de fleste også problemer når det kommer til det å hjelpe barna sine med hjemmelekser. Her møter flere problemer i forhold til det faglige, og forteller at de ikke alltid har nok kunnskap i alle fag til å hjelpe barna sine med hjemmeleksene. Tre av foreldrene forteller at foreldrene utfyller hverandre godt og kan hjelpe barna sine på ulike fronter. Ola beskriver dette på følgende måte:

Når sønnen min kommer hjem med samfunnsfag spørsmål, norsk, det ene med det tredje, så står jeg der. Jeg kan ikke hjelpe han liksom. Men det kan kona mi, og jeg kan hjelpe til med alt av tall, matte og sånn. (Ola).

Det er tydelig at mange løser dette innad i familien. Hvis ikke den ene forelderen er sterk i et fag, så er den andre det. Det interessante her er at to av informantene forteller at de noen ganger også kontakter andre for å be om hjelp. Både Tommy og Hanna forteller at det hender at de spør andre utenfor familien om hjelp om de står bom fast med noen hjemmelekser. Sett i lys av at dette er ressurssterke familier, kan det hende at de også har et rikt nettverk av mennesker rundt seg de kan spørre om hjelp. At de har et nettverk rundt seg med andre mennesker med helt andre verdifulle ressurser. Her kan man trekke linjer til Bourdieus kapitalformer. Både den sosiale og den kulturelle kapitalen kan se ut til å komme til syne her. Den sosiale kapitalen er som tidligere nevnt basert på menneskets sosiale nettverk. Innad i det sosiale nettverket kan man ha tilgang på andre mennesker med annen kulturell, sosial og økonomisk kapital (Bourdieu, 1986:21). Det kan tenkes at dette er overførbart også til hjemmesituasjonen i forbindelse med gjennomføringen av hjemmeleksene. At når foreldrene står ovenfor hjemmelekser de selv ikke klarer å løse, så tar de kontakt med andre innad i sitt sosiale nettverk som kan hjelpe dem, slik at barna alltid får den hjelpen de trenger med hjemmeleksene. Den kulturelle kapitalen kan også se ut til å utspille seg her. Den legemliggjorte formen for kulturell kapital, menneskets habitus. Dette er de innlærte disposisjonene mennesket har

som kommer til uttrykk i form av deres adferdsmønster og sinn. Altså deres tanker og følelser (Bourideu, 1986:19). Det kan komme til uttrykk her ved at barnas utdanning er en prioritet hos foreldrene. At verdsettelsen av skole er en innarbeidet habitus for foreldrene, slik at de legger stor vekt på at barnas læring. De er solide støttespillere for sine barn, som både bistår og støtter sine barn i skolegangen. Det kan også finnes et aspekt av objektive kulturelle redskaper i disse hjemmene. Altså redskaper som bøker, kunst, instrumenter og andre «redskaper» som er med på å styrke menneskets kulturelle redskap. De er med på å øke og vedlikeholde menneskets kulturelle kapital (Bourideu, 1986:19). Sønnen til Kari var svært musikalsk interessert og spilte instrumenter. Det bevitner også om en sterk grad av kulturell kapital i hjemmet. At disse familiene har de rette redskapene i hjemmet til å danne grunnlaget og opprettholde allerede opparbeidede kulturell kapital.

Utenlandske Maya fortalte at barna hennes får mye hjelp fra hennes eksmann med hjemmeleksene. Skulle det være slik at han ikke er tilgjengelig og hun ikke klarer hjelpe barna med hjemmeleksene, så sender hun beskjed til skolen og forklarer situasjonen. Dette bevitner om foreldrene som tar tak i problemene og gjør noe med dem. Anette Lareau påpeker at et av de viktigste trekkene som kjennetegner middelklasseforeldrene er at de tar tak i problemene de står ovenfor og får løst dem. De følger opp barna sine tett og er ikke redd for å ta kontakt med skolen når det er behov for det. De frykter ikke skolen og sterkt opptatt av at barna deres skal bli godt ivaretatt og få den hjelpen de har behov for (Bæck, 2007:220). Slik som vi ser med Maya, hun følger nøye opp barnas hjemmeleksener og er ikke redd for å kontakte skolen. Et annet interessant funn ved Maya var at hun selv ga barna sine oppgaver, ved siden av hjemmeleksene fra skolen. Maya var bekymret for at barna ikke lærte å skrive ordentlig for hånd, når alt skolemessig foregikk digitalt. Derfor hadde hun selv gitt barna sine i oppgave å skrive litt for hånd hver dag, slik at de fikk øvd på en god håndskrift. Det vitner også om mødre som engasjerer seg og tar ansvar for barnas læring. I PISA-undersøkelsen fra 2018 stod det at mer ressurssterke familier i større grad stimulerte hjemmemiljøet slik at det bidro til kognitiv utvikling hos deres barn. At noen foreldre tillærer barn adferd, kultur og egenskaper man trenger for å lykkes på skolen (OCED, 2018:50). Det kan være det vi ser et eksempel på her. At Maya ser det som en viktig egenskap å kunne skrive godt for hånd, og dermed aktivt lærer sine barn det.

6.3 Faglig oppfølging av lekser

Flere av foreldrene beskriver at barna deres er ganske så selvgående og at de hjelper dem etter behov. Fire av foreldrene beskriver en hverdag hvor barna styrer mye dette med hjemmeleksener selv,

men også her er det nyanser. Tommy, Ola og Hanne beskriver at barna deres er veldig selvgående og ber om hjelp når de trenger det. Disse forteller at de prøver å vise engasjement ovenfor sine barn. Kari har en annen tilnæringsmåte. Hun forteller at sønnen styrer dette med skole og lekser helt selv, og at hun bekymrer seg ikke noe for det så lenge han gjør det bra på skolen. Hun beskriver det slik:

For hans del så gjør han det bra på skolen. Når det er sånn, så er det selvfølgelig litt sånn at da kan man som forelder på en måte lene seg litt tilbake. Jeg vil tro, det kan godt hende at det er andre foreldre som har barn som sliter litt mer med fagene, at situasjonen er litt annerledes der. Kanskje de er litt mer overvåkende for å følge opp at det faktisk blir gjort. For min del så trenger jeg ikke lengre, det er ikke sånn som på barneskolen at jeg trenger å følge opp at leksene blir gjort.. Takk og lov.. (Kari).

Dette peker i retning av at foreldrene klarer å engasjere og motivere barna sine på skolefronten, uten å nødvendigvis ta særlig stor del selve i gjennomføringen av hjemmeleksene. Dette med foreldreengasjement har vist seg å ha en positiv effekt på barns prestasjoner. Hvis man som forelder viser støtte og engasjement til barnet vil det kunne ha en positiv påvirkning på barnas læring, motsatt vil en overvåkende tilnærming ha negativ effekt på barnas læring (Hattie, 2013:17). Dette støttes av Unn-Doris Bæck som også skriver at foreldreengasjement kan ha positiv effekt på barns motivasjon (Bæck, 2005:220). Dette kan også handle om hvilke holdninger foreldrene gir barna sine til skolen. Anette Lareau skriver at barn blir oppdratt ulikt i ulike hjem, noe som gjør at de møter verden og institusjonene på forskjellige måter. Det kan da dannes ulike holdninger til verden og institusjonene (Lareau, 2011:163). Det kan være at foreldreengasjementet utspiller seg som støtte, engasjement og positive holdninger ovenfor skolen og skolearbeidet, og ikke direkte involvering i selve arbeidet med hjemmeleksene. Hanne beskriver foreldreinvolveringen slik:

Det er så mange nå som snakker om at foreldrene følger opp mye mer og bruker mye tid og sånt noe. Curlingforeldrene ikke sant. Jeg må si at, det er ikke jeg egentlig. Jeg bare tenker at jeg prøver å høre hva hun har behov for. (Hanne).

Det kan se ut til at disse foreldrene gir barna mye spillerom når det gjelder hvordan barna selv ønsker å legge opp deres leksehverdag. At foreldrene er til stede og engasjerer, men at de til dels lar barna sine få sitte i førersete og få bestemme hvordan de selv ønsker utforme sin skole- og leksehverdag. Det stemmer godt overens med Lareaus typologi om den intensive foredlingen.

Barnet får rom til å utfolde og utvikle seg, de blir hørt av foreldrene sine og får være deltagende i utformingen av sitt liv (Lareau, 2008:927). Det som derimot skiller foreldrene jeg intervjuet fra foreldrene i Lareus studie er at de lar barna få mye frihet og selvstendighet. Hos informantene til Lareu kan man få inntrykk av at foreldrene prøver å dytte barna i bestemte retninger. At foreldrene har organisert livene deres (Lareau, 2008:926). Hos foreldrene jeg intervjuet fremstår det mer som at de gir barna mer rom. De følger barna tett opp, men det virker ikke som de pusher de i noen bestemt ønskelig retning.

Her skilte Maya seg litt fra de andre. Hun beskrev at fra hjemlandet hadde hun lært å være disiplinert og arbeide hardt, og at hun prøvde å overføre det til sine egne barn. Derfor kjørte hun en litt strengere linje hvor hun så etter at hjemmeleksene var blitt gjort og satt ofte med barna sine og gjorde hjemmelekser. Maya vektla at barna skulle legge ned innsats på skolen og gjøre det bra. Maya beskrev ingen former for følelsen av at barna skulle bli for integrerte i det norske samfunnet, at hun ikke klarte å samarbeide med skolen eller at hun skulle «miste» barna sine i møte med den nye kulturen og religionen slik som Laid Bouakaz beskrev (Hauge, 2014:239). Det Maya derimot beskrev var at denne disiplinerte linjen hun prøvde å kjøre ikke fungerte i Norge. Årsaken til det var at barna hennes argumenterte med at det ikke var sånn hos de andre barna. Her kan vi trekke inn Tariq Moodoods med teorien om *etnisk kapital*, som omhandlet at enkelte innvandrergreper har et sterkt pågangsmot og arbeidsvilje når det kommer til skole og utdanning (Heggen et al., 2013:87). Slik som Maya selv beskriver at hun har, og prøver å overføre til sine barn.

6.4 Hjemmeleksene som en kilde til stress

En tematikk som kom opp under noen av intervjuene var dette med stress hos barn i forbindelse med hjemmelekser. En av informantene, Hanne, forteller om en stressende hverdag for hennes datter. Hun forteller om enorme mengder med lekser og om datteren hennes som er veldig stresset og sliten. Videre forteller hun at datteren er veldig pliktoppfyllende, strukturert og lager seg en plan over tingene hun skal gå gjennom i ukeplanen. Datteren tar ingen snarveier for å bli raskt ferdig, noe som medfører at hun blir sittende mye med hjemmeleksene sine. Hanne forteller at datteren var veldig sliten før jul, og at hun følte på at det var veldig mye mas fra skolen sin side. Hanne beskriver situasjonen slik:

De har lange dager i utgangspunktet, og da tenker jeg det at.. Hun er bare 13 år liksom, hun blir sliten. Hun takler ikke dette på samme måte som en voksen person gjør, det er for mye for langt.

Det er for mye som skjer i en trettenåringskropp til at de klarer å konse lenge av gangen. Så jeg skulle ønske hun kunne gjøre seg ferdig med dette på skolen. Hatt hele dager, så når hun kom hjem så var hun ferdig. (Hanne)

Cooper, Robinson og Patall påpekte i sin artikkel *Does Homework Improve Academic Achievement?* at en av de negative konsekvensene av hjemmeleksene er nettopp dette med fysisk og psykisk utmattelse (Cooper et al., 2006:8), hvor dette kan være tilfelle. Dette stemmer også godt overens med studier av det som kalles «generasjon prestasjon», hvor dagens ungdom føler et sterkt press om at de må prestere. Den viktigste kilden til stress hos unge var ifølge Bakken, Eriksen og Sletten nettopp press fra skolen, og at det var flere jenter enn gutter som følte på dette presset (Bakken, Eriksen & Sletten, 2018:63).

Både Hanne og Maya anslår at deres barn bruker ca. 2 timer hver dag på skolearbeid, men Maya forteller ikke om noe stress i forhold til mengden av skolearbeid. Derimot forteller Maya om et helt annet stress hos seg selv og barna sine. Hun forteller at hjemmeleksene skaper mye stress, frustrasjon og krangling i hjemmet. Hun beskriver en hverdag hvor leksene nesten alltid er en kilde til konflikt. Årsaken til all denne turbulensen i hjemmet forteller Maya er at hun er utenlandsk og ikke alltid forstår hjemmeleksene til barna. Det blir mye bråk når hun skal sette seg ned med barna og forsøke å hjelpe de. Maya jobber med regnskap og er flink med tall, men hun beskriver at gangen i matte ofte er ulik i Norge fra hjemlandet hennes. Det medfører krangling mellom henne og barna. Maya beskriver det slik:

Jeg vet svaret, men jeg kan ikke forklare han når det kommer på norsk måte. Han gjør jo hva lærer sier, han har lært på skolen. Så derfor vi krangler og vi kræsjer. Fordi han forstår ikke meg. Han forstår ikke hvordan jeg beregnet. Vi kommer alltid til samme svar, men forklaring er forskjellig.

Det er alltid største utfordringen med barna mine, de forstår ikke min forklaring. (Maya)

Denne problematikken med stress og mye frustrasjon i forbindelse med gjennomføringen av hjemmeleksene i hjemmet er det ingen andre enn Maya som beskriver. Denne tematikken har også Cooper, Robinson og Patall pekt på som en negativ konsekvens av hjemmeleksene. At hjemmeleksene kan bidra til konflikter i hjemmet og forvirre barna når foreldrene enten ikke forstår barnas hjemmelekser, eller at de har en annen tilnæringsmåte til innholdet i hjemmeleksene enn hva skolen har (Cooper et al, 2006:8). Denne tematikken ble også beskrevet av Ms. Handlon, en

mor i Anette Lareus undersøkelse. Ms. Handlon så på hjemmeleksene som et konfliktelement som kommer utenfra, som glir inn i hjemmet og skaper bråk og krangling (Lareau, 2011:182).

De tre andre foreldrene som tilhører Byskolen beskriver ingen former for stress. Det kan tenkes at disse ikke opplever dette med stress på samme måte, fordi de ikke har like mye lekser på denne skolen som de to andre.

6.5 Stigmatiserende leksehjelp

Alle foreldrene forteller at det finnes et leksehjelptilbud ved deres skole, men de fleste forteller at det ikke er noe deres barn benytter seg av. Det er kun en av mine informanter som har barn som benytter seg av leksehjelp på skolen. De andre foreldrene forteller at deres barn ikke har behov for det. Ola har klare meninger om leksehjelpen. Han vet at skolen tilbyr leksehjelp to dager i uken, men det er ikke noe deres barn benytter seg av.

Ola er bekymret for leksehjelptilbudet, han har inntrykk av at det er veldig stigmatisert å delta på det, noe han tror medfører at barn ikke vil delta. Han tror det er veldig nederlag for barn å måtte bli igjen etter skoletid, og at det blir sånn blant barna «der er den gruppen som trenger ekstra hjelp». Han tror oppriktig at mange barn kvier seg for å delta på leksehjelpen, og at det er et stort problem. Denne tematikken med at leksehjelp kan oppfattes som stigmatiserende er akkurat den samme som Buland, Haugsbakke, Molden og Valenta beskrev. At leksehjelpen har lett for å få et negativt stempel, som medfører at barn som kanskje hadde hatt god nytte av å delta ikke gjør det (Buland et al., 2009:169). Det kan være nettopp dette vi ser på skolen til barnet til Ola, at leksehjelpen har fått et negativt stempel som gjør at barna ikke vil gå på det.

Maya er den eneste av informantene mine som har barn som benytter seg av leksehjelpen på skolen. Hun beskriver ikke at hennes barn føler det stigmatiserende å delta, heller tvert imot. Hun forteller at barna synes det er sosialt og fint å gå på leksehjelpen. Her får barna selskap av hverandre og kan snakke sammen om hjemmeleksene. Verken Maya eller barna er særlig fornøyde med leksehjelptilbudet, men det handler om at barna ikke får nok hjelp av en voksenperson. Maya beskriver leksehjelptilbudet slik: «for jeg har da trodd at leksehjelp er hjelp, det er egentlig bare å gjøre lekser i samme tid sammen med de andre. Men det er ikke leksehjelp, at noen hjelper deg» (Maya). Buland, Haugsbakken, Molden og Valenta påpeker også i sin rapport at leksehjelp i hovedsak handler om læringsstøtte og faglig utvikling, men at det også kan være en sosial sfære for

mange barn. Et sted hvor de får dekket et sosialt behov de har (Buland et al., 2009:33). Det er det samme vi ser hos Maya, selv om hun forteller at barna har lite faglig utbytte av å gå på leksehjelpen, så er det en fin og sosial plass for barna.

Kapittel. 7 Diskusjon

I denne diskusjonen vil jeg se nærmere på om informantene mine passer til de typiske skildringene vi har av middelklasseforeldre, som vi først og fremst kjenner fra Anette Lareus typologi om den intensive foredlingen. Jeg vil diskutere hovedfunnene fra analysen, og se på de ulike foreldrepraksisene.

Vi må starte med å spørre oss selv, hva kjennetegner egentlig middelklasseforeldre? Hvis vi ser på Anette Lareaus typologi, *den intensive foredlingen*, er det mange faktorer som spiller inn. Dette er foreldre som aktivt hjelper barna sine. Som et ledd i barnets utvikling vurderer og belønner foreldrene talenter, meninger og ferdigheter som fremmer økt utvikling. Disse barnas tilnærming til språk- og kommunikasjon dreier seg ofte om forhandlinger mellom barn og voksen. De lærer å argumenter og begrunne sine synspunkter. Barna får lov til å utvikle seg og delta i avgjørelser som omhandler deres liv. Dermed får man også barn med et tankesett om at verden ligger for deres føtter. Disse barna deltar ofte på organiserte fritidsaktiviteter. Foreldrene er heller ikke redde for institusjoner som for eksempel skolen. De kan gjerne gå til angrep på de om de er misfornøyde, og krever god oppfølging for sine barn (Lareau, 2008:927). De fleste informantene mine beskriver nokså typiske trekk ved middelklassefamilier, de passer denne skildringen svært godt. De fleste beskriver en hverdag med selvstendige barn som tar ansvar for egen læring, de bistår barna deres etter behov og det er en harmoni over det hele. Foreldrene fremstår alle veldig ressurssterke, hjelper barna sine og tar kontakt med skolen når de trenger det. Selv om alle foreldrene tilsynelatende faller innenfor gruppen med middelklasseforeldre, så er det tydelige nyanser i foreldrepraksisene deres.

Flere av foreldrene beskriver svært så selvgående barn. De beskriver barn som i hovedsak tar ansvar for hjemmeleksene og læringen selv, men at foreldrene står på sidelinjen og bistår etter behov. I beskrivelsene til foreldrene taler det for at barna har gode arbeidsvaner og rutiner for dette. Jessica M. Calarco påpekte at barn er aktive i reproduksjonen av sosial ulikhet. At barns adferd ofte henger tett sammen med den sosiale klassen de er en del av. De tillærer seg de ferdighetene og verdiene som er verdsatt i den bestemte samfunnsklassen de tilhører. Det kan ha sammenheng med at barna får en slags «klassebasert barneoppdragelse», som legger grunnlaget for bestemte praksiser barna gjør (Calarco, 2014:1015). Det kan tenkes at det er nettopp det vi ser en tendens til hos foreldrene jeg intervjuet. At barna har tilegnet seg en spesiell praksis gjennom barneskoleårene, hvor de er veldig selvstendige og har gode arbeidsvaner for hjemmeleksene sine. Dette samsvarer godt med

kjennetegnet ved middelklassebarn. Slik at denne selvstendigheten og de gode arbeidsvanene kommer fra den klassespesifikke oppfostringen har fått.

Det er tydelig at betydningen av ressurser også er svært så sentral i alle disse familiene. Som tidligere nevnt kom både den kulturelle og sosiale kapitalen til syne. Vi har sett at dette er ressurssterke familier som både tilfører kulturell kapital til sine barn og aktivt er med på å stimulere de kognitivt. For eksempel ved at sønnen til Kari fikk utfolde seg musikalsk med instrumenter, eller at Maya tok ansvar for at barna hennes lærte å skrive ordentlig for hånd. Den kulturelle kapitalen er en viktig ressurs i barnas utvikling. Den kulturelle kapitalen er tredelt, hvor alle kan se ut til å komme til syne her. Den legemliggjorte kapitalformen er de etablerte disposisjonene mennesket har, deres habitus, som legger føringen for deres adferdsmønster. Den objektive kulturelle kapitalen som går på å ha redskaper til å styrke og opprettholde den kulturelle kapitalen (Bourdieu, 1986:19). Også den institusjonaliserte kulturelle kapitalen, som for eksempel handler om å ha et vitnemål fra et utdanningssystem (Bourdieu, 1986:20). Alle disse kulturelle kapitalformene er til stede som en eller flere hos foreldrene. Vi kan se at den legemliggjorte kapitalen, habitusen, utspiller seg i deres adferdsmønster og tankesett. Den objektive kulturelle kapitalen kommer til synet ved at foreldrene har redskaper i hjemmet som er med på å øke og opprettholde barnas kulturelle kapital. Den siste, den institusjonaliserte, kommer til uttrykk ved utdanningstitler som foreldrene besitter. Dette er viktige ressurser som er med på å styrke barna og hjelpe dem. Den sosiale kapitalen har også vist seg å være sentral her. Dette er menneskets sosiale nettverk, som danner grunnlaget for de ressursene man som menneske har tilgang på via sitt nettverk (Bourdieu, 1986:21). Det tydeligste eksempelet på hvordan dette kom til synet er hvordan Hanne og Tommy hadde tilgang på mennesker i sitt nettverk, som kunne hjelpe dem om de stod fast med barnas hjemmeleksur. Det er veldig interessant hvordan de nytter seg av andre de kjenner som har kunnskap på feltet de trenger hjelp.

Overordnet er foreldrene veldig like. De møter skolen med positivitet og engasjement, likevel ser vi noen forskjeller. Den største forskjellen blant foreldrene kan knyttes tilbake til mengden og gjennomførelsen av hjemmeleksene. Hanne beskrev at datteren hennes hadde enorme mengder med hjemmeleksur og ofte gjorde unna litt i helgene, for å rekke over alt. Hanne beskrev også datteren som en typisk «flinkis»-jente som ikke tok noen snarveier og gjorde alt arbeidet fullstendig. Dette medførte at datteren ofte var stresset og sliten. Dette taler veldig for den velkjente generasjon prestasjon. Generasjonen hvor mange ungdommer føler et jagg etter å prestere på skolen og være flinke (Bakken, Eriksen & Sletten 2018:47). Forskningen har vist at det er sterk korrelasjon mellom

presset fra skolen og utfordringer med å håndtere presset for ungdommer. Faktisk opplevde ungdommene at dette presset fra skolen var større enn kroppspress, idrettspress og sosiale medier (Bakken, Eriksen & Sletten, 2018:63). Det bekrefter bare den samme tendensen som hos datteren til Hanne. Et ønske og press om å gjøre det bra på skolen, som gjør at ungdommen slites ut. Noe som er svært interessant her er at verken Tommy, Ola eller Kari beskrev noen form for stress hos sine barn. De beskrev at deres barn var godt fornøyde med å ha lite hjemmelekser, og det å være ferdig med skolen når de gikk for dagen. Barna fikk tid til å gjøre andre ting på fritiden som for eksempel være med venner, drive med idrett eller andre fritidsaktiviteter. Dette tyder på at lekkesituasjonen oppleves bedre på skoler hvor det er mindre lekser.

En annen forskjell er dette med leksehjelp. Det jeg fant blant mine informanter var to ytterligheter i hvordan leksehjelpen ble oppfattet. Ola fortalte at hos dere er det svært stigmatiserende å delta på leksehjelp, imens Maya beskriver det som en sosial plass hvor barna kan treffes og arbeider sammen. Her ser vi to helt ulike oppfatninger av leksehjelpen, som kan tyde på ulike sosiale ordninger for leksehjelp på ulike skoler. Det kan være flere årsaker til at de beskriver leksehjelpen så ulikt. Det kan hende at leksehjelpen for eksempel oppfattes mer stigmatiserende på en skole, enn hva den gjør på en annen skole. Kan det medføre en dobbelstigmatisering? At man både blir stigmatisert på bakgrunn av sin sosioøkonomiske bakgrunn, og på grunn av at man har et behov for ekstra hjelp med skolearbeidet? Det er ikke ukjent at leksehjelpen ofte kan få et negativt stempel som gjør at barn kvier seg for å delta, det er noe vi kjenner igjen fra Buland, Haugsbakke, Molden og Valenta sin SINTEF-rapport (2009). Da er det ikke helt utenkelig med en slik dobbeltstigmatisering heller. Det som er interessant her er at Maya som hadde barn som benyttet seg av leksehjelp, bare beskrev positive aspekter sosialt når det gjaldt leksehjelpen. Hun beskrev problemer i forhold at barna ikke fikk tilstrekkelig hjelp fra en voksenperson på leksehjelpen, men at de likevel valgte å delta på grunn av det sosiale. Det er også noe vi kjenner igjen fra SINTEF-rapporten, at leksehjelpen kan være et samlingspunkt for mange barn (Buland et al., 2009:33). Det som derimot kan være problematisk er at barn kanskje ikke får den nødvendige hjelpen der, slik som Maya beskriver.

Alt i alt kan vi si at det både er positive og negative effekter av hjemmeleksene. Den sterkeste positive effekten henger sammen med den akademiske utviklingen barnet får av å gjøre hjemmelekser, og at man med få unntak kan si at hjemmeleksene har positiv effekt på barnets skoleprestasjoner (Cooper et al., 2006:48). Likevel er det flere negative faktorer, som for eksempel det jeg igjennom min undersøkelse har sett tendenser til; at hjemmeleksene både kan medføre

psykisk utmattelse og skape konflikter og forvirring i hjemmet når foreldrene ikke forstår barnas hjemmelekser (Cooper et al., 2006:8). Disse negative effektene var uten tvil noe som påvirket foreldrene, barnet og hjemmesituasjonen til informantene jeg snakket med. Vi ser i forskningen til Cooper, Robinson og Patall at leksene har sterk påvirkning på barns prestasjonsnivå, likevel så jeg hos foreldrene jeg snakket med at foreldrene på Byskolen med lite lekser var langt mer tilfredse enn de to ved Middelskolen og Utkantskolen. Et spørsmål som kommer opp i forbindelse med dette med mengden av hjemmelekser er om det kan være et symptom på noe systematisk. Da er vi inne på dette med at skolene er situert i ulike boområder, hvordan sosioøkonomiske profilen kan spille en rolle. Det ser ut til at man ser konturene av at Byskolen kan ha gjort et bevisst valg om å ha lite hjemmelekser basert på elevgrunnlaget og det urbane miljøet, i motsetning til Middelskolen og Utkantskolen.

Kan vi snakke om en gruppe med middelklasseforeldre med så ulike foreldrepraksiser? Det kan se slik ut. Hvis vi tenker tilbake på Anette Lareaus typologi ser man at de fleste av kjennetegnene passer med alle foreldrene. Det som derimot skiller dem er hvordan foreldrene løser og tilnærmer seg ting på ulike måter. De har ulike foreldrepraksiser, selv om de tilhører den samme samfunnsgruppen. Så hvordan kan vi forklare de ulike foreldrepraksisene i en så homogen gruppe? Som tidligere nevnt hadde Basil Bernstein dannet et begrep, «*form of communicative practice*». Dette henviser til menneskers uttrykksformer. Begrepet baserer seg på en tenkning om at hvordan man som menneske fortolker verden rundt seg og seg selv, samt hvordan man tenker og kommuniserer, ofte henger sammen med det settet av sosiale relasjoner man er en del av. Videre finnes det koder, som viser til ubevisste grunnforutsetninger man som menneske har for tenkning og handling, som legger føringer for vår oppfattelse av vår opplevelsesverden (Riksaasen & Vigeland, 1994:10). Hvis vi tar utgangspunkt i at disse menneskene deler de nokså like sosiale relasjonene (sett at de samhandler med andre mennesker fra samme samfunnsklasse), så vil de opptre forholdsvis likt. At de vil fortolke seg selv og verden rundt seg på ganske lik måte. Slik at de i det store og hele bildet bærer preg av å møte verden på ganske lik måte. Noe de tilsynelatende gjør. De følger barna sine tett opp, de gir de rom for utfoldelse, de har barn som driver med organisert idrett eller andre fritidsaktiviteter og så videre. Slik at i det helhetlige bilde er de ganske like, men det er individuelle små forskjeller i hvordan de møter enkelte ting på. De største forskjellene mellom foreldrene kommer til syne ved hjemmeleksene, mengden og gjennomføringen, som er ulik ved de forskjellige skolene.

Kapittel 8. Avslutning

Oppsummert kan vi si at selv om oppgavens empiri åpenbart vitner om en relativt homogen gruppe med middelklasseforeldre, finnes det variasjoner i hvordan foreldre opplever barnas leksepraksiser og hvordan gjennomføringen av dem foregår. Anette Lareus skildring om den intensive foredlingen samsvarer godt med foreldrene i min undersøkelse. Hennes beskrivelser om engasjerte og støttende foreldre, som gir barna plass til utfoldelse, som både oppmuntrer og gir barna rom til å være deltagende og er aktive i idretter og fritidsaktiviteter som er organisert (Lareau, 2008:927) er veldig dekkende for disse foreldrene. Vi ser også at foreldrene i stor grad møter skolesystemet svært likt. De er positive til skole, de engasjerte i barnas skolearbeid og gjennomførelse på skolen. Dette kan henge sammen med Basil Bernsteins begrep «form of communicative practice». At mennesker som deler samme sosiale relasjoner vil også dele et likt tanke- og kommunikasjonssett. Deres oppfattelse av deres opplevelsesverden vil bære preg av de koder de har innarbeidet, som er deres grunnforutsetning for all tenkning og handling (Riksaasen & Vigeland, 1994:10). Dermed vil også foreldrene naturlig møte skolen på en veldig lik måte.

Foreldrene passer godt i skildringer om middelklasseforeldre (den intensive foredlingen), og de deler mange like oppfattelser av skolen. Likevel ser vi individuelle forskjeller i hvordan de tenker om foreldrepraksiser på, og hvordan de i praksis legger opp barnas leksearbeid. Det kan være flere årsaker til det. Den tydeligste forskjellen kom frem i forhold til leksemengde og gjennomføring av leksearbeid. De foreldrene ved Byskolen med lite hjemmelekser beskriver enn mer harmonisk skolehverdag enn de to andre foreldrene. Ved Middelskolen og Utkantskolen, hvor det var betydelig mer hjemmelekser, var det beskrivelser av stress på bakgrunn av leksemengden og konflikter i hjemmet på grunn av språkproblematikk og forståelse. Det kan dermed se ut til at forskjellene mellom foreldrene i all hovedsak dreier seg om leksepraksisen som er ulik ved de forskjellige skolene. Slik at foreldrenes syn på skolen er veldig likt, men at forskjellene skyldes ulikheter i leksepraksiser fra skolen side.

Antall ord i besvarelsen: 20 833

Litteraturliste

Bakken, Anders, Eriksen, Ingunn M. & Sletten, Mira A. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(2), 46-76

Björnsson, Julius K., Jensen, Fredrik, Kjærnsli, Marit & Pettersen, Andreas. Kapittel 9. Gir skolen alle muligheter til å bli gode lesere? I Frøsnes, Tove S. & Jensen, Fredrik (Red.). (2020). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Oslo: Univeritetsforlaget. DOI: <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-09>

Bourdieu, Pierre (1986) "The forms of Capital". I Richardson, John. *Handbook of Theory and Research of the Sociology of Education* (1986), Westport, CT: Greenwood Press, pp. 241-58

Brinkmann, Svend & Kvale, Steinar. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Brock, Cynhia H., Fisher, Douglas, Flood, James, Han, Keonghee Tao & Lapp, Diane. (2007). Does Homework Matter? An Investigation of Teacher Perceptions About Homework Practices of Children From Nondominant Backgrounds. *Urban Education*, Vol. 42(4), 349-372

Buland, Trond, Haugsbakke, Halvdan, Molden, Thomas H. & Valenta, Marko. (2009). *Leksehjelp – ingen tryllestav? Sluttrapport fra evalueringen av Prosjekt Leksehjelp* (SINTEF A9396 Rapport). ISBN: 978-82-14-04713-4

Bæck, Unn-Doris Karlsen. (2005). School as an arena for activating cultural capital: Understanding differences in parental involvement in school. *Nordisk pedagogikk*, Vol. 25, 217-228. Oslo. ISSN: 0901-8050

Calarco, Jessica. M. (2020). Avoiding Us versus Them: How Schools' Dependence on Privileged "Helicopter" Parents Influences Enforcement of Rules. *American Sociological Review*, Vol. 85(2), 223-246

- Calarco, Jessica M. (2014). Coached for the Classroom: Parents' Cultural Transmission and Children's Reproduction of Educational Inequalities. *American Sociological Review*, Vol. 79(5), 1015-1037
- Christoffersen, Line, Johannessen, Asbjørn & Tufte, Per Arne. (2011). *Forskningsmetode for økonomiske-administrative fag*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Christensen, Karen, Nilsen, Ann & Grønmo, Sigmund. (2021). *Ulikhet sosiologiske perspektiver og analyser*. Fagbokforlaget
- Cooper, Harris, Patall, Erika A. & Robinson, Jorgianne C. (2008). Parent Involvement in Homework: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, Vol. 78(4), 1039-1101
- Cooper, Harris, Robinson, Jorgianne C. & Patall, Erika A. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research 1987-2003. *Review of Educational Research*, Vol. 76(1), 1-62
- Hattie, John A. C. (2013). *Synlig læring – et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hauge, An-Margritt. (2014). *Den flerkulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Heggen, Kåre, Helland, Håvard & Lauglo, Jon. (2013). *Utdanningssosiologi*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Holte, Kjersti Lien. (2016). Homework in primary school: could it be made more child-friendly? *Studia paedagogica*, Vol. 21(4), 13-33
- Lareau, Anette. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*. California: University of California Press
- Lareau, Anette. *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. I Grusky, David B., Ku, C. Manwai & Szelényi, Szonja (Red.). (2008). *Social stratification: class, race, and gender in sociological perspective*. Boulder, Colorado: Westview Press

Lovdata. (2016). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 16.4.2021 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – mestring – muligheter ungdomstrinnet*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

OECD. (2014). *Does homework perpetuate inequities in education?*, *PISA in Focus*. No. 46, OCED Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jxrhqhtx2xt-en>

OECD. *PISA 2018 results (Volume II) where all students can succeed*. PISA, OCED Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.

Riksaasen, Rita & Vigeland, Bjørn. (1994). *Basil Bernsteins kodeteori og nyere empiri*. Tapir Forlag

Rønning, Marte. (2010). *Homework and pupil achievement in Norway – Evidence from TIMSS*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå. ISBN: 978-82-537-7753-5

Rønning, Marte. (2011). Who benefits from homework assignment? *Economics of Education Review*, 30(1), 55-64. DOI: 10.1016/j.econedurev.2010.07.001

Schieman, Scott, Ruppner, Leah & Milkie, Melissa, A. (2018). Who Helps with Homework? Parenting Inequality and Relationship Quality Among Employed Mothers and Fathers. *Journal of Family and Economic Issues*, 39(3) 49-65

Seeberg, Marie Louise, Seland, Idunn & Hassan, Sahra. (2014). Har vi hatt leksehjelp nå? Sosial utjevning når alle skal med. *Sosiologi i dag*, 44(4) 36-56

SINTEF. (2007). *Kartlegging av utbredelse av leksehjelp i norsk skole*. Utdanningsdirektoratet. ISBN: 978-82-14-04210-8

Skoleporten Udir. (u. å.) *Elevundersøkelsen – støtte hjemmefra*. Hentet 23.1.2021 fra:

<https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersokelsen/nasjonalt?orgaggr=a&kjonn=a&trinn=10&sammenstilling=1&diagraminstansid=31&fordeling=2&indikator=2003&diagramtype=1>

Stefansen, Kari. (2007). Familiens rolle i reproduksjon av ulikhet. Kunnskapsbidrag fra kvalitative studier av foreldreskap. *Sosiologisk tidsskrift*, vol 15, 245-264

Utdanningsdirektoratet. (2020, 29 januar). *Elevundersøkelsen*. Hentet 10.2.2021 fra:

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>

Vedlegg

Vedlegg 1: godkjenning fra NSD

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 955856 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.09.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Leksefrie skoler»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *se nærmere på ulike foreldres forhold til barnas hjemmelekser*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med undersøkelsen er å få vite mer om hvordan foreldre opplever og forholder seg til barnas hjemmelekser, og hvilke rutiner de har i hjemmet rundt dette. I tillegg vil vi spørre noen spørsmål om meninger omkring en leksefri skole, opplevelsen av skolens organisering av lekser og egne erfaringer knyttet til lekser i skolen i oppveksten.

Dette forskningsprosjektet gjøres i forbindelse med min mastergradavhandling i samfunnsanalyse ved Universitetet i Sørøst-Norge.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge ved universitetslektor Sigrunn Tvedten er ansvarlig for prosjektet. Marte- Emilie Fangan har det daglige ansvaret for gjennomføringen av prosjektet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å komme i kontakt med foreldre til barn i ungdomsskolen. Ansvarlig (Marte-Emilie) for forskningsprosjektet har vært i kontakt med FAU. Med hjelp av dem har vi kommet i kontakt med informanter som på frivillig basis har meldt sin interesse for å delta i forskningsprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltagelse i prosjektet vil foregå i form av et dybdeintervju. Intervjuet vil vare i ca. 1-1,5 time, hvor opplysningene registreres som lydopptak og notater. Du vil under intervjuet få spørsmål om hvordan du opplever barnas hjemmelekser, deres hverdagsrutiner rundt dette med hjemmelekser, egne erfaringer knyttet til skolegang og lekser, og hvordan du tror det ville ha vært uten hjemmeleksene.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun student Marte-

Emilie Fangan og veileder Sigrunn Tvedten ved Universitetet i Sørøst-Norge som har tilgang til opplysningene. Ditt navn og dine kontaktopplysninger vil bli kodet og lagret separert og innelåst fra de andre øvrige dataene. Ingen av informantene vil kunne gjenkjennes i publikasjon. Navn og andre personopplysninger vil anonymiseres. De opplysningene som vil bli publisert er anonymiserte ytringer gjort i forbindelse med intervjuet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen senest innen 1.9.2021. *Alt datamaterialet vil før den tid være anonymisert og alle personopplysninger vil bli slettet/makulert. Opptak og notater fra intervju slettes/makuleres.*

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- - innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- - å få rettet personopplysninger om deg,
- - å få slettet personopplysninger om deg, og
- - å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Sørøst-Norge* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Universitetet i Sørøst-Norge* ved Sigrunn Tvedten (telefonnummer: 31009102) eller Marte-Emilie Fangan (telefonnummer: 99369060).
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg (telefonnummer: 35575053).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17. Med vennlig hilsen

Sigrunn Tvedten Marte-Emilie Fangan

(Forsker/veileder) -----

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *leksefrie skoler*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

• å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: informasjonsskriv

Hei.

Mitt navn er Marte-Emilie Fangan og jeg er student ved Universitetet i Sørøst-Norge. Jeg holder for tiden på med min masteroppgave om temaet leksefrie skoler. Oppgaven baserer seg i hovedsak på hvordan ulike foreldre med ulik bakgrunn opplever barnas lekser slik de er lagt opp i dag, egne erfaringer de har tilknyttet lekser og deres tanker om leksefrie skole.

Basert på det har jeg sett meg ut to Osloskoler jeg tenker kan representere utvalget jeg ser etter, og det er derfor jeg tar kontakt med deg. Jeg lurte på om det er noen mulighet for at du kan hjelpe meg å nå 4-5 kandidater fra deres ungdomsskole som kunne være villige til å stille opp på et intervju med meg? Kanskje har dere en nettbasert gruppe jeg kunne publisert i og latt frivillige ta kontakt med meg? Eller kanskje du kan nå foreldre som er villige til å delta på en annen måte?

Deltagelse er selvsagt frivillig, man kan når som helst trekke seg og man vil bli gitt fullstendig anonymitet. Frivillige som ønsker å delta vil få tilsendt et samtykkeskjema med mer informasjon angående dette.

Jeg vil selvsagt ta høyde for coronasituasjonen. Om det er mulig tenker jeg at det hadde vært fint om intervjuet kan foregå på en kaffe eller dertil annet egnet sted som passer for informanten. Eventuelt kan intervjuet gjøres over nett ved hjelp av for eksempel Zoom eller Skype.

Jeg kan nås på mail (147741@usn.no) eller telefon (99369060) for mer informasjon.

Håper på positiv respons ☺

Med vennlig hilsen Marte-Emilie Fangan

Vedlegg 4: intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon om informant:

Kan du fortelle litt om deg selv?

1. Hvor gammel er du?
2. Hva er din sivilstatus?
3. Hva er du utdannet?
4. Hva jobber du med til daglig?
5. Hvor mange barn har du og hvor gamle er dem?
6. Bor foreldrene med en av foreldrene eller begge av foreldre?

Organisering av lekser av skolen:

Kan du fortelle litt om hvordan skolen har organisert hjemmeleksene på deres skole?

1. Hvordan er hjemmelekser organisert fra skolen sin side?
2. Er det organisert noen form for leksehjelp på skolen hos dere? Hvis ja, benytter barnet ditt seg av det og hvordan er det organisert?
3. Vet du om/ er lærerne flinke til å følge opp hjemmeleksene til elevene?
4. Hvordan følger lærerne opp hjemmeleksene? (blir hjemmeleksene tatt inn og rettet av lærer eller gjennomgått i plenum?)
5. Er lærerne tilgjengelig til å hjelpe elevene etter skoletid?

Organisering av lekser i hjemmet:

Hvordan har dere organisert hjemmeleksene hos dere?

1. Når på dagen gjør barnet ditt hjemmeleksene? (før/etter middag/fritidsaktiviteter osv.)
2. Hvor lang tid bruker ditt barn på hjemmelekser hver dag?
3. Har dere noen spesielle regler i hjemmet når det skal arbeides med hjemmelekser? (hvor barnet sitter og jobber, får de bruke mobil eller ikke, må de jobbe til de er ferdige eller kan de ta pauser osv.)
4. Gjør barnet ditt hjemmelekser sammen med andre barn?

Hva tenker du om tidsbruk og mengden hjemmelekser?

5. Synes du hjemmeleksen opptar for mye tid?
6. Synes du det er for lite, akkurat passe eller for stor mengde med hjemmelekser?

Hjelper du mye til med leksene?

7. Deltar du aktivt med å hjelpe barnet ditt med hjemmelekser eller gjør barnet dette på egenhånd?
8. Hvor motivert er du selv til å hjelpe til med hjemmeleksene?
9. Føler du som forelder at du noen gang kommer til kort med å hjelpe ditt barn med hjemmelekser?

Barnets forhold til skolen:

1. Hvordan trives barnet ditt generelt sett på skolen?
2. Holder barnet ditt på med noen fritidsaktiviteter utenfor skolen?
3. Hvordan forhold tror du at ditt barn har til hjemmeleksene?

Hva tenker du om ditt barns læringsutbytte av hjemmeleksene?

4. Hvordan oppfatter du ditt barns læringsutbytte av lekser?
5. Er hjemmeleksene tilpasset barnets nivå? Kan man eventuelt velge vanskelighetsgrad?
6. Klarer ditt barn å gjøre hjemmeleksene? Forstår han eller hun stoffet og klarer å arbeide ordentlig med det

Hva tenker du om ditt barns følelse av mestring når det kommer til skolearbeidet?

7. Later det til at ditt barn synes at hjemmelekser er lett, middels eller vanskelige?
8. Later det til at barnet ditt har mye motivasjon og føler på mestring når det kommer til å gjøre hjemmeleksene?
9. Har barnet ditt noe mål, hvis man tenker frem i tid, som de arbeider mot? (senere utdanning)
10. Er det noen utfordringer med hjemmelekser hos dere? Eventuelt hvilke?

Egen opplevelse av hjemmelekser:

Kan du fortelle meg litt om hvordan du husker hjemmeleksene fra da du selv var ung?

1. Fikk du mye hjelp til hjemmeleksene hjemme eller arbeidet du med de på egenhånd?
2. Hadde dere noen regler i hjemmet når du skulle arbeide med hjemmeleksene? (hvor barnet sitter og jobber, måtte jobbe til du var ferdige eller kunne du ta pauser osv.)
3. Var dine foreldre motiverende og engasjerte i at du skulle gjøre det bra på skolen?

4. Hadde du noen andre inspirasjonskilder som bidro til at du jobbet noe mer med hjemmeleksene? (hadde du noen forbilder, søsken som motiverte, noen mål å jobbe mot osv.)
5. Husker du hjemmeleksene som enkle, akkurat passe eller var de vanskelige?
6. Er det noe du husker med hjemmeleksene som var spesielt utfordrende og vanskelig?

Personlig erfaring/mening:

1. Hva er din personlige mening om hjemmelekser?
2. Synes du hjemmeleksene nyttige?
3. Er det noe du synes burde vært annerledes når det gjaldt hjemmelekser?
4. Har du endret oppfatning om lekser igjennom årene barnet/barnene har gått på skolen?
5. Hvilke fordeler synes du det er med hjemmelekser?
6. Hvilke ulemper synes du det er med hjemmelekser?

Leksefrie skoler:

Hva tenker du om en hverdag helt uten lekser?

1. Tror du at det ville ha vært gjennomførbart å hatt en skole uten lekser?
2. Tror du at det ville ha styrket eller svekket elevene?

Hvordan tror du en leksefri skole hadde påvirket ditt barn?

3. Ville deres hverdag på noen måte blitt endret med en leksefri skole?
4. Tror du at ditt barn ville blitt faglig sterkere eller svakere med en leksefri skole?
5. Hvilke fordeler synes du det er med leksefri skole?
6. Hvilke ulemper synes du det er leksefri skole?

Avsluttende spørsmål

1. Hvis du selv kunne valgt ville du da beholdt leksene slik de er i dag – eller ville du da kuttet de ut?
2. Hvordan tenker du skolen ideelt sett burde vært lagt opp og hvorfor?