

Leksehjelp betraktet som mestringsfremmende og forebyggende
tiltak hos flerkulturelle barn og unge

Laura Välimaa

Høgskolen i Telemark

Avdeling for helse - og sosialfag

Masterstudium: Flerkulturelt forebyggende
arbeid med barn og unge

Høstsemester 2009

SAMMENDRAG

Denne oppgaven bygger på en påstand om at leksehjelptiltaket kan betraktes som forebyggende tiltak. Ved litteratursøk innen emnet leksehjelp ble begrepet mestring inkludert i oppgaven, fordi det viste seg å være en sammenheng mellom begrepene mestring og forebygging ved betraktning av leksehjelptiltaket. Oppgaven forsøker å gi en bedre forståelse for hvordan leksehjelpen kan forstås som mestringsfremmende og forebyggende tiltak hos flerkulturelle barn og unge sett fra den frivillige leksehjelperens ståsted og virkelighet? For å undersøke dette ble det stilt to problemstillinger. Hovedproblemstilling som lyder slik: *Hvordan den frivillige leksehjelperen oppfatter leksehjelpen som mestringsfremmende og forebyggende tiltak hos flerkulturelle barn og unge?* Og underproblemstilling som lyder slik: *Hvordan kan den frivillige leksehjelperen fremme mestringsevne hos flerkulturelle barn og unge i leksehjelptimene?*

Oppgaven baserer seg på fenomenologisk vitenskapssyn, for å finne en dypere forståelse om den frivillige leksehjelperens oppfatning om fenomenet leksehjelp. For å samle inn oppgavens empiriske datamateriale ble det brukt kvalitative intervjuer med en halvstrukturert intervjuguide. Det ble intervjuet åtte frivillige leksehjelpere (respondenter) i fire frivillige organisasjoner som tilbød leksehjelp for barn og unge etter skoletid. I tillegg ble det gjennomført fire samtaler med personer som var de ansvarlige for leksehjelpen (informanter). Dette for å få bakgrunnsinformasjon om leksehjelpgruppene. Respondentenes intervjuer ble analysert ved bruk av Grounded Theory. Sentrale begreper som fremsto fra datamaterialet er mestring, forebygging, frivillighet og beskyttelsesfaktorer. Deretter fortsatte arbeidet med respondentenes utsagn (dvs. delene), som ble knyttet til eksisterende teori (dvs. helheten) og omvendt. Vekslingen mellom helhetene og delene har utviklet forståelsen om fenomenet leksehjelp i en hermeneutisk spiral. Utvalget av respondenter og informanter er liten, og dermed kan ikke funnene generaliseres.

Studiens funn viser at leksehjelptimene kan tilby en arena for flerkulturell barn og unge hvor det er mulig å påvirke deres atferd bl.a. ved å bruke beskyttelsesfaktorer. Beskyttelsesfaktorer kan påvirke både mestringsfremmende og forebyggende hos flerkulturelle barn og unge bl.a. ved å forebygge elevens taperidentitet, risikoutvikling og drop-out fra skolen.

Studiens funn viser at leksehjelptimene kan tilby barn og unge kontakter med en voksenperson som kan være utviklingsfremmende og støttende. Leksehjelptimene kan tilby relasjoner til barn og unge med jevnaldrende i en sosial ramme og i et positivt miljø. I leksehjelptimene kan barn og unge dele sine interesser med andre deltagere i en gruppe. Barn og unge oppmuntres til å bruke sine egne evner på en effektiv måte, og til å tro på sine egne evner i leksehjelptimene. Leksehjelperen og miljøet i leksehjelptimene kan styrke elevens positiv selvoppfatning og identitet, og slik fremme dannelsen av deres positive selvbilde.

For å fremme barn og unges mestringsevne i leksehjelptimene tilpasser leksehjelperen hjelpen til elevens behov og kunnskapsnivå. På denne måten kan eleven selv finne løsningen på oppgaven og slik få en bevisst mestringsopplevelse og erfaring av å kunne noe. For å skape mestringsopplevelser styrker den frivillige leksehjelperen elevens mestringforventning. Med dette bidrar leksehjelperen til at eleven fortsetter med atferden for å gjennomføre oppgaven. Ved å styrke elevens resultatforventning oppmuntrer leksehjelperen eleven i sitt bidrag. Oppmuntring motiverer eleven til å satse sine egne evner effektivt i oppgaven for å oppnå ønsket resultat. Leksehjelpen og leksehjelperen kan slik styrke elevens selvbilde og bidrar til hans eller hennes selvstediggjøring samt påvirke at eleven blir bedre i fagene på skolen.

Skoleleksene kan slik fungere som midler for å fremme elevens mestringsevne og for å påvirke elevens atferd mot positiv retning.

Studiens funn tyder på at leksehjelpen kan både fungere og betraktes som mestringfremmende og forebyggende tiltak hos flerkulturelle barn og unge.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven velger jeg å beskrive som interessant, lærerikt og en lang prosess som nærmer seg slutten. I løpet av denne prosessen har jeg fått muligheten til å fordype meg i et annet fagområde enn jeg ellers er vant til å bruke i det daglige virke. Gjennom hele prosessen med oppgaven har jeg benyttet min arbeidserfaring fra helse- og sosialfeltet. Arbeids- og utdannelsesbakgrunnen min har kanskje gitt meg mulighet for å granske og betrakte feltet leksehjelp fra andre innfallsvinkler og perspektiver enn det som har blitt benyttet tidligere. Ønsket mitt er at den som leser oppgaven kan bli inspirert av innholdet og deretter fortsette å videreforske på området leksehjelp. Et tema som det ikke er forsket mye på fra før.

Å skrive masteroppgaven på fremmedspråk, i et annet land og kultur enn jeg opprinnelig er fra, har vært en spennende og lærerik prosess. Jeg vil takke de som har vært de nærmeste for meg i løpet av denne prosessen. Spesielt vil jeg takke Saana Aas og Bjørn Vidar Aasland for samtalene og gjennomlesingen av oppgaveteksten. I tillegg vil jeg takke mine informanter og respondenter som har gitt sine unike bidrag til denne masteroppgaven. Uten deres bidrag hadde det ikke vært mulig å samle inn et så innholdsrikt empirisk datamateriale som det er. Tusen takk til dere.

INNHALDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING	1
2. VITENSKAPSTEORETISK RAMME FOR OPPGAVEN	4
2.1 Naturalistisk tilnærming.....	4
2.2 Grounded Theory	4
3. METODE.....	7
3.1 Noen ord om meg og mitt ståsted	7
3.2 Halvstrukturert intervju	7
3.3 Valg av frivillige leksehjelpere til intervju	8
3.4 Gjennomføring av prøveintervjuer.....	9
3.5 Validitet.....	10
3.6 Reliabilitet og anonymisering	11
3.7 Kritisk vurdering av metodebruk	11
4. DATAPRESENTASJON	14
4.1 De fire utvalgte leksehjelpsgruppene	14
4.2 Elevenes bakgrunn	17
4.3 Motiverte elever i leksehjelptimen.....	20
4.4 Få frivillige leksehjelpere.....	20
4.5 Leksehjelp betraktet som mestringsfremmende tiltak.....	22
4.5.1 Leksehjelperens rolle.....	22
4.5.2 Kontinuitet i relasjonen mellom deltagerne	24
4.6 Leksehjelp betraktet som forebyggende tiltak	27
4.6.1 Sosialt møtested.....	29
4.7 Oppsummering	31
4.8 Hvordan kan leksehjelperen fremme elevens mestringsevne?.....	32
4.8.1 Holdninger i leksehjelptimene.....	32
4.8.2 ”... At de selv skal kjenne at de mestrer...”	33
4.8.3 ”... å gi positiv tilbakemelding ...”	38
4.9 Oppsummering	40
5. LEKSEHJELP	41
5.1 Skolelekser	41
5.2 Tidligere forskning.....	43

6. TEORI.....	47
6.1 Mestring	47
6.1.1 Tilhørighet	48
6.1.2 Kompetanse	52
6.1.3 Mestringsforventning og resultatforventning.....	56
6.1.4 Egenverd.....	59
6.1.5 Motstandsdyktighet	60
6.2 Forebygging	62
6.3 Frivillighet i Norge.....	64
7. DISKUSJON.....	66
7.1 Tidligere forskning og teori	66
7.2 Populær leksehjelptiltak	66
7.3 Faktorer som påvirker leksehjelptilbud.....	67
7.4 Faktorer som påvirker elevenes mestringsevne	69
7.5 Hvordan den frivillige leksehjelperen oppfatter leksehjelpen som mestringsfremmende tiltak?	71
7.5.1 Samspill	71
7.5.2 Leksehjelper, voksen og rollemodell.....	72
7.5.3 Tillit og kontinuitet.....	73
7.5.4 Trygghet og stabilitet.....	74
7.5.5 Anerkjennning og verdsetting	75
7.6 Hvordan den frivillige leksehjelperen oppfatter leksehjelpen som forebyggende tiltak hos flerkulturelle barn og unge?	75
7.7 Hvordan kan den frivillige leksehjelperen fremme mestringsevne hos flerkulturelle barn og unge i leksehjelptimene?	78
7.7.1 Individuell tilpasning.....	78
7.7.2 Mestringsopplevelse	79
7.7.3 Selvstendigjøring	81
7.7.4 Beskyttelsesfaktorer	82
8. KONKLUSJON	84
8.1 Videre forskning.....	89

REFERANSELISTE.....	92
VEDLEGGLISTE.....	95
FIGURER	95

VEDLEGG

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Oversikt over intervjuene med respondentene og samtalene med informantene, og når disse ble godkjent av vedkommende.

Vedlegg 3: Uttalelse om behandling av personopplysninger

1. INNLEDNING

I begynnelsen av arbeidet med masteroppgaven diskuterte jeg med en person som hadde tilknytning til skolemiljøet. Under diskusjonen kom det frem at fenomenet leksehjelp kunne betraktes som forebyggende tiltak blant barn og unge. Diskusjonen foregikk våren 2008, og danner grunnlaget og utgangspunktet til denne masteroppgaven. Dermed bygger oppgaven i utgangspunktet på en påstand, om at leksehjelp kan betraktes som forebyggende tiltak. Helland og Øia fremhever i forbindelse med betraktningen av forebyggende arbeid med unge, at ”det er viktigere å bygge enn å forebygge – eller den beste formen for forebygging er å bygge” (Helland og Øia, 2000:12). For å knytte påstanden og sitatet til studiet *Master i flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge*, spør jeg: Hvordan kan leksehjelpen oppfattes som forebyggende tiltak hos flerkulturelle barn og unge?

I løpet av studiet fikk jeg mulighet til å besøke en frivillig organisasjon som tilbød leksehjelp til barn og unge etter skoletid. På denne måten ble jeg introdusert for leksehjelptiltaket. Ved deltakelsen og observasjonen i leksehjelptimene oppdaget jeg samspillet mellom voksen og elev, og at læringen bl.a. skjedde i samhandlingsrelasjonen mellom voksen og elev i leksehjelptimene. Fra observasjonen utviklet det seg en ide om å bygge temaet i oppgaven på samhandlingsrelasjonen mellom voksen og barn og unge i leksehjelptimene. Fra ideen reiste det seg spørsmål: Hvordan foregår samspillet mellom voksen og barn og unge i leksehjelptimene?

Ved litteratursøk vedrørende temaet leksehjelp oppdaget jeg blant annet boken *Du er verdifull! Flerkulturell pedagogikk i praksis* av Odd Erik Germundsson. I følge Germundsson er veiledning et av de viktigste utgangspunktene for arbeid med barn og unge. Germundsson hevder at god forebygging er når voksne stiller positive forventninger til barn og unge, og at all forebygging starter i hjemmet, men noen ganger strekker ikke foreldre eller foresatte til. I følge Germundsson kan samværet mellom voksen og barn i leksehjelptimene være en mulighet for barn og unge til å forstå og å mestre det som ellers kan være vanskelig. (Germundsson, 2000) Germundsson sin betraktning av mestringsmetodikk i boken *Du er verdifull! Flerkulturell pedagogikk i praksis* ga ideen

om å knytte begrepet mestring til denne masteroppgaven. I lys av Germundsson sin mestringsmetodiske tenkning utviklet det seg et spørsmål, som lyder slik: Hvordan den frivillige leksehjelperen kunne fremme mestring hos barn og unge i leksehjelptimene?

Disse ovennevnte kildene, dvs. diskusjon og påstand, observasjon og litteratursøk førte til at det ble formet en oppgavetittel som lyder slik: *Leksehjelp betraktet som mestringsfremmende og forebyggende tiltak hos flerkulturelle barn og unge.*

Oppgavens kjerne og mål er å få en bedre forståelse for hvordan leksehjelpen kan forstås som mestringsfremmende og forebyggende tiltak hos flerkulturelle barn og unge. For å finne ut av dette stiller jeg oppgavens hovedproblemstilling som lyder slik: *Hvordan den frivillige leksehjelperen oppfatter leksehjelpen som mestringsfremmende og forebyggende tiltak hos flerkulturelle barn og unge?* Videre stiller jeg oppgavens underproblemstilling for å tydeliggjøre kjernen og forståelsen i oppgaven: *Hvordan kan den frivillige leksehjelperen fremme mestringsevne hos flerkulturelle barn og unge i leksehjelptimene?*

For å få svar på spørsmålene har jeg intervjuet åtte frivillige leksehjelpere. For å avgrense oppgaven har jeg valgt å konsentrere meg om frivillige organisasjoner som tilbyr leksehjelp til barn og unge etter skoletid. I oppgaven har jeg valgt å kalle intervjuobjektene *respondenter*. Personer som jeg har fått bakgrunnsinformasjon om leksehjelp har jeg valgt å kalle *informanter*. Utvalget av respondentene og informantene er ikke stort, og dermed kan ikke svarene generaliseres.

Oppgaven er delt i åtte kapitler. Kapittel *en* er innledningen til oppgaven. Kapittel *to* presenterer vitenskapsteoretisk ramme for oppgaven. I oppgaven har jeg valgt naturalistisk tilnærming, hvor jeg forsøker å få frem en bedre forståelse om leksehjelpen betraktet som mestringsfremmende og forebyggende tiltak hos flerkulturelle barn og unge oppfattet fra den frivillige leksehjelperens ståsted og virkelighet. Det innsamlede empiriske datamaterialet er analysert ved bruk av Grounded Theory og utgjør grunnlaget hvor teorien ble valgt ut induktivt. Induktiv analyse ble et naturlig valg, fordi fenomenet leksehjelp ikke er mye forsket på tidligere. Kapittel *tre* presenterer metode hvordan

oppgavens empiriske datamateriale ble innhentet. For å få fram den frivillige leksehjelperens oppfatning om fenomenet leksehjelp ble det brukt kvalitativ intervju med en halvstrukturert intervjuguide.

Kapittel *fire* presenterer det innsamlede empiriske datamaterialet og analysen av det. Det innsamlede empiriske datamaterialet er innholdsrikt, og kun en del av det er presentert. Materialet som er valgt med i oppgaven belyser svarene på oppgavens problemstillinger, og vesentlige faktorer rundt temaet. Avsnittet 4.1, 4.2, 4.3 og 4.4 presenterer faktorer som påvirker leksehjelpgruppens aktiviteter i lys av oppgavetemaet, og variasjoner i de fire utvalgte leksehjelpsgruppene. Avsnittet 4.5, 4.6 og 4.8 presenterer kategorier som reiste seg fra det empiriske materialet i lys av stilte problemstillinger. Avsnittet 4.7 og 4.9 oppsummerer funnene og svarer til oppgavens hoved- og underproblemstillinger.

Kapittel *fem* presenterer tidligere forskning fra temafeltet. Kapittel *seks* presenterer teoridelen av oppgaven. I dette kapitlet operasjonaliseres de sentrale begrepene som reiste seg fra det innhentede datamaterialet dvs. frivillighet, mestring, forebygging og beskyttelsesfaktorer.

I kapittel *sju* blir den utvalgte teorien og det innsamlede empiriske datamaterialet diskutert og drøftet. Hovedvekten i oppgavens diskusjonsdel er på begrepene mestring og forebygging. Dette for å svare på oppgavens hoved- og underproblemstillinger. Kapittel *åtte* er den avsluttende delen av oppgaven og presenterer oppgavens konklusjon.

2. VITENSKAPSTEORETISK RAMME FOR OPPGAVEN

2.1 Naturalistisk tilnærming

I oppgaven har jeg valgt naturalistisk tilnærming og søker etter sannhet, slik den er for den enkelte aktør i leksehjelptimene. Jeg har intervjuet voksne frivillige leksehjelpere som hjelper barn og unge med lekser etter skoletid i frivillige organisasjoner i Telemarksområdet. Sentralt ved intervjuene har vært å finne ut hva den frivillige leksehjelperen uttaler, tenker og gjør i leksehjelptimene. Ved intervjusituasjonen var hovedmålet å finne ut den frivillige leksehjelperens oppfatning av leksehjelpen betraktet som mestringsfremmende og forebyggende tiltak hos flerkulturelle barn og unge.

Jeg har forsøkt å komme nær den frivillige leksehjelperen i intervjusituasjonen, og på denne måten brukt fenomenologi i intervjusituasjon og prøvd å komme nær respondentens verden. I oppgaven har jeg valgt fenomenologisk vitenskapssyn. I intervjusituasjonen forsøkte jeg å finne en dypere mening og forståelse av den frivillige leksehjelperens subjektive oppfatninger og erfaringer i hans eller hennes verden i leksehjelptimene. I intervjusituasjonen forsøkte jeg å være forsiktig og ikke påvirke respondentenes utsagn. Jeg forsøkte å oppdage forskjellige mønstre som oppstår i konteksten ved leksehjelptimene. Målet mitt med den naturalistiske tilnærmingen var å samle inn subjektivt, personlig og informasjonsrikt datamateriale fra informanter og respondenter som deltok i studien.

2.2 Grounded Theory

For å analysere det innsamlede empiriske datamaterialet har jeg valgt å bruke Grounded Theory. I Grounded Theory utgjør det innhentede empiriske datamaterialet grunnlaget for oppgaven og fra dette grunnlaget velges teorien induktivt. Jeg har valgt induktiv analyse fordi fenomenet leksehjelp ikke er mye utforsket og dermed kan det bli vanskelig å analysere feltet deduktivt. I begynnelsen av prosjektarbeidet leste jeg en del teori og forskningsrapporter for å finne et avgrenset tema å skrive om. Videre leste jeg teori for å få en forståelse for fenomenet leksehjelp og om begrepene som står sentralt i problemstillingene dvs. forebygging og mestring. Dermed forstår jeg at teorien her også ble

utviklet deduktivt. Dette fordi at ut fra den teorien og forskning som jeg hadde lest, til-egnet jeg meg også en hypotese om fenomenet leksehjelp.

Valget mitt ble å samle inn empirisk datamateriale ved å intervju frivillige leksehjelpe-re i leksehjelptimene. I begynnelsen av kodingsprosessen knyttet jeg hele datamaterialet sammen ved bruk av intervjuguiden. Dette gjorde jeg ved å sammenligne datamateria-lets setninger, hele avsnitt og fortellingenes innhold med hverandre. Ved kodingsproses-sen brukte jeg også forskjellige farger i teksten og noterte i margin for å identifisere tema som tilhørte samme kategori. Gjennom denne prosessen lette jeg etter dypt me-ningsinnhold fra utsagnene. I tillegg lette jeg etter avvik fra datamaterialet. Dette for eventuelt å falsifisere utsagnene i oppgaven. Med dette menes å sette et utsagn opp mot teori for å teste teoriens gyldighet.

Deretter har jeg laget kategorier av data for å tolke og teoretisere materialet. Dette ble gjort for å løfte og for å forstå innholdet av materialet på et teoretisk nivå. Kategoriene som reiste seg etter kodingen av materialet var, leksehjelptiltaket, leksehjelperens bak-grunn, leksehjelperens rolle, samspill, kontinuerlig relasjon, mestring, motivasjon, fore-bygging, foreldrenes eller foresattes bakgrunn. Materialet ble kategorisert om igjen flere ganger og delt inn i flere kategorier. Ved kategoriseringsprosessen ble noen kategorier fjernet og det ble laget nye. Kategoriene som reiste seg fra det innsamlede datamateria-let ble samlet under overordnede begreper som ble frivillighet, mestring og forebygging bl.a. i form av beskyttende faktorer som leksehjelptiltaket kunne tilby barn og unge i leksehjelptimene. Dermed ble disse begrepene operasjonalisert i oppgaven.

Materialets hovedtyngde lå på begrepet mestring. Dette øker oppgavens validitet. For det første, måler metoden det den skal måle og for det andre, materialet gir svar på stilte problemstillinger. Jeg har forsøkt å være forsiktig og ikke slå fast en teori før respon-dentenes og informantenes utsagn var analysert. Dette for å bruke utsagnene som grunn-lag for tolkningen, analyseringen, og for teorien. I oppgaven utvikles teorien som nevnt hovedsakelig induktivt fra det innsamlede empiriske datamaterialet.

Deretter ble utsagnene verifisert. ”Et utsagn er vitenskapelig hvis det finnes en metode for dets verifikasjon, dvs. om det kan vises å være sant eller falsk” (Grimen, 2007: 177). Utsagnene ble knyttet til tidligere studier og litteratur fra feltet. Deretter fortsatte arbeidet med helheter og deler. Med helhet mener jeg tidligere studier fra feltet, og med deler respondentenes utsagn. Vekslingen mellom å se helheten ut fra delene og delene i forhold til helheten igjen danner en prosess som erkjennelsesteoretisk kan kalles en hermeneutisk sirkel, eller kanskje heller en hermeneutisk spiral. På denne måten har jeg oppnådd en dypere forståelse og valgt ut teorien om fenomenet leksehjelp.

3. METODE

3.1 Noen ord om meg og mitt ståsted

Thagaard hevder at ”forståelsen av datamaterialet må ses i sammenheng med den for- forståelse forskeren bringer med seg inn i prosjektet” (Thagaard, 2009: 35). Mitt ståsted i forhold til oppgavetemaet og temavalget har betydning i forhold til oppgaven. Jeg har arbeidserfaring fra helse - og sosialsektoren fra 1990 og frem til i dag, innen de nordiske land. De siste årene har jeg bl.a. fungert som studentansvarlig person, og slik tilegnet meg kunnskap og forståelse også i veiledningssituasjonen. Ved letingen etter temaet til masteroppgaven fikk jeg muligheten til å knytte erfaringen min til oppgavetemaet leksehjelp, spesielt med tanke på erfaringen fra veiledningssituasjonen med studenter. Overnevnte faktorer som utdanningen, arbeidserfaringen og arbeidet som studentansvarlig person i praksis, gjør at tilnærmingen i forhold til oppgaven baserer seg på omsorg og respekt mellom individer i samhandlingsrelasjoner.

3.2 Halvstrukturert intervju

For å få fram den frivillige leksehjelperens oppfatning om temaet valgte jeg en kvalitativ undersøkelse med halvstrukturert intervju som metode. Datamaterialet ble samlet inn ved hjelp av en halvstrukturert intervjuguide. I intervjuguiden var det samlet sentrale temaer og spørsmål om oppgavetemaet. Respondentene fikk intervjuguiden før intervjuet og dermed muligheten til å forberede seg. Intervjuet ble gjennomført eller dato for intervjuet bestemt rett etter at utvalget hadde funnet sted. Intervjuet ble gjennomført ved leksehjelptimene i organisasjonenes lokaler. I intervjusituasjonen var målet mitt å få fylldige svar på spørsmålene som ble stilt. Respondentene hadde intervjuguiden foran seg gjennom hele intervjuet, og slik kunne hun eller han notere på arket før intervjuet eller følge intervjuet etter intervjuguiden. Spørsmål på intervjuguiden ble stilt i planlagt rekkefølge, og i tillegg ble det stilt tilleggsspørsmål. Målet var å forsøke å gå dypt inn i temaet. Denne metoden ga en ramme for intervjusituasjonen, både for meg som intervjuer og for respondentene som ble intervjuet. Resultatet av denne metoden var at respondentene som deltok i studien ga fylldige svar på spørsmålene som ble stilt, slik jeg ønsket.

3.3 Valg av frivillige leksehjelpere til intervju

For å få tilgang til respondenter til studien, tok jeg kontakt med lederen i en frivillig organisasjon. Fra lederen fikk jeg oversikten over leksehjelptilbudet i Telemarksområdet samt navn og telefonnummer til de ansvarlige for leksehjelpen i organisasjonene. Det ble valgt tre frivillige organisasjoner til prosjektet. De utvalgte organisasjonene tilhører følgende kategorier: humanitære og sosiale organisasjoner, religiøse organisasjoner, internasjonalt orienterte organisasjoner, menneskerettighetsorganisasjoner og solidaritetsorganisasjoner. En av de utvalgte frivillige organisasjonene tilbyr kurs til sine leksehjelpere, kurset heter *Metodeseminar for leksehjelpere*. Jeg fikk muligheten til å delta på dette. Seminaret la vekt på metoden for hvordan leksehjelperen kan fungere som mestringsfremmende og problemløsende hjelper og styrke elevens egenverd i leksehjelptimene. Hensikten med at utvalget ble tatt fra forskjellige organisasjoner var å få et spredt og nyansert bilde av leksehjelperens oppfatning om leksehjelptiltaket. Det var kun et fåtall av respondentene som hadde gått på kurset - *Metodeseminar for leksehjelpere*. Organisasjonenes beliggenhet kan påvirke hvordan informantene og respondentene uttaler seg og oppfatter verden rundt seg. Derfor ble det valgt informanter og respondenter fra både by - og landkommuner.

Til sammen ble fire frivillige organisasjoner inkludert i prosjektet. Tre av disse organisasjonene var ukjente for meg fra før. Hos den fjerde ble prøveintervjuene gjennomført. Det ble valgt to respondenter fra hver frivillige organisasjon. Grunnen til dette var at det var få frivillige leksehjelpere i disse utvalgte frivillige organisasjonene ved leksehjelptimene.

Første kontakt med de ansvarlige for leksehjelpen på disse utvalgte frivillige organisasjonene ble gjort enten ved telefonkontakt eller ved å besøke organisasjonen. Det ble valgt fire informanter til studien. Informantene fra de utvalgte organisasjonene var de ansvarlige for leksehjelpen. Fra den enkelte informant fikk jeg informasjon om leksehjelptimenes struktur. Denne informasjonen var viktig å få dokumentert fordi det viste seg at leksehjelpen var forskjellig organisert hos de forskjellige organisasjonene. Informantene godkjente dokumenteringen, og på denne måten fikk jeg tillatelse fra informanten til å bruke den innsamlede informasjonen i oppgaven.

I studien fungerte informantene som døråpnere til de frivillige organisasjonene. Ved hjelp av informantene ble det valgt to frivillige leksehjelpere fra hvert leksehjelpsmiljø som ble respondenter i studien. Jeg var selv til stede når utvalget foregikk. Utdeling av informasjon om studiet til respondentene skjedde rett etter at utvalget hadde funnet sted. Respondentene fikk informasjon om prosjektet direkte fra meg. Informert samtykke ble innhentet både fra informantene og fra respondentene som deltok i studien. Prosjekt-sluttdato ble tilføyet på informert samtykke, slik personvernombudet for forskning ga meg råd om.

3.4 Gjennomføring av prøveintervjuer

I begynnelsen av feltarbeidet ble det gjennomført to prøveintervjuer for å teste instrumentet dvs. intervjuguiden. Prøveintervjuene ble gjennomført hos en frivillig organisasjon som tilbyr leksehjelp til barn og unge etter skoletid. Denne organisasjonen hadde jeg besøkt tidligere og dermed kjente jeg leksehjelpmiljøet der fra før. Det første prøveintervjuet ble gjennomført med en leksehjelper som nylig hadde begynt i leksehjelptimene og som jeg ikke kjente fra før. Den frivillige leksehjelperen fikk intervjuguiden rett etter utvalget hadde funnet sted. Intervjuet ble gjennomført rett etter utvalget. Under intervjuet kom det frem at respondenten ikke kunne gi fylldige svar på spørsmålene som ble stilt. Det ble klart at for å kunne svare på spørsmålene på intervjuguiden ønsket den frivillige leksehjelperen tid før intervjuet for å tenke gjennom spørsmålene, og slik forberede seg til intervjuet. I tillegg understreket respondenten sin manglende erfaring som leksehjelper, og dermed opplevde respondenten at det ble problematisk å gi utfyllende svar på spørsmålene.

Den andre respondenten som ble prøveintervjuet kjente jeg tidligere fra leksehjelpmiljøet. I tillegg visste jeg at respondenten var en erfaren leksehjelper. Respondenten fikk intervjuguiden rett etter utvalget hadde funnet sted. Intervjuet ble gjennomført en uke senere. Respondenten fikk muligheten til å forberede seg til intervjuet. Svarene på spørsmålene ved det andre prøveintervjuet var fylldige. Disse to prøveintervjuene ga meg nye innfallsvinkler for å teste og bedre intervjuguiden, og for å planlegge struktur rundt prosjektet.

Intervjuene ble tatt opp på digitallydbånd. Respondentene ble informert muntlig før intervjuet om at det innsamlede datamaterialet ville bli behandlet konfidensielt og at det anonymiserte innsamlede datamaterialet ville bli værende tilgjengelig til etterprøving når prosjektet er avsluttet. Respondentene som ble prøveintervjuet leste og godkjente det transkriberte datamaterialet. I etterkant ble det innhentet informert samtykke også fra respondentene som ble prøveintervjuet.

3.5 Validitet

I oppgaven ble det gjennomført to prøveintervjuer og seks vanlige intervjuer. Til sammen ble det åtte intervjuer med respondenter og fire åpne samtaler med informanter. Informantene og respondentene leste utskriftene av intervjuene etterpå og fikk slik bekreftet at informasjonen var riktig forstått og dokumentert. Dato når dokumentasjonen ble godkjent av respondenten og informanten ble dokumentert. En av respondentene ønsket i etterkant at en del av utsagnene ikke skulle publiseres. Dermed ble en del av datamaterialet makulert etter respondentens eget ønske. Utsagnene som ble fjernet fra materialet er erstattet i teksten med følgende tekst - *her fortsatte respondenten, men i etterkant ønsket respondenten at disse utsagnene ikke skulle være med*. Disse faktorene øker studiets validitet.

I følge Lincoln og Guba ”refererer validitet til sannhet som man kan gripe gjennom ord, og som refererer til en stabil sosial realitet” (Ryen, 2006: 177). Ved besøket på disse utvalgte frivillige organisasjonene ble det stilt spørsmål av deltagerne på leksehjelptimene om hvem *jeg* var? På dette spørsmålet svarte jeg at ”jeg er student” og at ”jeg kommer til å skrive en oppgave om temaet leksehjelp”. Etter denne opplysningen til deltagerne ved leksehjelptimene unngikk jeg deltakelsen som aktiv aktør og tilegnet rollen som observatør i leksehjelptimene. For å finne ut hvordan den frivillige leksehjelperen oppfatter leksehjelpen valgte jeg å unngå leksehjelpsituasjon i leksehjelptimene selv. Dette for å betrakte så objektivt som mulig den frivillige leksehjelperens utsagn. Dette øker oppgavens validitet, slik at jeg ”måler” den frivillige leksehjelperens oppfatninger om leksehjelpen uten å ha noen sterk mening om det selv.

3.6 Reliabilitet og anonymisering

I følge Thagaard handler ”reliabilitet om forskningens pålitelighet” (Thagaard, 2009: 190). For å oppnå kravet til reliabilitet i prosjektet blir det anonymiserte empiriske datamaterialet dvs. intervjuutskriftene værende tilgjengelig til etterprøving etter prosjektet blir avsluttet frem til 1.1.2011.

Forforståelsen som jeg har tilegnet meg om leksehjelptiltaket har jeg fått ved deltagelse og ved å observere deltakere i en frivillig organisasjon ved leksehjelptimene. I tillegg til dette ble det inkludert tre andre frivillige organisasjoner i studien. Disse organisasjonene var ukjente for meg fra før, og slik kunne jeg ikke tilegne meg en forforståelse fra leksehjelpmiljøet der fra før. En av respondentene kjente jeg fra før fra en organisasjons leksehjelpmiljø og der ble prøveintervjuene gjennomført. De andre informantene og respondentene som deltok i studien var ukjente for meg.

Målet mitt var å være mest mulig objektiv gjennom hele forskningsprosessen. Med forskningsprosessen mener jeg tilnærmingen til feltet, intervjusituasjonen med informanter og respondenter, tilnærmingen til informantenes og respondentenes utsagn, analyseringen av det innhentede datamaterialet og rapporteringen av forskningsprosessen. Målet mitt var å oppnå kravet til reliabilitet i en kvalitativ undersøkelse, slik at andre forskere kunne oppfatte metoden som jeg har benyttet. Allikevel vil det være vanskelig å 100 % sikre kravet til reliabilitet i en kvalitativ undersøkelse av denne type.

Datamaterialet ble anonymisert slik at respondentenes gjenkjenning fra deres utsagn ikke skulle være mulig for noen andre enn respondentene selv. For å unngå gjenkjenning ble en av respondentenes dialekt forandret fra dialekt til norsk bokmål. Respondenten ble informert om dette. Ved informasjonen godkjente respondenten forandringen i materialet.

3.7 Kritisk vurdering av metodebruk

Oppgavetittelen *Leksehjelp betraktet som mestringsfremmende og forebyggende tiltak hos flerkulturell barn og unge*, er ikke nøytral men ledende. Tittelen inneholder en på-

stand som kan påvirke informantenes og respondentenes svar. Ved utarbeidingen av spørsmål på intervjuguiden tok jeg hensyn til at respondentene skulle få intervjuguiden før intervjuet. Dermed ble spørsmålene på intervjuguiden formulert slik at de ikke skulle påvirke respondentenes utsagn. Ved analyseringen av materialet oppdaget jeg at en del av spørsmålene på intervjuguiden ble stilt på en måte som kunne gjøre det vanskelig for respondentene å være uenig eller argumentere mot spørsmålene som ble stilt. Et eksempel på dette er en av respondentene som forsøkte å lete etter svar på spørsmålet ”hvordan kan leksehjelpen fungere som forebyggende tiltak hos flerkulturelle barn og unge”. Dermed oppfatter jeg at oppgavetittelen og spørsmålene på intervjuguiden har påvirket noen av respondentenes svar.

Datainnsamlingen begynte i desember 2008. Det første intervjuet ga ikke den samme dybden i datamaterialet som prøveintervjuene ga. Grunnen til dette var at intervjuguiden manglet noen av de spørsmålene som ga riktig retning til intervjuet og svar til problemstillingen. Det ble inkludert nye spørsmål på intervjuguiden. Neste intervju ga data om temaområdet, men materialets innhold var skjevt. Empiriske data pekte mot temaområder som ikke hadde hovedposisjon i oppgaven. Spørsmålene på intervjuguiden ble omarbeidet, slik at svarene kunne være rettet mot oppgavetemaet og problemstillingen som var stilt. Under intervjuet kom det tydelig frem at spørsmålene ble forstått på forskjellige måter av respondentene, dette på grunn av respondentenes bakgrunn og ståsted.

Hvordan jeg behandler det innsamlede datamaterialet må ses i sammenhengen med arbeidserfaringen min fra helse - og sosialsektor og at tilnærmingen på oppgaven baserer seg på omsorg og respekt mellom individer i samhandlingsrelasjon. Ut fra dette forstår jeg at yrkeserfaringen og utdanningsbakgrunnen min gjør det mulig at jeg behandler materialet med positivt syn, altså en viss form for forutinntatthet.

Intervjuene som ble gjennomført varte fra 25 minutter til 40 minutter. Ved intervjusituasjonen forsøkte jeg å skape tillitsrelasjon med informantene og respondentene. Under intervjuene vektla jeg at respondentene skulle uttale seg fritt rundt intervju spørsmålene fra intervjuguiden. Når respondenten ville fortelle en historie som ikke var relevant i

forhold til temaet avbrøt jeg dem ikke. Dette fordi målet mitt var å skape tillit og oppnå åpenhet med respondenten i intervjusituasjonen.

En av respondentene ga ikke fyldige svar på spørsmålene som ble stilt. Grunnen til dette kan være at før intervjusituasjonen fikk jeg vite respondentens utdannelses - og yrkesbakgrunn, og respondenten fikk vite mitt. I praksis finnes det hierarki mellom disse to utdannings - og yrkesfeltene. Det er mulig at knappheten av svar til spørsmålene og manglende evne til å stille tilleggs spørsmål mellom hovedspørsmålene kommer fra relasjonen mellom mitt og respondentens yrkes - og utdanningsbakgrunn. Intervjuet som ble gjennomført var det korteste, og varte ca. 25 minutter. Gjennom intervjuet ble det stilt få tilleggs spørsmål, og min opplevelse var at det manglet den ønskede åpenhet mellom intervjuer og respondenten.

4. DATAPRESENTASJON

Dette kapitlet presenterer det innsamlede empiriske datamaterialet og dets analysing. Kapitlet er delt i tre avsnitter. Den første delen presenterer bakgrunnen og variasjoner på de fire utvalgte leksehjelpsgruppene som er inkludert i studien. Deretter blir kategoriene som reiser seg fra det empiriske materialet presentert i lys av oppgavens problemstillinger.

4.1 De fire utvalgte leksehjelpsgruppene

De fire leksehjelpsgruppene som er inkludert i studien ble startet på 2000-tallet. Deltagere som deltok i leksehjelptimene varierte fra den ene leksehjelpsgruppen til den andre. Tilbudet er i utgangspunktet ment for elever som ikke får hjelp til lekser hjemme. To av fire frivillige leksehjelpsgrupper tilbyr leksehjelp til barn og unge og to til barn, unge og voksne. Deltagere som deltok i leksehjelptimene var fra barne-, ungdoms- og videregående skole og hadde både minoritets- og majoritetsbakgrunn. I løpet av studien oppdaget jeg at det var generelt få deltagere fra videregående skole i leksehjelptimene. De utvalgte gruppene som tilbyr leksehjelp generelt til alle, har deltakere fra barn under skolealder til pensjonister. På denne måten fungerte leksehjelptimene også som et sosialt møtested for flere enn kun barn og unge som ville gjøre leksene sine.

I de fire utvalgte organisasjonene som tilbyr leksehjelp fungerer leksehjelptimene etter skoletid som mellomliggende tiltak mellom skole og hjem. Tilbudet er et frivillig tilbud til deltagerne. I figuren nedenfor vises hvordan de fire utvalgte gruppene er organisert. For å få oversikt har jeg valgt å presentere dem som leksehjelpsgruppe 1, 2, 3 og 4. Dette for å skille gruppene fra hverandre og for å belyse variasjonen mellom leksehjelpsgruppene for leseren. Gruppene tilbyr leksehjelp etter skoletid, men ikke i skolens ferietider. Tre av fire leksehjelpsgrupper dokumenterte hvor mange deltagere som deltok i leksehjelptimene. Av disse gruppene ble jeg informert om at deltagelsen i timene var stabil og at det var like mange gutter og jenter som deltok i leksehjelptimene.

<p>Leksehjelpgruppe 1</p> <p>Deltagere: Barn, unge og voksne</p> <p>Gruppestørrelse: Ingen dokumentasjon</p> <p>Servering: Varmt måltid</p> <p>Struktur: Ingen fast struktur. Sosialt møtested. Barn og unge bestemte selv om de ville gjøre lekser eller ei.</p> <p>Tilbudet: 2 ganger i uken.</p> <p>Antall faste frivillige leksehjelpere: 2</p>	<p>Leksehjelpgruppe 2</p> <p>Deltagere: Barn fra 4. til 7. klasse</p> <p>Gruppestørrelse: 15 - 17 barn</p> <p>Servering: Frukt og/eller grønnsaker</p> <p>Struktur: Barn ble delt i grupper: 4., 5., 6. og 7. klasse. Hver gruppe hadde en eller to frivillige leksehjelpere som holdt arbeidsro i gruppen. Første delen av leksehjelptimene var prioritert til å gjøre lekser. Siste halvtime ble brukt til spill og/eller lek.</p> <p>Tilbudet: 1 gang i uken.</p> <p>Antall faste frivillige leksehjelpere: 4</p>
<p>Leksehjelpgruppe 3</p> <p>Deltagere: Barn og unge fra 5. til 9. klasse</p> <p>Gruppestørrelse: 10 - 15 barn</p> <p>Servering: Saft, te, frukt og/eller grønnsaker</p> <p>Struktur: Ingen fast struktur. Sosialt møtested. Barn kunne velge selv om de ville gjøre lekser eller ei.</p> <p>Tilbudet: 1 gang i uken.</p> <p>Antall faste frivillige leksehjelpere: 5</p>	<p>Leksehjelpgruppe 4</p> <p>Deltagere: Barn, unge og voksne</p> <p>Gruppestørrelse: 20 - 25 barn</p> <p>Servering: Varmt måltid</p> <p>Struktur: Deltagerne spiste først sammen i spisesalen. Etter måltidet samlet leksehjelperne og elevene seg i lokalets lesesal for å gjøre lekser. Voksne fikk hjelp etter barn og unge. Sosialt møtested.</p> <p>Tilbudet: 1 gang i uken.</p> <p>Antall faste frivillige leksehjelpere: 2</p>

Figur 1: Organisering av de fire utvalgte leksehjelpgruppene

De fleste frivillige leksehjelpgruppene samarbeider med skolen. Dette samarbeidet skjer mellom skolens rektor og lederen, og/eller den ansvarlige for leksehjelpen i en leksehjelpgruppe. Skolens rektor eller sosial- eller miljøarbeider informerer elevene og deres foreldre/foresatte om leksehjelptilbudet. To av fire organisasjoner tar i mot elever etter

at ansatte på skolen har vurdert elevens behov for hjelp til lekser. Etter ansattes vurdering på skolen får eleven tilbud om å delta i leksehjelptimene.

En av de ansvarlige for leksehjelpen besøker skoler, sender e-post og/eller brev for å informere dem om leksehjelptilbudet. Jeg fikk inntrykk av at samarbeidet mellom skolen og leksehjelpgruppene fungerte bra. En av informantene fortalte at ved midlertidig manglende samarbeid med skolen skjedde rekrutteringen til leksehjelptimer gjennom barn som deltok i leksehjelptimene. Informanten hevdet at denne måten å rekruttere deltagere på er viktig og nyttig.

Leksehjelperne som deltok i studien var frivillige medlemmer av den gruppen som tilbyr leksehjelp til deltagerne. De arbeider uten betaling, men enkelte av informantene som deltok i studien fikk lønn for sitt arbeid. Ved besøket i de frivillige leksehjelpgruppene var leksehjelperne studenter utplassert i praksis, ungdomsgruppe i praksis fra en annen organisasjon, arbeidsledige eller pensjonister med minoritets- og majoritetsbakgrunn. Av respondentene som deltok i studien var halvparten pensjonister. Disse pensjonistene hadde forskjellig utdannelses- og yrkesbakgrunn. I løpet av studien fikk jeg inntrykk av at de fleste pensjonistene som deltok i leksehjelptimene hadde yrkesbakgrunn som lærere.

Grunnene for leksehjelperens deltagelse i leksehjelptimene er flere. Noen av respondentene vil bruke sin kunnskap og erfaring fra egen yrkesperiode. Noen vil ha mer erfaring fra læringssituasjonen med barn og unge. I løpet av studien fikk jeg et generelt inntrykk av at respondentene ville møte barn og unge med norsk- og minoritetsbakgrunn, og bidra bl.a. til at de kunne bli bedre i fagene på skolen.

I løpet av studien fikk jeg inntrykk av at det ikke var noe fast kurstilbud hvor leksehjelperne kunne delta.

4.2 Elevenes bakgrunn

De fire leksehjelpgruppene som er inkludert i studien er preget av flerkulturelt miljø, dvs. de er mangfoldige. Elevsamlingen i leksehjelptimene viser seg å påvirke respondentenes oppfatning om elevens behov for å få leksehjelp. Respondentens utsagn nedenfor påpeker at elevene i leksehjelptimene er godt integrert i samfunnet. Respondenten uttrykker seg slik,

”... De har stort sett vært i Norge lenge. Spørsmål om ikke de er født i Norge også. Så sånn sett så er jo de ganske flinke til å tilpasse seg og det kulturelle mangfoldet er ikke så veldig stort...” (Respondent 5)

En av respondentene fra en annen leksehjelpgruppe påpeker det motsatte. Respondenten mener at barn og unges kulturelle bakgrunn kan påvirke deres mestringsevne, fordi elevenes bakgrunn i noen tilfeller er så annerledes enn forholdene i Norge. Respondenten uttrykker seg slik,

”... Noen som er her, de kommer fra forhold som er så totalt annerledes enn norske forhold at det ville ikke vært det minste merkelig hvis ikke det påvirka mestringsevnen....” (Respondent 6)

Felles for de fire leksehjelpsgruppene er at elevene som møter opp i leksehjelptimene trenger leksehjelp tilpasset sitt behov og kunnskapsnivå. Flertallet av respondentene poengterer at en del av elevene som deltar i leksehjelptimene har foreldre eller foresatte som ikke kan hjelpe dem med lekser. Respondentene uttrykker seg slik,

”... det kan være vanskelig for barn med fremmedspråklige foreldre å få hjelp hjemme da, at det er vanskelig for de foreldrene..., å hjelpe ungene, at det er kanskje hovedproblematikken tenker jeg...” (Respondent 1)

”... det blir forferdelig vanskelig for foreldrene deres å hjelpe dem på en del av de områdene som... er ... vestlige eller har ... norske referanser...” (Respondent 8)

”... Jeg mener det kan være spesielt viktig for de som er flerkulturelle. I og med hvis de har foreldre som ikke har vært så lenge i Norge, som ikke snakker så godt norsk, at de ja, trenger mer hjelp med leksene...” (Respondent 2)

”... De kan for eksempel ha foreldre som er analfabeter og som ikke kan hjelpe de med skolearbeid Og så er det jo med flerkulturelle barn som norske barn, det er ikke alle hjem som fungerer like bra, det er ikke alle foreldrene som fungerer like bra. Det kommer også an på om de har vokst opp i et trygt hjem i sitt hjemland og i sitt kulturelle miljø...” (Respondent 6)

Respondentenes utsagn ovenfor påpeker flere grunner til at foreldre eller foresatte ikke kan hjelpe barn med deres skolearbeid. Slike grunner er at foreldrene eller foresatte ikke har vært så lenge i Norge og dermed ikke kan norsk godt nok for å forstå og/eller hjelpe eleven med sitt skolearbeid. Eller at eleven kan ha foreldre som er analfabeter og dermed forhindret fra å hjelpe barna med sitt skolearbeid. En av respondentene påpeker at ikke alle hjem fungerer slik at barn kan få hjelp til sitt skolearbeid hjemmefra. Eller at elevens oppvekstmiljø kan påvirke elevens læring på et senere tidspunkt i hans eller hennes liv.

Respondentens utsagn nedenfor påpeker at elevene i leksehjelptimene har tilegnet seg forskjellige holdninger i hjemmet som kan påvirke deres innsats, læring og skolegang. Respondenten påpekte at en del av elevene har klare målsettinger for å videreutdanne seg, mens en del av elevene kun vil gjennomføre grunnskolen og slik bli ferdig med sin skolegang. Respondenten uttrykker seg slik,

”... Og det er de holdningene de har fått med seg hjemmefra. Noen er tydelige på at de skal ha seg skikkelig utdannelse, og noen, nei. Bare å bli ferdig med grunnskolen så er det okay...” (Respondent 3)

Respondenten fortsetter slik om temaet,

”... vi har jo hatt elever på leksehjelpa da, som har blitt giftet bort før de har blitt ferdig på videregående liksom, og droppa ut, (...) da mangler jo foreldrene forståelsen for at skolegang er viktig i det norske samfunnet ...” (Respondent 3)

Respondentens utsagn ovenfor poengterer foreldrenes eller foresattes manglende forståelse i forbindelsen med elevens skolegang eller utdannelsesvalg. En av respondentene påpeker at en del av elevene som møter opp i leksehjelptimene er oppdratt slik at de har gode leksevaner. I følge respondenten er en del av elevene i leksehjelptimene villige til å satse på sitt skolearbeid. Respondenten påpeker at elevens bakgrunn kan ha betydning for elevens innsats og utholdenhet i leksehjelptimene og slik påvirke elevens læringsutbytte og skolegang. Respondenten uttrykker seg slik,

”... de virker som om de er mer vant til pugging og lesing og disiplin (...) Så det kan jo være at de har blitt oppdratt til at det å sitte og jobbe hardt, og sånne ting er bra...”(Respondent 2)

Respondentens utsagn nedenfor påpeker at elevenes familiebakgrunn, uavhengig av deres kultur, kan ha betydning for om eleven får hjelp av foreldrene eller foresatte til sitt skolearbeid eller ikke. Dersom eleven ikke får denne hjelpen av foreldrene eller foresatte, kan det bli slik at eleven selv må ta ansvar for sin skolegang uten andres støtte eller oppmuntring. Respondenten uttrykker seg slik,

”... jeg vil tro at familiebakgrunn som uavhengig av kultur vil ha noe å si om foreldrene får hjelpe dem med leksene og oppmuntrer dem å jobbe med skolearbeid, eller om det liksom at det er de som må ta alt initiativ selv.”
(Respondent 2)

4.3 Motiverte elever i leksehjelptimen

Respondentenes utsagn nedenfor poengterer at en del av elevene i leksehjelptimene har troen på at de får til oppgavene sine. Noen av respondentene påpeker at en del av elevene som møter opp i leksehjelptimene har pågangsmot for å satse på sitt skolearbeid og er villige til å gjøre leksene sine i leksehjelptimene. Respondentene uttrykker seg slik,

”... Flere av de jeg har jobba med her opp gjennom åra har vært veldig motivert (...) for å mestre og for å gå videre. At de vil noe...” (Respondent 7)

”Også de har pågangsmot for å gjøre oppgaven. ... så jeg oppfatter at det, de har liksom vilje og også sånn slags tror på at de får det til...” (Respondent 8)

Respondentens utsagn nedenfor avslører at en del av elevene deltar flere ganger i uken i flere organisasjoners leksehjelptimer. I følge respondenten ligger elevene som deltar flere ganger i uken i leksehjelptimene, foran andre elever med sitt skolearbeid. Respondenten uttrykker seg slik,

”... vi merker jo at noen av dem går på leksehjelp tre dager i uka. På forskjellige steder... de får gjort lekse si, de ligger liksom foran med skolearbeidet ...” (Respondent 2)

4.4 Få frivillige leksehjelpere

De fleste av studiens informanter og respondenter uttrykker seg om sin bekymring for mangelen på frivillige leksehjelpere i leksehjelptimene. Antallet elever som møtte opp i leksehjelptimene var større enn hva leksehjelperne kunne tilby av hjelp. Respondenten påpeker at leksehjelperne ikke har mulighet til å tilby hjelp i den grad de selv ønsker. En av respondentene uttrykker sin bekymring slik,

”... når det kommer veldig mange unger, så merker man at vi kunne vært flere voksne, og at vi hadde trengt flere frivillige. ... Vi klarer ikke å hjelpe alle så mye som vi ville ha gjort ...” (Respondent 2)

Respondenten fremhever at noen ganger er elevens behov for å få hjelp til sitt skolearbeid større enn leksehjelperne i leksehjelptimene kan bidra til.

”..., jeg savner ofte flere voksne, ..., det er noen som er litt ukonsentrerte. ... jeg merker det jo at de har huller i sin kunnskap, men så er det leksene de skal gjøre. Så jeg kan ikke liksom begynne fra bunn, som jeg ... skulle ønske for de er interessert i å få gjort sine lekser. Så da må jeg bare ofte si, gjør sånn og gjør sånn ... noen annet er ikke mulig.” (Respondent 3)

Respondenten påpeker at elevene som møter opp i leksehjelptimene trenger hjelp til få gjort leksene sine i leksehjelptimene, men på grunn av mangelen av leksehjelpere kan det skje at eleven bare får svaret på oppgaven av leksehjelperen uten selv å bidra til å løse oppgaven.

4.5 Leksehjelp betraktet som mestringsfremmende tiltak

Dette avsnittet og avsnitt 4.6 *Leksehjelp betraktet som forebyggende tiltak* presenterer det empiriske datamaterialet i lys av oppgavens hovedproblemstilling som lyder slik: *Hvordan den frivillige leksehjelperen oppfatter leksehjelpen som mestringsfremmende og forebyggende tiltak hos flerkulturelle barn og unge?* Avsnitt 4.7 oppsummerer disse faktorene.

Avsnittene 4.5 og 4.6 belyser delvis også faktorer som svarer på oppgavens underproblemstilling, som lyder slik: *Hvordan kan den frivillige leksehjelperen fremme mestringssevne hos flerkulturelle barn og unge i leksehjelptimene?* Disse faktorene blir til slutt oppsummert i avsnitt 4.9.

4.5.1 Leksehjelperens rolle

Respondentene oppfatter sine roller som leksehjelper i leksehjelptimene på flere måter. Respondentene mener at rollen som leksehjelper i leksehjelptimene kan innebære: å være en venn, en rollemodell, en person som lærer bort sine holdninger, en lærer, en hjelper, eller et medmenneske for deltagerne i leksehjelptimene. En del av respondentene uttrykker seg om sine roller som leksehjelper i leksehjelptimene slik,

”... min rolle er vel... først og fremst ... å gi dem et sted og komme og gjøre leksene og få hjelp hvis de trenger det. Mens vi er ... på en måte sånn venner eller rollemodeller som de kommer og snakke om ting ...” (Respondent 2)

”... min rolle er vel sånn som jeg ser den, både en lærer, en hjelper, men også et medmenneske...” (Respondent 7)

”... jeg har en hjelperrolle. Jeg er en hjelper ... De spør og da hjelper jeg ...” (Respondent 3)

”... For min egen del så vektlegger jeg at jeg er en rollemodell, jeg er veldig klar over det, så de holdningene som jeg har de er jo holdninger som jeg på en måte lærer bort...” (Respondent 6)

Respondentens utsagn ovenfor påpeker at leksehjelperen kan være en rollemodell for elever i leksehjelptimene, dette ved å formidle holdninger til elevene. Respondentens utsagn nedenfor poengterer at rollen som leksehjelper i leksehjelptimene kan fungere som bindeledd for elever i en gruppe. Respondentens utsagn påpeker leksehjelperens rolle som en voksenperson, som kan holde en god tone i en gruppe, hjelpe elever når de trenger det, bidra til dannelsen av arbeidsro i en gruppe, og være en faktor som kan påvirke elevens konsentrasjon i en leksehjelpsgruppe. Respondenten uttrykker seg slik,

”... min rolle er først og fremst å være et bindeledd. For ofte så velger de å jobbe i sammen ..., og det er veldig fint. Men det trengs ... å være en som kan ta tak i og samkjøre litt.... rollen min blir nesten sagt å holde en god tone i gruppa. Og selvfølgelig bistår for, det er jo stadig noe, noen spørsmål.” (Respondent 5)

”... hvis en voksen sitter med flere, så opplever jeg at det er lettere for de og sitte og være konsentrert om å holde på det de gjør...” (Respondent 2)

Respondentens utsagn nedenfor hevder at når leksehjelperen selv er motivert og villig til å lære og å finne ut sammenhengen i oppgaven, kan dette også påvirke omgivelsene rundt leksehjelperen. I følge respondenten kan en motivert leksehjelper være en motivasjonsfremmende faktor i leksehjelptimene. Respondenten uttrykker seg slik,

”... gøy å lære, gøy å skjønne ting, gøy å se sammenheng ... det er det viktigste, for den type motivasjon smitter... det og være sammen med en motivert person det er motivasjonsfremmende...” (Respondent 1)

En av respondentene framhever at det ikke er stilt noe krav til leksehjelpernes kompetanse i leksehjelptimene. I følge respondenten er hjelpen som elevene i leksehjelptimene får, slik som foreldre ville gitt. Det er lagt mer vekt på samspillrelasjonen mellom leksehjelperen og elev i leksehjelptimene, enn leksehjelperens kompetanse. Respondentens utsagn nedenfor påpeker at leksehjelperen burde ha kjennskap til fagene på skolen for å være en leksehjelper. Dette for å kunne hjelpe elevene faglig i leksehjelptimene.

”... reint faglig så er det en fordel at de har lærerbakgrunn selv (...) for en barn har en viss kjennskap til faga på skolen for å kunne hjelpe de reint faglig...”
(Respondent 7)

En av respondentene mener at å undervise barna som er villige til å prøve å forstå og som viser interessen over sitt skolearbeid er interessant. Enkelte av respondentene vektlegger kommunikasjon med elevene istedenfor lekselesing i leksehjelptimene. Respondentene uttrykker seg slik,

”... Jeg synes at det er veldig moro å undervise unger som skjønner, ..., og som på en måte har lyst til å lære ...” (Respondent 1)

”... De første gangene jeg var her, så hjalp jeg ... de fleste med leksene, men i det siste så har jeg merket det at det blir mer sånn prating om andre ting...”(Respondent 4)

4.5.2 Kontinuitet i relasjonen mellom deltagerne

De fleste av respondentene fremhever kontinuiteten i møtene mellom leksehjelperen og eleven som viktig faktor ved deltagelsen. Kontinuitet i relasjonen bør bygges på stabilitet. Stabilitet i gruppen er framhevet som viktig element i leksehjelptimene. Enkelte av respondentene poengterer at elevene kan få kontakt og bli bedre kjent med en voksenperson i leksehjelptimene.

Respondentene uttrykker seg slik,

”... her møter de jo voksne som gir dem av sin tid da. ... Og de blir kjent med norske voksne og måten vi er på. Også får de hjelp... de treffer norske voksne og ser hvordan de er. Og norske voksne som er villige å hjelpe dem. ...”
(Respondent 3)

”De sier at ... ”Du må, du må komme neste gang og vel” ”Du må komme”, og de ringer meg også hjemme,... det er selvfølgelig enda bedre når en kan følge noen over lengre tid.” (Respondent 7)

Respondentens utsagn nedenfor framhever dannelsen av følelsen av trygghet hos deltagerne i leksehjelptimene. Respondenten påpeker at det skal dannes tillitsforhold mellom leksehjelperen og eleven, før en elev kan føle seg trygg. Dannelsen av tillitten må bygges opp i samspill mellom leksehjelperen og eleven. Respondentene uttrykker seg slik,

”... De skal være trygge på meg og vite hvem jeg er og de skal kunne forholde seg til meg på en avslappa måte, og da må jeg bygge opp et tillitsforhold til de ...” (Respondent 6)

”... hvis man skal kunne lære eller hjelpe et barn, så må man på en måte ha et sånt gjensidige forhold ... at man stoler på hverandre...” (Respondent 4)

I følge respondentene er kontinuitet i relasjonen mellom leksehjelperen og eleven en positiv faktor som leksehjelptimene kan tilby til deltakerne. Når relasjonene i leksehjelptimene bygger på stabilitet og er faste, bidrar dette til at deltagerne blir bedre kjent med hverandre, kan stole på hverandre og bli tryggere på hverandre.

Respondentene uttrykker seg slik,

”... stort sett så har vi faste grupper. Og ..., det gir nok en større trygghet... det å ha en kontinuerlig relasjon, tror jeg faktisk er veldig bra.” (Respondent 5)

”... de blir mer trygge på med hverandre hvis det er en fast relasjon. Jo, stoler mer på hverandre... at de blir tryggere på hverandre og kjenner hverandre...”

(Respondent 7)

”... når de blir kjent med meg og blir trygge på meg ..., så er det et positivt element som gjør at det er lettere, at de våger å komme med usikkerhet ... Men jeg tenker at det, det har blitt hyggeligere både for de og for meg etter som vi blir kjent.” (Respondent 1)

Respondenten fremhever at når leksehjelperen og eleven i leksehjelptimene blir bedre kjent, bidrar dette til elevens trygghetsfølelse. Dette oppfattes som en positiv faktor som kan fremme elevens mestring i leksehjelptimene.

4.6 Leksehjelp betraktet som forebyggende tiltak

Respondentene har noe ulik oppfatning av leksehjelptiltaket som forebyggende tiltak for flerkulturelle barn og unge. To av åtte respondenter var usikre i sin uttalelse, men de fleste av respondentene ga uttrykk for at leksehjelptiltaket kan betraktes som forebyggende tiltak hos flerkulturelle barn og unge. Respondentens utsagn nedenfor poengterer flere faktorer som leksehjelpen betraktet som forebyggende. Respondenten sier,

”... dette er et positivt tiltak som kan gjøre det litt lettere og henge med på skolen ... det kan forebygge problemer ... det kan gjøre det lettere å få sosiale kontakter, det kan øke integrasjon, det kan skape godt humør i hverdagen og mestring og det er klart forebyggende...” (Respondent 1)

Respondentens utsagn nedenfor påpeker leksehjelperens mulighet til å bidra til at elevene i leksehjelptimene kan mestre sin skolegang. Respondenten vektla i sin utsagn at de svakeste er de som faller utenfor og poengterer sin mulighet som leksehjelper å hindre elevens marginalisering. Dette ved å bidra med sin innsats i leksehjelptimene for at eleven kan mestre sin skolegang og slik bli integrert i voksensamfunnet. Respondenten uttrykker seg slik,

”... jeg tror at hvis de ikke klarer seg i samfunnet, så er det, de svakeste som detter utenfor, (...) Og derfor kan vi bidra til at de får sin utdanning, får seg en jobb, et sted å bo..., jeg tror helt det henger jo sammen, og derfor så oppfatter jeg det som et veldig positivt og viktig forebyggende tiltak...” (Respondent 5)

Respondentens utsagn nedenfor avslører at det var forskjeller mellom elevenes lesevaner og konsentrasjonen i leksehjelptimene. Respondenten sier,

”... de som er mest bråkete og minst konsentrerte er faktisk... guttene...”
(Respondent 2)

Respondentens utsagn nedenfor forteller at leksehjelpen bidrar til å forebygge at eleven blir skoletaper. Respondenten sier,

”... det er viktig for å få gjort leksene ... Fordi det kan motvirke at ... de blir tapere i skolen ..., det gjør de nødvendigvis hvis leksene ikke bli gjort...”
(Respondent 3)

I følge respondentens utsagn nedenfor kan det være sammenheng i hvordan eleven mestrer sin skolegang og i elevens mulige marginalisering. Respondenten uttrykker seg slik,

”... hvis en elev føler at hun kommer veldig til kort (...), så kan det veldig lett få dårlige konsekvenser, at de får uheldige interesser, og kanskje,... kommer ut,... til skadelig miljø...” (Respondent 7)

Respondentens utsagn nedenfor fremhever at når eleven kan få følelsen av å mestre noe kan dette fungere som forebyggende faktor hos elevene i leksehjelptimene. I følge respondenten kan elevene få følelsen av å mestre noe i leksehjelptimene og på denne måten kan leksehjelptimene fungere som forebyggende tiltak hos flerkulturelle barn og unge. Respondenten sier,

”... kan vel leksehjelpen være litt forebyggende. For der får de kanskje følelsen av at de mestrer noe...” (Respondent 7)

Respondentens utsagn nedenfor påpeker at leksehjelpen kan hindre drop-out fra skolen ved å bygge opp elevens kunnskap gradvis. Respondenten uttrykker seg slik,

”... For å hindre drop-out for eksempel, ... det er på en måte ... de skal mestre fra trinn til trinn. Å bygge ... kunnskapen og læringsevnen systematisk. ...”
(Respondent 8)

Respondentens utsagn nedenfor peker på at når eleven lærer gode leksevaner når de er barn, kan dette påvirke deres atferd, slik at det kan være lettere for dem å studere senere på videregående skole. Respondenten uttrykker seg slik,

”... det å sitte og jobbe med leksene sine. At de lærer, hvis de lærer det når de er små, så er det jo lettere når de blir eldre og går på videregående og når de skal studere selv. ...” (Respondent 2)

4.6.1 Sosialt møtested

Respondentene påpeker at leksehjelptimene kan tilby et sted for sosial samhandling, sosialisering og integrering i samfunnet. Leksehjelptiltaket kan tilby et sted man kan møte andre og skape deltagerens følelse av tilhørighet i samfunnet. Respondentene uttrykker seg slik,

”... det er et trygt miljø også er det jo god læring i leksehjelptimene. Også blir det et samlingssted som man kan komme til hver uke...” (Respondent 6)

”... Det ene er leksehjelpe, som sådan... men det som ... faktisk er minst like viktig, det er fellesskapet. Det sosiale. Det at vi kan snakke sammen over forskjellige kulturelle grenser...”(Respondent 5)

Respondentens utsagn nedenfor påpeker at en del av barna som deltar i leksehjelptimene vet mer om samfunnet enn deres foreldre. Respondenten påpeker at i denne forbindelsen kan leksehjelperen fungere som referansekilde for elever for å formidle holdninger til dem i leksehjelptimene. Respondenten uttrykker seg slik,

”... at vi er norske, ... blir på en måte en referanse til hvordan det norske samfunnet fungerer. De har sine foreldre, men de ..., mange ganger vet barna mer om det norske samfunnet enn det foreldrene gjør, ...” (Respondent 6)

Det viser seg at leksehjelperne har flere grunner til å delta enn kun for å bidra til at elevene lærer å gjøre leksene sine i leksehjelptimene. Respondenten nedenfor forteller at det å gjøre lekser i leksehjelptimene kan være en sekundær aktivitet som tiltaket kan tilby til deltagerne. I følge respondenten kan leksehjelptiltaket bidra til sosialisering og integrering. Respondenten uttrykker seg slik,

”... jeg er med for å hjelpe de med forskjellige bakgrunn til å bli fullverdige mennesker i det samfunnet vi lever i. Og ... så tenker jeg at det med leksene er faktisk sekundært...” (Respondent 5)

4.7 Oppsummering

For å oppsummere funnene og svare på oppgavens hovedproblemstilling *Hvordan den frivillige leksehjelperen oppfatter leksehjelpen som mestringsfremmende og forebyggende tiltak hos flerkulturelle barn og unge?* har jeg sammenfattet respondentenes oppfatninger om temaet nedenfor. Flere faktorer som respondentene poengterte blir presentert i neste avsnitt.

Respondentene betrakter leksehjelpen som mestringsfremmende tiltak ved at timene tilbyr,

- En stabil voksenkontakt til barn og unge
- Tillit i samspillrelasjonen mellom voksne, barn og unge
- Kontinuitet i relasjonen mellom deltagere
- Positive holdninger mellom voksne, barn og unge
- Sosial samhandling mellom voksne, barn og unge
- Strukturerte rammer som bidrar til følelsen av trygghet
- Oppgaver for elever slik at de kan lære å ta ansvar
- Aktivitet hvor elevene oppmuntres til å bruke sine egne evner effektivt
- Styrking av elevens tro på sine egne evner

Respondentene oppfatter leksehjelpen som forebyggende tiltak ved at timene,

- Motvirker elevens taperidentitet
- Hindrer mulig drop-out fra skolen
- Tilbyr et sosialt møtested
- Bidrar til deltagernes sosialisering i samfunnet
- Bidrar til deltagernes integrering i samfunnet

4.8 Hvordan kan leksehjelperen fremme elevens mestringsevne?

I dette avsnittet blir den delen av det innsamlede empiriske datamaterialet presentert som svarer til oppgavens underproblemstilling, *Hvordan kan den frivillige leksehjelperen fremme mestringsevne hos flerkulturelle barn og unge i leksehjelptimene?* Avsnitt 4.9 oppsummerer faktorer også fra forrige avsnitt og svarer dessuten på oppgavens underproblemstilling.

4.8.1 Holdninger i leksehjelptimene

Respondentene påpeker flere faktorer som de kan ta i bruk for å fremme elevenes mestringsevne i leksehjelptimene. En del av respondentene påpeker det å vise respekt overfor elever som fremmede for deres mestringsevne. Respondentene uttrykker seg slik,

”... Du viser dem respekt. ... respekt for det de forteller... det er jo viktig, for da kan ... de også igjen møte andre med respekt ... og ..., møte respekt selv.”
(Respondent 3)

”... At jeg er inkluderende, ... at jeg ..., godtar personen, har respekt for den personen jeg sitter med...” (Respondent 7)

Respondentens utsagn ovenfor vektlegger inkluderende holdninger og at en skal godta og respektere eleven slik hun eller han er i en samspillsituasjon med han eller henne. Dette for å fremme personens mestringsevne i leksehjelptimene.

Respondentens utsagn nedenfor avslører at fremming av elevens mestringsevne i leksehjelptimene kan ha sammenheng med elevens følelse av trygghet. Respondenten mener at følelse av trygghet kan vokse fram når en person får vite mer om holdninger som fungerer i samfunnet. I følge respondenten kan leksehjelptimene tilby en arena hvor slike holdninger kan læres og deles i samspillsituasjoner mellom deltagerne.

Respondenten uttrykker seg slik,

”... mestringsevne har veldig mye med det og trygghet å gjøre og trygghet er noe som vokser fram av at jeg lærer de holdninger hva som fungerer i Norge og så ikke fungerer...” (Respondent 6)

Respondentenes utsagn nedenfor forteller at deltagerne må holde seg innen de gitte rammene og strukturer i leksehjelptimene. De må forholde seg til regler, respektere andre, dele undervisningshjelpemidler, hjelpe andre deltagere med deres lekser og lære å samarbeide med andre. Respondentene sier,

”... de må forholde seg til reglene her..., og respektere de andre ungene og respektere de voksne og lære seg å samarbeide ... Sånn som å dele på dataen, ... og hjelpe hverandre med leksene...” (Respondent 2)

”... må ta litt hensyn til med hverandre og trening i sosialt samvær. Det og lage en hyggelig ramme og prate hyggelig og dannet med hverandre ... altså ikke ødelegger ..., det er jo mer enn ..., bare det å løse lekser eller gjøre lekser...” (Respondent 1)

Respondenten ovenfor påpeker at leksehjelptiltaket kan tilby en sosial ramme og en arena for deltagerne hvo de kan trene sine ferdigheter og å ta hensyn til hverandre.

4.8.2 ”... At de selv skal kjenne at de mestrer...”

Elevene som møtte opp i leksehjelptimene hadde ulik kulturell bakgrunn. Respondentens utsagn nedenfor påpeker at elevens bakgrunn kan være grunnen til at eleven møter utfordringer i sin skolegang. Respondenten påpeker at elevene i ungdomsskolealderen kan møte vanskeligheter ved å mestre oppgavene sine slik som det forutsettes fra skolen. Dette fordi det forutsettes kunnskaper og ferdigheter av eleven som hun eller han ikke har tilegnet seg. Respondenten sier at eleven i en slik situasjon får hjelp tilpasset sine behov og sitt kunnskapsnivå i leksehjelptimene.

Respondenten uttrykker seg slik,

”... vi møter en del som er helt ferske i Norge ..., og som kommer fra helt fremmede kulturer ..., ja altså de i ungdomskolealder for eksempel ..., de har ikke muligheter i verden til å mestre oppgavene som forutsetter norskkunnskap og en masse forkunnskap på forskjellige områder..., så da må man på en måte prøve å legge lista på et rimelig nivå og liksom hjelpe de ut fra de forutsetningene de har...” (Respondent 1)

Respondentens utsagn nedenfor påpeker at en del av elevene som møter opp i leksehjelptimene er uten skolebakgrunn. Respondenten understreker at eleven som ikke har skolebakgrunn fra før, er i en situasjon hvor det å få følelsen av å mestre oppgavene sine er vesentlig. I følge respondenten burde eleven i en slik situasjon få lekser som hun eller han kan mestre og slik bli motivert for å lære mer og forsøke videre i sin skolegang. Respondenten hevder at det å mestre oppgaver er betydningsfullt for elever. Respondenten uttrykte seg slik,

”... Jeg har hatt noen elever her som ... omtrent ikke har noe skolegang og kanskje er ... tolv, tretten, fjorten år. Så det er klart det har noe å si ..., for denne unge gutten eller jenta når det gjelder og mestre oppgaver... disse elevene trenger virkelig å mestre det mest elementære først. Enkle oppgaver som de virkelig ser at dette her kan jeg lære og dette her vil jeg gå videre på...” (Respondent 7)

Respondentenes utsagn nedenfor vektlegger elevens opplevelse av å kunne noe i leksehjelptimene. Respondentene sier at selv om oppgavene kan være vanskelige, forsøker de å bidra til at eleven kan løse oppgavene selv og slik tilegne seg en opplevelse av mestring. Respondentene påpeker at opplevelsen av å kunne noe kan påvirke elevens atferd slik at eleven kan mestre mer.

Respondentene uttrykker seg slik,

”... at de skal føle at selv om oppgavene er vanskelige, at de får til noe, og ser at dette klarer jeg...” (Respondent 7)

”... jeg prøver i hvert fall å få dem ... inn på tanken ... at de selv skal kjenne at de mestrer... For det å ha en følelse at de mestrer, det tror jeg... betyr veldig mye. For mestrer du noe så er du i stand til å mestre mere.”
(Respondent 5)

Respondentens utsagn nedenfor påpeker at eleven først bør få enkle oppgaver, slik at hun eller han kan få tro på seg selv og få en opplevelse av mestring og slik bli motivert for å lære mer. Respondenten uttrykker seg slik,

”... Få klare de små de enkle oppgavene først... etter hvert som, ... de klarer det, så blir de motivert og prøver litt vanskelige oppgaver..., Da får de litt tro på seg selv, og ser,... dette her klarer jeg, da vil jeg også prøve neste...”
(Respondent 7)

Respondentene nedenfor poengterer at leksehjelperen kan oppmuntre eleven i leksehjelptimene til å forstå og lære nye problemløsninger, ikke bare gjøre leksene uten å tenke. Da vil eleven kunne forstå mer og få bedre innsikt ved hjelp av leksehjelperen. Det som elevene lærer ved hjelp av leksehjelperen i leksehjelptimene kan de også bruke på senere tidspunkt i sitt liv. Noen av respondentene uttrykker seg slik,

”... det viktige er jo at de skjønner det, ikke at de har svarene...”
(Respondent 2)

”... det er viktig at jeg skal hjelpe de til å forstå. Ikke bare å hjelpe de til å få gjort ... lekse si, men de skal rett og slett forstå mer, de skal lære av det. Få innsikt som ikke de har fra før, som ikke de kan få alene.” (Respondent 8)

”... de får konkret hjelp ..., til å mestre... de oppmuntres til å skjønne ting som de ellers på en måte bare gjør automatisk. ... Hvis de får det perspektivet på læring at det handler..., om å forstå ting ikke bare å lære seg det mekanisk ..., så er det jo noe de vil ha glede og nytte av i livet ...” (Respondent 1)

Respondenten fortsetter slik om temaet,

”det er veldig mange unger som på en måte har gitt opp før de prøver i det hele tatt og det er litt morsomt når de da kan forstå framgangsmåter. ... Det henger sammen, ...” (Respondent 1)

Utsagnet ovenfor påpeker at eleven blir oppmuntret til å finne framgangsmåten på oppgaven frem til at han eller hun oppdager sammenhengen selv. Ved hjelp av leksehjelperen kan eleven få forståelsen av framgangsmåten på oppgaven og slik løse den selvstendig. Respondenten sier,

”... til å begynne med så kan det se vanskelig ut ”uff” sier de ”uff”. Så begynner vi så sier de, ”oi ja, oi ja” så greier de det med litt hjelp...” (Respondent 3)

Respondentenes utsagn nedenfor påpeker hvordan leksehjelperen kan fremme elevens mestring i leksehjelptimene. Respondenten oppmuntrer eleven til å forstå oppgaven frem til at eleven selv finner løsningen og slik gjennomfører oppgaven selvstendig. Respondenten sier,

”..., hvis en elev sitter med en oppgave, ikke bare si svaret. Jeg prøver å få eleven til å tenke. Og prøver og får til og, prøve og feile litt altså, ja, ikke gi opp, og bare si at det kan jeg ikke. Men ser at man kan ta små skritt for skritt for skritt ...” (Respondent 7)

Respondentens utsagn nedenfor poengterer at opplevelsen av mestring fremmer elevens motivasjon for å lære mer. Respondenten sier,

”... de blir motivert til å jobbe videre når de klarer noe. Og at de ikke gir opp i starten. De ser at ”dette klarer jeg”. Da,... øker motivasjonen. ...”
(Respondent 7)

Respondentenes utsagn nedenfor understreker at eleven selv skal finne løsningen på oppgaven og slik utvikle sin kunnskap. Eleven oppmuntres til videre innsats. Respondentene uttrykker seg slik,

”At de skal føle at dette klarer jeg og bli motivert for å jobbe mer og klare mer, det er egentlig målet til den enkelte eleven...” (Respondent 7)

”... det er jo det jeg er her for. Mestring liksom. Så det er jo liksom på den hele lære, læresaken og liksom får de til å skjønne det. At de får til. ...”
(Respondent 4)

Respondentens utsagn nedenfor forteller om hvordan leksehjelperen bidrar til å fremme elevens mestringsevne i leksehjelptimene. Når eleven selv finner forståelsen, framgangsmåten og løsningen på oppgaven bidrar opplevelsen til å fremme elevens mestring. I følge respondenten kan leksehjelpen bidra til elevens selvstendiggjøring. Respondenten uttrykker seg slik,

”... hvis de sitter med et problem ... for eksempel i matematikk og så prøver vi å forstå det, og det er ikke noe å underslå at inn i mellom så er det ting som er vanskelig, ... og så plutselig så kan den som jeg sitter med si ”nå skjønner jeg det, nå kan jeg gjøre resten hjemme”. Da, ... opplever jeg at den mestringsfølelsen får lov å blomstre...” (Respondent 5)

4.8.3 ”... å gi positiv tilbakemelding ...”

De fleste av respondentene påpeker at positiv tilbakemelding kan påvirke positivt og fremme elevens mestringsevne. En av respondentene uttrykker seg slik,

”... jeg fremmer barn og unges mestringsevne... Så da fremmer jeg jo ... deres opplevelse... det handler jo ..., å gi tilbakemelding som,... gjør at de syns at det er gøy å mestre...”(Respondent 1)

Respondenten fortsetter om temaet slik,

”... å gi positiv tilbakemelding ..., det skapes... gode følelser når man løser oppgaver sammen, og når de får tilbakemelding på at det var bra, så er det en god opplevelse...” (Respondent 1)

Utsagnet ovenfor poengterer at positiv tilbakemelding og samarbeid i leksehjelptimene bidrar til elevens gode opplevelser og slik fremmer hans eller hennes mestringsevne. Respondentens utsagn nedenfor påpeker at positiv tilbakemelding kan motivere eleven og styrke elevens selvfølelse. Respondenten uttrykker seg slik,

”... jeg syns at det å gi ros og positiv respons, det er noe av det viktigste av alt. Det ... motiverer... og... styrker selvfølelsen.” (Respondent 6)

Respondentens utsagn nedenfor forteller hvordan leksehjelperen kan bidra til at eleven får gleden av å finne ut løsninger på oppgaven selv og bli motivert for å lære mer. Respondenten sier,

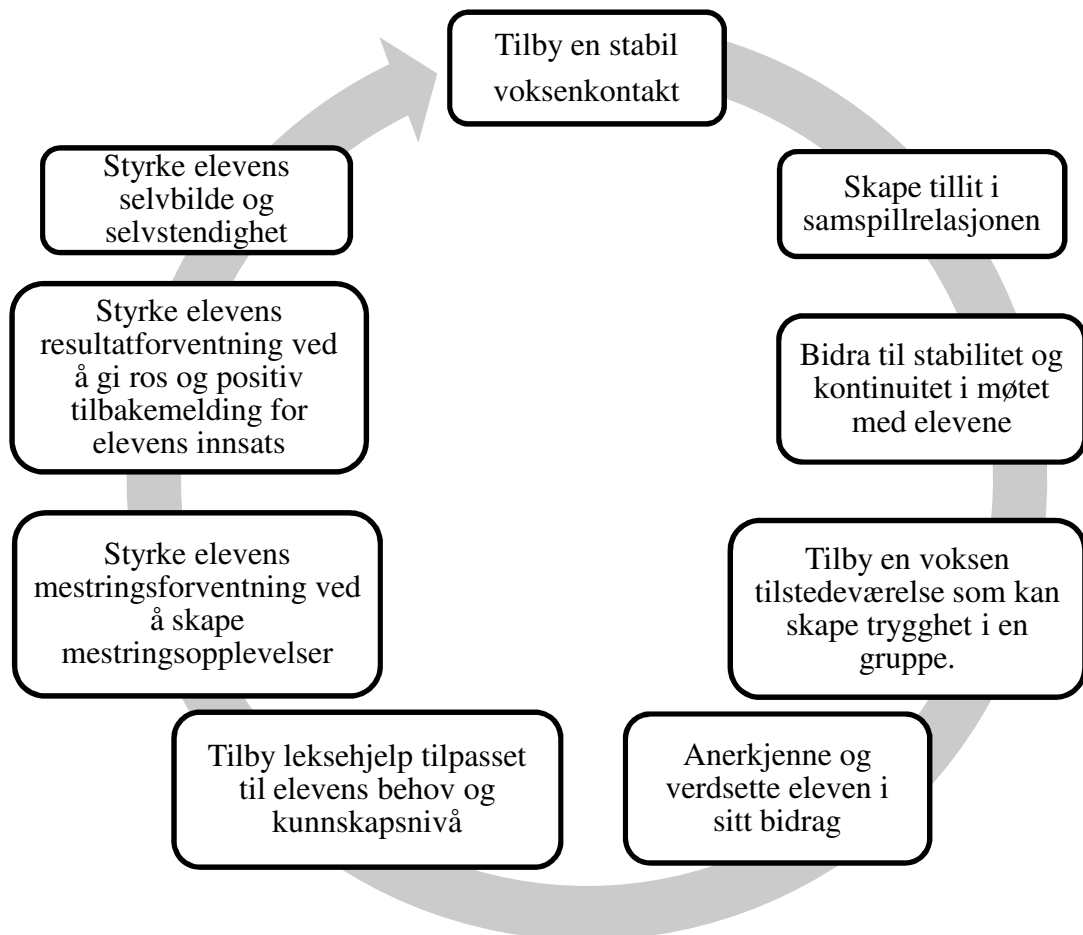
”... det viktigste for meg er ikke at de får besvart oppgaven, men at de har skjønt noe av oppgaven, ..., helst at de skal bli litt nysgjerrige,... også ha litt glede av å finne ut. Sånn at de får en drev for å lære, selv.” (Respondent 8)

Respondentens utsagn nedenfor forteller et eksempel om en gutt som hadde gjort alt for mye lekser i leksehjelptimene. Respondenten påpeker at gutten visste at leksene var riktig gjort, og poengterer at denne bevisstheten ga han en god følelse. Respondenten forteller,

”... han kom og fortalte det til meg etterpå, ”jeg hadde gjort alt for mye” sa han. Og det hadde han faktisk greid... ”var ikke det deilig” sa jeg da ”tenk å ha gjort for mye lekser. ”Jo” sa han. Så, ”... det er klart det er en god opplevelse for dem å vite med seg selv at nå er leksene ordentlig gjort, og så er de riktige.” (Respondent 3)

4.9 Oppsummering

Figuren nedenfor oppsummerer funnene av oppgaven i forhold til oppgavens underproblemstilling som lyder slik, *Hvordan kan den frivillige leksehjelperen fremme mestringsevne hos flerkulturelle barn og unge i leksehjelptimene?*



Figur 2: Hvordan kan leksehjelperen fremme elevens mestringsevne i leksehjelptimene?

Figuren ovenfor viser faktorer som studiens respondenter påpeker som fremmende av elevens mestring i leksehjelptimene. Faktorer innen figuren har sammenheng, og påvirker hverandre på en positiv måte.

5. LEKSEHJELP

5.1 Skolelekser

Skolelekser blir sett som er viktig del av skolen i forhold til elevens læring. Ved hjelp av skolelekser skal eleven øve ferdigheter hjemme som hun eller han har lært på skolen. Hjelpen som eleven kan få av foreldrene eller foresatte til sitt skolearbeid har vesentlig betydning i forhold til elevens skolegang. Eleven er avhengig av foreldrenes eller foresattes hjelp. Ressurssene som foreldre eller foresatte kan bidra med, påvirker også elevens tilpassing i skolen. (Bakken, 2003) Skolelekser gir foreldre eller foresatte mulighet til å gi hjelp som er tilpasset elevens behov og kunnskapsnivå. Dersom foreldre eller foresatte får mulighet til å hjelpe barnet med skolelekser, får de også muligheten til å følge med i hans eller hennes skolegang. Skolelekser blir sett som et læringsmessig godt verktøy for å lære. Hjelpen som elevene får av foreldre eller foresatte i skolearbeidet kan variere stort. Elever som ikke får hjelp til lekser hjemme kan få det bl.a. av organiserte leksehjelptilbud som bidrar til å hjelpe barn og unge med deres skolearbeid.

(SINTEF, 2009)

Elever som ikke har gode karakterer etter grunnskolen kan ha en større risiko for ikke å fullføre videregående utdanning. Elevene som ikke har fullført videregående utdanning kan senere ha vanskeligheter med å få delta i arbeidslivet. Elevenes valg for videregående utdanningsløp er ofte knyttet til foreldrenes sosialbakgrunn. Det at elever avslutter studiene sine eller velger bort videregående utdanning går ofte igjen fra generasjon til generasjon innen familien. (SINTEF, 2009) Bakken har funnet at elevens familiebakgrunn har mer betydning i elevens skolegang enn hvilket kjønn eller etnisitet eleven har (Bakken, 2007). Bakken har funnet at lesevanene som elevene har ofte samsvarer med foreldrenes eller foresattes forventninger, men også deres involvering i skolen. Bakken poengterer at elevene med minoritetsspråklig bakgrunn ofte er villige til å satse på skolearbeidet, men henvender seg sjelden til foreldrene sine for å få hjelp til lekser. I følge Bakken er det ikke noen kjønnsforskjeller i forhold til utdanningsplaner som barn med minoritetsbakgrunn har. Mens jenter med majoritetsbakgrunn er mer rettet mot langt utdanningsløp enn guttene. Barn med minoritetsbakgrunn er mest motivert for et ut-

dannelsesløp på ungdomstrinnet, mens disse synes å ha noen mindre utdannelsesplaner når de når videregående trinn. Elever med majoritetsbakgrunn synes å ha et klarere mål i sitt utdannelsesløp. (Bakken, 2003)

Lødding sier at flere unge med minoritetsbakgrunn har vanskeligheter med å fullføre videregående utdanning. Hun sier at til tross for at elevene med minoritetsbakgrunn bruker mer tid til lekser og er motiverte for skolearbeidet, er det slik at en av tre elever med minoritetsbakgrunn ikke får vitnemål fra videregående skole. Til sammenligning er det hos barn med majoritetsbakgrunn ett av fem, som ikke består i den videregående utdanning. (Lødding, 2009) Dalen og Østtveit skriver at media ofte fokuserer på at gutter med innvandrerbakgrunn er de som slutter på den videregående utdanningen. I artikkelen *Generasjon drop-out* i A-magasinet sier de at ni av ti ungdommer som avslutter studiet i videregående skole før de har fullført er vanlige norske ungdommer. Dalen og Østtveit skriver i A-magasinet også at ca. 10 000 norske elever slutter hvert år den videregående utdanningen uten å ha fullført. Bare to av tre ungdommer fullfører utdanningen sin i videregående skole. I artikkelen påpeker de også at en av grunnene til dette kan være «Reform 94» som bevirket at både et «vanlig» gymnas og yrkesskole er like teoretiske på utdannelsenes første år. (Dalen og Østtveit, 2009)

Det moderne utdanningssystem krever at alle må gjennom skolen. Frønes ser ungdomskolenivået som overgangsfase til høyere utdanning som krever mer mestring enn tidligere skolefaser. Elever som behersker ungdomskolenivået får muligheten til å gjennomføre studiene sine og eventuelt søke videre, mens de som ikke gjør det, kan bli skolesystemets tapere. Dersom eleven føler at han eller hun ikke mestrer forventninger i skolen minsker motivasjonen og dette kan føre til at eleven ikke søker videre. (Frønes, 2006)

Ung i Norge - spørreundersøkelse ble gjennomført i 1992 og i 2002. Den inkluderte unge i ungdomsskole- og videregående skolealder. I 2002 viste funnene i undersøkelsen bl.a. at flere gutter enn jenter er involvert i kriminalitet og lovbrudd, og at det har skjedd en økning i guttenes rusmiddelbruk i perioden 1992 - 2002. Fra undersøkelsen kommer det frem at gutter ikke trives så godt på skolen som jenter gjør, og at gutter er mindre motiverte for å utdanne seg videre enn jenter. Imidlertid ser det ut til at gutter er de som

skiller seg negativt ut i forhold til utdanning, kriminalitet og rusmisbruk. Disse er risikofaktorer for marginalisering som kan føre til at ungdom ikke integreres i voksensamfunnet. Gutter har altså større risiko for å bli tapere i samfunnets utdanningsstruktur. (Hegna, 2007)

5.2 Tidligere forskning

I Norge har leksehjelpen helt fra etterkrigstiden hatt en grunntanke i forhold til å danne sosial likhet i befolkningen. Den første organiserte leksehjelpen ble startet i 1947 av rektoren Vilhelm Ullmann på Grorud Høyere skole i Oslo. Han tok initiativet og startet leksehjelpen for at arbeider - og husmannsbarn skulle få muligheten til å stille likt med andre barn i skolen (Innvandrerorganisasjonene var spydspiss i leksehjelpsarbeidet, 2006). Det andre offentlig organiserte leksehjelptiltaket i Norge ble startet av Odd Erik Germundsson i 1988 på Senter for Opplæring og Ferdighetstrening (SOFT). Tiltaket ble startet for å tilby leksehjelp til enslige mindreårige flyktninger. Tilbudet var populært blant deltagere og ble utviklet videre til ideen om prosjekt *Leksehjelp i indre øst*, som ble startet høsten 1995.

Prosjektet *Leksehjelp i indre øst* ble evaluert i 1997 av Lindvig og Wærness. I evalueringsrapporten kommer det frem bl.a. at leksehjelpen bidro til å øke deltagerens interesse for sitt skolearbeid. Lindvig og Wærness poengterer i rapporten at elever med foreldre med høyere utdanning er mer målrettet mot utdanningsløp enn elever med foreldre med lav utdanningsbakgrunn. Foreldrenes utdanningsbakgrunn har betydning for elevens motivasjon og utbytte av skolearbeidet. Når eleven deltok i leksehjelptimene over en lengre periode minsket betydningen av hvilken utdanningsbakgrunn foreldrene deres hadde, i forhold til elevenes skolerresultater. (Lindvig og Wærness, 1997)

I følge rapporten *Leksehjelp i indre øst* bidro elevens deltagelse i leksehjelptimene over en lengre periode til at eleven utviklet et mer positivt selvbylde. For å unngå at eleven følte seg som taper i skolesammenheng måtte eleven få opplevelse av å mestre oppgavene sine selv. Når eleven mestret oppgavene sine selv, styrket dette følelsen av hans eller hennes selvbylde. Dette var et av de elementene som gjorde at eleven ble motiverte for å studere videre. Leksehjelpen bidro også til at elevene lærte nye arbeidsmåter og

problemløsninger som ikke bare var knyttet til lekselesing, men også til andre situasjoner. Dette bidro videre til elevens integrasjon i samfunnet, utvikling av et positivt selv-bilde og til elevens selvstendighet. (Lindvig og Wærness, 1997)

Prosjektet *Leksehjelp i indre øst* ble sett av flere som et foregangstiltak og det bidro til at det ble startet leksehjelptilbud ved tretten skoler for i alt 1200 elever. (Germundsson, 2000) Boken *Du er verdifull! Flerkulturell pedagogikk i praksis* av Odd Erik Germundsson har utspring i prosjektet *Leksehjelp i indre øst* som foregikk i perioden 1995 -1997. Denne boken inspirerte meg i forhold til temaet og utgjør dermed, som tidligere nevnt, mye av utgangspunktet for denne masteroppgaven.

Røde Kors startet leksehjelptilbudet i 1992 i forbindelse med leksehjelpprosjektet ved Oslo Røde Kors Internasjonale Senter (ORKIS). ORKIS er et aktivitetssenter hvor man blant annet kan delta i aktiviteter og/eller knytte vennskap med andre deltagere. Initiativet til at leksehjelpprosjektet ble startet i ORKIS var kommunens, ved leder av Senter for Opplæring og Ferdighetstrening. Tilbudet var til unge i 9. klassetrinn og i 1. klasse i videregående skole. (Aakervik og Kvissel, 1994) Bakgrunnen for at prosjektet ble startet var at det ble oppdaget at mange elever med minoritetsbakgrunn ikke gjennomførte sine studier i videregående skole. I følge rapporten av Aakervik og Kvissel i 1994 var elevene med minoritetsbakgrunn ikke likestilt med norske elever i skolen. Dette blant annet på grunn av manglende språkkunnskap, forutsetninger for å forstå skolearbeidet og manglende hjelp fra hjemmet. (STF50, 2006) Aakervik og Kvissel sier at ”hovedhensikten med leksehjelpen er å gi elever med et annet morsmål enn norsk muligheter til å kvalifisere seg til norsk videreutdanning og arbeidsliv” (Aakervik og Kvissel, 1994: 71). Aakervik og Kvissel konkluderer at leksehjelpen styrker elevens skoleprestasjoner og at leksehjelpen er et populært tiltak. I leksehjelptimene får barn og unge i tillegg til hjelp til lekser, også tilbud om et sosialt møtested for deltagere. (Aakervik og Kvissel, 1994)

Engebrigtsen og Farstad har funnet at barn og unge i skolealderen som kommer til Norge uten skolebakgrunn, møter store utfordringer i norsk skole. Dette p.g.a. elevens manglende språkkunnskap, eller foreldrenes manglende skolebakgrunn, slik at foreldre-

ne ikke har mulighet til å hjelpe eller støtte barna sine i skolearbeidet. Engebrigtsen og Farstad sier at det imidlertid kan være vanskelig for familier uten skolebakgrunn å hjelpe barna sine med lekser. I rapporten av Engebrigtsen og Farstad understrekes det at barn og unge som trenger hjelp og støtte i sitt skolearbeid bør ha den tidlig. Dersom det ikke blir gjort noe med situasjonen kan dette føre til sosiale og faglige problemer, og at eleven avbryter studiene sine. Engebrigtsen og Farstad poengterer også at når barn og unge mestrer skolen og fagene på skolen bidrar dette til deres integrering i samfunnet. (Engebrigtsen og Farstad, 2004)

I rapport *Leksehjelp i Røde Kors – en ressurs for alle* understrekes at leksehjelptiltaket er nyttig, men ofte også nødvendig for elevene som ikke får hjelp hjemme. (STF50, 2006) I følge rapporten er leksehjelp et nyttig tillegg til skoleundervisningen. I Norge har lesehjelpstilbudet blitt spredt til flere steder og byer både til skoler, frivillige organisasjoner og asylmottak. Arbeidet som de frivillige bidrar med i organisasjonene ved leksehjelptimene, blir i rapporten fremhevet som viktig og nødvendig. Dette spesielt med tanke på elever med minoritetsbakgrunn, slik at de gis forutsetninger for å kunne mestre skolehverdagen sin og dermed det dagligdagse livet bedre. (STF50, 2006)

SINTEF har publisert rapporten *Leksehjelp – Ingen tryllestav? Sluttrapport fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp*. Prosjektet foregikk i skoleperioden 2006 - 2008. Prosjektets oppdragsgiver var Utdanningsdirektoratet i Kunnskapsdepartementet. Prosjektet ble startet opp med bakgrunn i Soria-Moria erklæringen i 2005, hvor regjeringen uttalte at de ønsket å sikre at alle skal få like muligheter til utdanning og kunnskap. Utdanningsdirektoratet ønsket ved hjelp av *Prosjekt leksehjelp* å evaluere effekten av leksehjelptilbudene. Leksehjelptilbudene som var inkludert i prosjektet omfattet 68 forskjellige skoler, skolefritidsordninger (SFO), hvor SFO hadde ansvaret for leksehjelptiltaket, frivillige organisasjoner som tilbød leksehjelp, nettbasert leksehjelp, hvor kommunikasjon gikk via internett eller via e-post, og hjelp som foreldrene kunne få for å hjelpe barna sine med skolearbeidet. (SINTEF, 2009)

I evalueringsrapporten ble det konkludert med at for å utvikle leksehjelptilbudet må flere faktorer være til stede for at leksehjelptiltaket kunne være et effektivt og vellykket

tiltak. Faktorer som ble fremhevet i rapporten og som kunne øke leksehjelptiltakets kvalitet var:

- Leksehjelptiltaket bør kunne rekruttere elever som virkelig trenger leksehjelp.
- Leksehjelptiltaket skal være avstigmatisert, slik at deltagelsen i leksehjelptimene skal være lett. Deltagelsen i leksehjelptimene skal ikke være stemplet som ”spesialundervisning”.
- Leksehjelptiltaket skal være knyttet til skolens virksomhet. Dette slik at leksehjelperen kjenner skolens arbeidsmåter og system. Når leksehjelpen skjer utenfor skolens lokaler er kommunikasjon med skolen like viktig som det er når hjelpen blir gjennomført innen skolens lokaler.
- Oftest er foreldrene de nærmeste til barna, og dermed bør de inkluderes i leksehjelptiltaket. For at leksehjelptiltaket skal fungere bra, bør kontakten, samarbeidet og tilliten mellom skolen, leksehjelptiltaket og foreldrene være god.
- Leksehjelpere som deltar i leksehjelptimene skal være kompetente for å bidra med til vellykket leksehjelptiltak. Av leksehjelperen kreves det både faglig-, didaktisk og relasjonell kompetanse.
- Leksehjelpen og leksene skal være tilpasset for den enkelte elev.

(SINTEF, 2009)

Prosjektet viste at stedet hvor leksehjelpen ble gjennomført ikke var den avgjørende faktoren, men at innholdet og måten leksehjelpen ble gjennomført på hadde mest betydning. Arbeidet som ble gjennomført i form av leksehjelp, kunne være en viktig støtte og et verktøy som kunne bidra til elevens læringsutbytte. (SINTEF, 2009)

6. TEORI

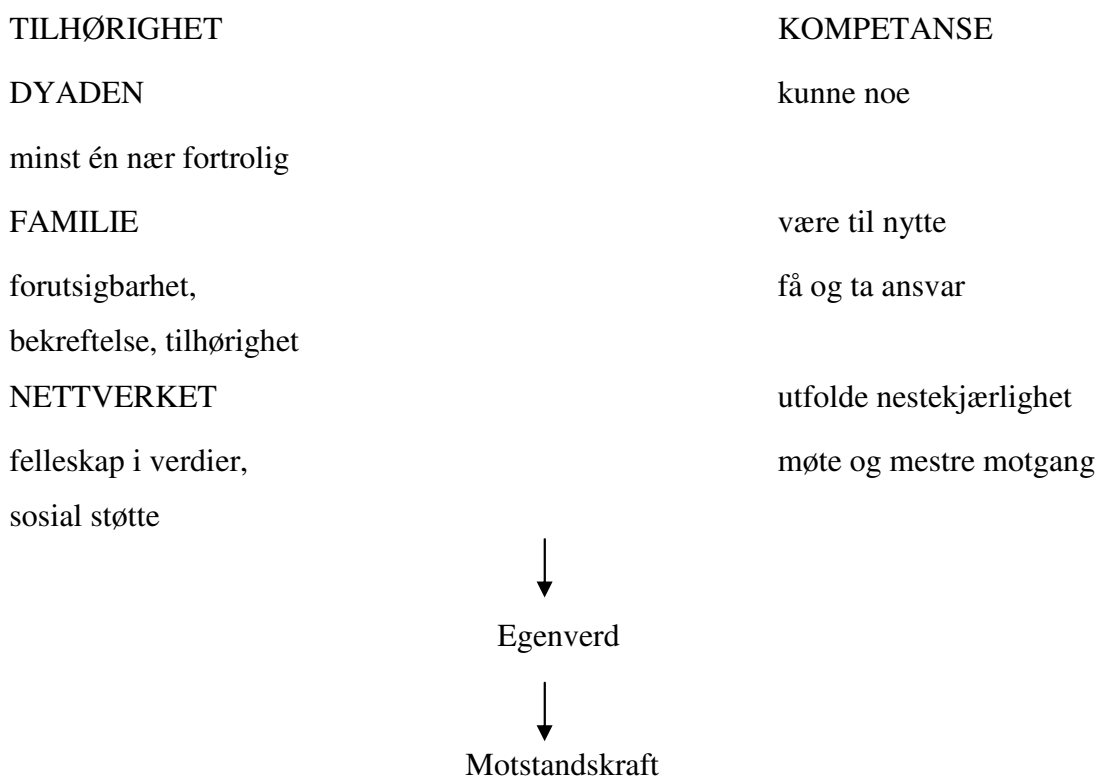
6.1 Mestring

Begrepet mestring betyr i følge *Pedagogisk ordbok* å få til og/eller å lykkes. Begrepet blir brukt både i psykologi og i pedagogikk. (Bø og Helle, 2007) I følge Kåre Heggen innebærer begrepet mestring at en kan håndtere ting på egenhand for å takle stress, påkjenninger, sykdommer og/eller kriser. Mestringen innebærer altså å ta i bruk de ressursene en har for å beherske utfordringene i sitt liv. (Heggen, 2007) Kåre Heggen skriver at: ”Mestring handlar om å ha tilgang til ressursar – til kunnskapar, ferdigheiter, sosiale ressursar, hjelparar eller utstyr, og evne til å utnytte desse” (Heggen, 2007: 65). I følge Heggen og Øia innebærer begrepet mestring ens handling i en sosial setting sett i sammenheng med individets tidligere erfaringer om mestringsobjektet. (Heggen og Øia, 2007)

I følge Borge innebærer begrepet mestring (på engelsk: coping) læring. Læringen som skjer i skolen eller i organiserte former og som bygger på individets mestring og som kan forebygge mot mulige fremtidige problemer i samfunnet. Ved betraktningen av det engelske ordet coping oversatt til norsk innebærer det bl.a. muring og altså generelt at muring innebærer håndverk. Borge generaliserer dermed begrepet coping på norsk til håndtering og poengterer at en kan håndtere oppgavene godt, vel, dårlig, negativt eller nøytralt. (Borge, 2008)

Modellen nedenfor, *Mestringens vilkår*, har samlet de viktigste vilkårene, som både hver for seg og sammen bidrar til å styrke individets egenverd, motstandskraft og dermed fremmer deres mestringsevne. I løpet av oppgaveprosessen har jeg fått muligheten til å delta i *Metodeseminaret for leksehjelpere* hvor Odd Erik Germundsson holdt foredrag om nettopp mestringstenkning som metode. I dette seminaret benyttet han bl.a. Professor Hilchen Sommerschilds modell om mestringens vilkår. Ut fra dette fikk jeg ideen til å bruke modellen *Mestringens vilkår* som teoretisk grunnlag i oppgaven for å utdype elementer innenfor begrepet mestring.

MESTRINGENS VILKÅR



Figur 3: Mestringens vilkår (Sommerschild, 2006: 58)

I modellen ovenfor ser leseren to hovedkategorier, *tilhørighet* og *kompetanse*. I følge Michael Rutter (1985) er disse to viktige faktorer i forhold til individets motstandskraft. Den første som innebærer at en person skal ha kontakter som gir trygghet og som er stabile og emosjonelle. Den andre som innebærer at en skal ha erfaring for å kunne noe. (Sommerschild, 2006) Ved bruk av modellen ovenfor har jeg valgt å knytte ulike utvalgte teorier som reiste seg fra det empiriske datamaterialet til elementene i modellen *Mestringens vilkår*.

6.1.1 Tilhørighet

Modellen Mestringens vilkår (i kapittel 3.1 Mestring) er oppdelt til to kategorier tilhørighet og kompetanse dvs. følelsesmessige faktorer, og praktiske og kognitive ferdigheter. Under tilhørighet ser leseren *Dyaden* som innebærer samspillet mellom to personer som samhandler i en kontekst. I følge George Herbert Mead (1934) utgjør dyaden utgangspunktet for sosial samhandling mellom menneskene. I følge Mead blir barns *selv*

dannet i samspillrelasjonen med den andre som barn samhandler med. Mead deler barns *selv* i to sider, jeg og meg-sidene. Jeg-siden av barns *selv* er den som handler og skaper nytt. Meg-side av *selvet* overtar andres roller fra *den betydningsfulle andre* som barn samhandler med. Meg-siden av *selvet* innebærer erfaringer fra tidligere situasjoner som barn har tilegnet gjennom tidligere rolleovertagelser, opplevd og erfart gjennom samspillrelasjoner med andre. (Bråten, 2007) Barn og unges evne i samhandlingsrelasjoner med andre, ved bruken av jeg-siden av selvet, gjør det mulig for han eller henne å styrke sin identitet og sitt selvbilde. Barns identitet blir formet i de rammene hvor han eller hun sosialiserer seg. Barns selvbilde kan bli styrket i relasjon med andre som barn samhandler med. (Frønes, 2006)

I følge Mead baserer barns rolleovertagelse seg på tidligere erfaringer av samhandlingsrelasjoner med andre. Barn overtar andres roller i samspillrelasjonen med den betydningsfulle andre som barn samhandler med. Rolleovertaking skjer ved at den aktuelle rollen eller aktiviteten blir delt med andre, og slik får rollen en symbolsk mening. Symbolene som overtas i samspillrelasjon, gir mening for deltakerne som samhandler. Symbolene som blir delt og overtatt i samhandlingsrelasjonen avgrensner de sosiale gruppene hvor individene samhandler. Hvordan individet er sosialt etablert i samfunnet gir rammer for hans eller hennes sosiale selvdannelse. (Bråten, 2007)

Familiebakgrunn som barn og unge har kan variere i stor grad i forhold til deres oppvekstarena, sosiale – og kulturelle bakgrunn og nettverk. (Heggen m.fl., 2005) Fenomenet flerkulturelle barn og unge er sett og forstått i oppgaven i lys av barn og unges sosialisering i samfunnet etter primærsosialiseringsfasen. I følge Frønes (2006) innebærer begrepet sosialisering prosessen hvor individet blir samfunnets medlem og tilegner seg samfunnets verdier, normer og kultur. For å bli sosialisert i samfunnet må den enkelte gjennom sosialisering prosessen. I følge Frønes skjer barns primærsosialisering i de første leveårene sammen med de nærmeste i barnets omgivelser og nærmiljø. Deretter skjer barns sekundærsosialisering i flere arenaer hvor barn deltar. Disse arenaene kan være som for eksempel skole, jevnaldersmiljø og/eller fritidsaktiviteter. På disse arenaene møter barn flere aktører både voksne og barn i ulike aldre. I sekundærsosialiseringsfasen skjer barns sosialisering med flere aktører og det er flere som har en posisjon i

barns liv. (Frønes, 2006) I følge Krange og Øia foregår sosialisering kontinuerlig i alle hverdagslivets situasjoner og skjer som regel uten at man tenker over det. Krange og Øia sier at ”Ikke desto mindre bidrar sosialiseringen til at vi blir kompetente mennesker som kan handle i verden, foreta vurderinger og fornemme hvem vi er” (Krange og Øia, 2007: 65).

Jean Piaget vektlegger samspillet med andre som sentralt i forhold til barns utvikling, men sier også at barns utvikling er avhengig av det sosiale - og kulturelle miljøet som omgir han eller henne. Piaget mente at mennesket fødes sosialt, og at menneske kun kan utvikle seg i et menneskeskapt samfunn for å vokse opp sammen med andre mennesker. I følge han har mennesket i utgangspunktet evne til å være nysgjerrig og etterligne andre mennesker. (Jerlang, 2000b) Som tidligere nevnt danner barn sitt selv i følge Mead i samspillrelasjoner med de betydningsfulle andre som barn samhandler med. Disse betydningsfulle andre er også personer som handler ut i fra sine kulturelle normer og verdier (Frønes, 2006). I følge Hundeide blir holdninger og verdier overført fra omsorgspersonen i en veiledningssituasjon til barn. En voksen veileder barn i forhold til sine egne kulturelle verdier og forståelser om hva han eller hun verdsetter som ”normale” og/eller ”riktige” verdier. Mellom barn og voksne utvikles det også forventninger i samhandlingssituasjoner og - relasjoner. Når forventningene blir etablert hos aktørene blir disse automatiserte og fungerer som indre veiledere hos de som samhandler. Forventningene har sitt opprinnelige utgangspunkt i veiledningssituasjonen. (Hundeide, 2005)

Familie i modellen Mestringens vilkår (s.48) innebærer familie, som regel kjernefamilie, men kan også innebære et annet familiemønster med en annen stabil voksen kontakt. I følge Sommerschild kan kontakt med en stabil voksenperson innenfor familien skape trygghet og forutsigbarhet i barns liv. Fra voksenpersonen kan barn få bekreftelse på at hun eller han er verdifull og slik kan barns egenverd bli styrket. (Sommerschild, 2006)

Anthony Giddens (1997) fokuserer på kvaliteten i relasjonen mellom barn og omsorgsperson i tidlig barndom som grunnlaget for individets mestring. Det dannes en *grunnleggende tillit* mellom barn og omsorgspersonen, for de fleste, tidlig i barndommen.

(Heggen m.fl., 2005) Erik H. Erikson (1968) sier at tillitsrelasjonen mellom barn og omsorgspersonen gjør at det dannes en motstandsdyktig jeg-identitet hos barn. Denne jeg-identiteten hos barn gjør at hun eller han både stoler på seg selv og at det dannes en stabil identitet hos barn (Giddens, 1997). Giddens skriver at ”tillit er grunnleggende knyttet til kontingens, ikke til risiko” (Giddens, 1997: 31). Når det dannes en grunnleggende tillitt hos et barn (basic trust) innebærer det at barn har tro på omsorgspersonen. Barn har tro på at omsorgspersonen kan skape stabilitet i hans eller hennes liv når han eller hun trenger det. Denne grunnleggende tilliten har barn med seg i livets forskjellige situasjoner. Den kan forstås som en ressurs som hjelper barn å møte og mestre livets utfordringer. Ved manglende følelse av grunnleggende tillit, kan barn ha følelse av at hun eller han ikke mestrer utfordrende situasjoner. Barn kan ha lært av tidligere erfaringer at ting ikke går så bra, og dermed møter utfordringer med mistillit. Mangelen på følelsen av grunnleggende tillit kan forstås som en faktor som gjør barn og unge utsatt for marginalisering. (Heggen m.fl., 2005)

Nettverk i modellen Mestringens vilkår (s.48) innebærer en felleskap som har *felles verdier*. Innen en gruppe blir også informasjonen og ressursene til deltagerne delt. I det sosiale miljøet hvor barn og unge deltar, tilegner de seg også sosial kapital. Heggen og Øia refererer til Flap som påpeker tre punkter i forbindelsen med betraktningen av sosial kapital. Disse er:

- At en har nettverk rundt seg.
- At relasjonene som en har er slike at en kan få hjelp og støtte av dem.
- Ressurser en kan få tilgang til i et sosialt nettverk har betydning i forhold til sosial kapital en er og/eller blir bærer av.

(Heggen og Øia, 2007)

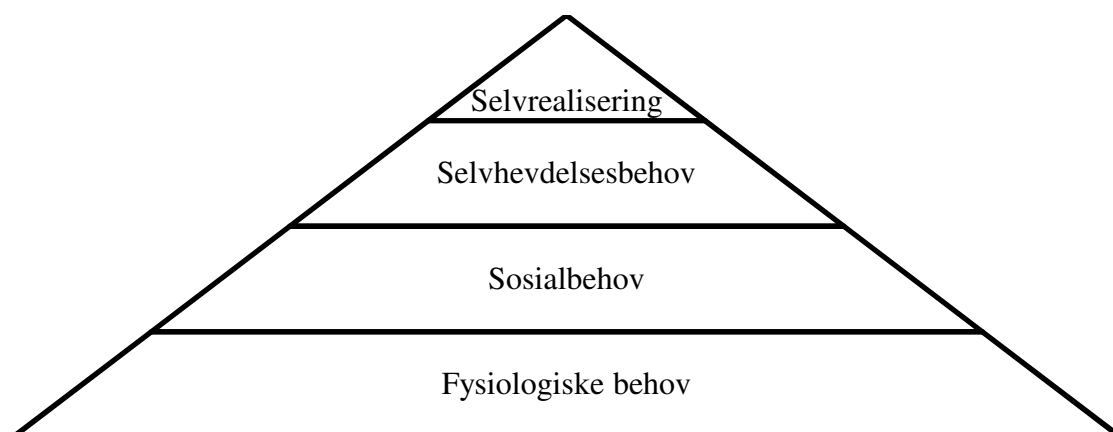
En arena hvor en tilegner seg sosial kapital kan være for eksempel i en gruppe og/eller en aktivitet hvor deltagerne har et felles gjøremål. Heggen og Øia sier at et sosialnettverk og medlemskap kan bidra til og forsterke ens selvfølelse og identitet. Dette kan skje via emosjonell støtte som individet kan få fra medlemmene. Ressursene som indi-

videt kan få tilgang til i et sosialt nettverk kan bidra til individets mestring. (Heggen og Øia, 2007)

Et av individets grunnleggende behov er å ha en tilhørighet. Når deltagelsen innen en gruppe er stabil, gir det muligheten for deltagerne til å oppfatte omgivelsene rundt seg som trygge og forutsigbare. Det at en gruppe har stabilitet, har fellesstruktur, felles erfaringer og kontinuitet danner grunnlaget for sosial samhandling. (Heggen m.fl., 2005) Giddens snakker om ontologisk sikkerhet og sier at den formes ut av de tilsynelatende rutinene som man daglig gjør (Giddens, 1997). Tilhørigheten i en gruppe kan gi følelsen av ontologisk trygghet og forutsigbarhet for deltagerne. Heggen m.fl. definerer ontologisk trygghet som værenstrygghet, ontologi = læren om det værende (Heggen m.fl., 2005: 61). Den dannes i samhandlingskonteksten hvor man har et møte mellom mennesker. Når man har opplevelse av ontologisk trygghet har man følelse av at verden er trygg og forutsigbar, og en føler seg vel med omgivelsen rundt seg. Dette skjer når man er omgitt av mennesker som oppfattes, fortolkes og handler på samme måte som en selv er vant til. Dette gjør at handlingen i konteksten blir selvfølgeliggjort og andre i omgivelsen rundt personen aksepterer hans eller hennes handling. Når en har følelsen av trygghet og forutsigbarhet, bidrar dette også til ens *motivasjon*. (Heggen m.fl., 2005)

6.1.2 Kompetanse

I modellen Mestringens vilkår (s.48) ser leseren modellens andre kategori kompetanse. Å *kunne noe* innebærer at personen skal beherske gitte oppgaver. Abraham Maslow mente i sin teori at utgangspunktet for personens motiv for å handle kan være hans eller hennes egne tanker, men er også avhengig av personens arv og miljø. Maslow mente at det er sammenheng mellom individets motiv og behov, og at individets aktuelle behov styrer hans eller hennes motiv for å handle. (Halse, 2000)



Figur 4: Behovspyramide (Halse, 2000)

Maslows behovspyramide ovenfor bygger på individets motivhierarki. Nederst i pyramiden er individets *fysiologiske behov*. Disse er de viktigste grunnverdiene for å opprettholde liv. Fysiologiske behov innebærer for eksempel individets behov for å tilfredsstille sult, tørst og sikkerhet. *Sosialbehov* i pyramiden innebærer kontakter, vennskap og individets status dvs. behov for å bli akseptert og ha en tilhørighet i en sosial sammenheng. Neste felt i pyramiden er *selvhevdelsesbehov*, som innebærer individets behov for å kunne samhandle i en sosial sammenheng. Individets behov for å være en del av å betrakte sine egne evner i en sosial sammenheng, og slik få svar og/eller bekreftelse på spørsmålet: Hvem er jeg? Hva kan jeg? Hvordan samhandler jeg med andre? Pyramidens siste nivå, *selvrealisering* innebærer at en kan uttrykke seg selv, utforske ting som en er interessert i, å kunne oppleve positive ting og bruke sine talenter. Disse fire behovene dvs. fysiologiske, - sosial, - selvhevdelses og selvrealiseringsbehov betraktes som de vesentligste for individet. Behovene utgjør kjernen for individets utvikling. I følge Maslow styrer behovene individets motivasjon for å handle, men behovene må tilfredstilles fra pyramidens bunn og oppover. Dette innebærer at når individet har oppnådd de tre første nivåer i behovspyramiden blir behovet for selvrealisering aktuell. (Halse, 2000)

Piaget hevdet at, ”ethvert forhold mellom et individ og dets omgivelser kendetegnes jo nemlig derved, at individet ikke er passivt underkastet omgivelsene, men modifierer disse og påtvinger dem en ny struktur” (Jerlang, 2000b: 265) Piaget har utviklet begrepene *akkomodasjon* og *assimilasjon*. Begrepet akkomodasjon innebærer personens ten-

keevnens *tilpassing* til en situasjon. (Bråten, 2007) Det vil si at, hvis personen ikke har erfaring om det nye og fremmede fra før, må hans eller hennes tankestrukturer tilpasses til det. Når ens tankestruktur blir tilpasset til det nye, skjer det endring og utvikling i ens måte å tenke på i forhold til situasjonen og/eller handlingen som skal innlæres. (Skaalvik og Skaalvik, 2008) Når ens evne til å tenke kognitive strukturer er tilpasset til det nye er assimilering mulig. Begrepet assimilasjon innebærer personens evne til å skape elementer fra omgivelsene og gjøre disse til sine egne. (Bråten, 2007) Med assimilasjon menes utvikling fra det innlærte til en ny forståelse. Når en har forforståelse om en situasjon eller om en oppgave, kan den innlærte kunnskapen utvikles. (Skaalvik og Skaalvik, 2008) Skaalvik og Skaalvik skriver om læring med utgangspunktet i Piagets teori om akkomodasjon og assimilasjon slik, ”læringen blir en prosess hvor barnet gjennom assimilasjon og akkomodasjon utvikler og endrer meningsbærende kunnskapsstrukturer” (Skaalvik og Skaalvik, 2008: 52).

Lev Semjonovitsj Vygotskij vektla i sin teori at, ”all innlæring og all utvikling hos mennesket er uttrykk for sosial læring, inkorporering av sosiale tegn og internalisering av kultur og sosiale relasjoner” (Krokmark, 2006: 331). Han kalte overgangen mellom på det som individet kan gjøre selv og det som individet trenger hjelp til av den andre som *den proksimale sonen*, oversatt til norsk som *den nærmeste utviklingssonen*. I følge Vygotskijs teori om den proksimale utviklingssonen kan barn overta og utvikle kunnskaper og erfaringer i en samspillrelasjon med den andre. I læringsprosessens første og andre nivå får barn hjelp og støtte av den andre. Vesentlig er at den andre vet mer og har mer kunnskap enn barnet selv. I den proksimale utviklingssonen tilegner barn seg nye læringsstrategier i samspillrelasjonen med den andre. Den innlærte kunnskapen kan barn også bruke senere i andre sammenhenger enn kun i den aktuelle læringssituasjonen. Denne læringen kaller Vygotskij mediert læring. I prosessens tredje nivå kan barn løse problemer selv, uten hjelp av den andre. Barnet har tilegnet seg ny kunnskap hvor det innlærte har blitt automatisert. I prosessens fjerde nivå går barns læring tilbake til prosessens andre nivå, hvor læringen og utviklingen skjedde og skjer i den proksimale utviklingssonen. Både i prosessens andre og fjerde nivå oppfatter barn noen nytt og øker sinn forståelse i forhold til objektet som skal mestres og/eller læres. (Krokmark, 2006) Kjernen i Vygotskijs teori er at den andre som vet mer enn barn, veileder barn til å

mestre oppgavene sine selv. Læringen skjer først ved hjelp av den andre, frem til at barn har tilegnet seg nok kunnskap for å gjennomføre oppgaven selvstendig. (Skaalvik og Skaalvik, 2008)

Personens valg av aktivitet, innsats og utholdenhet har i følge Pajares (1997) og Miller (1995) sammenheng med vedkommendes forventninger om mestring. (Skaalvik og Skaalvik, 2008) For at personen skal tilegne seg ny kunnskap må han eller hun bidra til å oppnå resultater. Collins (1982) har funnet ut at en elev med høy forventning om mestring lærer og løser problemer bedre enn en elev med lav forventning om mestring. Hackett (1985), Hackett, Betz, O'Halloan og Romac (1990) har funnet sammenheng med forventningen om mestring og ungdommenes utdannelsesvalg og gjennomføringen av utdannelsen. De har kommet frem til at hvis oppgavene blir for vanskelige, gir elever med lav forventning om mestring lettere opp enn elever med høy forventning om mestring. I følge Bandura (1990) påvirker det hvordan personen betrakter sine egne evner, hans eller hennes forventninger om mestring. Dersom en elev har forståelse for at han eller hun lærer gjennom sin egen innsats, vil ikke motgang i løpet av gjennomføringen av oppgaven påvirke negativt elevens forventninger om mestring. Men hvis eleven ikke ser motgang i løpet av læringsprosessen som en del av læring, kan dette påvirke negativt på elevens innsats og på hans eller hennes forventning om mestring. Dette handler om hvordan vedkommende betrakter sine egne evner. (Skaalvik og Skaalvik, 2008)

Buurhus Frederic Skinner (1975) mente i sin atferdsteori at individet kan lære via samspillet med omgivelsen, og at individets atferd kunne styrkes med de konsekvensene som følger etter handlingen. Konsekvensen og/eller belønningen som skjer etter handlingen kan fungere som forsterkning til handling. Handlingen kan forsterkes både av ytre forsterkere dvs. materielle ting (for eksempel gaver), eller sosiale forsterkere (for eksempel ros, positiv oppmerksomhet), eller indre forsterkere dvs. ens glede over å gjennomføre handlingen. Sist nevnte forsterkningsmetode er avhengig av ytre forsterkning. I følge Skinner utvikles alt det indre hos individet som resultat av individets atferd. En lærer det som omgivelsene forsterker som ønsket atferd. (Jerlang, 2000a) Jerome S. Bruner sier det slik: "Hvor lang en episode elevene er villige til å underkaste

seg, avhenger av hva de venter å få igjen for anstrengelsen – i form av ytre ting som karakterer, men også i form av gleden ved å ha vunnet ny forståelse” (Bruner, 1970: 58).

I følge Aaron Antonovsky er det en forbindelse mellom hvordan en klarer seg i sitt liv og hvordan en opplever sin indre sammenheng. Antonovsky har utviklet begrepet SOC - *Sense of Coherence*, oversatt på norsk OAS - *Opplevelsen av Sammenheng*. I denne teorien har tilværelsen vesentlig betydning for at individet kan oppnå opplevelsen av den indre sammenheng. I teorien er det tre punkter.

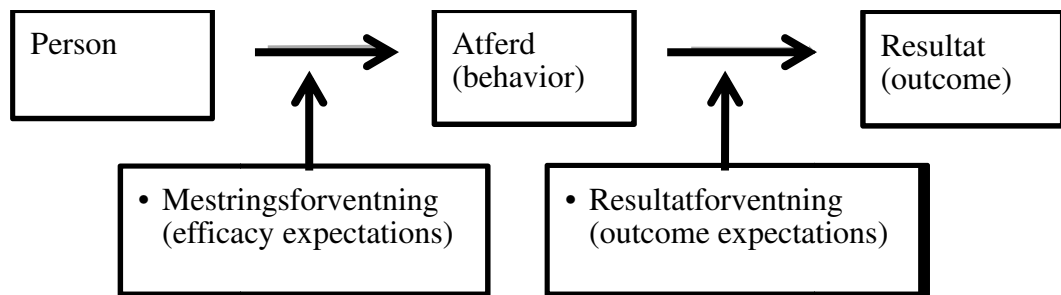
- Begripelighet, dvs. individet må forstå situasjonen.
- Håndterbarhet, dvs. individet må ha troen på utfordringen som han eller henne møter.
- Meningsfullhet, dvs. individet må ha en mening til å forsøke videre i en prosess.

(Sommerschild, 2006)

I følge Antonovsky er det slik at når individ i en situasjon opplever disse tre punktene får han eller hun den helsebringende opplevelsen av sammenheng, som gir individet en god og positiv opplevelse. (Grøholt m.fl., 2001)

6.1.3 Mestringsforventning og resultatforventning

Albert Bandura (1977) benytter i sin sosial kognitive teori begrepet self- efficacy dvs. mestringsforventning, som et sentralt begrep i forhold til personens atferd. John Gunnar Mæland beskriver kort Banduras *sosial kognitive teori* slik, ”I denne understrekes de kognitive aspektene knyttet til våre valg, men også det kontinuerlige samspillet mellom atferd og kognitive prosesser” (Mæland, 2005: 109). Figuren nedenfor samler informasjon både fra Banduras modell om ”diagrammatic representation of the difference between efficacy expectations and outcome expectations” (Bandura, 1977: 79) og fra Mælands modell som baserer seg på Banduras modell om mestringsforventning og resultatforventning (Mæland, 2005: 109).



Figur 5: Mestringsforventning (efficacy expectations) og resultatforventning (outcome expectations) basert på Mæland, 2005 og Bandura, 1977.

I følge Mæland innebærer mestringsforventning personens tanker om å gjennomføre en handling, og resultatforventning personens tanker om hva atferden og/eller handlingen kan føre til. Personens mestringsforventning innebærer hans eller hennes tiltro til sin egen evne til å kunne gjennomføre en handling og/eller en oppgave, og slik prøve å fortsette atferden frem til å lykkes. For å gjennomføre handlingen og/eller oppgaven skal personen ha tiltro til at atferden fører til forventet resultat. Positiv mestringsforventning (efficacy expectations) påvirker personens innsats slik at han eller hun anstrenger seg mer for å gjennomføre en handling. Resultatforventning (outcome expectations) påvirker personens motivasjon for å handle. (Mæland 2005) Bandura beskriver i boken *Social Learning Theory* efficacy expectations og outcome expectations slik,

Efficacy expectations determine how much effort people will expend, and how long they will persist in the face of obstacles and aversive experiences. The stronger the efficacy or mastery expectations, the more active the efforts. Those who persist in performing activities that are subjectively threatening but relatively safe objectively will gain corrective experiences that further reinforce their sense of efficacy thereby eventually eliminating their fears and defensive behavior. Those who give up prematurely will retain their self-debilitating expectations and fears for a long time. (Bandura, 1977: 79-80)

Mestringsforventninger bestemmer hvor mye arbeid folk bruker og hvor lenge de vil fortsette i møte med hindringer på vegen mot positive erfaringer. Jo sterkere effekt eller mestringsforventninger, desto mer aktiv innsats. De som fortsetter i å utføre aktiviteter som er subjektivt truende men relativt trygg objektivt, får korrigerende erfaringer som ytterligere forsterker deres følelse av effektiviteten, dermed opphører deres frykt og defensive oppførsel. De som gir opp for tidlig vil beholde sitt selvbilde med svekkede forventninger og frykt for lang tid. (Bandura, 1977: 79-80, min oversettelse)

Bandura påpeker fire kilder til informasjon som påvirker mestringsforventninger (efficacy expectations). Disse er: Performance accomplishments, vicarious experience, verbal persuasion og emotional arousal. (Bandura, 1977) I følge Mæland er informasjonskildene som påvirker mestringsforventninger slike som, personens tidligere erfaringer, modell-læring, verbal påvirkning og fysiologisk affektiv tilstand. (Mæland, 2005) Mæland skriver om mestringsforventninger i lys av personens tidligere erfaringer:

Den mest effektive måten å styrke forventningen om å mestre en gitt atferd på, er gjennom opplevelser av å lykkes. Negative erfaringer, spesielt tidlig i et forsøk, vil straks redusere mestringsforventningene. Ved forsøk på atferdsendring er det derfor viktig at man ikke gaper over for mye. Små steg i rett retning som sikrer positive mestringsopplevelser, vil bygge opp forventning om å kunne mestre ytterligere endringer. (Mæland, 2005: 110)

Ved betraktningen av modell-læring viser Bandura til fire faktorer. Disse er: Oppmerksomhet, prosessering av informasjon, potensial og motivasjon. Oppmerksomhet innebærer at personen overtar informasjon fra omgivelsene og at personen lærer fra modellens atferd og hva modellen gjør. Prosessering av informasjon innebærer at personen overtar og prosesserer informasjon slik at hun eller han husker, kopierer og/eller prøver å etterligne atferden fra en modell. Potensial innebærer hva personen tidligere har erfart, lært og hva som er personens utviklingsnivå. Dette nivået har sammenheng med hvor fort personen kan lære noe nytt. Motivasjon innebærer at personen er villig til å etterligne modellen. (Skaalvik og Skaalvik, 2008)

Verbal påvirkning innebærer å endre personens resultatforventning. Personens verbal påvirkning kan skje både muntlig og/eller skriftlig. (Mæland, 2005) Nordahl m.fl. skriver i utgangspunktet om Banduras teori om selveffektivitet slik:

Forventning om mestring er ikke et personlighetstrekk eller et biologisk eller psykologisk behov, men en vurdering personen gjør av den personlige kompetansen sin til å lykkes med en bestemt avgrenset oppgave der og da. Denne vurderingen er påvirket av forhold som individets tidligere autentiske mestringsopplevelser, andres eksempler (modeller) og verbal overtalelse fra personer som kjenner dette individets forutsetninger for å mestre (Nordahl m.fl., 2003: 66).

Fysiologisk affektiv tilstand innebærer personens emosjonelle og fysiologiske aktivisering, som påvirker personen til å handle. Mæland skriver eksempelvis om personens ba-

lanserte grad av emosjonelle og fysiologiske aktivering: ”En uheldig opplevelse i vann kan skape frykt og gjøre mestringsforventningen til det å klare å stupe minimal. På den annen side er noe av motivasjonen for å lære å stupe knyttet til den opplevde spenningen ved handlingen” (Mæland, 2005: 112).

6.1.4 Egenverd

I modellen Mestringens vilkår (s.48) ser leseren punktene *Være til nytte, Få og ta ansvar, Utfolde nestekjærlighet*. Disse er elementer som bidrar hver for seg til å styrke barn og unges egenverd og deretter deres motstandskraft. Modellens punkt *møte og mestre motgang* innebærer at hvis barn og unge har mulighet til å mestre utfordringer som stilles, kan dette bidra til at de kommer ut av en situasjon med ny kunnskap og med ny styrke. I følge Sommerschild tilegner barn og unge seg en grunnleggende egenverdsopplevelse når alle elementene i modellen tilhører hans eller hennes liv (Sommerschild, 2006). Når barn har fått den grunnleggende følelsen av sitt egenverd, gir dette en god start i hans eller hennes liv. Dette bidrar til at barn og unge tilegner seg motstandskraft og kan møte nye og fremmede utfordringer i sitt liv ved å ta fatt i utfordringene med ny kunnskap og dermed blir styrket.

Jesper Juul mener at begrepene egenverd, selvfølelse og selvtillit ofte blir brukt i samme betydning. Han skiller mellom begrepene selvfølelse og selvtillitt. I følge Juul innebærer selvfølelse ens opplevelse og forståelse av ”hvem en er”. Juul definerer den sunne, velutviklede selvfølelsen slik, ”jeg er i orden og har verdi, bare fordi jeg er” (Juul 1996: 78). I følge Juul vokser individets selvfølelse ut av to elementer. Det første er, når minst en betydningsfull person i individets liv anerkjenner personen slik han eller hun er. Det andre er, når individet opplever at andre personer rundt han eller henne syns han eller hun er verdifull slik en er. Juul sier at velutviklet selvfølelse kan sees som ”immunforsvar” mot livets forskjellige utfordringer. Når individet har velutviklet selvfølelse er han eller hun ikke så sårbar, og har glede over sitt eget liv. I følge Juul handler begrepet selvtillitt om hva individet kan, og/eller er god eller dårlig til og kan prestere. (Juul, 1996)

I sin teori om barns mestringsevne poengterer den canadiske professoren Selma Wassermann tre elementer som bidrar til å bygge barns mestringsevne. Disse elementene kaller hun *mestringsevners byggesteiner*. Disse er:

- At voksne skal respektere barns bidrag. Når barn blir respektert, styrker dette hans eller hennes selvrespekt, som bygger barns utvikling i positiv retning.
- At barn skal få muligheter til å utvikle sine intellektuelle evner.
- Aktiviteter og lek skal være slike at barn kan få mulighet til å utvikle sine evner til å skape og utforske nye ting.

(Wassermann, 2001)

Wassermann viser til Bruner som blant annet har studert barns lek. Han har funnet elementer som bidrar til kvaliteten i barns lek. Et av disse elementene som Bruner påpeker er voksen nærhet når barn leker. Bruner ser voksnes nærhet som betryggende faktor som gir stabilitet i rommet hvor barn leker. Voksnes rolle i denne forbindelsen er å holde kontroll og hjelpe barna ved behov. Wassermann påpeker emosjonell støtte og fysisk sikkerhet som viktige elementer, men fremhever lærerens rolle i barns liv. Dette fordi at læreren i sin posisjon kan styrke elevens mestringsevne, blant annet ved å respektere dem. (Wassermann, 2001). Bruner sier at en skal vise respekt for barns tenkemåter.

Har en respekt for tenkemåten hos barn i utvikling, og er en så høflig at en oversetter stoffet til de logiske formene barnet mestrer, og gjør det så utfordrende at barnet blir fristet til å prøve seg, da er det mulig å bringe det i kontakt alt på et lavt alderstrinn med de idéene og den tankegangen som senere vil gjøre det til et velutdannet menneske. (Bruner, 1970: 61)

6.1.5 Motstandsdyktighet

I modellen Mestringens vilkår (s.48) ser leseren modellens siste punkt, motstandskraft. Sommerschild siterer Michael Rutter fra hans artikkel *Resilience in the Face of Adversity* (1985) om begrepet mestring og resilience slik: ”Individets mestringsevne varierer med graden av, arten av og tidspunktet for belastningene, dette kontekstuelle perspektivet dekkes bedre av ordet resilience (motstandskraft) enn av ordet invulnerability (usårbarhet)” (Sommerschild, 2006: 31). I følge Borge har Rutter vært en av de viktigste personene som har gitt sitt bidrag til resiliensforskning. (Borge, 2008) Rutter definerer begrepet resiliens slik: ”Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstill-

lende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik” (Borge, 2008: 15).

Resiliensforskning er et forskningsområde der en studerer faktorer som fungerer beskyttende overfor barn og unge som vokser opp i et oppvekstmiljø preget av flere risikofaktorer. Overland vektlegger at for å forebygge problematferd hos barn og unge skal man legge mer vekt på beskyttende faktorer i miljøet hvor barn og unge beveger seg. Dette for å redusere mulig risikofaktorer i deres miljø. (Overland, 2007) I følge Nordahl m.fl. innebærer begrepet beskyttelsesfaktor faktorer som kan redusere eller påvirke direkte eller indirekte risikofaktorer som finnes i omgivelsene. Nordahl m.fl. påpeker at bruken av beskyttende faktorer kan redusere risikofaktorer både i individ - men også på miljønivå. (Nordahl m.fl., 2003) Overland skriver at: ”Kunnskap om risikofaktorer og beskyttende faktorer har klare konsekvenser for forebygging av problematferd eller reduksjon av slik atferd. Innsatsen må rettes mot reduksjon av risikofaktorer og sikring av at flest mulig beskyttende faktorer er til stede.” (Overland, 2007: 19) Overland har samlet inn både risiko- og beskyttende faktorer. Disse faktorene har en kommet frem til ved å sammenligne grupper av barn og unge som viste problemadferd og som ikke gjorde det. Nedenfor ser leseren en del av disse beskyttende faktorer som jeg har valgt ut fra tabellen *Risikofaktorer og beskyttende faktorer* i boken *Skolen og de utfordrende elevene* av Overland (2007). Disse faktorene ble valgt ut av tabellen relatert til studiets funn. Det vil si relatert til faktorer som leksehjelptimene kunne tilby til barn og unge som deltok i leksehjelptimene. Slike faktorer var,

- En har minst en nær, varm, utviklingsfremmende og støttende kontakt
- En bruker sine evner på effektivt måte
- En tror på sine egne muligheter
- Selvoppfatningen som en har er positiv
- Det er flere i ens nettverk som støtter en i sin innsats
- Struktur og rammer som en har gir trygghet og forutsigbarhet.
- En har interesse og/eller aktivitet som en kan dele med andre
- En har relasjoner med jevnaldrene som er positive.
- En har gode skoleprestasjoner.

(Overland, 2007)

6.2 Forebygging

Forebyggende arbeid bidrar til å hindre eller fjerne faktorer som kan utvikle problemer, sykdommer eller uheldige og negative situasjoner for den enkelte. Forebyggende tiltak har til hensikt både å fremme helse og hindre at flere problemer eller uheldige situasjoner oppstår. (NOU, 1998:18) Sosialkomiteen uttalte i Innst.S.nr.118 (1993 - 1994) slik:

... Komiteen har merket seg at regjeringen legger til grunn at arbeidet for å nå målet om flere gode levekår for alle omfatter: 1. Forebyggende tiltak, nærmere bestemt en reduksjon i sykdommer, skader, sosiale problemer, dødelighet og reduksjon av risiko faktorer og 2. Helsefremmende tiltak som tar sikte på å bedre livskvalitet, trivsel og mulighetene til å mestre de utfordringer og belastninger en utsettes for i dagliglivet. (NOU, 1998:18: 54)

Videre vektla Sosialkomiteen ansvaret for forebyggende og helsefremmende arbeidet på tvers av samfunnets sektorer og aktører slik:

Komiteen ser det som helt avgjørende for å lykkes i det forebyggende og helsefremmende arbeidet at alle relevante sektorer og aktører i samfunnet blir ansvarliggjort og definert som aktører. Dette er viktig om sunnhet og velvære, trivsel og velferd skal være bærende begreper i det forebyggende helsearbeid. En slik forståelse av det helsefremmende og forebyggende arbeid må innebære at det miljøet vi omgir oss med, settes i kontinuerlig fokus. (NOU, 1998:18: 54)

I 1964 kategoriserte Gerald Caplan forebyggende arbeid på tre felter under forebyggingsbegrepet. Dette for å spesifisere begrepet forebygging. Caplans kategorier er:

- Primærforebygging, som innebærer å forebygge før problemet oppstår.
- Sekundærforebygging, som innebærer å forebygge når problemet har oppstått.
- Tertiærforebygging, som skjer når problemet er under behandling.

(Iversen, 2009)

Primærforebygging kan for eksempel være å tilby en plass for barn og unge å være etter skoletid, eller aktivitet som har en bi-effekt, slik at den skaper tilhørighet til lokalmiljøet. (NOU 1998:18) Helland og Øia sier at primærforebyggende tiltak er generelle og rettet mot befolknings – og/eller ungdomsgrupper. (Helland og Øia, 2000)

Odd Erik Germundssons definisjon av primærforebygging baserer seg på Anders Slaatsveens artikkel «Primærforebygging»:

Reell forebygging er å skape bedre livskvalitet og oppvekstvilkår gjennom formidling av mestringsopplevelser, samhandlingsformer, kunnskaper, holdninger og verdier som gir barn og unge tro på seg selv og setter dem i stand til av egen vilje til å motstå risikoatferd. Reell forebygging rettes inn mot en normalgruppe hvor det stilles normale krav og forventninger til alle. (Germundsson, 2000: 49)

I følge NOU 1998:18 er sekundærforebygging rettet mot individer som er i faresonen. Målet er å hindre mulig tilbakefall, sykdom eller problematisk livssituasjon. (NOU, 1998:18) I følge Helland og Øia innebærer sekundær forebygging tiltak som skal settes inn mot et problem som har oppstått, og på denne måten hindre at problemet utvikler seg i mulig forverrende retning. (Helland og Øia, 2000) Eksempel på dette kan være slik Helland og Øia ser det, ”å sørge for at ungdom som viser gryende antisosialitet og problematferd ikke utvikler seg til å bli fullblods kriminelle” (Helland og Øia, 2000: 70). I primærforebyggingens arena påvirker man individets levekår, slik at mulige risikofaktorer i hans eller hennes liv blir redusert. I sekundærforebyggingens arena prøver man å hindre at færre individer i risikogruppen utvikler seg mot negativ retning.

Forebyggingsstrategien som er rettet mot individer innebærer at en selv har og tar ansvar for sine valg, for å forebygge for eksempel mulig risikoutvikling. Forebyggingsstrategien som er institusjonsbaserte, betrakter problemer fra generelle perspektiver. Disse er slike at det enkelte individet ikke kan løse problemet selv eller påvirke dem alene. For å gjøre noe med problemet blir løsningen rettet mot en gruppe eller mot deres levekår. På denne måten blir løsningen siktet mot flere. Helland og Øia påpeker at primærforebyggende tiltak ofte er så generelle at det kan være problematisk å inkludere ungdommer fra utsatte grupper til å delta i aktivitet (Helland og Øia, 2000). Germundsson hevder at når det gjelder forebyggende arbeid hos barn og unge bør dette skje innen en normalgruppe. En normalgruppe innebærer generelt en gruppe barn og unge fra lokalmiljøet. Hensikten med en normalgruppe er at kravene som blir stilt er normale, mens gruppen som er samlet er mangfoldig. Dette gjør at elevene som har spesielle behov for å få hjelp, får den i en normalgruppe. (Grøholt m.fl., 2001)

6.3 Frivillighet i Norge

Frivillig arbeid i Norge har røtter langt tilbake i historien. Disse røttene finner grobunn fra den frivillige innsatsen som Norske Kvinners Sanitetsforening, etablert i 1896, startet. Senere bidro også Nasjonalforeningen av Legeforeningens tuberkulosekomité, som ble etablert av Nasjonalforeningen i 1910 mot tuberkulose. Disse to organisasjonene danner grunnlaget for det frivillige, nasjonale, allmennyttige og humanitære arbeidet som finnes i Norge også i dag. (Wollebæk og Selle, 2001) I starten var organisasjonene dominert av kvinner. Kvinnenes innsats innen organisasjonslivet var viktig. Arbeidet baserte seg på frivillighet og organisasjonene skapte trygghet for menneskene som deltok i aktivitetene. Det som preget aktivitetene i organisasjonene var medlemmenes personlige engasjement. Arbeidet som ble gjennomført baserte seg blant annet på å hjelpe fattige i samfunnet eller på å drive opplysningsarbeid. Rundt 1960 - 1970 fikk kvinnene en annen rolle i samfunnet. Kvinnene gikk ut i arbeidslivet i større grad og på områder som før kun var mannsdominerte. Kvinnenes posisjon ble forandret. Kvinnene måtte ikke være hjemme og ta ansvar for familiens barn. Storsamfunnet ble forandret og individet og familiene fikk både bedre tid og råd enn før. Familiemønsteret ble annerledes. Familiene fikk færre barn og fokus på barnas behov og aktiviteter økte. Innen frivillige organisasjoner ble både kjønns sammensetningen og aktivitetene forandret i løpet av samfunnsutviklingen. Det ble dannet nye organisasjoner innen kultur og fritidsaktiviteter. Individet ble mer fristilt fra det sosiale fellesskapet. Medlemskap i de tradisjonelle avholds-, - humanitære og - religiøse bevegelsene minsket, men økte innenfor idrett -, fritids og hobbyaktivitetenes arenaer. Organisasjonenes aktiviteter ble rettet mot deltagere, og ikke mot samfunnet rundt organisasjonene som før. Frivillige organisasjoner ble preget av individualismen. Samfunnsutviklingen gjorde at deltakelsen innen de tradisjonelle organisasjonenes arenaer avtok. Dette spesielt i forhold til ungdommenes deltagelse. (Wollebæk og Selle, 2001) De som opprettholder og deltar mest i de tradisjonelle organisasjonenes aktiviteter i dag er pensjonister. (Wollebæk m.fl., 2008)

Individets tidsoppfatning ble forandret i løpet av samfunnsutviklingen fra det tradisjonelle til det moderne. En tror at en har mindre tid enn tidligere. Individualismen i samfunnet gjør at man ikke prioriterer aktiviteter som kan være forpliktende, slik som for eksempel tilbudet i en frivillig organisasjon. (Wollebæk m.fl., 2008) I følge Øia og

Strandbu innebærer individualisering at individet har fått mer frihet og muligheten til å velge. Samfunnsstrukturene som før var gjeldende, er svekket. Frihet som individet har fått, gjør at individets liv er mer preget av uforutsigbarhet. Friheten kan føre til konsekvenser som for eksempel individets marginalisering, eller situasjoner hvor en velger feil eller mislykkes. (Øia og Strandbu, 2007)

Organisasjoner som legger vekt på deltagerens sosialisering i samfunnet har fått mer plass innen de frivillige organisasjonenes arenaer i dagens samfunn. Disse organisasjonenes mål er å skape tilhørighet i lokalsamfunnet. Organisasjonene bidrar til muligheten til å danne mellommenneskelige bånd mellom deltagerne i organisasjonenes aktiviteter. (Wollebæk m.fl., 2008) Putman m.fl. sier at mellom deltakerne som deltar i organisasjonenes aktiviteter dannes det ofte nettverk. Nettverket mellom deltakerne kan bidra til ens sosialisering. Innenfor organisasjonenes aktiviteter dannes det også fellesverdier som skaper tillit mellom deltakere. (Wollebæk m.fl., 2000) Kollektivhandling innen en organisasjon kan påvirke at det dannes tillitsrelasjon mellom deltagerne. Tilliten til andre deltagerne innenfor en gruppe kan bidra til deltagerens evne til samarbeid også utenfor organisasjonens aktivitet. (Wollebæk m.fl., 2008) I følge Putler kan aktivitetene som frivillige organisasjoner tilbyr bl.a. å skape samhandlingsrelasjoner mellom deltagerne. Dette er deltagerne som ellers ikke hadde møtt hverandre uten deltakelse i organisasjonens aktivitet. Deltagelsen i aktiviteter som organisasjonene tilbyr er lett, og dermed vil personene ofte delta i flere organisasjoner samtidig. (Wollebæk m.fl., 2008)

I følge Frønes deltar barn og unge i dag i økende grad i organiserte aktiviteter (Frønes, 2006). Friberg og Gautun sier at det er få frivillige organisasjoner som klarer å integrere barn og unge med minoritetsbakgrunn. Jenter med minoritetsbakgrunn deltar oftere enn gutter i aktiviteter som frivillige organisasjonene tilbyr, men ikke så ofte som jenter med majoritetsbakgrunn. Det som er en populær aktivitet i frivillige organisasjonenes arena blant unge gutter med minoritetsbakgrunn er fotball. (Wollebæk m.fl., 2008)

7. DISKUSJON

I dette kapittelet blir det innsamlede empiriske datamaterialet diskutert og drøftet i forhold til aktuell teori. Kapittelets første avsnitt tar for seg diskusjon i forhold til tidligere forskning og teori. Faktorer som viser seg å påvirke både leksehjelptilbud og elevens mestringssevne diskuteres deretter.

Fenomenet leksehjelp diskuteres og drøftes i lys av oppgavens problemstillinger, delt i tre avsnitter: *Hvordan den frivillige leksehjelperen oppfatter leksehjelpen som mestringsfremmende tiltak hos flerkulturelle barn og unge? Hvordan den frivillige leksehjelperen oppfatter leksehjelpen som forebyggende tiltak hos flerkulturelle barn og unge?* og *Hvordan kan den frivillige leksehjelperen fremme mestringssevne hos flerkulturelle barn og unge i leksehjelptimene?*

7.1 Tidligere forskning og teori

Tidligere forskning fra temafeltet leksehjelp er sammenfallende med teorien som reiste seg fra det empiriske datamaterialet. Årsaken til dette kan være at studiens respondenter var nettopp leksehjelpere i leksehjelptimene. Resultatet kunne vært annerledes, og muligens mer nyansert dersom respondentene (og mulig informantene) hadde vært barn og unge i leksehjelptimene, lærere på elevenes skoler eller foreldre og foresatte. Dette kunne vært et interessant felt å forske videre på

7.2 Populær leksehjelptiltak

Aakervik og Kvissel har funnet at leksehjelptiltak er en populær aktivitet blant deltagerne (Aakervik og Kvissel, 1994). Friberg og Gautun poengterer at få tradisjonelle frivillige organisasjoner klarer å integrere barn og unge med minoritetsbakgrunn i organisasjonenes aktiviteter (Wollebæk m.fl., 2008). Studien viser det motsatte. Det viste seg at leksehjelptiltak generelt er et populært tiltak blant deltagerne. En del av barn og unge som deltok i leksehjelptimene deltok i flere leksehjelptimer på forskjellige steder. En av respondentene avslører, ”... vi merker jo at noen av dem går på leksehjelp tre dager i uka. På forskjellige steder... de får gjort lekse si...” (Respondent 2).

En av respondentene påpeker at det er god læring i leksehjelptimene. I følge Heggen og Øia kan det sosiale nettverk bidra til personens tilgang til sosial kapital. (Heggen og Øia, 2007). I følge Flap innebærer sosial kapital både nettverk, kontakter og ressurser som personen kan få tilgang til (Heggen og Øia, 2005). I følge Heggen innebærer begrepet mestring at en skal kunne håndtere handlinger på egen hånd ved å ta i bruk de ressursene en har for å takle utfordringene i sitt liv. Heggen fremhever også at en skal ha tilgang til ressurser, kunnskaper, ferdigheter, sosiale ressurser, hjelpere og utstyr, og tilegne seg evne til å kunne benytte disse for å mestre noe (Heggen, 2007). I rapporten *Leksehjelp i Røde Kors – en ressurs for alle* understrekes det at leksehjelptiltaket er et nyttig og ofte også nødvendig tiltak for elever som ikke får hjelp til lekser hjemme (STF50, 2006). En av respondentene sier at en hjelper uten lærerbakgrunn kan være en god hjelper, men kanskje ikke så god leksehjelper. Noen av respondentene poengterer at for å hjelpe barn og unge med deres lekser, burde leksehjelperen ha kjennskap til fagene på skolen. En av respondentene mener at hjelpen som elevene får i leksehjelptimene er som foreldrene ville gitt, og nevner at det ikke er stilt noen krav til leksehjelperens kompetanse for å delta eller for å være leksehjelper i leksehjelptimene. Noen av respondentene vektlegger mer kommunikasjon med elever enn deres skolearbeid. Ut fra dette stilles spørsmålet: Skal leksehjelptimene kun være et sted der barn og unge kan lære seg å gjøre leksene sine? Eller skal timene også tilby et sosialt møtested for deltagerne hvor de kan møte og kommunisere både med voksne og jevnaldrende? Evalueringsrapport *Leksehjelp - Ingen tryllestav?* påpeker at leksehjelperen skal være kompetent på flere områder for å hjelpe barn og unge i leksehjelptimene, og konkluderer med at innholdet og måten leksehjelpen gjennomføres har mest betydning i forhold til elevens læringsutbytte (SINTEF 2009).

7.3 Faktorer som påvirker leksehjelptilbud

Studiets fire informanter ga uttrykk for at det generelt var vanskelig å få tak i frivillige leksehjelpere. Respondenten sier, ”... når det kommer veldig mange unger, så merker man at vi kunne vært flere voksne, og at vi hadde trengt flere frivillige. ... Vi klarer ikke å hjelpe alle så mye som vi ville ha gjort ...” (Respondent 2). Fra dette perspektiv reiste det seg følgende spørsmål: Hva kunne være grunnen til at leksehjelpsgruppene hadde

generelt få frivillige leksehjelpere i leksehjelptimene? Har deltakelsen i de frivillige organisasjonenes frivillige arbeid minsket i forhold til det hvordan det var tidligere? I løpet av de siste tiårene har det skjedd forandringer i samfunnets struktur. I det moderne samfunn er individet mer fri til selv å velge, og realisere seg selv, enn slik det var i det tradisjonelle samfunnet. Sosialt fellesskap står ikke nødvendigvis så sentralt i individets dagligdagse tanker. (Wollebæk og Selle, 2001) Tidsoppfatningen som individet har i det moderne samfunnet er også annerledes enn det var i det tradisjonelle samfunnet (Wollebæk m.fl., 2008). Individualismen påvirker individets aktivitetsvalg, bl.a. ved at individet lett velger bort aktiviteter som er eller kan være forpliktende. Slike aktiviteter kan for eksempel være frivillige organisasjoners aktiviteter. (Wollebæk og Selle, 2001) Flere av respondentene uttrykker bekymringen av mangelen av leksehjelperne i leksehjelptimene. En av respondentene sier: *”..., jeg savner ofte flere voksne, ..., det er noen som er litt ukonsentrerte. ... jeg merker det jo at de har huller i sin kunnskap, men så er det leksene de skal gjøre. Så jeg kan ikke liksom begynne fra bunn, som jeg ... skulle ønske for de er interessert i å få gjort sine lekser. Så da må jeg bare ofte si, gjør sånn og gjør sånn ... noen annet er ikke mulig.”* (Respondent 3)

I det moderne samfunnet har både kvinnenens og ungdommenes deltagelse i frivillige organisasjonsliv minsket (Wollebæk m.fl., 2008). Ungdommenes deltagelse i leksehjelptimene som leksehjelpere viste seg å være midlertidig eller kortvarig deltagelse. De unge leksehjelpere som deltok i leksehjelptimene var studenter i praksis, midlertidig arbeidsløse personer, og/eller unge voksne som ville ha erfaring i læringssituasjon med barn og unge. I løpet av studiens feltarbeid fikk jeg inntrykk av at pensjonistenes deltagelse i leksehjelptimene var fast deltagelse. Deltagernes personlig engasjement var sentralt helt fra begynnelsen av det frivillige organisasjonslivet i Norge. Generelt var deltagerne som deltok i frivillige organisasjoners aktiviteter personlig engasjerte for å bidra til organisasjonenes aktiviteter, bl.a. med allmennyttig og humanitær innsats. (Wollebæk og Selle, 2001) I følge Wollebæk m.fl. har andelen av de frivillige organisasjoners aktiviteter som vektlegger deltakernes mellommenneskelige relasjoner, deltagerens tilhørighet og sosialisering i lokalsamfunnet og samfunnet økt (Wollebæk m.fl., 2008). Ingen av respondentene brukte begrepet engasjement, men ut fra uttalelsene deres fikk jeg allikevel inntrykk av at de er personlig engasjerte. De ønsker å delta og bi-

dra som frivillige leksehjelpere i organisasjonenes aktiviteter i leksehjelptimene. En av respondentene sier, ”... jeg er med for å hjelpe de med forskjellige bakgrunn til å bli fullverdige mennesker i det samfunnet vi lever i. Og ... så tenker jeg at det med leksene er faktisk sekundært...” (Respondent 5).

7.4 Faktorer som påvirker elevenes mestringsevne

Bakken har funnet at elevene med minoritetsbakgrunn ofte er motiverte for å satse på skolearbeidet, men henvender seg sjelden til foreldre for å få hjelp til sitt skolearbeid (Bakken, 2003). Flertall av respondentene poengterer at det var elever i leksehjelptimene som ikke fikk hjelp hjemme til sitt skolearbeid. En av respondentene hevder ”... det kan være vanskelig for barn med fremmedspråklige foreldre å få hjelp hjemme (...) det er vanskelig for de foreldrene..., å hjelpe ungene, (...) det er kanskje hovedproblematikken...” (Respondent 1). Engebrigtsen og Farstad nevner at foreldrenes manglende skolebakgrunn kan være årsaken til at foreldrene er forhindret fra å hjelpe barna i sitt skolearbeid (Engebrigtsen og Farstad, 2004). Andre grunner som respondenter påpeker er at, ”... De kan (...) ha foreldre som er analfabeter og som ikke kan hjelpe de med skolearbeid...” (Respondent 6). Enkelte av respondentene påpekte at elevene som møter opp i leksehjelptimene er oppvokst i Norge, eller bodd en lengre periode i landet og dermed kan ikke deres bakgrunn i seg selv være noen hindre for å gjøre skolelekser. Respondenten sier, ”... De har stort sett vært i Norge lenge. Spørsmål om ikke de er født i Norge også...” (Respondent 5).

Bakken har funnet ut at lesevanene som elevene har, ofte samsvarer med foreldrenes eller foresattes forventninger (Bakken, 2003). Bakken påpeker også at elevens familiebakgrunn har mest betydning ved betraktningen av elevens skolegang (Bakken, 2007). Enkelte av respondentene påpeker at elevens familie bakgrunn uavhengig av deres kulturelle bakgrunn har betydning i forhold til elevens skolegang. Respondenten sier, ”... jeg vil tro at familiebakgrunn som uavhengig av kultur vil ha noe å si om foreldrene får hjelpe dem med leksene og oppmuntrer dem å jobbe med skolearbeid, eller om det liksom at det er de som må ta alt initiativ selv.” (Respondent 2). I følge Pajares (1997) og Miller (1995) har personens forventninger om mestring forbindelse med hans eller hennes aktivitetsvalg, innsats og utholdenhet (Skaalvik og Skaalvik, 2008). I følge

Banduras sosiale læringsteori er en av kildene som påvirker personens mestringsforventning og motivasjon for å handle, verbal påvirkning (Mæland, 2005). Foreldrenes påvirkning, holdninger og elevenes oppdragelse hjemmefra peker respondentene ut som faktor som har betydning for elevens innsats i forhold til sitt skolearbeid og læring. En av respondentene sier, ”... Og det er de holdningene de har fått med seg hjemmefra ...” (Respondent 3). En av respondentene påpeker foreldrenes manglende forståelse for at skolegang er viktig i det norske samfunnet. Lindvig og Wærness har funnet at foreldrenes utdannelsesbakgrunn har betydning for elevens motivasjon og læringsutbytte i forhold til hans eller hennes skolegang. Lindvig og Wærness påpeker også at når eleven deltok i leksehjelptimene, minsket betydningen av foreldrenes utdannelsesbakgrunn i forhold til elevens skolerresultater. Dette bl.a. fordi leksehjelptiltaket kunne øke barn og unges interesse for sitt skolearbeid. (Lindvig og Wærness 1997)

I evalueringsrapporten *Leksehjelp – Ingen tryllestav?* understrekes det at leksehjelptiltaket skal være knyttet til skolens virksomhet (SINTEF, 2009). Flertall av studiens fire leksehjelpsgrupper samarbeidet med skoler. De fleste av informantene hadde kontakt med skolens rektor, sosial – og/eller miljøarbeider bl.a. for å informere elever og deres foreldre/foresatte om leksehjelptiltaket. Ved manglende samarbeid mellom informantene og aktørene i skolen kunne rekrutteringen til leksehjelptimene skje via deltagere. Aktivt samarbeid mellom informantene og skolene kunne fremme deltagernes mulighet for å delta i leksehjelptimene. Når rekrutteringen til leksehjelptimene skjedde via skolen, kunne ikke foreldre eller foresatte delta i leksehjelptimene. Evalueringsrapporten *Leksehjelp – Ingen tryllestav?* peker på at foreldre som regel er de nærmeste til barna og dermed burde inkluderes med i leksehjelptimene (SINTEF, 2009). I løpet av studien fikk jeg inntrykk av at leksehjelpenes kontakt med foreldre eller foresatte varierte mellom de fire utvalgte leksehjelpgruppene. Når leksehjelptilbudet kun var rettet mot barn og unge var foreldre ikke til stede. Når leksehjelptilbudet var generelt rettet inn mot alle, var også en del av foreldrene med i leksehjelptimene og ble dermed inkludert.

7.5 Hvordan den frivillige leksehjelperen oppfatter leksehjelpen som mestringsfremmende tiltak?

7.5.1 Samspill

I følge Wollebæk m.fl. kan kollektivhandling innen en frivillig organisasjon bidra til dannelsen av tillitsrelasjon hos deltakerne, og slik bidra til deres evne til samarbeid både innen og utenfor organisasjonsaktiviteten (Wollebæk m.fl., 2008). De fire utvalgte leksehjelpgruppene tilbyr et sosialt møtested for deltagere i forskjellige aldre, med forskjellige bakgrunn, avhengig hvordan timene er organisert. Det sosiale og fellesskapet ved leksehjelptimene blir også nevnt. Respondenten sier, ”... *minst like viktig, det er fellesskapet. Det at vi kan snakke sammen over forskjellige kulturelle grenser...*” (Respondent 5). Aakervik og Kvissel påpeker at leksehjelptimene kan tilby et sosialt møtested for deltagerne (Aakervik og Kvissel, 1994). I følge Putler kan aktiviteter som frivillige organisasjonene tilby, skape relasjoner mellom deltagerne. Aktørene som møter hverandre under de frivillige organisasjonenes aktiviteter ville ikke nødvendigvis kommet i kontakt med hverandre ellers. (Wollebæk m.fl., 2008) De fleste av respondentene påpeker at leksehjelptiltaket kan bidra til deltagerens sosialisering og integrering. Enkelte av respondentene fremhever leksehjelperens posisjon i barn og unges liv som møter opp i leksehjelptimene som referanse. Respondenter sier, ”... *vi (...) blir på en måte en referanse til hvordan det norske samfunnet fungerer. De har sine foreldre, men (...) mange ganger vet barna mer om det norske samfunnet enn det foreldrene gjør, ...*” (Respondent 6). Frønes sier at når barn i sekundærsosialiseringsfasen deltar i andre arenaer enn i primærsosialiseringsfasen kan de overta nye holdninger, verdier og væremåter fra aktørene som de samhandler med (Frønes, 2006). Mead sier at hvordan individet er sosialt etablert i samfunnet betyr mye for personens sosialselvdannelse (Bråten, 2007). Frønes hevder at barns identitet blir formet i de rammene og relasjonene hvor barn sosialiserer seg og samhandler med andre. I sekundærsosialiseringsfasen møter barn flere aktører i det miljøet og nettverket hvor de deltar. Aktørene som barn og unge møter i sekundærsosialiseringsfasen er bærere av sine verdier, holdninger og normer. (Frønes, 2006)

7.5.2 Leksehjelper, voksen og rollemodell

Piaget vektla i sin teori samspillet mellom barnet og dets omgivelser. Han mente at barns utvikling er avhengig av det sosiale og kulturelle miljøet som omgir barn. (Jerlang, 2000b) I følge Mead er barn skapende og tilegner seg nye kunnskaper og ferdigheter i samhandlingsrelasjoner med andre som betyr noe for dem. Den betydningsfulle andre som samhandler med barn kan overføre holdninger og verdier i samhandlingsrelasjonen. (Bråten, 2007)

Respondentene oppfatter sine roller i leksehjelptimene på flere måter. De betrakter sine roller bl.a. som lærer, leksehjelper eller medmenneske for barn og unge i leksehjelptimene. Enkelte av respondentene påpeker at leksehjelptiltaket kan tilby en voksenkontakt til barn og unge som en modell for positiv samhandling med voksenperson. Enkelte av respondentene mener at leksehjelperen kan formidle positive holdninger til barn og unge i samspillrelasjoner med dem.

I følge Mead baserer barns rolleovertagelse seg på tidligere erfarte situasjoner med aktører som barn har samhandlet med. I følge ham kan barn overta andres roller og/eller symboler og utvikle seg selv i samhandlingsrelasjoner med den betydningsfulle andre. (Bråten, 2007) Enkelte av respondentene påpeker at barn og unge kan møte voksne i leksehjelptimene som er villige til å hjelpe dem og slik få positiv erfaring om møtet. I følge Hundeide blir kollektive holdninger og verdier overført fra omsorgspersonen til barn og unge i samhandlingsrelasjon mellom dem. Omsorgspersonen kan formidle holdninger, verdier og forventninger til barn i samhandlingssituasjoner. (Hundeide, 2005) Enkelte av respondentene fremhever formidlingen av verdier og holdninger som verdsettes i samfunnet til deltagere i leksehjelptimene. En av respondentene sier, *"... så vektlegger jeg at jeg er en rollemodell, jeg er veldig klar over det, så de holdningene som jeg har de er jo holdninger som jeg på en måte lærer bort..."* (Respondent 6).

Bandura fremhever fire kilder som påvirker ens mestringsforventninger. En av disse kildene er modell-læring. (Mæland, 2005) Bandura poengterer at barn kan lære av andre i sine omgivelser via modelllæring ved å etterligne, kopiere eller observere dem. (Skaalvik og Skaalvik, 2008) En av respondentene poengterer at leksehjelperens atferd

kan fremme elevens motivasjon ved at leksehjelperen selv er motivert. Respondenten hevder at motivasjonen kan smitte og slik fungere som motivasjonsfremmende faktor blant barn og unge i leksehjelptimene. Respondenten sier, ” ... *det og være sammen med en motivert person det er motivasjonsfremmende...* ” (Respondent 1). Skinner sier at personen lærer den atferden som omgivelsen rundt han eller henne forsterker som ønsket (Jerland, 2000a).

7.5.3 Tillit og kontinuitet

Tillit i relasjonen mellom leksehjelperen og eleven er fremhevet som viktig av flere respondenter. En av respondentene sier at, ”... *hvis man skal kunne lære eller hjelpe et barn, så må man på en måte ha et sånt gjensidige forhold ... at man stoler på hverandre...* ” (Respondent 4). I følge Giddens dannes det hos de fleste barn en grunnleggende tillit tidlig i barndommen. Dannelsen av tillitsrelasjonen med omsorgspersonen utgjør kjernen for barns mestring på senere tidspunkt i hans eller hennes liv. Også i følge E. Erikson bidrar stabilitet med omsorgspersonen til dannelsen av tillit hos et barn. Giddens mener at grunnlaget for dannelsen av tillit er kontinuitet, og tilliten formes ut fra ens tro på den andre. (Giddens, 1997) Enkelte av respondentene poengterer at for å kunne fremme elevens mestringsevne i leksehjelptimene er dannelsen av tillit i samspillrelasjonen med elevene sentralt. Respondenten sier, ”... *de skal kunne forholde seg til meg på en avslappa måte, og da må jeg bygge opp et tillitsforhold til de ...* ” (Respondent 6).

I følge Sommerchild kan barn tilegne tilliten også på senere tidspunkt i sitt liv. I følge henne kan kontakt med en stabil voksenperson innenfor et familiemønster skape trygghet og forutsigbarhet i barns liv, også om det ikke er ens egen familie. (Sommerchild, 2006) Enkelte av respondentene sier at leksehjelptimene kan tilby en stabil voksenkontakt til elevene i leksehjelptimene. De fleste av respondentene poengterer at en kontinuerlig relasjon mellom deltagerne i leksehjelptimene er et viktig element som leksehjelptimene kan tilby til deltagerne. En av respondentene fremhever, ”*De sier at ... ”Du må, du må komme neste gang og vel” (...)* *det er selvfølgelig enda bedre når en kan følge noen over lengre tid.* ” (Respondent 7). Enkelte av respondentene påpeker at deltagerens

kontinuerlige deltagelse i leksehjelptimene bidrar til at elevene kan bli bedre kjent med hverandre. Heggen m.fl. sier at stabilitet i gruppesamlingen, kontinuitet i møtene og deltagernes felles erfaringer utgjør grunnlaget for sosialsamhandling (Heggen m.fl., 2005).

7.5.4 Trygghet og stabilitet

De fire utvalgte leksehjelpsgruppene var organisert på forskjellige måter¹. Leksehjelpsgruppene 2 og 4 var strukturert med voksentilstedeværelse i en elevgruppe. I leksehjelpsgruppene 1 og 3 kunne elevene gjøre lekser uten tilstedeværelse av voksne. Enkelte av respondentene sier at når leksehjelpsgruppene er strukturerte, slik at en eller to leksehjelpere er tildelt en mindre elevgruppe bidrar dette til stabilitet i gruppen, og kan skape arbeidsro hos den enkelte deltager. En av respondentene sier, ”... hvis en voksen sitter med flere, så opplever jeg at det er lettere for de og sitte og være konsentrert om å holde på det de gjør...” (Respondent 2). Bruner vektla tilstedeværelse av voksne i en gruppe, og sier at den forbedrer kvaliteten i barns lek og kan bidra til barns trygghetsfølelse (Wassermann, 2001).

Respondentene sier at stabilitet i en gruppe kan bidra til deltagernes følelse av trygghet. Giddens snakker om ontologisk sikkerhet og sier at den formes ut av de små daglige rutiner som gir den enkelte følelsen av sikkerhet og trygghet (Giddens, 1997). Enkelte av respondentene påpeker at dannelsen av trygghetsfølelsen et viktig element i en gruppe. Heggen m.fl. påpeker at følelsen av tilhørighet i en gruppe kan bidra til personens følelse av ontologisk trygghet. (Heggen m.fl., 2005) Respondenten sier, ”... stort sett så har vi faste grupper. Og ..., det gir nok en større trygghet... det å ha en kontinuerlig relasjon... ” (Respondent 5). Heggen m.fl. poengterer at når deltagere i en gruppe føler seg trygge og rammene i en gruppe er forutsigbare, kan elementene bidra til deltagernes motivasjon (Heggen m.fl., 2005).

¹ Variasjonene av de fire utvalgte leksehjelpsgruppene er beskrevet i oppgavens kapittel Datapresentasjon, avsnittet 5.1 De fire utvalgte leksehjelpsgruppene, i Figur 4 Organisering av de fire utvalgte leksehjelpsgruppene. (s.15)

7.5.5 Anerkjennning og verdsetting

Enkelte av respondentene fremhever mellommenneskelige og inkluderende holdninger for å godta elevene slik de er i leksehjelptimene. I følge Juul vokser ens selvfølelse når minst en person i ens liv anerkjenner personen slik han eller hun er, og når andre i omgivelsene verdsetter personen (Juul, 1995). En del av respondentene vektla elevens verdsetting og anerkjennelse for å fremme deres mestringsevne i leksehjelptimene. Wassermann sier at når en voksen viser respekt overfor barn er det et av elementene som bygger barns selvrespekt og dermed hans eller hennes mestringsevne (Wassermann, 2001). Å vise respekt overfor deltagerne i leksehjelptimene hevder de fleste av respondentene er et viktig element for å fremme barn og unges mestringsevne. En av respondentene sier, ”... *Du viser dem respekt. ... respekt for det de forteller... det er jo viktig, for da kan ... de også igjen møte andre med respekt ... og ..., møte respekt selv.*” (Respondent 3). Dersom personen blir akseptert og tilegner seg følelsen av tilhørighet i en sosialsituasjon bidrar elementene til individets sosialbehov (Halse, 2000). I følge Heggen og Øia kan sosialnettverk bidra og forsterke personens selvfølelse og identitet. Emosjonell støtte som en kan få fra gruppens medlemmer kan styrke ens selvfølelse og deretter ens identitet (Heggen og Øia, 2007). Enkelte av respondentene fremhever at leksehjelptiltaket kan bidra til at eleven kan få og ta ansvar for gruppens oppgaver og å lære å samarbeide med andre deltagere i gruppen. I følge Sommerschild bidrar elementene som det å være til nytte, få og ta ansvar og at personen kan utfolde nestekjærlighet, til å styrke personens egenverdi (Sommerschild, 2006). I følge Maslow er selvhevdelsesbehov en av personens grunnleggende behov. Når personen kan delta aktivt og få og ta ansvar får han eller hun bekreftelse av andre på hvem man er, hvordan man samhandler med andre og hva man kan. (Halse, 2000)

7.6 Hvordan den frivillige leksehjelperen oppfatter leksehjelpen som forebyggende tiltak hos flerkulturelle barn og unge?

Aakervik og Kvissel har funnet at leksehjelpen kan styrke elevens skoleprestasjoner (Aakervik og Kvissel 1994). Enkelte av respondentene hevder at barn og unge som deltar i leksehjelptimene er motiverte for å delta og villige til å lære og til å tilegne seg ny kunnskap. En av respondentene sa, ”... *Flere av dem jeg har jobba med her opp gjen-*

nom åra har vært veldig motivert (...), for å mestre og for å gå videre. At de vil noe....” (Respondent 7). Bakken har funnet at elever med minoritetspråklig bakgrunn ofte er motiverte for utdannelsesløp på ungdomstrinnet (Bakken, 2003). Lødding sier at elever med minoritetsbakgrunn bruker mer tid til lekselesing og er mer motiverte i sitt skolearbeid enn elevene med majoritetsbakgrunn. (Lødding, 2009). Dalen og Østtveit hevder at stor del av de som avslutter videregående utdanning uten å fullføre er vanlige norske ungdommer (Dalen og Østtveit, 2009).

Frønes ser ungdomsskolenivået som en krevende skolefase. Elevene som mestrer ungdomsskolefasen får muligheten til å fortsette i utdanningssystemet, mens elevene som ikke mestrer skolens krav kan bli skolesystemets tapere og falle ut av skolen og samfunnets utdannelsessystem. Frønes hevder at dersom eleven føler at han eller hun ikke mestrer forventninger i skolesammenheng kan dette føre til at elevens motivasjon minsker og at eleven ikke søker videre. (Frønes, 2006) Strandbu og Øia sier at mulighetene til å velge i vår tid er større enn det var før. Dersom valget som en tar ikke er riktig, kan dette føre til negative konsekvenser. (Strandbu og Øia, 2007) Et av valgene som ungdommene må ta er valget av utdanning. Dersom den unge bestemmer å avslutte studiene sine og ikke fullføre utdannelsen, kan dette bl.a. føre til marginalisering i samfunnet. Spørreundersøkelsen ”Ung i Norge” påpeker at i løpet av perioden 1992 til 2002 har guttenes rusmiddelbruk og kriminalitet økt. Dette er faktorer for elevens marginalisering fra voksensamfunnet. (Hegna, 2007) En av respondentene understreker, ”... hvis en elev føler at hun kommer veldig til kort (...), så kan det veldig lett få dårlige konsekvenser, at de får uheldige interesser, og kanskje,... kommer ut,... til skadelig miljø...” (Respondent 7). Bandura fremhever i sin sosiale kognitive teori at dersom en person får negativ erfaring, spesielt i begynnelsen av et forsøk, reduserer dette ens mestringsforventning. Han påpeker at dersom kravene som stilles for personen er for høye kan dette påvirke negativt ens videre forsøk med handlingen. (Bandura, 1977)

Enkelte av respondentene sier at leksehjelptiltaket kan motvirke dannelsen av elevens taperidentitet og hindre mulig drop-out fra skolen. Respondenten sier, ”... det er viktig for å få gjort leksene ... Fordi det kan motvirke at ... de blir tapere i skolen ..., det gjør de nødvendigvis hvis leksene ikke bli gjort...” (Respondent 3). Maslow mente i sin teori

at individet har naturlig behov for bl.a. å realisere seg selv. (Halse, 2000) De fleste av respondentene påpeker at eleven burde finne løsningen på oppgavene sine selv og slik få en følelse av å mestre noe. En av respondentene understreker at, ”... *det er klart det har noe å si ..., for denne unge gutten eller jenta når det gjelder og mestre oppgaver...*” (Respondent 7). Engebrigtsen og Farstad sier at en del av elevene trenger hjelp og støtte til sitt skolearbeid, og at denne bør gis tidlig, for å hindre at eleven avbryter studiene sine (Engebrigtsen og Farstad, 2004). Enkelte av respondentene framhever leksehjelpens forebyggende effekt, for å hindre elevens mulig frafall fra skolen og marginalisering. Respondenten sier, ”... *jeg tror at hvis de ikke klarer seg i samfunnet, så er det, de svakeste som detter utenfor (...) Og derfor kan vi bidra til at de får sin utdanning, får seg en jobb, et sted å bo..., jeg tror helt det henger jo sammen, og derfor så oppfatter jeg det som et veldig positivt og viktig forebyggende tiltak...*” (Respondent 5). Helland og Øia hevder at å bygge er den beste formen for forebygging (Helland og Øia, 2000).

I følge NOU 1998:18 kan primærforebygging innebære tilbud om en aktivitet som har en bi-effekt ved at den skaper følelsen av tilhørighet i lokalmiljøet hos deltagerne (NOU 1998:18). En av respondentene sier, ”... *Også blir det et samlingssted som man kan komme til hver uke...*” (Respondent 6). Helland og Øia påpeker at primærforebyggende tiltak ofte kan være for generelle til å kunne inkludere ungdommer som virkelig trenger å være med i slike aktiviteter (Helland og Øia, 2000). Respondentene sier at leksehjelpsgruppene kan rekruttere og inkludere barn og unge med forskjellige kunnskapsnivåer som trenger leksehjelp til sitt skolearbeid. Elevene som deltar i leksehjelptimene er både faglig sterke og ikke så sterke. Enkelte av elevene trengte ikke leksehjelperens hjelp, mens andre trengte mer veiledning, hjelp og støtte til sitt skolearbeid. En del av elevene som deltok i leksehjelptimene ville heller snakke om andre ting med leksehjelperen enn å gjøre lekser.

Evalueringsrapport *Leksehjelp – Ingen tryllestav?* peker på at leksehjelptiltaket skal være avstigmatisert, og at deltagelsen i leksehjelptimene ikke skal være spesialundervisning for deltagere som deltar med i aktiviteten (SINTEF, 2009). I følge Germundsson skal primærforebyggende arbeid skje i en normalgruppe, som inkluderer deltagere fra lokalmiljøet, og hvor kravene som stilles er normale for deltagerne som deltar i aktivite-

ten (Germundsson, 2001). Informantene forteller at en del av barn og unge blir valgt ut av skolens aktører for å delta i leksehjelptimene. Aktørene i skolen hadde evaluert elevens behov for å få hjelp til lekser, og deretter henvist eleven videre til leksehjelptimene. Germundsson sier at elever med spesielle behov burde få hjelp i en normalgruppe (Grøholt m.fl., 2001). De fire leksehjelpgruppene var ikke tilknyttet kun skolens nærmiljø. Leksehjelpgruppene kunne rekruttere elever både fra organisasjonenes nærmiljø og et større geografisk område i forhold til leksehjelptilbudets beliggenhet.

7.7 Hvordan kan den frivillige leksehjelperen fremme mestringsevne hos flerkulturelle barn og unge i leksehjelptimene?

7.7.1 Individuell tilpasning

Engebrigtsen og Farstad påpeker at barn og unge i skolealderen uten skolebakgrunn møter store utfordringer i skolesammenheng (Engebrigtsen og Farstad 2004). Enkelte av respondentene påpeker at elevens bakgrunn kan påvirke elevens mestring i forbindelsen med elevens skolegang. En av respondentene sier, *”... de i ungdomskolealder for eksempel ..., de har ikke muligheter i verden til å mestre oppgavene som forutsetter norskkunnskap og en masse forkunnskap på forskjellige områder..., så da må man (...) prøve å legge lista på et rimelig nivå og (...) hjelpe de ut fra de forutsetningene de har...”* (Respondent 1). De fleste respondentene påpeker at eleven kan få leksehjelp tilpasset til sitt behov og kunnskapsnivå i leksehjelptimene. Piaget snakker om akkomodasjon, dvs. personens tankestrukturens tilpassing til det nye og fremmede, og om assimilasjon dvs. personens evne til å skape og tilegne elementer fra omgivelsen (Bråten, 2007). I følge Piaget skal ens tankestruktur tilpasses til det nye og fremmede før en kan skape og tilegne seg nytt fra omgivelsen dvs. før assimilasjon er mulig i ens tankestruktur (Skaalvik og Skaalvik, 2008).

De fleste av respondentene fremhever at elevene kan mestre oppgavene sine selv med litt hjelp av andre. I Vykotskijs teori lærer barn i en samspillsituasjon ved hjelp av den andre som vet mer enn barnet selv. Utviklingen i barns kunnskap skjer i en utviklings-

sone, m.a.o. den proksimale utviklingssonen. Den andre medierer barns læring frem til at barn oppdager løsningen på oppgaven selv, lærer nytt og slik tilegner seg ny kunnskap. (Kroksmark, 2006) En av respondentene sier, ”... til å begynne med så kan det se vanskelig ut ”uff” sier de ”uff”. Så begynner vi så sier de, ”oi ja, oi ja” så greier de det med litt hjelp...” (Respondent 3). Lindvig og Wærness peker på at kunnskaper som elevene lærer i leksehjelptimene kan bidra til at elevene lærer nye arbeidsmåter og problemløsninger. Læringen som barn tilegner seg i en lærings situasjon med den betydningsfulle andre i leksehjelptimene, kan hun eller han bruke senere i livets andre situasjoner. (Lindvig og Wærness 1997) En av respondentene sier, ” ... Hvis de får det perspektivet på læring at det handler..., om å forstå ting ikke bare å lære seg det mekanisk ..., så er det jo noe de vil ha glede og nytte av i livet ...” (Respondent 1). I følge Banduras sosial kognitive teori påvirker tidligere erfarte situasjoner personens valg og handling (Banduras 1977). Enkelte av respondentene hevder at eleven kan lære gode leksevaner i leksehjelptimene. Respondenten sier, ”... hvis de lærer det når de er små, så er det jo lettere når de blir eldre og går på videregående og når de skal studere selv. ...” (Respondent 2).

7.7.2 Mestringsopplevelse

Skaalvik og Skaalvik sier at for at personen kan gjennomføre handlingen må han eller hun oppnå resultater for å lære noe nytt (Skaalvik og Skaalvik, 2008). En av respondentene fremhever leksehjelperens mulighet for å påvirke elevens tanker, atferd og innsats i leksehjelptimene. Respondenten sier, ”... jeg prøver i hvert fall å få dem ... inn på tanken ... at de selv skal kjenne at de mestrer... For det å ha en følelse at de mestrer, det tror jeg... betyr veldig mye. For mestrer du noe så er du i stand til å mestre mere.” (Respondent 5). I følge Bandura (1990) påvirker det hvordan personen betrakter sine egne evner personens læringsprosess (Skaalvik og Skaalvik, 2008). Hackett (1985), Hackett, Betz, O’Halloan og Romac (1990) har funnet at dersom en elev med lav forventning om sin egen mestring opplever at oppgaven er for vanskelig, gir eleven lettere opp enn en elev med høy forventning om sin mestring (Skaalvik og Skaalvik, 2008). Ut fra dette er det nærliggende å hevde at elever med lav mestringsforventning trenger mer støtte i sin innsats enn elev med høy mestringsforventning.

I følge Mæland innebærer mestringsforventning ens tanker om å gjennomføre en bestemt handling. Dette kan for eksempel innebære personens egne tidligere mestringsopplevelser i forhold til aktuelle arbeidsoppgaver og ulike utfordringer. Dersom en har tilegnet seg positive erfaringer tidligere om mestringsobjektet, vil dette påvirke en videre på å nå ønsket resultat. (Mæland, 2005) En av respondentene hevder, ”... disse elevene trenger virkelig å mestre det mest elementære først. Enkle oppgaver som de virkelig ser at dette her kan jeg lære og dette her vil jeg gå videre på...” (Respondent 7).

I følge Banduras sosial kognitive teori forutsetter personens mestringsforventning hans eller hennes tro på at handlingen er mulig å gjennomføre frem til å lykkes med den (Mæland, 2005). En av respondentene påpeker, ”... Få klare de små de enkle oppgavene først (...) Da får de litt tro på seg selv, og ser, ... dette her klarer jeg, da vil jeg også prøve neste...”. (Respondent 7). Banduras sosial kognitive teori fremhever at personen kan få korrigerende erfaringer av å mestre noe. Opplevelsen av å mestre noe forsterker personens følelse av sin egen effektivitet. Når personen kan oppleve å lykkes i sitt forsøk, styrker dette hans eller hennes følelse av sin egen effektivitet og deretter personens selvfølelse. Personens mestringsopplevelse kan også korrigere tidligere erfarte situasjoner. (Bandura, 1977) Enkelte av respondentene påpeker at når eleven oppfatter at hun eller han kan få til noe vil eleven også fortsette til neste oppgave. En av respondentene sier, ”... de blir motivert til å jobbe videre når de klarer noe. Og at de ikke gir opp i starten. De ser at ”dette klarer jeg”. Da, ... øker motivasjonen. ...” (Respondent 7). I følge Banduras sosial kognitive teori kan personens mestringsopplevelse påvirke ens tro på sin egen mestring, og slik påvirke ens atferd mot positiv retning (Bandura, 1977).

De fleste av respondentene bidrar aktivt for at elevene skal løse oppgavene sine selv, og slik få mestringsopplevelser. Antonovskys teori om opplevelsen av sammenheng. I Antonovskys teori er det tre elementer som påvirker personens opplevelse av sammenheng. Disse er, at personen forstår situasjonen, kan håndtere den og at personen skal se en mening med å gjennomføre handlingen. (Sommerschild, 2006) Respondenten sier, ”... hvis de sitter med et problem ... for eksempel i matematikk og så prøver vi å forstå det, og det er ikke noe å underslå at inn i mellom så er det ting som er vanskelig, ... og så plutselig så kan den som jeg sitter med si ”nå skjønner jeg det, nå kan

jeg gjøre resten hjemme". Da, ... opplever jeg at den mestringsfølelsen får lov å blomstre..." (Respondent 5) Antonovsky sier at når personen opplever en sammenheng i en situasjon gir dette personen en opplevelse som er en helsebringende, positiv og god opplevelse. (Grøholt m.fl., 2001) Enkelte av respondentene sier at i noen tilfeller har eleven gitt opp før de har forsøkt å løse oppgavene sine selv i leksehjelptimene. I en slik situasjon blir eleven oppmuntret til å finne løsningen på oppgaven selv, og slik få erfaring av å mestre noe. Respondenten sier, "*... det er veldig mange unger som på en måte har gitt opp før de prøver i det hele tatt og det er litt morsomt når de da kan forstå framgangsmåter. ... Det henger sammen,...*" (Respondent 1).

7.7.3 Selvstendigjøring

De fleste av respondentene fremhever at verbal påvirkning og oppmuntring i leksehjelptimene kan påvirke elevens innsats i forhold til sitt skolearbeid. I følge Banduras sosial kognitive teori kan andres verbale tilbakemelding påvirke personens innsats og atferd. Andres positive tilbakemelding og oppmuntring styrker personens resultatforventning og motiverer personen slik at hun eller han anstrender seg mer for å gjennomføre en handling. (Mæland, 2005) De fleste av respondentene oppmuntrer eleven med sitt bidrag slik at eleven effektivt setter sin innsats i oppgaven for å gjennomføre den. Forsterkere som noen av respondentene bruker for å fremme elevens læring i leksehjelptimene, er for eksempel ros og positiv oppmerksomhet, dvs. sosiale forsterkere. I følge Skinner utvikler alt det indre hos en person seg som resultat av hans eller hennes atferd. Indreforsterkere kan være for eksempel å forsterke personens glede for å utføre en handling. (Jerlang, 2000a). En av respondentene påpeker, "*... jeg syns at det å gi ros og positiv respons, det er noe av det viktigste av alt. Det ... motiverer... og... styrker selvfølelsen.*" (Respondent 6) Enkelte av respondentene hevder at de bidrar til å forsterke elevens innsats slik at eleven kan bli interessert i sitt skolearbeid samt å få gleden av å finne ut løsningen på oppgaven selv. En av respondentene sier, "*... at de skal bli litt nysgjerrige, ... også ha litt glede av å finne ut. Sånn at de får en drev for å lære, selv.*" (Respondent 8).

Enkelte av respondentene sier at positiv respons og tilbakemelding motiverer eleven. Respondenten sier, "*... når de får tilbakemelding på at det var bra, så er det en god*

opplevelse...” (Respondent 1). Lindvig og Wærness har funnet at når eleven deltok i leksehjelptimene over en lengre tid, utviklet dette elevens selvbilde i positiv retning. Lindvig og Wærness understreker at når eleven får opplevelsen av å mestre oppgavene sine selv i leksehjelptimene, styrket opplevelsen elevens selvbilde. Lindvig og Wærness påpeker også at opplevelsen av å kunne gjennomføre oppgavene sine selv, hindret elevens følelse av å være tapere. Når eleven får opplevelsen av å gjennomføre oppgaven selv blir de også motiverte for å studere videre. (Lindvig og Wærness, 1997) En av respondentene påpekte at, ”... *kan vel leksehjelpen være litt forebyggende. For der får de kanskje følelsen av at de mestrer noe...*” (Respondent 7).

7.7.4 Beskyttelsesfaktorer

En del av respondentene påpeker at det var deltagerne i leksehjelptimene som ikke kunne konsentrere seg om lekselesing i leksehjelptimene. En av respondentene påpeker ”... *de som er mest bråkete og minst konsentrerte er faktisk... guttene...*” (Respondent 2). I følge Overland skal en legge mer vekt på beskyttende faktorer i miljøet hvor barn og unge deltar, og på denne måten forebygge deres risikoutvikling (Overland, 2007). Nordahl fremhever at ved bruken av beskyttelsesfaktorer er det mulig å redusere risikofaktorer i miljøet hvor barn og unge beveger seg i (Nordahl m.fl., 2003).

Respondentene påpeker flere faktorer som leksehjelptimene kan tilby deltagerne og som kan fungere som mestringsfremmende hos flerkulturelle barn og unge i leksehjelptimene. Respondentene påpeker at leksehjelperen kan tilby en stabil voksenkontakt til barn og unge og at relasjonene i leksehjelptimene mellom voksen, barn og unge bygger på tillit og kontinuitet. Gruppene i leksehjelptimene er strukturerte og har rammer som bidrar til deltagerens følelse av trygghet. Det er viktig at relasjonene i leksehjelptimene bygger på positive holdninger og sosial samhandling mellom deltagerne. At leksehjelpen er tilpasset elevens kunnskapsnivå fremheves av respondentene. Leksehjelperen oppmuntrer eleven til å bruke sine egne evner på en effektiv måte i en positiv rettet aktivitet. Leksehjelperen kan styrke elevens tro på sine egne evner og bidra til at eleven kan få mestringsopplevelser. I leksehjelptimene kan eleven få en bevisst følelse av å kunne noe, samt bli bedre i fagene på skolen. Leksehjelptiltaket kan styrke elevens selvbilde og bidrar til elevens selvstendigjøring. Overland har samlet en oversikt be-

skyttende faktorer som kan fungere som forebyggende i miljøet hvor barn og unge befinner seg i. Overland påpeker viktigheten av at personen har minst en støttende og utviklingsfremmende kontakt. Personen skal ha muligheten til å bruke sine evner på effektivt måte. Overland understreker betydningen av at personen har tro på sine muligheter, har positiv selvoppfatning og at personen har flere som støtter han eller hun i sin innsats. Strukturer og rammer som bidrar til følelsen av trygghet og forutsigbarhet er positive faktorer. I følge Overland er det viktig at personen har aktiviteter eller interesser som hun eller han kan dele med andre og at personen har positive relasjoner i sitt nettverk. Gode skoleprestasjoner har også en positiv virkning. (Overland, 2007)

8. KONKLUSJON

Elevsamlingsen varierer i de fire utvalgte leksehjelppgruppene. Enkelte av leksehjelppgruppene rekrutterer barn og unge fra lokalmiljøet, andre fra et større geografisk område. Dette avhengig av hvordan rekrutteringen til leksehjelppgruppene er organisert. De fire leksehjelppgruppene kan rekruttere elever med forskjellig bakgrunn og kunnskapsnivå. Leksehjelppgruppene som er inkludert i studien er både flerkulturelle og mangfoldige. Kravene som stilles i leksehjelptimene er normale, men gruppen som er samlet er mangfoldig. Dette gjør at leksehjelptimene kan betraktes som primærforebyggende tiltak.

Studien viser at fenomenet leksehjelp bør betraktes ut fra elevenes behov for å få hjelp til lekser. Hjelpen som elevene får i leksehjelptimene er generelt rettet mot elever som ikke får hjelp til sitt skolearbeid i hjemmet. Foreldrenes holdninger hjemmefra nevnes av respondentene som en faktor som kan påvirke elevens mestringsevne i forhold til sin skolegang. Foreldrenes eller foresattes rolle som oppmuntrende og støttende personer, er et viktig og et vesentlig element ved elevens skolegang. Studiens funn viser også at elevens bakgrunn i seg selv er ikke noe hinder for elevens skolegang, men snarere ligger i at foreldre eller foresatte er forhindret i å hjelpe eleven med skolearbeidet. De fleste av respondentene påpeker foreldrenes manglende kunnskap eller mulighet til å hjelpe sine barn med skolearbeid som hovedgrunnen til elevenes behov for å få hjelp til sine lekser. Leksehjelptimene kan altså utjevne forskjeller grunnet foreldrenes utdanningsbakgrunn og slik gi elevene lik mulighet i forhold til å mestre sitt skolearbeid og skolegang.

Ved manglende støtte eller hjelp til sitt skolearbeid hjemmefra kan eleven delta bl.a. i en frivillig organisasjons leksehjelptime. Leksehjelptimene kan tilby en arena hvor deltakere kan få tilgang til ressurser og kunnskaper. Hvordan barn og unge er sosialt etablert avgrenser deres tilgang til ressurser som forutsettes bl.a. fra skolen i form av skolelekser. Den frivillige leksehjelperen er en av de aktørene som kan formidle sosial kapital som verdsettes i samfunnet til barn og unge. Leksehjelpernes posisjon i barn og unges liv blir også fremhevet som referanse til barn og unge om hvordan det norske samfunnet fungerer.

Barn og unge er skapende og tilegner seg ressurser, holdninger og væremåter i det nettverket som omgir dem og hvor de sosialiserer seg i. Den frivillige leksehjelperen er en av disse aktørene som barn og unge møter i sekundærsosialiseringsfasen. Leksehjelperen kan formidle holdninger, verdier og forventninger i samspillsituasjoner med barn og unge. Overføringen skjer ved at barn og unge observerer, kopierer og etterlikner leksehjelperen. Utgangspunktet for overføring av holdninger og verdier mellom aktørene er samspillet i samhandlingssituasjoner. Leksehjelptiltaket kan tilby et sosialt møtested for deltagere med forskjellige aldre og bakgrunn hvor de kan møte og komme i kontakt med andre deltagere. Dermed kan leksehjelptimene tilby en arena for sosial samhandling over kulturelle grenser, for sosialisering og integrering og innebærer mer enn kun et sted for å gjøre lekser.

Respondentene oppfatter rollen som leksehjelper i leksehjelptimene som medmenneske, venn, lærer, en person som kan formidle holdninger, en hjelper og en rollemodell. Enkelte av respondentene påpeker at når leksehjelperen selv er motivert kan dette være en motivasjonsfremmende faktor som påvirker elevens atferd positivt. Det som omgivelsene rundt eleven bekrefter som ønsket atferd påvirker elevens handling og innsats. Leksehjelperen kan dermed påvirke elevens motivasjon for å handle ved selv å være motivert.

Barns identitet blir formet i det nettverket og de omgivelsene som omgir dem og hvor de deltar. Leksehjelptimene kan tilby et sosialt nettverk med positive verdier og holdninger i en positiv rettet aktivitet. Dette innebærer utvikling av positive holdninger og sosial samhandling mellom deltagerne. For å fremme elevens mestringsevne i leksehjelptimene fremhever flere av respondentene elevens akseptering og respektering som viktige faktorer. Aktørene som barn og unge samhandler med kan styrke deres selvbilde og egenverdi bl.a. ved å formidle emosjonell støtte til dem. Dersom andre i omgivelsene rundt eleven aksepterer han slik han er, bidrar dette til elevens følelse av ontologisk trygghet. Når eleven blir akseptert og respektert slik han eller hun er, bidrar dette til elevens trygghetsfølelse og styrker hans eller hennes egenverdi. Når eleven tilegner seg følelsen av tilhørighet styrker dette elevens sosialbehov som er en av individets grunnleggende behov. Emosjonell støtte fra andre i leksehjelptimene styrker barn og unges

selvfølelse og påvirker positivt deres mestringsevne. Aktivitet innen en gruppe gir mulighet for deltagerne til å verdsette hverandre. Positiv tilbakemelding eller emosjonelle støtte fra andre deltakere i et nettverk kan bidra til å styrke og/eller utvikle deltagerens selvfølelse og deretter bidra til deres positive identitetsdannelse.

De fleste av respondentene hevder at dannelsen av tillit i samspillrelasjonen mellom leksehjelperen og eleven samt kontinuitet og stabilitet i møtet er viktige mestring-fremmende elementer. Enkelte av respondentene hevder at elevenes følelse av trygghet påvirkes av tilliten mellom leksehjelperen og eleven. Flere av respondentene hevder at for å kunne fremme elevenes mestringsevne kreves det tillit og stabilitet i møtet. For at tillitsforholdet lar seg danne mellom barn og voksen forutsettes det at barn har tro på den andre som hun eller han samhandler med. For at barn skal få tro på den andre forutsettes det at relasjonen mellom aktørene bygger på stabilitet. Stabil voksenkontakt kan fremme elevenes mestringsevne. For at relasjonen mellom voksen og barn i leksehjelptimene kan bygges på stabilitet kreves det kontinuitet i møtene mellom aktørene.

En av de fire leksehjelpsgruppene er organisert slik at en eller to leksehjelpere er tildelt en mindre elevgruppe. Leksehjelperens oppgave i en slik sammenheng er å skape trygghet og arbeidsro, samt hjelpe elever ved behov. Tilstedeværelse av voksne i en gruppe kan bidra til deltagerens følelse av trygghet. Studien viser at elementene som tilstedeværelsen av voksne i en gruppe, stabilitet og kontinuitet i gruppesamlingen samt struktur og rammer i en gruppe kan bidra til deltagerens følelse av trygghet og forutsigbarhet samt skaper arbeidsro. Dette er elementer som fremmer elevens mestringsevne og bidrar også til elevenes motivasjon. Hvordan leksehjelptimene er organisert, påvirker også elevenes mestringsevne, motivasjon og deretter hans eller hennes læringsutbytte.

Enkelte av respondentene påpeker at elevene i leksehjelptimene bør ta ansvar for gruppens oppgaver og holde seg til gruppens rammer. Når barn og unge kan bidra til og delta i gruppens oppgaver kan de også få og ta ansvar. På denne måten kan de også få bekræftelsen av omgivelsene rundt seg om hvem de er, hvordan de samhandler og hva de kan. Leksehjelptimene kan dermed fremme barn og unges selvhevdelsesbehov, ved å gi oppgaver til dem. Dette bidrar til elevens motivasjon og setter elevens fokus på en posi-

tiv rettet aktivitet. Leksehjelptimene kan altså tilby en arena for elever hvor de kan bruke sine egne evner effektivt i en positivt rettet aktivitet, ikke kun et sted for å gjøre lekser.

Generelt fremhever respondentene at barn og unge vil kunne bli bedre i sitt skolearbeid ved hjelp av leksehjelpen. Hjelpen som elevene får i leksehjelptimene er som oftest tilpasset elevens kunnskapsnivå. Utviklingen i elevens læring i leksehjelptimene skjer som regel ved hjelp av leksehjelperen som vet mer enn eleven. De fleste av respondentene hjelper elever i leksehjelptimene på en måte som er sammenfallende med Vygotskijs teori, i den proksimale utviklingssonen og medierte læring. Respondentene leder elevens kunnskap fra elevens nivå frem til elevens nye kunnskapsnivå, innen utviklingssonen som Vygotskij kaller den proksimale utviklingszone. Hjelpen skjer først sammen med den andre som vet mer enn eleven, frem til at elevens tankestruktur er tilpasset til den nye.

Å mestre oppgavene sine selv er betydningsfylt for barn og unge. Når eleven kan mestre oppgavene sine selv får hun eller han opplevelsen av sammenheng og erfaring av å kunne noe. Når elevene kan få opplevelsen av å mestre oppgavene sine selv bygger opplevelsen elevens selvbylde og styrker hans eller hennes selvstendighet. Elevens mestringsopplevelse bidrar til at eleven vil fortsette med atferden og søke videre til neste oppgave. Ved å skape mestringsopplevelser kan leksehjelperen bygge elevens selvbylde, øke hans eller hennes tro på sine egne evner og fremme elevens selvstendighet m.a.o. å styrke elevens mestringsforventning. For at leksehjelpen kan bidra til å styrke elevens mestringsforventning forutsettes det at eleven kan få mulighet til å gjennomføre oppgavene sine selv. Opplevelsen av å mestre oppgavene sine selv hevdes av flere respondenter som en vesentlig mestringsfremmende faktor.

De fleste av respondentene oppmuntrer eleven i sin innsats ved bruken av sosiale og indre forsterkere. Med dette menes positiv tilbakemelding og respondentenes bidrag til at eleven kan bli nysgjerrig og få gleden av å finne løsningen på oppgavene sine selv. Ved å gi positiv respons for elevens innsats motiverer respondentene eleven og styrker elevens resultatforventning. Med styrket resultatforventning kan eleven sette sin atferd

og innsats effektivt i oppgaven som skal gjennomføres. Respondentene oppmuntrer eleven i sin atferd og innsats, slik at eleven fortsetter med ønsket atferd mot ønsket resultat.

Studien viser at leksehjelperen har en sentral rolle hvor han eller hun i samspillrelasjonen med eleven kan påvirke eleven til økt innsats og utholdenhet i sitt skolearbeid og læring, og slik hindre elevens mulige marginalisering. Leksehjelperen kan styrke elevens mestringsforventning og resultatforventning og slik påvirke elevens selvstendigjøring. Elevens styrking av mestringsforventning og resultatforventning påvirker positivt elevens selvbilde og slik fremmer hans eller hennes selvstendigjøring. Dette forebygger dannelsen av elevens taperidentitet, elevens mulig marginalisering og drop-out fra skolen, samt påvirker elevens atferdsendring og bidrar til elevens integrering i samfunnet.

Funnene i oppgaven viser at en elev med lav mestringsforventning først burde få enkle oppgaver og deretter bygge sin kunnskap skritt for skritt. Blant respondenter var det enighet om at elevene i leksehjelptimene burde forstå oppgavene sine selv og slik bli selvstendige og bærere av ny kunnskap. Unntaket fra dette var når det var få frivillige leksehjelpere tilstede i leksehjelptimene. Ved mangelen på leksehjelpere i leksehjelptimene kunne det skje at leksehjelperen ga fasitsvaret til eleven.

Enkelte av respondenter avslører at en del elever i leksehjelptimene er ukonsentrerte og bråkete. Å kunne forebygge elevenes risikoutvikling viser Overland til å bruke beskyttelsesfaktorer for å hindre dette. Faktorer som respondentene peker på samsvarer med faktorer som Overland har kalt beskyttelses faktorer. Leksehjelptimene kan tilby relasjoner med jevnaldrende i en sosial ramme og i et positivt miljø. I leksehjelptimene kan barn og unge dele sine interesser med andre deltagere i en gruppe. Barn og unge kan få kontakter med en voksenperson som kan være en utviklingsfremmende og støttende kontakt. Barn og unge blir oppmuntret til å bruke sine egne evner på en effektiv måte, og til å tro på sine egne evner i leksehjelptimene. Leksehjelperen og miljøet i leksehjelptimene kan styrke elevens positiv selvoppfatning og identitet, og slik fremme dannelsen av positivt selvbilde. Leksehjelptimene kan altså tilby en arena for barn og unge

hvor det er mulig å påvirke deres atferd bl.a. ved å bruke beskyttelsesfaktorer. Dermed kan leksehjelpen betraktes som forebyggende tiltak hos flerkulturelle barn og unge.

Skolelekser kan betraktes som midler til å øke elevens kunnskapsnivå, læring og selvstendighet. Skolelekser kan være et nyttig og viktig hjelpemiddel for eleven både for å lære, utvikle sin kunnskap, men også for å styrke sitt selvbilde ved å mestre de gitte oppgavene, og slik få en bevisst følelse av å kunne noe.

Generelt oppfatter respondentene leksehjelptiltaket som forebyggende ved å tilby et sosialt møtested til deltagere for sosialisering og integrering i samfunnet. De sentrale faktorene tillit, trygghet, mestringsforventninger og resultatforventninger som påvirker elevens mestringsopplevelse formes i en samspillrelasjon mellom leksehjelperen og barn og unge i leksehjelptimene.

8.1 Videre forskning

Denne oppgaven har betraktet leksehjelptiltaket fra den frivillige leksehjelperens perspektiv. Det kunne være interessant å avdekke barn og unges oppfatning om leksehjelpen som mestringsfremmende og forebyggende tiltak. I lys av dette perspektivet kunne ny problemstilling lyde slik: Hvordan oppfatter barn og unge i leksehjelptimene leksehjelpen som mestringsfremmende og forebyggende tiltak?

I dag er leksehjelptilbudet et spredt fenomen og det finnes flere steder som tilbyr leksehjelp til barn og unge. Et av stedene er skolen. Det kunne vært interessant å få en forståelse av lærerens oppfatning av leksehjelpen som mestringsfremmende og forebyggende tiltak. I så tilfelle kunne problemstillingen lyde slik: Hvordan oppfatter læreren på skolen leksehjelpen som mestringsfremmende og forebyggende tiltak hos barn og unge?

Studiens frivillige leksehjelpere er engasjerte og ønsker å bidra med sin innsats i leksehjelptimene. Studien viser at det generelt er få frivillige leksehjelpere som deltar i leksehjelptimene. En av årsakene til dette kan være individets individualisering i det moderne samfunnet, som gjør at en lett velger bort aktiviteter som er forpliktende, slik som leksehjelptiltaket i en frivillig organisasjon kan være. Mangelen på leksehjelpere i lek-

sehjelptimene begrenser hjelpen som elevene kan få. P.g.a. mangelen av leksehjelpere kan det skje at eleven får fasitsvaret på oppgaven uten at eleven selv finner løsningen. Slik kan ikke eleven få mestringopplevelse av å kunne noe eller øke sitt kunnskapsnivå. Ut fra dette reiser det seg følgende spørsmål: Hvordan bør rekrutteringen av de frivillige leksehjelperne i leksehjelptimene organiseres, slik at leksehjelptimene kan inkludere flere leksehjelpere?

Foreldres eller foresattes tilstedeværelse i leksehjelptimene kunne kanskje fremme deres forståelse om hva leksehjelpen er og innebærer. Det kunne øke foreldrenes eller foresattes forståelse i forhold til barn og unges lekser og skolegang, og slik fremme deres mulighet til å påvirke barn og unges mestringsforventninger og slik øke deres læringsutbytte. For å undersøke dette kunne problemstillingen lyde slik: Hvordan vil foreldrenes eller foresattes rekruttering og inkludering til leksehjelptimene kunne fremme elevenes mestringsforventning?

Leksehjelperne hjelper elever ut fra sine kultur- og utdanningsbakgrunn og ut fra de kulturelle og normative verdiene som den enkelte har. Ved hjelp av leksehjelpen kan barn og unge med forskjellig bakgrunn få hjelp til sine lekser, og på denne måten gis det forutsetninger for barn å kunne mestre skolegangen sin bedre. Tatt i betraktning elevens behov for å få hjelp til sitt skolearbeid, er eleven avhengig av leksehjelperens assistanse og faglige kompetanse. Dette bl.a. for å mestre oppgavene og fagene på skolen. Følgende spørsmål kan stilles: Hvordan kan leksehjelperne få tilgang til kompetansen som trengs for å hjelpe barn og unge med forskjellige bakgrunn med sitt skolearbeid i leksehjelptimene?

I oppgaven kom det fram flere faktorer som leksehjelptiltaket kan tilby og som kan fungere forebyggende hos flerkulturelle barn og unge. Respondentene mener at deltagerne i leksehjelptimene burde lære å samarbeide bedre med andre, og delta aktivt ved å ta ansvar for gruppens oppgaver i leksehjelptimene. Dette er elementer som leksehjelptimene kan tilby for å styrke elevens egenverdi i leksehjelptimene. Et interessant spørsmål blir da: Hvordan bør rammene i leksehjelptimene organiseres for å bidra til å styrke elevens egenverd, og slik fremme deres mestring og motivasjon?

Ut av funnene som oppgaven har kommet fram til, kan leksehjelperen bidra til at eleven kan bli bedre i fagene på skolen, og slik mestre sin skolegang fra trinn til trinn. Faktorene som leksehjelptilbudet kan tilby kan styrke elevens tro på sin egen mestring og slik påvirke elevens atferd for å stå i mot risikoutvikling. Funnene i oppgaven viser at leksehjelptiltaket kan tilby beskyttende faktorer mot barn og unges risikoadferd, og slik fungere som primærforebyggende tiltak. Ved bruken av beskyttelsesfaktorer i leksehjelptimene er det mulig å forebygge elevenes risikoutvikling og marginalisering og bidra til deres integrering i samfunnet. De fire leksehjelpgruppene som er inkludert i oppgaven er organisert på forskjellige måter. Enkelte av disse kunne tilby flere beskyttelsesfaktorer mot mulig risiko enn andre. For at flest mulig leksehjelpgrupper skal kunne fungere som forebyggende tiltak mot mulige risikofaktorer, burde de kanskje tilrettelegges enda mer bevisst, med tanke på beskyttende faktorer i miljøene hvor barn og unge befinner seg i. Ut fra et slikt perspektiv stiller jeg spørsmålet: Hvordan bør leksehjelptimene organiseres slik at også elevene som er ukonsentrerte kan konsentrere og engasjere seg i lekselesing i leksehjelptimene?

REFERANSELISTE

- Aakervik, R. U. & Kvissel, N. (1994) *Leksehjelpen, ORKIS – Oslo Røde Kors Internasjonale*. Oslo: Mørk A/S.
- Bakken, A. (2003) *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Oslo: NOVA.
- Bakken, A. (2007) Ungdomsskolens klasseskiller. I: Strandbu, Å. & Øia, T. (red.) *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur*. (s.42-58). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*. (s.57-93). New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Borge, A. I. H. (2008) *Resiliens, Risiko og sunn utvikling* (5. opplag). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bruner, J.S. (1970) *Om å lære*. Oslo: Dreyers Forlag.
- Bråten, S. (2007) *Kommunikasjon og samspill – fra fødsel til alderdom* (2. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. & Helle, L. (2007) *Pedagogisk ordbok. Praktisk opplagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (6. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, S. & Østtveit, K. (2009, 15. mai). Generasjon drop out. A-magasinet, s. 22-28.
- Engebrigtsen, A. & Farstad, G. R. (2004) *Somaliere i eksil i Norge. En kartlegging av erfaringer fra fem kommuner og åtte bydeler i Oslo*. Oslo: NOVA.
- Frønes, I. (2006) *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Germundsson, O. E. (2000) *Du er verdifull! Flerkulturell pedagogikk i praksis*. Oslo: TANO Aschehoug.
- Giddens, A. (1997) *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Grimen, H. (2007) *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grøholt, B. Sommerchild, H. & Graløv, I. (2001) *Lærebok i barnpsykiatri* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halse, J. (2000) Abraham Maslow og den humanistiske psykologi. I: Jerlang, E. (red.). *Utviklingspsykologiske teorier* (3. utgave). (s.239–247). København: Gyldendal Akademisk

- Heggen, K. (2007) Rammer for meistring. I: Ekeland, T. & Heggen, K. (red.). *Meistring og myndiggjering. Reform eller Retorikk?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Heggen, K., Jørgensen G. & Paulgaard G. (2005) *De andre. Ungdom, risikoner og marginalisering* (2. opplag). Bergen: Fagbokforlaget.
- Heggen, K. & Øia, T. (2007) *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering* (2. opplag). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Hegna, K. (2007) «Det store likestillingsprosjektets» barn? – Endring i kjønnsforskjeller 1992-2002. I: Strandbu, Å. & Øia, T. (red.) *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur* (s.84-104). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Helland, H. & Øia, T. (2000) *Forebyggende ungdomsarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hundeide, K. (2005) *Barns livsverden: sosiokulturelle rammer for barns utvikling* (3. opplag). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Innvandrerorganisasjonene var spydspiss i leksehjelsarbeidet, (2006)
 OXL*O *Nyhetsbulletin for å gjøre Oslo Extra Large**, Hentet 3. mars 2009 fra
http://www.velkommenoslo.no/nyheter/060321_Nyhetsbulletin_OXLO.pdf.
- Iversen, E. (2009) *Primærforebygging (G.Caplan)*. Hentet 7. januar 2009 fra
http://www.forebygging.no/fhp/d_emneside/cf/hApp_101/hPKey_504/hParent_8/hDKey1
- Jerlang, E. (2000a) Adfærdspsykologisk teori I: Jerlang, E. (red.).
Utviklingspsykologiske teorier (3. utgave). (s.200-238). København: Gyldendal Akademisk
- Jerlang, E. (2000b) Jean Piaget teori om erkendelsen I: Jerlang, E. (red.).
Utviklingspsykologiske teorier (3. utgave). (s.259-311). København: Gyldendal Akademisk
- Juul, J. (1996) *Ditt kompetente barn*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Krange, O. & Øia, T. (2007) *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening* (3. opplag). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Krokmark, T. (2006) *Den tidløse pedagogikken* (s.327–336). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindvig, Y. & Wærness J. I. (1997) *Prosjekt «Leksehjelp i indre øst»*. OKK-ans.
- Lødding, B. (2009) *En av tre minoritetslever får ikke vitnemål*. Hentet 13. Mai 2009 fra
<http://www.forskning.no/artikler/2009/april/216996>
- Mæland, J.G. (2005) *Forebyggende helsearbeid i teori og praksis* (2.opplag). (s.103–114). Oslo: Universitetsforlaget.

- Nordahl, T., Sørli, M-A., Tveit, A. & Manger, T. (2003) *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Veileder for skolen: Læringscenteret.
- NOU 1998:18 (1998) *Det er bruk for alle. Styrking av folkehelsearbeidet i kommunene*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste statens trykning.
- Overland, T. (2007) *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd* Berger: Fagbokforlaget.
- Ryen, A. (2006) *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- SINTEF A9396 (2009) *Leksehjelp – Ingen tullestav? Sluttrapport fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp*. Trondheim: SINTEF.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2008) *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommerschild, H. (2006) Mestring som styrende begrep. I: Gjørum, B. Grøholt B. & Sommerschild H. (red.) (2006). *Mestring som mulighet, i møte med barn og ungdom og foreldre* (5. opplag). Aurskog: Universitetsforlaget.
- STF50 A06023 (2006) *Leksehjelp i Røde Kors – en ressurs for alle*. Trondheim: SINTEF.
- Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse, En innføring i kvalitativ metode* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wassermann, S. (2001) *Lekende læring. Lek på alvor i klasserommet. Styrking av barns mestringsevne gjennom praktiske læringsaktiviteter*. New York: Teachers College Pres.
- Wollebæk, D. & Selle, P. (2001) Svekket kvinnemakt? Frivillige organisasjoner i endring 1980-2000. I: N. Berven og P. Selle. *Svekket kvinnemakt? De frivillige organisasjonene og velferdsstaten*, (Kapittel 9). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wollebæk, D., Selle, P. & Lorentzen, H. (2000) *Frivillig innsats. Sosial integrasjon, demokrati og økonomi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wollebæk, D., Selle, P. & Strømsnes, K. (2008) *Endringsprosesser i norsk frivillighet: En kunnskapsoversikt*. Bergen: Stein Rokkan Senter for flerfaglige samfunnsstudier.
- Øia, T. & Standbu, Å. (2007) Rammer for nye ungdomsliv. I: Strandbu, Å. & Øia, T. (red.) *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur* (s.9-26). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

VEDLEGGLISTE

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Oversikt over intervjuene med respondentene og samtalene med informantene, og når disse ble godkjent av vedkommende.

Vedlegg 3: Uttalelse om behandling av personopplysninger

FIGURER

Figur 1: Organisering av de fire utvalgte leksehjelpproppene

Figur 2: Hvordan kan leksehjelperen fremme elevens mestringsevne i leksehjelptimene?

Figur 3: Mestrings vilkår

Figur 4: Behovspyramide

Figur 5: Mestringsforventning (efficacy expectations) og resultatforventning (outcome expectations) basert på Mæland, 2005 og Bandura, 1977.

Intervjuguide

Hjelperens bakgrunn i forhold til leksehjelptiltaket

- Hvor lenge har du arbeidet med barn og unge i leksehjelptimene?
- Hvorfor valgte du å være med i leksehjelptimene?

Leksehjelptiltaket

- Hvordan oppfatter du generelt leksehjelptimene, sett fra ditt ståsted?
- I hvilken grad mener du at leksehjelptiltaket er viktig for flerkulturelle barn og unge?
Kan du utdype dine vurderinger?

Hjelperens rolle i leksehjelptimene

- Hvordan foregår samspeilet mellom deg og elev i leksehjelptimene?
- Hvordan oppfatter du din rolle i leksehjelptimene?
- Oppfatter du din rolle i leksehjelptimene som betydningsfull for flerkulturell barn og unge i leksehjelptimene? Hvis ja, kan du utdype ditt svar?

Mestrings perspektiv

- Hvordan oppfatter du ordet - mestrings i forbindelse med flerkulturelle barn og unge i leksehjelptimene?
- Oppfatter du at du fremmer barn og unges mestringssevne i leksehjelptimene? Hvis ja, kan du fortelle hvordan? Kan du fortelle et eksempel?
- På hvilken måte oppfatter du at du fremmer barn og unges mestringsopplevelse i leksehjelptimene? Kan du fortelle et eksempel?
- Har kontinuerlig relasjon mellom deg og elev betydning for å fremme elevens mestringssevne i leksehjelptimene? Kan du utdype svaret?
- Oppfatter du at du styrker barn og unges motivasjon i leksehjelptimene? Hvis ja, kan du fortelle hvordan? Kan du fortelle et eksempel?

Vedlegg 1

Forebyggende perspektiv

- Oppfatter du leksehjelpen som forebyggende tiltak? Kan du utdype svaret?
- Oppfatter du at leksehjelpen kan ha forebyggende effekt hos flerkulturelle barn og unge? Hvis ja, kan du fortelle hvordan? Kan du utdype ditt svar?
- Hvilke holdninger og væremåter i leksehjelptimene kan ha forebyggende virkning hos flerkulturelle barn og unge?

Flerkulturell perspektiv

- Hvordan ser du kulturell mangfoldighet i leksehjelptimene?
- Oppfatter du kommunikasjonen og samværet med flerkulturelle barn og unge som preget av likeverdighet i leksehjelptimene? Kan du utdype svaret?
- Har barn og unges kulturelle bakgrunn noe å si for å mestre oppgavene i leksehjelptimene? Kan du utdype svaret?

Omgivelsen rundt leksehjelptimene

- Hvordan oppfatter du omgivelsen i leksehjelptimene, er timene kun for å gjøre lekser?
- Oppfatter du at omgivelsen i leksehjelptimene kan ha mestringsfremmende virkning hos flerkulturelle barn og unge? Hvis ja, kan du fortelle hvordan? Kan du utdype svaret?

Avslutning for intervjuet

- Har du mer som du vil kommentere eller fortelle i forbindelse med temaet? - Leksehjelp betraktet som mestringsfremmende og forebyggende tiltak hos flerkulturelle barn og unge.

Vedlegg 2

Oversikt over intervjuene med respondentene og samtalene med informantene, og når disse ble godkjent av vedkommende.

Intervjue / Samtale	Respondent: Den frivillige leksehjelperen Informant: Person som var ansvarlig for leksehjelpen	Dato når doku- mentasjonen av intervjuet / samtalen ble godkjent.	Informantens og respondentens navn på oppgaveteksten er anonymisert og erstattet med nummer.
1. Prøveintervjue	Den frivillige leksehjelperen	19.09.2008	Respondent 8
2. Prøveintervjue	Den frivillige leksehjelperen	10.09.2008	Respondent 7
Intervjue	Den frivillige leksehjelperen	12.01.2009	Respondent 6
Intervjue	Den frivillige leksehjelperen	10.12.2008	Respondent 5
Intervjue	Den frivillige leksehjelperen	24.01.2009	Respondent 4
Intervjue	Den frivillige leksehjelperen	14.01.2009	Respondent 3
Intervjue	Den frivillige leksehjelperen	19.01.2009	Respondent 2
Intervjue	Den frivillige leksehjelperen	02.02.2009	Respondent 1
Samtale	Ansvarlig for leksehjelpen	12.01.2009	Leksehjelpsgruppe 4
Samtale	Ansvarlig for leksehjelpen	08.12.2008	Leksehjelpsgruppe 3
Samtale	Ansvarlig for leksehjelpen	10.12.2008	Leksehjelpsgruppe 2
Samtale	Ansvarlig for leksehjelpen	26.11.2008	Leksehjelpsgruppe 1

Vedlegg 2

Vedlegg 3

Uttalelse om behandling av personopplysninger

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Bjørn Damsgaard
Avdeling for helse- og sosialfag
Høgskolen i Telemark
Postboks 203
3901 PORSGRUNN

Harald Hårfagre's gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 11
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 21.11.2008

Vår ref.: 20284 / 2 / PB Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.10.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

20284	<i>Leksehjelp betraktet som mestringstremmende og forebyggende tiltak hos flerkulturelle barn og unge</i>
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Telemark, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Bjørn Damsgaard
Student	Laura Välimaa

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 29.05.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henriksen

Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Laura Välimaa, Varpeåsen 5, 3728 SKIEN

Avdelingskontorene / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uib.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

20284

I prosjektet vil det ikke bli innhentet noen sensitive personopplysninger. Personopplysninger kan behandles med hjemmel i personopplysningsloven § 8 første ledd (samtykke).

Innsendt informasjonsskriv til utvalget vurderes som stort sett tilfredsstillende, men ombudet ber om at endelig anonymiseringsdato 29.05.2009 tilføyes.

Senest ved prosjektslutt 29.05.2009 vil datamaterialet anonymiseres ved at lydopptak og navneliste slettes samt at eventuelle indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller endres (grovkategoriseres).