



Universitetet  
i Stavanger

**DET HUMANISTISKE FAKULTET**

**MASTEROPPGAVE**

Studieprogram:  
Mastergradsstudie i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2010

Åpen

Forfatter: Eli Sandsmark

.....  
(signatur forfatter)

Veileder: Anne Nevøy

Tittel på masteroppgaven: Ein studie av relasjonen elev-foreldre-skule, med fokus på foreldra si rolle for barn og unge si skulefaglege utvikling.

Engelsk tittel: Researching student-parent-school relationship

Emneord:  
Foreldreinvolvering  
Klassereise  
Lekser  
Myndiggjering av foreldre

Sidetall: 92

Stavanger, 27.05.2010

Forord .....	iv
<b>1.0 Innleiing .....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn og aktualitet.....	1
1.2 Tematikk og forskingsspørsmål .....	2
1.3 Struktur og oppbygging .....	3
<b>2.0 Visjon: ein skule for alle .....</b>	<b>4</b>
2.1 Lekser, den aktuelle mediedebatten og kva forskning seier om lekser? .....	7
2.1.1 Kva forskning og mediedebatten teier om? .....	9
2.2 Foreldreinvolvering.....	10
2.2.1 Kva forskning seier om foreldreinvolvering.....	10
2.2.2 Samanfating .....	20
2.3 Klassereiseperspektiv.....	21
2.3.1 ”Lossbryting” .....	22
2.3.2 ”Inntråde” .....	28
2.3.3 Prega av to verder – sosial identitet .....	29
2.3.4 Samanfating – ”lossbryting”, ”inntråde”, ”identitet” .....	30
<b>3.0 Forskingsprosessen .....</b>	<b>32</b>
3.1 Strategisk utval.....	32
3.2 Empirisk kjeldemateriale .....	32
3.3 Tekstanalyse .....	34
3.4 Kategoriar og presentasjon av analysen.....	35
3.5 Kjeldekritikk .....	36
3.6 Truverdig forskning .....	38
3.6.1 Forskingsetikk.....	39
<b>4.0 Presentasjon av analysen.....</b>	<b>40</b>
4.1 Foreldreinvolvering.....	40
4.1.1 Deltaking på formelle og uformelle skuleaktivitetar .....	40
4.1.1.2 Foreldre bryr seg.....	40
4.1.2 Interesse for skulearbeid .....	42
4.1.2.1 Verdsetjing av ulike typar foreldreinvolvering .....	42
4.1.2.2 Klima for læring i heimen.....	44
4.1.3 Haldningar/ forventningar.....	45
4.1.3.1 Håp om ei betre framtid .....	45
4.1.3.2 Ambisjonar på vegne av barna.....	46
4.1.3.3 Forventningspress? .....	47
4.1.3.4 ”Tapte draumar” .....	48
4.1.3.5 Oppfordring til å satsa på skulen. ....	48
4.2 Klassereiseperspektiv.....	49
4.2.1 Lekser/Leksehjelp.....	50
4.2.1.1 Leksehjelp – ein del av forelderrolla?.....	50
4.2.1.2 Lekser og skulemeistring .....	51
4.2.1.3 Lekser og skule er viktig.....	52
4.2.1.4 Lekser og skulen og læraren si rolle .....	53
4.2.1.5 Formalisert leksehjelp.....	54
4.2.1.6 Eleven gjer lekser.....	55
4.2.2 Interesse for bøker/bibliotek .....	55
4.2.2.1 Litteraturen sin plass i familien.....	56
4.2.2.2 Barna møter litteraturen .....	57
4.2.2.3 Bøker og biblioteket - ein veg inn i ei anna verd. ....	58

<b>4.2.3 "Skikkelighetskulturen" .....</b>	<b>59</b>
4.2.4 Draumar .....	61
4.2.4.1 Draumen oppstod tidleg .....	61
4.2.4.2 Draumen ei drivkraft .....	63
4.2.5 Sinne/Aggresjon .....	64
4.2.5.1 Relasjonen elev-skule blir utfordra .....	64
4.2.5.2 Skuleprestasjonar .....	65
4.2.5.3 Relasjonen til foreldra blir utfordra .....	66
4.2.6 "Signifikante andre" .....	67
4.2.6.1 "Signifikante andre" i formelle nettverk .....	67
4.2.6.2 "Signifikante andre" i uformelle nettverk .....	68
4.2.7 To verder - dobbel identitet.....	70
4.2.7.1 Mellom to verdener -"både fedreland og fremmed land" .....	70
4.2.7.3 Foreldre - mellom to verder .....	72
4.2.8 Søke seg tilbake til opphavet .....	73
4.3 Samanfating av analysen.....	74
<b>5.0 Diskusjonen .....</b>	<b>75</b>
5.1 Leksehjelp – ein "trylleformel"? .....	76
5.2 Foreldrerolla fram i lyset .....	77
5.2.1 Bibliotek og bøker.....	79
5.3 Skulen si rolle .....	82
5.3.1 Samarbeid gjennom dialog .....	83
5.3.2 Myndiggjering kontra kategorisering .....	83
5.3.3 Likskap i forventningar .....	83
5.3.4 Bevisstgjerjing av kommunikasjon .....	84
5.3.5 Samarbeid - Likeverdige deltakarar .....	85
5.3.6 Ressursperspektivet .....	86
5.4 Klassereise – for kven? .....	86
5.4.1 Betydingsfulle møte på vegen .....	88
5.4.2 Inspirera til draumar .....	90
5.5 Refleksjonar rundt vidare forskning .....	92
Litteratur:.....	93

## **Forord**

Den første spira til denne studien vart lagd då eg i starten av masterstudiet skreiv ein mappetekst om lekser. Denne mappeteksten skreiv eg med utgangspunkt i eit debattinnlegg i Dagbladet (13.08.07) av skulehistorikar Alfred O.Telhaug. Han reiser spørsmålet om det er slik at ein må ha leksehjelp av ”vellykka” foreldre for å klara seg i dagens norske skule. I tillegg hadde eg i løpet av min karriere både som elev, lærar og forelder gjort erfaringar med korleis leksepraksisen vår fungerer. Først då foreldra til ein elev gjorde meg merksam på kor vanskeleg det kunne vera å fylgja opp leksene sjølv om dei ynskte det og gjorde så godt dei kunne, vart eg for alvor medviten om det problematiske ved lekser, og kor urettferdig denne praksisen kan slå ut. Denne samtalen kom til å få betydning for meg på fleire måtar. Eg innsåg for alvor at skulen gjennom elevane sine lekser kan leggja byrder på heimen som er urimelege. Og ein annan konsekvens av skulen sin leksepraksis kan bli at skulen gir foreldra inntrykk av at dei er mislykka som foreldre dersom dei ikkje klarer gje barna sine leksehjelp. Det var noko i forhold til denne tematikken eg ynskte å fordjupa meg i, men det tok litt tid å finna det som skulle bli fokuset i studien.

Men så les eg *Tett inntil dagene* av Mustafa Can. Historia han fortel, gjorde meg nysgjerrig på kva mora hans gjer ”riktig” og som kan ha betydning for sonen sin skulegang. Mor er analfabet og har ingen skulegang. Nå begynte det å utkrystallisera seg eit fokus for kva det var eg ville studera; eg ville gå bakanfor utdanningsbakgrunn og hjelp med leksene og leita etter noko som er viktig for barna sin skulegang og som alle foreldre kan bidra med. Mitt håp og ynskje er at andre kan bli inspirerte til å fortsetja leitinga i dette rommet ”bakanfor” leksene.

Takk til familie og venner og til gode kollegar ved masterstudiet for unik støtte og oppmuntring gjennom heile denne prosessen. Ein takk går også til Hå folkebibliotek for all venleg velvilje i samband med alle førespurnadene mine. Og ein stor takk til Anne Nevøy ved UiS for faglege innspel, inspirasjon og rettleiing gjennom ei lang og utfordrande reise. Nå er målet nådd og siste ord er skrive i dette prosjektet. Men tankeprosessane studien sette i gang vil halda fram, for det vil alltid vera ”nye spørsmål å stilla og nye svar å finna”.

Nærbø 25. mai 2010

Eli Sandsmark

## 1.0 Innleiing

### 1.1 Bakgrunn og aktualitet

*”Vi har skabt et uddannelsessystem, der er indrettet efter de velstilledes børn; hvor forældrene har masser af teoretisk uddannelse i bagagen”*, hevdar Lars Olsen (Olsen 2007:170). Han hevdar at heimen stadig spelar ein avgjerande rolle for dei unge sine utdanningssjansar trass i mange tiår med velferdsstat. Ifølge Olsen er det avgjerande om ein veks opp i ein heim med utdanningstradisjon og har foreldre som kan hjelpa med alt frå engelskoppgåver til studierettleiing. Dersom situasjonen i Noreg er slik Olsen beskriv den i Danmark, har vi ein ulikskap i utdanningssystemet som utfordrar den norske einskapsskulen. Ikkje minst utfordrar denne ulikskapen forhold som er knytte til elevane sitt leksearbeid. Dette fordi lekser er ein del av skulekvardagen og den delen av skulen sitt læringsarbeid som er overført til heimen. Dersom det er slik at skulen sin leksepraksis favoriserer elevar som har foreldre med høgare utdanning, har vi ein skule som ikkje utjamnar forskjellar, men heller reproduserer sosial ulikskap.

På nyåret i 2009 pågjekk ein særleg omfattande leksedebatt i norske medier. Denne mediedebatten førte til eit stort engasjement både blant elevar, foreldre, skulefolk, politikarar og andre. Det vart frå fleire hald peika på at når skulen overlet ein del av elevane sitt læringsarbeid til heimen, blir det store forskjellar i elevane sine læringsbetingelsar noko som igjen vil føra til at dei sosiale og kulturelle forskjellane i befolkninga blir oppretthaldne. Marte Rønning (2008), slår fast at lekser aukar faglege og sosiale forskjellar mellom elevar, og at dette har sin bakgrunn i foreldra si utdanning. Frå utdanningspolitisk hald vil ein redusera dess forskjellane med tilbod om leksehjelp i skulefritidsordninga (SFO).

I debatten om lekser har det vore eit sterk fokus på foreldra sin utdanningsbakgrunn og kva kompetanse dei har for å hjelpa barna sine med dei ulike læringsoppgåvene som skal skje heime. Det generelle inntrykket av debatten om lekser, blir at det er foreldra si formelle utdanning som vil vera avgjerande for korleis barnet klarer leksene og kor gode skuleprestasjonar elevane kan oppnå. Ikkje alle foreldre har den skulefaglege kunnskapen som krevest for å kunna hjelpa barna sine med leksene. Mange elevar kjem frå heimar kor foreldra ikkje har bakgrunn i norsk språk og kultur. Foreldre kan også leva i ein pressa kvardag, eller oppleve ein vanskeleg livssituasjon, eller av andre årsaker ikkje kunna gje barna den

nødvendige leksehjelpe. Frå skulehald, derimot, blir det forventat at alle foreldre hjelper med leksene og deltek i læringsarbeidet til barna. Andre foreldreressursar som er uavhengig av kva utdanning foreldra har, blir det i lita grad sett fokus på. På den måten blir ei stor gruppe foreldre diskvalifisert når det gjeld å kunna bidra til eleven si skulefaglege utvikling.

## 1.2 Tematikk og forskingsspørsmål

I leksedebatten og i lekseforskninga er det altså foreldra sin utdanningsbakgrunn som er i fokus mens andre foreldreressursar blir oversedde. Debatten gjenspeilar eit einseitig fokus på foreldre si utdanning og tek ikkje opp forhold som kan ha betydning for dei elevane som er dei første i familien sin til å ta høgare utdanning. Debatten viser med andre ord at foreldra si oppfølging av barnet blir blanda saman med den skulefaglege bakgrunnen deira. Det kan stillast spørsmål ved om det er slik at desse to forholda er samanvevde, eller om det er muleg å finna ein eller fleire faktorar som har betydning for elevane sine skulefaglege prestasjonar, men som ikkje er knytt til foreldra si formelle utdanning. Det er dette spørsmålet som er tematikken i denne oppgåva.

Spørsmålet blir om det er muleg å koma på sporet av ein eller fleire faktorar som ikkje er knytte til foreldra sin formelle utdanning, men som har betydning for elevane si skulefaglege utvikling. Dette vil eg leita etter hos unge med minoritetsbakgrunn som er 1.generasjon i familien som tek høgare utdanning. Eg vil ha fokus på forholdet elev-foreldre-skule og er interessert i å undersøkje om det er andre forhold ved relasjonen elev-foreldre-skule enn det som har med lekser og leksehjelp å gjera som kan ha betydning for det å gjera karriere i utdanningssystemet. Det vil særleg bli sett fokus på forhold som gjeld foreldra si betydning når det gjeld eleven sine skulefaglege prestasjonar. Eg er altså på leit etter andre faktorar enn det som har med den skulefaglege hjelpe å gjera. Er det at foreldra kan skulefaga, kan yta leksehjelp og stilla på foreldremøte det avgjerande for korleis barna klarer seg på skulen? Eller finnest det også noko anna dei kan bidra med og andre måtar dei kan støtta skulegangen til ungane sine på?

Eg har valt å nærma meg dette spørsmålet ved å setja fokus på foreldrerolla hos dei som ikkje har bakgrunn i norsk språk og som har ein annan kultur og tradisjon enn den norske. Den gruppa eg vil undersøkje, er minoritetsungdom med ikkje-vestleg bakgrunn. Dette er ei elevgruppe som i stor grad blir oversett i mediedebatten om lekser. Dei store utfordringane

både desse unge sjølve og foreldra deira kan stå overfor i samband med skularbeidet, har vore lite framme. Dei eg vil studera, er minoritetsungdom som har gjort karriere i utdanningssystemet og som har ein familiebakgrunn der det ikkje er tradisjon for høgare formell utdanning i familien. Livet til desse ungdommane er eksempel på sosial mobilitet. Ein kan seia at dei har gjort ei form for klassereise. Tematikken er ikkje berre knytt til forhold som har betydning for relasjonen elev-foreldre-skule når det gjeld minoritetsungdom. Men eg har valt å studera denne gruppa for å koma på sporet av andre forhold som kan ha betydning enn foreldra si formelle utdanning, språk- og kulturmeistring. *Forskingsspørsmålet* blir dermed om det er muleg å koma på sporet av forhold som har betydning for eleven si skulefaglege utvikling, men som ikkje er knytte til foreldra si formelle utdanning. Målet er å leita etter noko som er viktig for dei som gjer karriere i skulen, og som kan bidra med å belyse forhold som kan betydning for relasjonen elev-foreldre-skule-relasjonen generelt.

For å søkja etter svar på dette, har eg altså valt å ta unge minoritetsungdommar sitt perspektiv. Det empiriske grunnlaget i oppgåva er nordiske skjønnlitterære og sjølvbiografiske bøker skrivne av unge forfattarar med minoritetsbakgrunn. Denne litteraturen skildrar ungdommane sine eigne erfaringar av å ha etnisk minoritetsbakgrunn og å veksa opp som to-kulturelle og den spenninga det kan medføra. Desse unge gir oss eit innblikk i eit oppvekstmiljø vi elles berre kjenner slik vi ser det frå utsida. Ungdommane fortel si eiga historie utifrå sin eigen ståstad og sitt eige perspektiv. Her er det deira eigne stemmar som kjem til orde. Det eg ser etter hos desse forfattarane, er forhold som gjeld lekser, skule og foreldre. Kanskje kan dei seia noko meir enn det forskinga til nå har fanga opp?

### **1. 3 Struktur og oppbygging**

I kapittel 2 blir det teoretiske rammeverket for oppgåva presentert. Sentrale stikkord her er *lekser/leksehjelp, foreldreinvolvering* og *sosial mobilitet/klassereise*. Kapittel 3 beskriv forskingsprosessen og metoden. Eg vil her beskriva og grunnkje dei vala som er gjort i forhold til utval av skjønnlitterære bøker og analysen av dette materialet. Eg vil beskriva kva metode som er nytta og greia ut om forskingsprosessen. I kapittel 4 blir analysen presentert. Her er det sentralt å få fram kva dei unge forfattarane seier om *lekser, foreldreinvolvering* og det å gjera *klassereise*. Det blir sett på kva det er desse ungdommane trekkjer fram når det gjeld forhold som har hatt betydning for skulegangen deira. I drøftinga i kapittel 5 er overskriftene: *Leksehjelp – ein "trylleformel"?*, *Foreldrerolla fram i lyset*, *Skulen si rolle*

,*Klassereise – for kven?* Kapittelet vil bli avslutta med ein refleksjonsdel og tankar om vidare forskning.

## 2.0 Visjon: ein skule for alle

Visjonen om ein skule for alle er eit sentralt bakteppe for denne studien. Det gjeld også den pågåande leksedebatten. Desse to forholda innleiar teorikapittelet. For å koma på sporet av forhold som kan ha betyding for elevar si skulefaglege utvikling, men som ikkje er knytte til foreldra si utdanning, må ein utvida det teoretiske perspektivet. Dette vil eg gjera ved å belysa forskning som har fokus på foreldre si involvering i barna sin skulegang. Eg vil også i dette kapittelet argumentera for at teoriar om klassereise gir eit fruktbart grunnlag for å forstå dimensjonar ved relasjonen elev-foreldre-skule for elevar som ikkje er fødde i skulen sin dominerande kultur. *Foreldreinvolvering* og *klassereiseproblematikk* er derfor sentrale i det teoretiske grunnlaget for studien. Til saman vil dette teoretiske rammeverket danna grunnlaget for dei spørsmåla som blir utvikla til analysen av dei skjønnlitterære bøkene.

Den grunnleggjande utdanningspolitiske filosofien er at familiebakgrunn ikkje skal verke inn på barna sine livssjansar. Utdanning er eit gode som skal fordelast rettferdig. Denne visjonen om ein skule for alle har vore ein intensjon i norsk utdanningspolitikk i over 150år. Å utvikla ein fellesskule vart sett på som eit effektivt middel i den sosiale utjamninga og for sosial likskap. Fellesskulen skulla altså leggja til rette for ei opplæring som gav like mulegheiter til å utvikla evner og anlegg uavhengig av sosial bakgrunn. Hovudargumentet for å etablera denne fellesskulen var at den ville auka følelsen av samkjensle og utvikla grunnlag for sosial integrasjon. Særleg i dei siste 50 åra har intensjonen vore at alle elevar uansett sosio-økonomisk bakgrunn eller kor dei bur i landet, skal ha like rett til opplæring og utdanning (Erling Lars Dale 2008).

Forsking frå 1970-talet viser derimot at skulen i lita grad har bidrege til sosial utjamning. Dale (2008) refererer til Gudmund Hernes som hevda at skulen som hadde som mål å fremja likskap mellom samfunnslaga, var ein av dei viktigaste produsentane av ulikskap. Hernes (1974) uttrykte seg slik om situasjonen: *Ved hver korsvei for videreutdanning pensles elevene frå lavere statuslag ut av skoleverket, sjølv om de evnemessig står likt med barn frå høyere sjikt* (Hernes 1974 i Dale 2008:168). Hernes stilte spørsmålet korleis ein institusjon som sto fram som egalitær, demokratisk og rettferdig, kunne vera eit system som produserte ulikskap



og som i høg grad bidrog til at status gjekk i arv frå generasjon til generasjon. Konklusjonen vart at den utdanningspolitikken som uttrykte likskap, heller bidrog til å vedlikehalda lagdelinga enn til å oppheva den. Utdanningssystemet reproduserte i høg grad dei sosiale ulikskapane som ein fann mellom foreldra (Dale 2008). Lars Olsen, skriv i *Den nye ulighed* (2007), at ulikskapen er annleis i dag enn den som prega Danmark då han var barn. Han hevdar at ulikskapen i dag handlar mindre om økonomi og meir om sosiale og kulturelle faktorar. Den sosiale forskjellen handlar i dag først og fremst om at utdanning er den avgjerande skiljelinja i vitensamfunnet. Han hevdar at utdanningssystemet er utforma for den tredjedelen av elevane som kjem frå heimar kor foreldra har høgare utdanning. Dermed er det først og fremst foreldra si utdanning som bestemmer barna sine skuleprestasjonar. Utdanningstradisjonen i heimen og foreldra si leksehjelp er altså avgjerande for kor godt barnet klarer seg i skulen. Barn av foreldra med høgare utdanning oppnår klart betre karakterar enn dei elevane som veks opp i heimar med foreldre utan høgare utdanning. Denne forskjellen lever i beste velgåande trass i fleire tiårs intensjonar om å skapa likskap i utdanningssystemet (Olsen 2007).

I Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen* er det peika på at det er store forskjellar i den kompetansen elevar og studentar oppnår i utdanningssystemet. Særleg bekymringsfullt er det at forskjellane i stor grad har samanheng med eleven sin familiebakgrunn. Det vil seia kva utdanningsnivå og inntekt foreldra har, eller om dei har majoritets- eller minoritetsbakgrunn. Regjeringa har som mål at fleire enn i dag skal lykkast i skulen, og at utdanningssystemet ikkje skal vidareføra eller forsterka sosiale forskjellar. *Sosial utjevning innebærer at sannsynligheten for å lykkes i utdanningssystemet skal være like høy uansett familiebakgrunn* (St.melding nr. 16 (2006-2007) s. 8). Stortingsmeldinga peikar på at lekser bidreg til å forsterka sosiale ulikskapar, noko som altså er i strid med intensjonane. I staden for å gje alle barn og unge like sjansar, er skulen gjennom leksepraksisen med på å oppretthalda og auke forskjellane i samfunnet.

Evalueringa av Reform 97 viser at skulen ikkje klarer å gje likeverdige opplæring til alle elevane. Peder Haug (2003) seier at fleire elevgrupper står overfor ein skule som ikkje tek nok omsyn til det utgangspunktet og den bakgrunnen elevane har. Det viser seg at gutar på mest alle område får dårlegare resultat enn jenter. Elevar som har foreldre med låg utdanning kjem systematisk dårlegare ut enn elevar som har foreldre med høgare utdanning. Det vert også påpeika at dei mest sårbare elevane truleg er dei som av ulike grunnar treng meir tid og hjelp

til å få utbytte av undervisninga, eller som treng andre former for opplegg og tiltak enn det fleirtalet får. Når det gjeld minoritetsspråklege elevar, viser evalueringa at mange kjem til kort i skulen og sannsynlegvis ikkje får tilstrekkjelege kunnskapar som set dei i stand til å kunna ta vidare utdanning (Haug 2003). Skulen fungerer altså ikkje like godt for alle. Forhold som kjønn, etnisitet, sosial og kulturell bakgrunn og geografiske forhold kan påverka kva slags utbytte den enkelte får (NOU 2009:18 *Rett til læring*).

*Rett til læring* ser ei stor utfordring i at bestemte grupper elevar systematisk er meir utsette enn andre for å mista fagleg utbytte. Dette gjeld grupper som skårar lågt på sosiodemografiske faktorar, eksempelvis einslege foreldre med låg utdanning og låg inntekt. I tillegg blir barn og unge i urbefolkning og førstegenerasjons innvandrar frå enkelte land framhevja som ekstra utsette. Dei peikar også på at gutar som gruppe har mindre utbytte av skulen enn jenter har. Ei av hovudutfordringane *Rett til læring* tek opp, er det dei meiner er tendensen til einsretting i opplæringa og mangelen på omsyn til mangfaldet blant elevane som får opplæring. Einsretting er å forstå og behandla menneske meir likt enn det mangfaldet i populasjonen tilseier. Ifølgje *Rett til læring* handlar einsretting om ikkje å ta omsyn til eller ha forståing for variasjon og ulikskap mellom menneske (NOU 2009:18). Den gruppa som utgjer den empiriske lokaliseringa i denne studien, er det knytt særlege bekymringar til. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* blir det understreka at teke i betraktning at skulen er den viktigaste kjelda til integrering og sosial mobilitet samfunnet har, er det særleg urovekkjande at minoritetsspråklege elevar kjem relativt dårlegare i kartleggingar av elevane sitt utbytte av undervisninga.

I evalueringa av Reform 97 konkluderer Kamil Øzerk med at skulen har vanskar med å realisera læreplanen for eit stort tal av dei minoritetsspråklege elevane. Han hevdar at opplæringa i norsk skule fungerer slik at dei elevane som ikkje har utvikla simultan to-språkleg dugleik, ikkje klarer delta aktivt i opplæringa og dreg ikkje nytte av den pedagogikken lærarane konstruerer i klasserommet. Ifølgje Øzerk handlar det mangelfulle utbyttet for minoritetsspråklege også om korleis læreplanen og dermed skulen definerer og forstår minoritetar. Han meiner at minoritetsspråklege si erfaringsverd vert gitt liten plass i lærebøker (Øzerk 2003 i Haug 2003). Det sentrale i min studie er å sjå på forhold knytte til relasjonen mellom dei minoritetsspråklege, foreldra deira og skulen. Eg vil leita etter det ungdommane sjølv seier og sjå om erfaringane deira kan belyse aspekt ved relasjonen elev-foreldre-skule som kan vera viktig for skulegangen og for dei skulefaglege prestasjonane.

## 2.1 Lekser, den aktuelle mediedebatten og kva forskning seier om lekser?

Elevar som har ein annan familiebakgrunn enn norsk, er ei gruppe vi veit lite om i forhold til lekser. Desse elevane vert knapt nemnde i mediedebatten, og det blir sett lite fokus på kva problem elevar som ikkje har foreldre som har bakgrunn i norsk språk og kultur, kan ha i leksearbeidet. I *Prosjekt leksehjelp*<sup>1</sup> vart det særleg fokusert på elevar med minoritetsbakgrunn fordi mange av desse elevane møter særleg store utfordringar i skulen. Det blir rapportert at prosjektet nådde målgruppa i varierende grad og at det kunne vera eit problem å nå og rekruttera dei elevane som kanskje har særleg behov for leksehjelp. Erfaringane frå prosjektet viser at det har vore enklast å rekruttera dei såkalla fagleg sterke elevar med foreldre som er aktive deltakarar i barna sin skulegang (Haugsbakken & Buland 2009). Kva kunnskap har vi så om lekser og forhold ved lekser som har betydning for elevar si skulefaglege utvikling, og kva forhold ved lekser har vore framme i forskning og i mediedebatten? Korleis kan dette vera med å belysa forhold ved relasjonen elev-foreldre-skule for elevar med minoritetsbakgrunn?

Mykje har endra seg opp gjennom skulehistoria, men det kan sjå ut for at leksene har vore "freda" og overlevd den eine skulereforma etter den andre. Lekseomgrepet er eit kulturelt fellesgods som er kjent for alle, og som både besteforeldre og foreldre kjenner til sjølv om mykje anna i skulen i dag er nytt og framandt. Leksene har blitt noko sjølvstøtt i skulen si verksemd. Og sidan det ikkje finnest nokon retningsgivande instruksar for leksearbeid, vil det bli opptil den enkelte skule og lærar korleis ein gir lekser, eller om ein i det heile teke gir lekser. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (L-06) nemner ikkje lekser. Denne planen gir klare kompetansemål, men organisering, metodeval og arbeidsmåtar skal kunna avgjerast på den enkelte skule og av den enkelte lærar. Den legg vekt på metodefridom og framhever ikkje lekser som ein betre eller dårlegare metode enn andre for å fremja læring. Skulane skal sjølv grunngje og forklara korleis dei vil leggja til rette for ei opplæring som gjer elevane i stand til å nå måla i læreplanen. Læraren kan dermed velja om han vil gi lekser eller ikkje (L. Sjørdal 2007). Lekser blir frå mange hald sett på som ein måte å engasjera foreldra på og som viktig for å få foreldra på banen i barna si læring. Dette blir av enkelte grunngjeve mellom anna utifrå det læreplanen seier om at det er foreldra/dei føresette som har hovudansvaret for eigne barn, og at dei har mykje å seia for barna sin motivasjon og læringsutbytte (L.06).

---

<sup>1</sup> *Prosjekt leksehjelp* vart gjennomført i perioden 2006-2008 på oppdrag frå Kunnskapsdepartementet.

Det blir gitt lekser utifrå to hovudgrunnar. For det første fordi det blir sett på som ein metode for å oppnå skulen sine ulike kompetansemål. For det andre fordi det vert sett på som ein del av foreldreansvaret og skule-heim-samarbeidet. Eit moment i leksedebatten blir øvingsaspektet, det at elevane treng å trena for å meistra, og at lekser gir elevane viktig og nødvendig øving. Elevane treng å ha noko skulearbeid utanom dei ordinære skuletimane for å læra alt det planane seier dei skal læra. Det blir hevda at det er umuleg å læra alt dei skal i ordinær undervisningstid. Det blir også poengtert at foreldra si oppgåve er å sjå til at leksene blir gjort, men leksene skal ikkje vera av ein slik art at elevane er avhengig av fagleg hjelp heime. St.melding nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004) poengterer at : *de foresatte skal se til at barna gjør sine lekser, men skolen kan ikke forutsette at de foresatte har kompetanse til å gi barna faglig hjelp* ( St.meld.nr.30 *Kultur for læring* (2003-2004:108). Frå skulepolitisk hald blir det å gje elevane eit tilbod om leksehjelp i SFO framsett som eit tiltak for å utjamne ulikskapar og avlasta foreldra for det presset som leksene kan skapa.

*Skolens rolle som verktøy for sosial utjamning må styrkes. Derfor vil vi arbeide for at alle elever skal gis leksehjelp* (SoriaMoria-erklæringen 2005:44). I Regjeringa si satsing for å utjamne forskjellar er leksehjelp eitt av tiltaka som skal setjast inn i kampen mot sosiale forskjellar. Regjeringa ynskjer ikkje at deltaking i SFO skal vera eit spørsmål om økonomisk evne i heimane. Intensjonen er å gje gratis leksehjelp for å fanga opp fleire grupper slik at elevar ikkje går glipp av både leksehjelp og sosialt fellesskap (St.melding nr. 16 2006-2007). Som eit ledd i denne satsinga bevilga Regjeringa 170 millionar kroner over statsbudsjettet i 2010 til gratis leksehjelp i SFO 2 timar i veka frå 1. til 4. klassesetrinn.

*“School is important, but not so important that it is worth sacrificing lifelong relationships with our children”* (Dudley-Marling 2000:155)

Ifølge Curt Dudley-Marling (2000) finnest det ulike syn på kva verdi lekser har. Han hevdar at forskning generelt indikerer at det ikkje er nokon tydeleg samanheng mellom lekser og skuleprestasjonar. Det kan sjå ut for at lekser kan ha ein positiv effekt på skuleprestasjonar i *high school* og litt mindre effekt i *the middle grades*. Forsking han refererer til, indikerer derimot at lekser på lågare trinn, ikkje har merkbar effekt på skuleprestasjonar og kan til å med føra til at elevane får negative haldningar til skulen. Likevel er forholdet mellom lekser og skuleprestasjonar komplisert. Kvaliteten på lekseoppgåvene og i kva grad lærarane gir tilbakemeldingar på elevane sitt heimearbeid, er blant dei faktorane som påverkar forholdet

mellom lekser og skuleprestasjonar. Dudley-Marling fann at mykje leksepress kan gjera uboteleg skade på det emosjonelle planet i mange familiar, og særleg i familiar med barn som erfarer at dei ikkje meistrar skulearbeidet. Men fordi foreldra bryr seg om barna sin skulegang, fortset dei fleste foreldre å halda ut konfliktane i samband med leksene trass i den skade det kan gjera på forholdet til barna (Dudley-Marling 2000).

Marte Rønning (2008) påpeikar at viss det er slik at deler av læringa er flytta frå klasserommet til heimen, og mulegheitene for å læra varierer alt etter heimemiljø, kan vi enda opp i ein situasjon kor kvaliteten på utdanninga varierer mellom elevar med ulik sosio-økonomisk bakgrunn. Lekser blir vanlegvis gitt til elevar i barneskulen fordi ein trur at det vil forbetra skuleprestasjonane deira. Men ifølge Rønning er dette ikkje stadfesta av forskingslitteraturen, som indikerer at effekten av lekser er motstridande. Rønning har studert korleis effekten av lekser varierer i forhold til elevane sin sosioøkonomiske bakgrunn. Ho fann at lekser kan ha bidrege til å skapa ulikskapar mellom elevane og på den måten bidreg til det motsette av det som er intensjonen i utdanningssystemet, nemleg å fremja like mulegheiter. Rønning fann at lekser betrar skuleprestasjonane til elevar med det ho omtaler som "advantaged family backgrounds", mens dei ikkje gir nokon effekt blant elevar med det ho kallar "disadvantaged family backgrounds". Studien hennar gav også indikasjonar på at det er dei ho kallar "the better pupils" som har effekt av heimelekser, mens lekser for dei ho omtalar som "the weakest pupils" ikkje har nokon hensikt. Det kan vera grunn til å stilla spørsmål ved dei omgrepa Marte Rønning her bruker når ho beskriv familiebakgrunn og elevar. Kva inneber "advantaged" og "disadvantaged" når det gjeld familiebakgrunn og kva inneber "better" og "weak" når det gjeld elevar?

### **2.1.1 Kva forskning og mediedebatten teier om?**

Mediedebatten og forskning gjenspeglar at foreldra sin skulefaglege utdanningsbakgrunn er det avgjerande for elevane sitt leksearbeid og skulefaglege framgang. Foreldra sine "ressursar" blir knytt opp mot den skulefaglege bakgrunnen deira. Andre foreldreressursar utanom det reint skulefaglege, blir i lita grad tillagde vekt. På den måten kan det sjå ut for at familiebakgrunn vert blanda saman med foreldra sine interesser for skulearbeid, oppfylging og støtte i forhold til skulen, og forventningar dei har til barna sin skulegang. Det kan sjå ut for at dette blir sett på som ein symbiose. Det at det finnest unge som blir "mønsterbrytarar" og blir første generasjon i familien sin som tek høgare utdanning, synleggjer at det også er

andre faktorar enn foreldra sin utdanningsbakgrunn som spelar ei rolle. Men dette er ei gruppe mediedebatten set lite fokus på. Mediedebatten seier ikkje noko om dei som bryt med den sosiale reproduksjonen og tek høgare utdanning sjølv om det ikkje er utdanningstradisjon i familien. Det kjem lite fram kva det er i skulegangen deira som bryt med det som handlar om utdanningsbakgrunn hos foreldra. Mediedebatten set heller ikkje fokus på kva problem minoritetsspråklege elevar kan ha i forhold til skulearbeidet, og på kva utfordringar foreldra deira kan ha i denne samanhengen. Heller ikkje i forskinga er det særleg merksemd rundt elevar med minoritetsbakgrunn og deira leksesituasjon. Det vert også frå utdanningspolitisk hald sett lite søkelys på ulike forhold ved lekser for minoritetsspråklege elvar. Av den grunn veit vi lite om leksesituasjonen for dei elevane som eg studerer i denne oppgåva. Eg studerer minoritetselevar med ikkje-vestleg bakgrunn som er første generasjon i familien sin som tek høgare utdanning. Føremålet er å leita etter forhold ved relasjonen elev-foreldre-skule som har betydning for skulegangen deira, men som ikkje er knytte til foreldra si formelle utdanning. Spørsmålet blir om det er forhold ved skulesituasjonen for desse som gjer karriere i utdanningssystemet som kan bidra til å belysa forhold som har betydning for relasjonen elev-foreldre-skule generelt?

## **2.2 Foreldreinvolvering**

Mykje av det som kjem fram i diskusjonen om elevar sine skuleprestasjonar handlar om foreldra sin utdanningsbakgrunn. Det sentrale her vil vera å sjå om forskinga belyser noko alle foreldre kan bidra med uavhengig av utdanningsbakgrunn.

### **2.2.1 Kva forskning seier om foreldreinvolvering**

Unn-Doris Karlsen Bæck (2007) refererer til Epstein og Sanders (2000) som viser at foreldreinvolvering er viktigare enn familiebakgrunn når det gjeld å påverka elevar sin utdanningsmessige utvikling og suksess. Dei fann at eit støttande miljø utanfor skulen kan bidra til å forbetra kvaliteten på læring innanfor skulen. Det at foreldre involverer seg kan bidra til å forbetra skular og forbetra elevar si utvikling og skuleprestasjonar. Ifølge Bæck viser ei rekke forskarar at foreldreinvolveringa blir påverka av foreldra sitt utdanningsnivå på den måten at foreldra med høgare utdanning har ein tendens til å delta meir i skule-heim samarbeid enn foreldre utan høgare utdanning. Bæck påpeikar at graden av involvering og måten foreldre involverer seg på, varierer mellom ulike grupper foreldre. Ho finn at det i mange tilfelle er større variasjon i forhold til *korleis* foreldre involverer seg, altså type involvering, enn i *kor stor grad* dei involverer seg.

Unn-Doris Karlsen Bæck (2007) har studert foreldreinvolvering i ungdomsskulen. Studien tek opp mange ulike former for foreldreinvolvering og problematiserer kor vidt alle former for involvering blir verdsette på same måten av skulen. Eitt av dei teoretiske hovudperspektiva i studien byggjer på førestillinga om at ulik kapital er til stades blant ulike foreldregrupper. Foreldreinvolvering blir i dette perspektivet forstått som aktivering av ulike former for sosial og kulturell kapital. Alle former for involvering har ikkje same kapitalverdi og gir dermed ikkje det same utbyttet i form av gode prestasjonar.

Ifølge Bæck kan ein sjå forskjellar i foreldreinvolvering som eit resultat av prosessar som er knytte til møta mellom skule og foreldre, forstått som ein form for kulturelle møte. Barn møter skulen utstyrte med ulike former for kapital. På same måten er foreldre i si samhandling med skulen også utstyrte forskjellig i forhold til økonomisk, sosial og kulturell kapital. Denne ulikskapen vil påverka forma, kvaliteten og graden av foreldreinvolveringa i skulen. Sidan skulen relaterer seg forskjellig til ulike samfunnsmedlemmar sine sosiale og kulturelle ressursar, vil også den direkte interaksjonen mellom skulen og foreldre bli påverka av foreldra sin sosiale og kulturelle kapital. Skulen opererer med bestemte føresetnadar og standardar i møte med foreldra. Foreldre med den ”riktige” kulturelle kapitalen kan føla seg meir vel i interaksjonen med skulen og føla at dei kan kommunisera med lærarane på like vilkår (Bæck 2007).

Bæck (2007) tek opp ulike former for foreldreinvolvering, både foreldreinvolvering som finn stad på *formelle arenaer* som foreldresamtalar, foreldremøte eller FAU, og på *uformelle arenaer* gjennom telefonsamtalar, skriftlege beskjedar, hjelp med leksene etc. Ho ser på foreldreinvolvering i vid forstand; både det som skjer i dei direkte møta på skulen sitt område, og det som skjer heime. I tillegg til konkret og praktisk oppfølging og hjelp med leksene, handlar foreldreinvolvering også om involvering av meir diffus art. Det kan også vera foreldra sine samtalar med barna knytte til det som skjer på skulen, oppmuntring i forhold til skulegangen og foreldra sin vektlegging av at skule og utdanning er viktig. Bæck fann at samarbeidet mellom skule og heim på ungdomstrinnet hovudsakleg skjer gjennom ei informasjonsutvekslinga som i stor utstrekking går som einvegskommunikasjon *frå skulen til heimen*. Studien viser at skulen har lykkast best med informasjon i forhold til det som blir sett på som skulen sitt kjerneområde, nemleg faglege undervisningsopplegg.

Foreldre understrekar derimot ofte at for dei er det vel så viktig å få informasjon om korleis barnet har det på skulen i forhold til trivsel og sosial fungering og meistring..

Ifølge Bæck (2007) har foreldre i norsk skule generelt høg deltaking på foreldrekonferansar og foreldremøte. Bæck viser at utdanningsnivå er ein viktig variabel for å forklara forskjellar i kor villige foreldra er til å delta i ulike aktivitetar knytte til skulen. Foreldre med høgare utdanning er meir positive innstilte til å delta enn foreldre utan høgare utdanning. Når det gjeld korleis utdanningsnivået påverkar foreldredeltakinga, viser Bæck at det ikkje slår ut på same måte for mødrer som for fedrar. Bæck fann at mødrer deltek meir hyppig enn fedrar i alle typar skuleaktivitetar. Når det gjeld deltaking på foreldrekonferansar, er samanhengen med utdanningsbakgrunn berre til stades hos fedrar. Mødrer deltek like mykje på foreldrekonferansar uansett utdanningsbakgrunn. Bæck forklarar dette med at ein kanskje må forstå deltaking på foreldrekonferansar som ein del av omsorgsrolla og dermed av morsrolla, og derfor noko mødrer gjer uavhengig av utdanningsbakgrunn. Det å delta på foreldrekonferansar er ein del av kvinner sitt sosiale mandat på tvers av sosial bakgrunn. Når det gjeld deltaking i dugnadsarbeid, viser studien heller ingen forskjell mellom foreldra som er knytt til utdanningsnivået deira. Bæck fann også at foreldre som sjølv har hatt negative skuleerfaringar, deltek i mindre grad enn andre foreldre i ulike aktivitetar i samband med barna sin skulegang.

Ifølge Bæck (2007) har foreldre som ikkje har norsk som morsmål, lågare deltaking enn andre foreldre på ulike skuleaktivitetar, men når det gjeld deltaking på foreldrekonferansar, finn ho ingen signifikant forskjell mellom foreldre med og utan norsk som morsmål. Bæck påpeikar derimot at det i forhold til minoritetsforeldre ikkje er nokon grunn for å tru at manglande involvering har å gjera med at dei ikkje oppfattar skule og utdanning som viktig. Mangel på kunnskap om korleis den norske skulen fungerer, om kva som blir forventa av dei som foreldre og kva rettar dei har som foreldre, er viktige faktorar for å forstå det som kan bli oppfatta som ei tilbaketrekking frå skulen. Bæck avdekkar at foreldre med høgare utdanning involverer seg i større grad i barna sin skulegang enn foreldre utan tilsvarende utdanning; dei snakkar meir om skulen og om lekser med barna sine, hjelper meir til med leksene og dei deltek oftare i ulike skulefora og aktivitetar knytte til skulen. Men ho påpeikar at det ikkje er noko i datamaterialet hennar som tyder på at forskjellane i deltakinga mellom foreldre med og utan høgare utdanning har noko å gjera med at dei ikkje deler synet på at utdanning er viktig



for barna. Men ifølge Bæck vektlegg likevel foreldre med høgare utdanning skule og utdanning på ein annan måte enn foreldre utan høgare utdanning. Bæck refererer i denne samanheng til Goldenberg (2004) som viser at sjølv om foreldre oppfattar utdanning som viktig og ønskjer å hjelpe barna sine, gjer dei ikkje noko som ligg utanfor deira eige kulturelle repertoar.

Bæck (2007) peikar på at når det er snakk om foreldreinvolvering i skulen, er det hjelp og støtte med leksene mange tenkjer på. Ho fann at foreldre med låg utdanning både snakkar mindre om skule og lekser og hjelper mindre til med leksene enn foreldre med høgare utdanning. Bæck viser til Vincent (1996) som peikar på at dette er ein konsekvens av at arbeidarklasseforeldre ikkje ser på seg sjølv som ”utdannarar”. Ifølge Bæck handlar bidraget deira i barna sin skulegang meir om praktisk støtte og tilrettelegging enn om fagleg rettleiing. Bæck viser at foreldre med låg utdanning opplever manglande kunnskap om faga som ein barriere i forhold til å gje barna hjelp med leksene, og dei etterlyser meir informasjon for å kunna gje meir hjelp.

Når det gjeld *leksehjelp* viser Bæck at det ikkje er nokon forskjell mellom mødrer og fedrar. Det kjem fram at foreldre som gjorde det bra på skulen, oftare hjelper til med leksene enn foreldre som gjorde det mindre bra. Mange av foreldra er svært usikre på kva forventningar skulen har til dei når det gjeld leksehjelp og liknande, og dei føler at dei treng meir informasjon frå skulen for å kunna gje leksehjelp. Trass i at dei fleste av lærarane hevdar at dei ikkje forventar at foreldre skal bidra med leksehjelp og at dei ikkje legg opp til heimearbeid kor elevane er avhengige av hjelp frå foreldre, opplevst det ikkje slik av foreldra. Bæck fann også indikasjonar på at foreldre som ikkje har norsk som morsmål, strevar meir enn andre foreldre på ein del av skule-heim-samarbeidet. Dei opplever i større grad enn andre foreldre at mangel på kunnskap om faga er ein barriere i forhold til å gje barna leksehjelp, og dei etterlyser meir informasjon frå skulen knytt til leksehjelp. Bæck viser at foreldre som ikkje har norsk som morsmål, legg noko meir vekt på å snakka om karakterar enn foreldre som har norsk som morsmål (Bæck 2007).

Ifølge Anders Bakken (2003) har foreldra si *interesse* for skulen og den hjelpa dei gir barna sine i samband med leksene stor betydning for elevar si skuletilpassing. Elevar sin trivsel og oppslutning om skulen, korleis dei opplever undervisninga og kor mykje tid dei bruker på lesing og lekser, har klar samanheng med foreldra si involvering i og interesse for barna sin

skulegang. Foreldra si involvering, *haldningane* deira til skulen og *ambisjonar* på barna sine vegne er viktig for å forstå elevane sin motivasjon, trivsel og tilpassing til skulen. Bakken påpeikar at det kan vera grunn til å tru at foreldra si interesse for skulen og tilbodet av hjelp med lekser, reflekterer dei haldningane dei har til skulen. Dei haldningane foreldra legg for dagen, kan bidra til å byggja opp positive haldningar hos elevane og leggja forholda til rette for at dei trivest og finn seg til rette i skulen. Bakken (2003) fann at foreldre med innvandrarbakgrunn er særleg opptekne av at neste generasjon skal oppnå sosial og økonomisk mobilitet. Bakken peikar på at sjølv om dei fleste unge, uavhengig av bakgrunn, opplever at foreldra er opptekne av skule og utdanning, er det fleire av minoritetsungdommane som veks opp med relativt sterke *prestasjonsforventningar* frå heimen. Foreldra sine ambisjonar og ungdommane sine eigne utdanningsplanar og ynskje for framtida overlappar kvarandre i stor grad, noko som tyder på at svært mange av minoritetsungdommane har gjort foreldra sine forventningar til sine til sine eigne (Bakken 2003).

Ifølge Bæck (2007) kan negative skuleopplevingar foreldra sjølv har hatt i samband med eigen skulegang, føra til at dei utviklar negative haldningar til skulen. Denne tilbaketrekkinga kan ha betyding for barna sine skuleprestasjonar, blant anna gjennom dei haldningane som på den måten kan overførast. Dersom foreldra gjennom tilbaketrekkinga kommuniserer at dei ikkje finn det naturleg å delta i skulen sine arrangement, kan elevane overta denne haldninga, noko som igjen kan visa seg i elevane sin faglege innsats og skuleprestasjonar.

Bæck peikar på at grunnlaget for gode samarbeidsrelasjonar vil vera svakt dersom lærarane sine *forventningar* til foreldra er svært forskjellig frå foreldra sine forventningar til seg sjølv. Det same vil vera tilfelle dersom situasjonen er omvendt; at det er eit stort sprik mellom foreldra sine forventningar til lærarane og lærarane sine forventningar til seg sjølv. Det viser seg at lærarar har eit svært homogent syn på kva dei forventar av foreldre. Lærarane forventar ikkje at foreldra skal vera altfor involverte i det som direkte handlar om barna sitt skulearbeid. Bæck avdekkjer at for lærarane er foreldra først og fremst ein ressurs i forhold til å gje praktisk støtte til elevane i skulekvardagen. Lærarane forventar også at foreldra skal gje uttrykk for støtte til skulen sitt mandat. Elevane skal ikkje vera i tvil om at foreldra meiner at skulen er viktig, og at dei stoler på at lærarane gjer dei rette tinga. I tillegg meiner lærarane at foreldra

kan vera ein ressurs i forhold til det sosiale miljøet i klassen og på skulen gjennom å arrangera sosiale samkomer. Det er derimot svært få av lærarane som oppfattar foreldra som ein fagleg ressurs. Foreldra skal sjølvstøtt vera opptekne av korleis barnet presterer på skulen, men mange lærarar meiner at det faglege ligg utanfor foreldra sitt område. Bæck viser at mange lærarar understrekar kor viktig dei meiner foreldra si oppmuntring og motivasjon er for barnet sin skulegang. Foreldra si oppmuntring, forventningar og ”tapte draumar” fungerer som ein viktig motivasjonsfaktor sjølv om foreldra med låg utdanning ikkje alltid vil vera i stand til å hjelpa elevane med spesifikke matematikkproblem (Walker 2006 i Bæck 2007). Lærarane uttrykkjer at dei heller ikkje vil gje slike lekseoppgåver som elevane vil vera avhengige av hjelp heime for å kunna løysa. Foreldre blir av lærarane oppfatta som ein ressurs for den enkelte elev sine prestasjonar, men i mindre grad som ein ressurs som kan vera viktig for den jobben lærarane sjølv gjer (Bæck 2007).

I motsetnad til lærarane som har eit svært homogent syn på foreldra si rolle i skulen, er foreldra, ifølgje Bæck (2007), meir heterogene i oppfatningane dei har av eiga rolle i barna sin skulegang. Hovudintrykket er at foreldre med høgare utdanning er meir direkte involverte enn foreldre utan høgare utdanning. Men Bæck fann at foreldre, uavhengig av sosial, økonomisk eller etnisk bakgrunn, var tydelege når det gjaldt å understreka at dei såg på utdanning som svært viktig. Dermed ser lærarar ut for å feilvurdere låg grad av foreldreinvolvering som mangel på støtte eller interesse for skulen. Mange foreldre uavhengig av utdanningsbakgrunn kan føla seg usikre og underlegne når det gjeld lærarar og skule. Bæck avdekkjer at foreldra i liten grad involverer seg aktivt når det gjeld undervisningsopplegg og kva barna lærer. Foreldra føler heller ikkje at skulen respekterer meininga deira når det gjeld desse spørsmåla – i motsetnad til forhold som har med sosiale spørsmål å gjera.

Barnet sin situasjon på skulen er det som har mest å seia for korleis foreldra opplever samarbeidsrelasjonane i skulen. Er barnet sine faglege prestasjonar gode og barnet sin sosiale trivsel er bra, vil foreldra ha ei positiv oppleving av kontakten med skulen i motsetnad til om barnet ikkje trivest eller har svake faglege prestasjonar. Foreldre vil ha ei meir positiv oppleving av skulen dersom dei opplever at barnet blir sett, og at dei som foreldre og barnet sine behov blir tekne på alvor. Bæck avdekkjer at mange foreldre ynskjer meir innflytelse i skulen og ynskjer meir involvering i barna sin skulegang enn kva tilfelle er nå. Dei er på same tid usikre på kva forventningar skulen har til dei som foreldre. Den kjennskapen foreldre med høgare utdanning har til skulen, gir dei større tryggleik i å diskutera skulefaglege spørsmål

med læraren enn det foreldre utan høgare utdanning har. Bæck (2007) fann også at foreldre som ikkje har norsk som morsmål, i større grad enn andre foreldre skulle ynskja at dei hadde større innflytelse på undervisninga. Dei meiner at dei i altfor liten grad blir trekte inn i diskusjonar som gjeld den sosiale utviklinga og oppdraginga av barnet. Foreldre som har barn som erfarer at dei ikkje meistrar skulearbeidet og/eller som trives dårleg i skulen, etterlyser i større grad enn andre foreldre å kunna vera meir involverte og ha større innflytelse på barna sin skulegang.

Bæck viser at foreldra sitt utdanningsnivå har betydning for haldninga deira til involvering. Foreldre utan høgare utdanning meiner i større grad enn foreldre med høg utdanning at dei har for mykje ansvar for barna sine skulegang. Dette gjeld også foreldre som har eit anna morsmål enn norsk og foreldre til barn som slit med å meistra skulekvardagen. Forhold knytte til leksearbeid og prosjektarbeid er område kor dei meiner foreldra har for stort ansvar (Bæck 2007).

Bæck sin studie viser *kjønnsforskjellar* når det gjeld foreldra si involvering i skulen på den måten at mødrer er meir aktive i barna sin skulegang enn fedrar. Det same kjem også fram hos Trondman (1994) i *Bilden av en klassresa* og hos Wennerström (2003) i *Den kvinnliga klassresan*. Dessa studiane viser at *mødrene* involverer seg i større grad enn fedrane i barna sin skulegang. Trondman fann at dei klassereisande vanlegvis har hatt betre relasjon til mødrene enn til fedrane. Han påpeikar at ei av årsakene kan vera at mødrene i mindre utstrekning enn fedrane representerte dei aspekt ved arbeidarklassekulturen som fungerte klassereproduserande og at far representerte arbeidarklassen sitt tradisjonelle kulturmonster på ein heilt annan måte enn mor. Wennerström fann at for kvinnene har fedrane ikkje på same måten som mødrene uttrykt misnøye med livsvilkåra og derfor heller ikkje vist vegen bort til noko anna. Trondman påpeikar at det at mødrene oftare var heime og tok ansvar for barna og relasjonane i og utanfor heimen var ein faktor som bidrog til å auka mødrene si betydning for klassereisa. Trondman fann at mange av mødrene hadde eit positivt bilete av skulen som reiskap for framgang. Skulen var noko positivt som det lønte seg å ta alvorleg og satsa på fordi utdanning ga mulegheiter til eit betre eit godt arbeid og sikker inntekt. Mødrene ville gje barna mulegheiter dei sjølv ikkje fekk, og hadde eit ynskje om å sjå barna realisera noko dei sjølv ikkje hadde fått sjanse til å gjera. Trondman omtalar dette som mødrene sitt *kompensasjonsprosjekt*. Dette kompensasjonsprosjektet innebar aldri forventningar om at barnet skulle bli høgskulestudent. Det som var viktig for mødrene, var at barna skulle skaffa

seg ei utdanning som førte til eit godt arbeid som ga grunnlag for ei sikker inntekt. Derimot er det muleg å sjå mødrene sitt kompensasjonsprosjekt som ein form for utdanningskapital i familien, om enn ganske skjult og implisitt uttrykt, og at dette har vore eit av dei forholda som har sett i gang prosessen mot høgare utdanning. Ifølge Trondman har foreldra i liten utstrekning hjelpt barna sine med leksene. Dette gjeld både for mødrene og fedrane, Det daglege arbeidet med studiane har på den måten vore reisarane sitt eige prosjekt. Men mødrene har gjennom kompensasjonsprosjektet sitt oppretthalde eit klima som støttar opp under studiar og utgjort eitt av fleire incitament som har bidrege til at dei unge riv seg laus frå arbeidarklassen og tek høgare utdanning. Wennerström (2003) fann i sin studien støtte for at særleg mødrene har hatt betydning for kvinnene si klassereise. Mødrene har gitt kvinnene sitt strev ei retning sjølv om dei ikkje har hatt føresetnader til å angi eksakt korleis dette skulle skje. Dette er ei form for "oriktat stöd". Ifølge Wennerström kjem denne form for støtte også fram i tidlegare studiar som noko som er vanleg i arbeidarklassen, som ei føresetnad for foreldra si spesielle form for støtte, ved sosial mobilitet.

Ifølge Wennerström (2003) har *fedrane* vore betydingsfulle førebilete for mange av kvinnene, og dei uttrykkjer at kontakten med far har vore verdifull. Fleire av fedrane har hatt kulturelle og politiske interesser. Dette har hatt betydning for kvinnene sine kulturelle og politiske interesser og for kunnskapane deira om samfunnsspørsmål. Fedrane har vore førebilete og inspiratorar for ulike kulturelle og politiske interesser, men dei har ikkje på same måte som mødrene uttrykt misnøye med livsvilkåra og derfor heller ikkje vist vegen bort til noko anna. Kvinnene uttaler at fedrane har stått dei nær heilt fram til i tenåra, men at det då skjedde noko med relasjonen. Dei meinte at dette kom av at fedrane ikkje klarte takla at døtrene begynte å få eigne meiningar, at dei stilte spørsmål og kunne argumentera sjølv. Enkelte påpeikar også at sjølv om dei opplevde relasjonen til far som positiv, kunne han koma litt i skuggen av mødrene som var dei som dominerte oppfostringa og omsorga for barna.

Bæck (2007) peikar på at relasjonen mellom foreldre og skule, representert ved lærarane, er ein relasjon som er prega av nokre særtrekk, og at maktdimensjonen er tydeleg. Lærarane som representerer systemet, skulen, har makt til å definera kva som er verd å streva etter og kva som ikkje er det. Foreldra blir meir å betrakta som gjester og som inntrengjarar på skulearenaen. Eit anna særtrekk knytt til foreldre-lærar-relasjonen som Bæck avdekker, handlar om den homogene lærargruppa versus den heterogene foreldregruppa. Lærarane har bemerkelsesverdige like oppfatningar av spørsmål knytt til foreldra si rolle i skulen, medan

foreldra på si side er betydeleg meir diversifiserte i oppfatningane om kva som er deira rolle i skulen, kva forventningar dei har og korleis dei opplever skule-heim-samarbeidet. Lærarane sin homogenitet gjer dei til ei sterk og einskapleg gruppe innanfor skulen medan variasjonen av oppfatningar og vurderingar i foreldregruppa gjer det vanskeleg å samla foreldregruppa i forhold til å stilla seg bak einsarta krav til skulen.

I politiske dokument og gjennom signal frå utdanningsmyndigheitene kan ein få inntrykk av at foreldre i Noreg vert rekna som ein viktig medspelar når det gjeld barna si utdanning. Men det er få foreldre som sit igjen med denne følelsen når dei samhandlar med skulen og lærarane. Ifølge Bæck har norsk skule ein lang veg å gå før reell inkludering av foreldre er ein realitet. Bæck påpeikar at desse prosessane er nært forbundne til spørsmål om makt. På skulen er det lærarane som har makt til å definera kva som er gyldig valuta og kva som ikkje er det. Dei har også makt til å beskytta sin eigen status, noko dei til dels gjer gjennom motstandsstrategiar, gjennom til dømes å nedvurdera foreldra si rolle (Bæck 2007).

Ifølge Bæck ønskjer mange foreldre å vera meir involverte enn det dei opplever at dei har høve til. Dei er ikkje fornøgde med berre å bli reduserte til festarrangør. Foreldre påpeikar at dei gjerne opplever å bli møtte vennleg og imøtekomande når dei kjem med innspel, på same tid som dei opplever at innspela deira ikkje blir tekne på alvor og at deira meining ikkje får konsekvensar i skulekvardagen. På den måten opplever foreldra at dei ikkje har reell medverknad og sit igjen med ein følelse av resignasjon og avmakt. Mange foreldre er også usikre på kva skulen forventar av dei. Dei veit heller ikkje korleis dei skal involvera seg og dei kan oppleva skulen som lukka og lærarane som distanserte. Foreldra anerkjenner tydeleg lærarane som profesjonelle som bør få lov til å gjera det dei kan best, nemleg å læra barna. Når det gjeld lærarane sitt eige fokus på seg sjølv som profesjonelle, kjem dette oftast til overflata når dei snakkar om korleis deira rolle burde vera samanlikna med foreldra si rolle. Utsegn frå lærarar impliserer at lærarane er medvitne i forhold til å beskytta sine profesjonelle statusar som lærarar. Lærarane beskyttar sin eigen posisjon som dei som meistrar skulen og faga ved å leggja stor vekt på at det er dei som er dei profesjonelle i skulen. Når dette stadig vert understreka, er det med på å undergrava foreldra si rolle i forhold til å bidra i den faglege delen av skulen si verksemd (Bæck 2007).

Når minoritetsforeldre møter den norske skulen, blir det, ifølge Bæck, aktivert element som gjer dei kulturelle kollisjonane mellom heim og skule spesielt tydelege. Skulen klarer ikkje

alltid førehalda seg til den kulturen, dei verdiane og den tradisjonen som minoritetsforeldra representerer. Den kulturelle kapitalen som den norske skulen forutset og føretrekkjer avviker frå den som minoritetsforeldre innehar. Maktforskjellen sikrar at skulen har den totale sosiale og pedagogiske autoritet i diskusjonar som handlar om skulerelaterte tema. Møta mellom minoritetsforeldre og skulen kan ofte bli prega av at foreldra er underdanige og passive. Foreldra overlet ofte heile ansvaret for barna si utdanning til utdanningssystemet fordi dei trur at skulen veit best (Loona 1995 i Bæck 2007).

Ifølge Rihel Brenna (2004) er det i mange land ikkje vanleg med foreldremøte og heller ikkje tradisjon for at foreldra skal involvera seg i skulen. Det dei fleste er vane med frå heimlandet, er å stilla opp på store arrangement som for eksempel skuleavslutningar. For mange kan det derfor vera uvant og terskelen vera høg for å involvera seg i læraren sitt arbeid. Dei har gjerne full tillit til at læraren veit kva som er det beste for barna. Dette kan særleg gjelde dei som sjølv ikkje har nokon eller låg utdanning, og som dermed heller ikkje har nokon erfaring med skulen. For foreldre med ein slik bakgrunn er skulen ein autoritet, og dei forstår ikkje alltid at dei sjølve kan bidra med noko. Rihel Brenna påpeikar at det er viktig at skulen tek omsyn til desse kulturforskjellane når dei planlegg skule-heim-samarbeidet (Rihel Brenna 2004).

Ifølge Dudley-Marling (2000) kan lærarar oppfatta foreldre som ikkje klarer fylgja opp barna sine lekser som at dei *don't really care* om barna sin skulegang. Han fann sterke indikasjonar på at omsorgsfulle, støttande foreldre likevel kan ha barn som erfarer at dei ikkje meistarar skulearbeidet. Dudley-Marling påpeikar at foreldre er forskjellige når det gjeld kva mulegheit dei har til å støtte opp om barna sin skulegang, men at foreldre bryr seg om barna sine. Han peikar på at det vil vera feil å leggja skulda på foreldra for elevane sine skuleproblem fordi dei ikkje møter på foreldresamtalar eller gir barna leksehjelp. Dudley-Marling hevdar at det er liten sjanse for å forbetra forholda mellom skulen og foreldra viss ein frå skulen si side har som utgangspunkt at foreldre ikkje bryr seg om barna sin skulegang. For mange foreldre vil eit godt forhold til barna sine lærarar koma an på om lærarane gir uttrykk for å bry seg om barna. Foreldre forstår at det ofte er overveldande krav til lærarane, men forventar likevel at dei ser det spesielle ved barnet deira og tek omsyn til barnet sine spesielle behov, og framfor alt behandlar barnet med respekt. Mange av foreldra var ivrige etter å vera involverte i barna sin skulegang, men ville ikkje akseptera ein type foreldreinvolvering kor dei ikkje har ein aktiv stemme i barna si utdanning. Desse foreldra ynskjer å samarbeide med skolen, men

tilnærminga deira til samarbeid blir ofte avvist av skulen som føretrekkjer foreldre som avgrensar involveringa til å uttrykkja støtte for skulen sin agenda (Dudley Marling 2000).

Thomas Nordahl (2007) framhevar at skulen bør unngå ei kategorisering av foreldre i grupper som "ressurssterke" og ressursvake", og heller vera opptekne av kva ressursar dei ulike foreldre representerer for barna sine. Nordahl hevdar at foreldre flest er støttande og opptekne av korleis barna klarer seg i og utanfor skulen. Han påpeikar at all forskning som finnest om foreldre, viser at dei er omsorgsfulle og engasjerte. Eit viktig spørsmål vil vera korleis ressursen hos alle foreldra kan utnyttast både i forhold til barna si læring og i forhold til samarbeidet i skulen (Nordahl 2007).

### **2.2.2 Samanfating**

Bæck (2007) sin studie har i stor grad fokus på foreldre sin *utdanningsbakgrunn* og kva rolle den spelar i foreldra si involvering og deltaking i barna sin skulegang. Ho påpeikar derimot at alle foreldre uavhengig av utdanning eller etnisk bakgrunn ser på skule og utdanning som viktig og at det på den måten kan sjå ut for at skulen feilvurderer låg grad av *foreldreinvolvering* som mangel på støtte eller interesse for skulen. Men sjølv om foreldre deler synet på at skule og utdanning er viktig og ynskjer å hjelpa barna sine, gjer dei ikkje noko som ligg utanfor deira eige kulturelle repertoar. Bæck avdekkjer at mange foreldre ynskjer meir *innflytelse* i skulen og ynskjer å vera meir involverte i barna sin skulegang enn kva tilfelle er nå. Dei er på same tid usikre på kva *forventningar* skulen har til dei som foreldre både når det gjeld leksehjelp og andre forhold knytt til barna sin skulegang. Ifølgje Bæck opplever foreldre utan høgare utdanning manglande kunnskap om faga som ein *barriere* i forhold til å gje barna hjelp med leksene og etterlyser meir informasjon for å kunna gje meir hjelp. Bæck fann at mødrer deltek meir hyppig enn fedrar i alle typar skuleaktivitetar og at mødrer deltek like mykje på foreldrekonferansar uansett utdanningsbakgrunn. Mødrene si spesielle rolle i barna sin skulegang kjem også fram i klassereiseforskinga (Trondman 1994 og Wennerström 2003). Når det gjeld deltaking på *foreldrekonferansar* finn Bæck heller ingen signifikant forskjell mellom foreldre med og utan norsk som morsmål. Når det gjeld deltaking i *dugnadsarbeid*, viser studien hennar heller ingen forskjell mellom foreldra som er knytt til utdanningsnivå. Nordahl (2003) framhevjar at fokuset må vera korleis foreldra er ein ressurs for barn og unge si utvikling og at det må leggjast vekt på at desse ressursane skal utnyttast og utviklast. Bæck viser at det foreldre er mest opptekne av, er korleis barna har det



på skulen og at foreldra vil ha ei meir positiv oppleving av skulen dersom dei opplever at barnet blir sett og at både dei som foreldre og barnet sine behov blir tekne på alvor. Dudley-Marling (2000) set fokus på at dersom det skal vera muleg å forbetra forholdet mellom skulen og foreldra, må utgangspunktet frå skulen si side vera at foreldra bryr seg om barna sine.

Kan forskinga som er belyst her gi oss ei forståing for noko alle foreldre kan bidra med i barna si skulefaglege utvikling men som ikkje er knytt til utdanningsbakgrunn? Det kjem fram at foreldre har det til felles at dei bryr seg og ser på skule og utdanning som viktig og ynskjer å involvere seg i større grad enn dei gjer. Det må vera eit godt utgangspunkt for å gå bakanfor utdanningsbakgrunn og leksehjelp og sjå om det er muleg å koma på sporet av noko som er viktig og som alle foreldre kan bidra med sjølv om dei ikkje har høgare utdanning eller kan vera læraren sine vikar i heimen. Kva er dei *foreldreressursane* Nordahl framhevjar som det er viktig å retta fokus på? Kva handlar dette med foreldreressursar om og korleis kan desse ressursane hentast fram?

### **2.3 Klassereiseperspektiv**

Korleis kan vi forstå situasjonen til dei elevane som er dei første i familien sin som har gjort karriere i utdanningssystemet? Kva er det dette handlar om, og kva faktorar er det som har vore viktige for dei? Ein måte å koma på sporet av kva som kan ha hatt betydning, er å sjå på klassereisetematikken og belysa kva faktorar som spelar inn her i forhold mellom skule, foreldre og elevar. Korleis kan dei som gjer klassereise, bidra med kunnskap som skulen kan dra nytte av, og som kan henta fram forhold ved foreldrerolla? Og korleis kan vi forstå det med å gjera klassereise med utdanning som verkemiddel? Er det forhold som har betydning når det gjeld forholdet elev-foreldre-skule som me kan få tak i, ved å sjå denne tematikken gjennom klassereise?

I dette avsnittet vil tidlegare klassereiseforsking bli presentert for å prøva å belysa forhold som kan ha betydning for unge som bryt med den sosiale reproduksjonen og tek høgare utdanning. Desse ungdommane er mønsterbrytarar og tek høgare utdanning sjølv om det ikkje er tradisjon for høgare utdanning i familien. Føremålet med å bruka denne forskinga er å forstå ungdommane sin situasjon og henta fram kva som har vore viktig for dei som gjer karriere i utdanningssystemet.

I studien *Bilden av en klassresa* forska Mats Trondman (1994) på den minoriteten som på tross av sin sosiale bakgrunn i arbeidarklassen, bryt med klassereproduksjonen sitt mønster og skaffar seg høgare utdanning. Han studerte arbeidarklassebarn som er dei første i familiehistoria si som tek høgskulestudiar og gjennomfører ei *klassereise*. Trondman peikar på at utdanningspolitiske reformer har gitt alle menneske uansett sosial bakgrunn og kjønn, like formelle sjansar til å studera ved universitet og høgskular, men at ungdom frå arbeidarklassen likevel i betydeleg mindre omfang nyttar seg av desse sjansane enn barn som har foreldre med høgare utdanning. Bruken av omgrepet *klassereise* gjenspeglar at den klassereisande sin livshistorie er prega av å tileigna seg og førehalda seg til to ulike klasse- og kultur mønster: først oppveksten i arbeidarklassen og seinare reisa til og tileigninga av den akademiske kulturen. Trondman beskriv *klassereisa* med bakgrunn i tre ulike prosessar: (1) å forlate oppvekstmiljøet kallar Trondman "*lossbrytningsprosessen*", (2) å integrerast i nye samanhengar kallar han "*innträdesprosessen*", og (3) på bakgrunn "*lossbrytningsprosessen*", men først og fremst "*innträdesprosessen*", å førehalda seg til oppvekstmiljøet eller opphavet sitt. Dermed skulle biletet av klassereisa, ifølge Trondman, vera biletet av dei tre prosessane "*lossbryting*", "*inntråde*" og "*identitet*".

### **2.3.1 "Lossbryting"**

Ifølge Trondman har det at nokon bryt seg laus og blir klassereisarar, samanheng med det sosiale miljøet deira. Dersom fleire ytre og relasjonelle faktorar er til stades saman med den enkelte si eiga viljekraft, bidreg dette til å bryta klassemønsteret. Alle desse kreftene formar til saman eit ønske og ein vilje til å lytte til anna enn berre sin eigen klassekultur. Og til slutt vil det i klassereisaren forma seg ein lengt etter ei anna verd (Frykman, 1989 i Trondman, 1994). Utifrå perspektivet til sin eigen klasse, vil klassereisa dermed bli eit eksempel på ein "misslykkad socialisation" (Frykman, 1991 i Trondman 1994). Arbeidarklassebarn som bryt seg laus, vil i oppveksten identifisera seg med og reisa mot eit sosialt avvikande kultur mønster.

Eit sentralt funn i Wennerström (2003) sin studie er at klassereisa er gjennomført med eigne drivkrefter. Ho fann at det hos kvinnene har vore eit "sökande strävan" etter noko anna som dei har fått innblikk i gjennom filmar, litteratur, kameratkretsar etc. Dette har vore noko som dei har kjent at dei har hatt ibuande føresetnad og kapasitet til og som har vore motivasjonsskapande i den sosiale mobilitetsprosessen. Drivkreftene har også blitt

underbygde av revansjelyst og sinne på grunn av sosial urettferd som har ramma tidlegare generasjonar og familiemedlemmar. Trondman fann det særleg interessant at dei klassereisande vanlegvis har hatt betre relasjon til mødrene sine enn til fedrane og opplevd mødrene si støtte som særleg betydingsfull. Hovudfunna hans når det gjeld mødrene si rolle i forståinga av lausrivingsprosessen har eg teke opp i avsnittet om foreldreinvolvering.

Trondmann fann at mest alle dei klassereisande han studerte, gir uttrykk for å ha tydelege problem i relasjonane til ein eller begge foreldra. Som følgje av relasjonsproblema får klassereisarane på sikt problem med "vi-tillhörighet" til sin eigen familie og dermed også til sin eigen klasse. Dei opplever eit dobbelt og motsetningsfullt preg av både nærleik og distanse. Mislykka sosialisering fører til spørsmålet "Vem är jag?". Nærveret av dette spørsmålet gjer den klassereisande til ein "sökare" som tidleg i livet ber på ei kjensle av å vera annleis og utanfor, og som gjer at dei føler seg meir og meir einsame blant dei andre i sitt eige opphav. I "sökande" og lengten deira etter "något annat" gjer dette dei etter kvart meir opne for alternative livsformer enn dei relasjonsproblema dei måtte leva med i oppveksten. Med å opne opp for alternativ utanfor sitt eige sosiale opphav kan dei utvikla andre interesser enn dei som blir tilbude og tekne for gitt av fleirtalet i arbeidarklassen.

Trondman fann at einsemd og annleisskap var to ord og uttrykk som gjekk igjen hos alle dei han studerte. I denne samanheng handla det om ei eksistensiell einsemd, om det å føla seg einsam blant andre, til og med i eigen familie. Einsemda vart sett i klar samanheng med annleisskapen, noko som vart uttrykt ved at dei klassereisande tidleg opplevde seg annleis enn dei menneska dei levde saman med og hadde omgang med i opphavsmiljøet. Dei uttrykkjer at denne kjensla gjaldt overfor både vaksne og jamaldringar. Opplevinga av einsemd og annleisskap i opphavsmiljøet var ofte kombinert med ein sterkt tilstedeverande og dramatisert indre kommunikasjon med seg sjølv og med sin eigen situasjon. Det var også relatert til ein lengt bort til "något annat", sjølv om dette "något annat" i barndommen og i tidleg ungdom hos dei fleste ikkje var artikulert i særleg tydeleg form. Hos alle desse klassereisarane vert opplevingane av einsemd, annleisskap og lengt til noko anna relatert til behov for og sakk av ulike slags normativt sett "goda" eksistensielle vilkår, f.eks kommunikasjon, oppmuntring, kjensler, bekrefting og forståing. Ifølge Wennerström (2003) er det tydeleg at det å drøyma om noko anna, har vore viktig. Det har vore ei kjensle som har vore betydingsfull som drivkraft i livet og for kvinnene si vidare utvikling.

Ifølge Trondman har møte med ulike former for *kulturell kapital* vore ein måte å kanalisera og bearbeida einsemnda, annleisskapen og lengten til noko anna på. Desse møta har i sin tur opna reisaren for referansepunkt utanfor sitt eige opphavsmiljø. Trondman fann at alle dei han studerte, allereie i barne- og ungdomsåra i ulike samanhenger og i ulike former hadde møtt og utvikla kulturelle interesser. Dei kulturelle interessene viste vegen mot andre kulturformer og utgjorde på same tid investeringar i kompetansar og kunnskapar som var nyttige for høgare teoretisk utdanning. ”*De kulturella investeringarna kan iscenesättas och användas som tillgång i en skoleutbildning vilken är en förutsättning för ytterligare investeringar i kulturellt kapital*” (Trondman, 1994:266). I utgangspunktet var dei ikkje bevisste på dei kulturelle interessene sine og heller ikkje at dei gjorde investeringar for framtidige utdanningsval. Dei las fordi dei likte å lesa utan tanke på kva behov dei tilfredsstilte eller kva for investeringar dei gjorde.

Trondman fann at i dei fleste av reisarane sine familiar las minst ein av foreldra, først og fremst mødrene, bøker regelmessig. Det var vanlegvis skjønnlitteratur som vart lese. Det å sjå ein eller begge foreldra lesa bøker regelmessig, kan ha bidrege til å gjera lesing av bøker til ein muleg og ikkje heilt framand aktivitet, sjølv om det ikkje i utgangspunktet er prioritert og fullt ut naturleg og teke for gitt. Trondman viser at *interesse for bøker*, lesing og studiar kan oppstå utan at foreldre sjølv les og driv kompensasjonsprosjekt. Litteraturen vart for mange ein måte å møte og forstå seg sjølv på. Eit møte med litteraturen kan såleis skje utan at nokon av foreldra sjølv les, og vera uttrykk for det ”inre sökande” som drivkraft og behov for spegling og samtalepartnar. Den eksistensielle einsemnda kan dermed i seg sjølv antakast å vera ei skapande kraft. Trondman hevdar at for reisarane viser kanskje litteraturen seg å vera den viktigaste refleksjons- og samtalepartnaren. Iblant er dette medvite og klart uttala og iblant meir umedvite og implisitt. Ifølge Trondman treng ikkje nødvendigvis møtet med kultur og kulturelle interesser i familien berre handla om bøker og lesing. Studien viser eksempel på at enkelte av dei klassereisande har hatt foreldre som har hatt interesse for song, musikk, kunst, politikk og arbeidarrørsle.

Lesing av skjønnlitteratur er utan samanlikning den mest nemnde interessa blant dei klassereisande. Trondman påpeikar at sjølv om mest alle dei klassereisande framhever lesinga som ei stor interesse, er til dømes fotball, musikk, mopedar og motorar, sjakk og ulike foreiningsaktivitetar eksempel nemnde interesser. Studien hans viser derimot at klassereisarane sine interesser under barne og ungdomsåra framstår som relativt eintydige.

Interessene har utan tvil hatt eit svært tydeleg kulturelt og framfor alt litterært preg, noko som klart skilde dei frå fleirtalet av jamgamle klassekameratar i oppveksten. I arbeidarklassen er f.eks idrett mykje meir utbreitt i barn og unge sitt liv i enn andre kulturelle interesser. Allereie under barne- og ungdomsåra framstår derfor dei klassereisande som annleis samanlikna med det kultur- og fritidsmønsteret som dominerer i deira eigen klasse, men også i forhold til sine egne foreldre. For sjølv om foreldra las bøker, kom dei ikkje tilnæringsvis å tillegga lesinga den same interessa som barna deira gjorde.

Ein måte for den klassereisande å få svar på spørsmålet ”*Vem är jag?*”, er å venda spørsmålet og svaret på det dels *innover* gjennom ein indre dramatisert kommunikasjon med seg sjølv over sin skjebne, dels *utover* gjennom å søka samtalepartnarar og referansar i litteraturen i staden for blant arbeidarklassekameratar og foreldre. Litteraturen blir ein måte å møte og forstå seg sjølv betre på. Boka blir den spegelen som reisaren kan sjå og søkja seg sjølv gjennom møte med andre referansepunkt en dei opphavsmiljøet rår over. Det kjem fram både hos Wennerstöm (2003) og Trondman (1994) at *bøker og biblioteket* har vore viktig for fleire av dei klassereisande. Dei fortel at dei har nytta seg flittig av biblioteket og lånt bøker der. Ifølge Wennerstöm fekk kvinnene gjennom litteraturen inntrykk frå andre sosiale verkelegheiter noko som førte til framtidsdraumar om noko anna.

Ifølge Trondman treng møtet med kulturell kapital ikkje nødvendigvis skje innanfor eigen familie. Ein del av reisarane har i løpet av livet møtt kulturell kapital gjennom møte med menneske utanom eigen familie. Han viser eksempel på at det kan vera venner og lærarar som på ulike måtar samsvarar med lengten deira etter ”något annat” som reisarane har borte på under store delar av oppveksten. Enkeltmenneske som har stor innflytelse på andre sine normer, vurderingar, interesser m.m har i sosiologien fått den omgrepslege benemninga ”signifikante andre” (Berger, Luckmann, 1979 i Trondman, 1994).

*Betydelesfull möten med människor på vägen, och den förståelse och uppmuntran som de fått har varit stärkande till den grad att det har haft livsavgörande inverkan på deras utveckling och vägval i livet,(....). (Wennerström, 2003:162)*

For kvinnene i Wennerström (2003) sin studien, hadde støtte, bekrefting, solidaritetshandlingar og kjærleik hatt avgjerande betyding i livet. Kvinnene hadde hatt varierende oppvekstvilkår, men dei snakka med varme og følelsar om oppvekstfamiliane sine.

Dei framhever at dei grunnleggjande verdiane og den grunntryggleiken dei fekk gjennom foreldra og oppveksten, har vore viktig for dei. Det å arbeida for sosial rettferd sjølv gjennom ulike yrkes- og samfunnsengasjement, har gjort det muleg å uttrykkja sine grunnleggjande verdiar. Det kjem også fram at den støtta dei har fått i skule og utdanning og gjennom lærarar som har vore oppmerksame og gitt dei anerkjenning og ros, har vore Wennerström (2003) avgjerande viktig. Det blir uttrykt at enkelte ord frå ein lærar har hatt livslang betydning: *"De har burit orden med sig hela livet, som et kärnfullt bevis av att någon uppmärksammade deras förmåga"* (Wennerström 2003:310). Kvinnene uttrykkjer undring over at dei har møtt menneske som har vore der i vanskelege overgangar og fasar i livet og blitt ei uvurderleg støtte og hjelp. Det har vore venner, slektningar, arbeidskameratar, lærarar, helsepersonell og liknande som har vore signifikante andre og som gjennom støtte i avgjerande stunder har hatt innverknad og betydd alt. *"Bekräftelse på den egna förmågan har fört kvinnorna vidare i olika steg av deras utveckling. Utan bekräftelse hade klassresan inte varit möjlig"* (Wennerström 2003:162)

Lars Olsen (2007) fann også nokre fellestrekk ved historiene som blir fortalde av dei han kallar "mønsterbrydere". Det går igjen at personane som fortel sine historier, på eit tidspunkt møter eit menneske som for alvor utgjer ein forskjell. Denne personen kan til dømes vera ein lærar som gjennom eit sterkt personleg engasjement klarer bidra til ei forandring i livet deira. Olsen peikar på at dette fellestrekket gjaldt i historiene fortalt både av "mønsterbrydere" med minoritetsbakgrunn og med etnisk dansk bakgrunn.

Ifølge Trondman(1994) har dei fleste av dei klassereisande klart seg fagleg bra både i grunnskulen og i gymnaset, det vil seia at dei har hatt eit karakternivå som låg klart over gjennomsnittet. Ein del av dei yngre mannlege klassereisande hadde framgang på skulen i takt med at dei vart eldre. Enkelte av desse hadde i utgangspunktet strevd med motivasjonen og interessa for skulen, men klarte å forbeta seg med tida. I hovudsak viste dei yngre mennene ein større sjølvtilitt og tryggleik på skulen enn både kvinnene og dei eldre deltakarane gjorde. Trondman trur at dette først og fremst skuldast at dei yngre mennene har hatt den mest uttalte støtta heimanfrå, særleg frå mødrene sine (Trondman 1994).

Wennerström (2003) fann at fleire av kvinnene den dag i dag opplever det problematisk at dei på grunn av mangel på oppfølging heimanfrå ikkje gjorde lekser på skulen. Opp gjennom åra har risikoen for at kunnskapsmangelen deira frå skuletida skulle avslørast, gjort dei usikre.

Men sjølv om dei ikkje gjorde lekser, framhevjar dei at dei tidleg kjende "noko anna" enn det som kravdest av skulekunnskapar. Og trass i at lærarane i enkelte tilfelle heller ikkje såg dei eller føresetnadene deira, har dei tidleg kjent at dei hadde ei spesiell evne. Alle kvinnene opplevde fråværet av råd og støtte ved val av studie og yrke som problematisk. Dei måtte stola på seg sjølv. Følgja vart at rammene dei gjorde vala sine innanfor, var snevre og dei sakna oversikt over ulike mulege val.

Ifølge Trondman stadfestar tidlegare klassereiseforskning i stor utstrekking tendensane i hans eige empiriske materiale, analyse og tolkingar, men påpeikar at dei tidlegare studiane ofte har funne belegg for ei sterkare og meir uttala foreldrestøtte enn det han finn i sitt materiale. Likevel synest det som hans forskning har det til felles med tidlegare klassereiseforskning at dei konkluderer med at dei klassereisande når det kjem til stykket, må ta seg av skulegangen sin sjølv. Skulegangen er reisaren sitt *eige prosjekt* på same måten som *lengten ein annan stad* er eit stadig tilbakevendande tema

På same tid som mest alle dei klassereisande Trondman studerte, bar på kjenslemessig tunge opplevingar frå barne- og ungdomstida, har dei aller fleste hatt foreldre som både av seg sjølv og andre blir definert som "skötsamma", eller "skikkelige" som eg overset det til. Kravet om ikkje å vera merkverdig og ikkje i altfor stor grad skilja seg ut frå mengda, kjenneteikna foreldra deira. Denne "skikkeligheten" handlar også om å skjötta arbeidet sitt og å "göra rätt för sig". Arbeidet si betydning var først og fremst kopla til det å klare forsørgja seg utan å vera avhengig av andre. Det dominerande for denne "skötsamhetskulturen", eller "skikkelighetskulturen" var vektlegginga av det å arbeida og ikkje å prata om kjensler og om korleis ein har det. Trondman konstaterer at også dei klassereisande sjølv gir uttrykk for å ha blitt prega av foreldra sin "skikkelighetskultur", spesielt arbeidsdisiplinen og kravet om å gjera rett for seg og vera "duktig". Han trur også at evna til sjølvdisiplinering hentar si kraft frå eit revansjebhov etter å visa "dom" kven ein eigentleg er, og kva ein kan. "Dom" kan vera dei ein ser på som "dei privilegerte", dei som har fordelar på grunn av opphavet sitt. Men det kan også ha utgangspunkt i relasjonsproblematikk i heimen og gjelda forholdet til ein eller begge foreldra. Det er eit behov for å bevisa for opphavet at ein er noko sjølv om ein er annleis (Trondman, 1994).

Ifølge Wennerstöm (2003) hadde kvinnene kjent mykje *sinne* og *aggresjon* som følgje av klassereisa. Opplevingar av at opphavet deira ikkje var noko verdt i møtet med middelklassen,

kjendest svært krenkjande og ga opphav til frustrasjon og sinne. Dette sinnet har vore ei viktig drivkraft og gitt kraft og styrke til å gjennomføra ulike livsprosjekt trass i motstand og usikre kjensler. Det har også vore drivkraft for vilja deira til å visa at dei kan. Ei av kvinnene uttrykkjer at ho kan kjenna igjen sinnet og aggresjonen ho har hatt heile livet i innvandrarsituasjonen i dag. Ho kan derfor forstå reaksjonen deira på sosial underordning og utanforskap. Sinne og *revansjbehov* har vore ei viktig drivkraft i klassereisa. På same tid har det vore krevjande heile tida å vera sint inne i seg. Sinnet blir ei bør som også påverkar sjølvbiletet og gir opphav til ambivalente kjensler i sjølvforståinga. Det har kome an på å kanalisera aggresjonen på rett måte og læra å takla sine egne kjensler. Identiteten har blitt utvikla av motsetnader, noko som også må forståast (Wennerström, 2003).

### **2.3.2 "Innträde"**

*"Att vara klassresenär är att forma och leva ett existentiellt vara starkt präglad av erfarenheter och upplevelser från två olika världar". (Trondman, 1994:384)*

Ifølge Trondman opplevde dei klassereisande møtet med høgare utdanning ikkje berre som eit møte med ei ny utdanning og nye menneske, men også som eit møte med ei ny verd. Samanlikna med den *"gamle"* verda dei kom frå, opplevde dei den nya verda heilt annleis. Sidan dei klassereisande var dei første i familiane sine som gjekk utdanningsvegen, kunne dei heller ikkje støtta seg til andre familiemedlemmar sine erfaringar. Den utryggleiken alle klassereisande opplevde i det første møtet med den *"nye"* verda, krinsa først og fremst rundt møtet med høgskulemiljøet og menneska der, og korleis dei sjølv skulle finna si eiga rolle der. Utryggleiken overfor miljøet og menneska i den nye verda var betydeleg større enn uroa for om dei kom til å klara studiane. Dei reisande sin sterke vilje og besluttsomheit i å klara studiet gjennom å *"jobba hårt"* og *"satsa alt"*, var utvilsamt den sterkaste tilgangen i møtet med den nye verda. I denne samanhengen spelar sannsynlegvis opplevinga av einsemd og annleisskap i oppveksten kombinert med *"skikkelighetskulturen"* sitt fokus på arbeid, disiplinering og dugleik ei stor rolle. Dei erfarte tidleg at skulle dei klara noko, måtte dei gjera det sjølv. Følelsen av eksistensiell einsemd fylgjer med inn i den nye verda. Det er kanskje nettopp gjennom denne einsemda at viljekrafta vert fødd og lagra for seinare gjennom *"innträde"* i den nya verda å eksplodera i behovet for å visa og bevisa både for seg sjølv og andre kven ein er og kva ein kan. Dei aller fleste av Trondman sine klassereisande opplever at språket er eit stort hinder den første tida i den nye verda. Dei opplever at språkbruken er ein av dei verkeleg



store forskjellar mellom klassereisarane og menneska og litteraturen i den nye verda. Det er i første rekkje i møtet med lærarane og faglitteraturen at dei opplever språket som ein forskjell og som eit hinder.

Gjennom "*innträdeprocessen*" i nye verda blir spørsmålet "*Vem är jag?*" aktualisert på nytt. Dette skjer både gjennom møtet med og tileigninga av den nye verda og gjennom ein fortsatt kontakt med opphavsmiljøet og menneska derifrå. På same måten som skjønnlitteraturen var det i oppveksten, blir nå faglitteraturen spegel og samtalepartner i den klassereisande sin leit etter å finna svar på spørsmålet om kven han er. Litteraturen blir den spegelen han ser seg sjølv i og kor han testar sine egne erfaringar og oppfatningar. Mens den reisande under oppveksten hadde ein meir emosjonelle nærleik til den skjønnlitterære teksten, ser han nå verkelegheita og seg sjølv meir og meir gjennom dei teoriane og omgrepa han les om. Dette inneber ein meir bevisst og mangedimensjonal måte å sjå og oppleva seg sjølv og verkelegheita på. Denne evna aukar tydeleg klassereisaren sin sjølvtilitt.

Den klassereisande blir tildelt ein "dom-tillhörighet" av menneska i opphavsmiljøet og framstår lett som ein framand i deira auge, mens den reisande sjølv har utvikla ei meir distansert og analytisk evne til å forstå seg sjølv, opphavet sitt og relasjonen mellom dei. Og ved hjelp av det språket og den omgrepssverda han har utvikla, kan han gjera seg sjølv, fortida og menneska der gjenstand for analyse. Dette skapar avgjort problem kommunikasjonen mellom den klassereisande og menneska i opphavsmiljøet. Han opplever at han kan forstå og gjennomlysa opphavet på same tid som menneska der ikkje kan forstå kva som har skjedd med han, og kven han "eigentleg" har blitt som følge av reisa. Den klassereisande ser, opplever og analyserer samfunnet sine ulike sosiale grupper og deira verder meir enn at dei lever i nokon av dei. Det er som å stå utanfor å kikka inn. Han er ein "outsider" i begge verder utan å ha eit fullt ut naturleg og ureflektert medlemskap i nokon av dei. Den klassereisande kan bli nøydd til å takla ei tre-dobbel kulturkonflikt; i forhold til opphavet, i forhold til den nye verda og til seg sjølv når han må balansera mellom den gamle og den nye verda. Desse konfliktane er opphav til eit moralsk dilemma i forhold til kva verd som har rett og i forhold til kven han mellom dei to verdene bør vera (Trondman 1994).

### **2.3.3 Prega av to verder – sosial identitet**

*Identiteten är livet i sin helhet* (Wennerström 2003:291).

Ifølge Trondman (1994) kjem dei klassereisande tilbake til opplevingar av å vera splitta og av å vera "både-och" når dei skulle prøva å tydeleggjera kven dei var blitt som følgje av klassereisa. Svaret på spørsmålet om kven han er, blir at han er både- og . På den måten opplever og erfarer reisarane at dei har ein dobbel identitet i og med at dei lever "i", "med" og "mellon" to verder. Gjennom sine liv og erfaringar kjenner dei godt til begge verder men oppfattar seg likevel ikkje å tilhøyra nokon av dei. Følgja av dette blir ei kjensle av utanforskap. Dette utanforskapet kan også opplevast som ein kompetanse. Klassereisaren sitt kjennskap til to verder gir han ein dobbel kompetanse som tilsynelatande "naturleg" måte å kommunisera med to verder.

Wennerström (2003) fann at fleire av kvinnene på ulikt vis hadde søkt seg tilbake geografisk til oppvekstmiljøet. Ei kvinne flytta til eit modernisert husvære i det kvartalet der ho budde i barndommen, medan ei anna uttrykkjer at ho ubevisst valde å flytta til eit hus som minna henne om oppvekstmiljøet. Forskaren ser på flyttinga som eit sterkt uttrykk for kvinnene sitt forsøk på å integrera dei ulike tilknytningane sine og ein måte å innlemma opphavet i det nåværande livet. Med åra oppdagar ein at dei ulike klassemessige verdene er både på godt og vondt. Ei av kvinnene i studien uttrykkjer at ho til slutt har funne "sin inre kärna" som ei forståing av ei kjærleiksfull samkjensle med opphavet sitt. Med åra har ho sett klarare at det var oppveksten som gav henne dei viktige og grunnleggjande verdiane og identiteten hennar. Sjølvinnsikt og livsprosessen har leia henne fram til at ho til slutt kan forstå seg sjølv og akseptera livet i sin heilskap og den plassen ho sjølv har i det.

*"Bildens av en klassresa i denna studien blir inte bara bilden av lossbrytning, inträde och social identitet, den är också klassresenärernas försök att skaffa sig en bild av sitt eget existentiella vara i världen"* (Trondman 1994:432).

#### **2.3.4 Samanfating – "lossbryting", "inträde", "identitet"**

Forskinga som er presentert overfor, viser forhold som kan ha hatt betydning for lausrivinga, for møtet med høgare utdanning og for korleis livet vart som ei følgje av dette. Ifølge Trondman (1994) og Wennerström (2003) bidreg ytre og relasjonelle faktorar saman med den enkelte si eiga viljekraft og *drivkraft* til å bryta klassemønsteret. Wennerström fann at *sinne og revansjbehov* har vore ei av drivkreftene for å visa at dei kan og for å gjennomføra

klassereisa. Studiane viser at mange av dei reisande gav uttrykk for *relasjonsproblem* i forhold til ein eller begge foreldra. Det kjem fram at dei klassereisande vanlegvis har hatt betre relasjon til *mødrene* enn til fedrane, og at mødrene si spesielle form for støtte har hatt betydning for barna si klassereise. Studiane viser at dei klassereisande utvikla andre interesser enn det som er vanleg i arbeidarklassen. Dei er prega av ein følelse av einsemd, og av å vera annleis og utanfor, og dette gir seg utslag i å drøyma om og *lengta til "noko anna"*. Alle hadde i ulike former møtt og utvikla kulturelle interesse i eller utanfor familien noko som har opna dei unge for referansepunkt utanfor sitt eige opphavsmiljø. Minst ein av foreldra las bøker regelmessig, og mest alle dei klassereisande hadde sjølv *lesing av bøker* som ei stor interesse. I denne samanheng har bruk av *biblioteket* stått sentralt. Dei fleste av dei klassereisande har klart seg bra på skulen. Trondman fann at enkelte av dei mannlege i utgangspunktet strevde med motivasjonen og interessa for skulen men klarte å forbetra skuleprestasjonane med alderen. Skulegangen har i det store og heile vore dei unge sitt *eige prosjekt* og dei har i lita grad fått skulefagleg oppfølging og leksehjelp heime. Trondman framhevar foreldra sin *"skikkelighetskultur"* som noko av det som har hatt betydning og prega dei klassereisande. Foreldra representerte ein kulturen der fokus var arbeidsdisiplin, å gjera rett for seg og vera dyktig. Wennerström (2003) fann at kvinnene trass i varierende oppvekstvilkår uttrykkjer at dei har fått med seg grunnleggjande verdiar frå foreldra og at den grunntryggleiken dei fekk gjennom oppveksten, har hatt betydning. Også møte med *"signifikante andre"* blir framheva som noko som for mange har hatt betydning og utgjort ein forskjell.

Trondman fann at ei følgje av klassereisa var å vera *prega av to ulike verder* og å måtta leva i spenningsfeltet mellom desse to. Den klassereisande må takla ei *tre-dobbel kulturkonflikt*; i forhold til opphavet, den nye verda og til seg sjølv og han må balansera mellom den gamle og den nye verda. Ifølge Wennerström (2003) vart det for enkelte viktig å *søkja seg tilbake* til røtene i eit forsøk på å forstå seg sjølv og akseptera livet i en heilskap.

I klassereiseforskinga som er presentert ovanfor, er det ikkje foreldra sin formelle utdanningsbakgrunn og i kva grad dei ga leksehjelp som var avgjerande. Andre faktorar har spela ei rolle for dei unge. Det sentrale spørsmålet i min studie er korleis og i kva grad desse faktorane kjem til uttrykk i dei unge sine forteljingar i det skjønnlitterære kjeldematerialet.

### **3.0 Forskningsprosessen**

Dette kapitlet er ein gjennomgang av forskningsprosessen. Det vil her bli gjort reie for det strategiske utvalet og for korleis det empiriske kjeldematerialet er valt ut. Vidare vil eg gjennomgå korleis kategoriane for analysen blir utvikla og presenterte. Deretter fylgjer eit avsnitt som omhandlar forskningsetikk, og til slutt vil eg belysa forhold som angår kjeldekritikk.

#### **3.1 Strategisk utval**

Utgangspunktet for denne oppgåva er å leita etter forhold i relasjonen elev-foreldre-skule som har betyding for elevar si skulefaglege utvikling og prestasjonar. Det er dette analysen skal søkja svar på. For å prøva å gå bakanfor det enkle svaret at det er foreldra sin utdanningsbakgrunn som har så stor betyding, vil eg jakte på kva faktorar som er viktige for ungdommar si skulekarriere hos minoritetsungdom som har foreldre med ikkje-vestleg bakgrunn og som er 1. generasjon i familien sin som tek høgare utdanning. Det er ikkje minoritetspråklege sitt liv i skulen eg skal studera, men eg har valt deira forteljingar som inngang for å undersøkje betydinga av eventuelt andre faktorar enn foreldra si formelle utdanning og hjelp med leksene som er viktige for ungdommar som gjer karriere i utdanningssystemet. Det er gjort eit strategisk utval for å få tak i faktorar som kan ha innvirkning på dei unge si skulefaglege utvikling. Dei minoritetspråklege er utvalet, men ikkje tema og forskningsspørsmål. Ungdom som har foreldre med ein ikkje-vestleg bakgrunn og lite skuleerfaring, er spesielt interessante som empirisk lokalisering for å få tak i forhold som ikkje er knytte til foreldra si utdanning, språk- og kulturmeistring. Føremålet er å setja parentes rundt foreldra sin formelle utdanningsbakgrunn for å setja fokus på andre forhold. Det sentrale vil vera å sjå om analysen kan belysa noko alle foreldre kan bidra med uavhengig av utdanningsbakgrunn.

#### **3.2 Empirisk kjeldemateriale**

Det empiriske kjeldematerialet i denne oppgåva er skjønnlitterære og sjølvbiografiske bøker skrivne av unge forfattarar med minoritetsbakgrunn. Denne litteraturen skildrar ungdommane sine egne erfaringar av å vera barn og unge med minoritetsbakgrunn og som må veksa opp i to kulturar og den spenninga det kan medføra. Forfattarane har førstehandskunnskap til det å vera minoritetsungdom i Noreg og Sverige, og dei gir oss innblikk i eit oppvekstmiljø majoritetskulturen ikkje kjenner. Dei fortel si eiga historie utifrå sin eigen ståstad og sitt eige

perspektiv. I skjønnlitteraturen er det ikkje spørsmåla våre som er utgangspunktet, men ungdommane sin eigen stemme som kjem til ordet og belyser deira eigne livsvilkår.

Martha Nussbaum, amerikansk filosof, framhevar litteraturen si betydning for å læra å leva som borgarar i eit demokrati. Ho hevdar at litteraturen kan førebu oss til livet som borgar, fordi vi gjennom den kan utvikla vår empatiske førestillingsevne og læra å forstå andre sitt perspektiv og andre sine behov. Ho hevdar at litteraturen på den måten er ein god skule i menneskeleg mangfald. Ho påpeikar at folk har så ulike perspektiv og at noko av det vi kan læra frå litteraturen, er at desse forskjellane nokre gonger kan vera så djupe at det ved vanleg førestillingsevne kan vera umogeleg å setja seg i den andre sin stad (Aftenposten 31/1-2010). Med referanse til det Nussbaum her påpeikar, kan vi gå ut frå at skjønnlitteraturen vil vera ein ressurs for å få tak i mangfaldet i menneska sine liv og ei kjelda til å få innblikk i og forståing for ulike livsvilkår. Litteraturen gir oss mulegheit til å møta eit mangfald det ikkje er muleg å få tak i av oss sjølv. På den måten kan vi gjennom det som kjem fram i skjønnlitteraturen, få ein inngang til noko av det mangfaldet elevpopulasjonen representerer.

Ein av forfattarane i utvalet, Mustafa Can (2008), uttrykkjer mellom anna at litteraturen er grenselaus, den snevrar seg ikkje inn til nokre enkle spørsmålsstillingar, den utfordrar og fører til ei revurdering av ukritiske oppfatningar om verda:

*Jeg følte hvordan ordene vokste til historier, og fornemmet hvordan min lille, åndelige oksygenfattige og ensformige tilværelse ble beriket av litteraturens grenseløshet. Alle disse fortellingene og drømmene som forandret seg med menneskene og tiden. (...) At fortellinger fortsetter å berøre eller opprøre så lang tid etter at de er skrevet. I motsetning til hos mennesket, snevret ikke bokverdenen seg inn til et dusin enkle spørsmålsstillinger. Men litteraturen utfordret meg også; den tvang meg til å revurdere mine ukritiske oppfatninger om verden og gjorde meg dessuten usikker – noe som kanskje er litteraturens egentlige vesen. Litteraturen var mer pålitelig enn meg og dermed den trofast venn, som verken los seg forføres av veltalende smiger eller ga etter for trusler om vold (Can, 68)*

Bøkene som blir brukte er valde ut på ulike måtar. I startfasen av prosjektet vart eg fascinert av *Tett inntil dagene* av Mustafa Can (2006). Denne boka kom til å bety mykje både for meg personleg og for prosjektet mitt. Boka var utgangspunkt for mange tankar og spørsmål omkring barn sin ulike heimebakgrunn og kor store utfordringar barn og foreldre kan bli stilt overfor i samband med skulen sine krav og forventningar. Boka gav også rom for ettertanke og refleksjonar undervegs med tanke på kor fortvila det må vera for ei mor å bli stilt på sidelinja og ikkje kunna dela barnet sin kvardag i det ”nye” landet, men boka skildrar også

korleis mor gjennom alle utfordringane viste sin ubetinga kjærleik og støtte til sonen sin. Denne forteljinga vekte for alvor interessa mi for å gå djupare inn kva som kunne ha vore avgjerande viktig for hovudpersonen i denne historia og for personar med tilsvarande bakgrunn som gjer karriere i utdanningssystemet. Vidare valde eg *Pakkis* av Khalid Hussain (1986) fordi denne boka var den første oppvekstromanen som vart skriven på norsk av ein norsk-pakistansk ungdom. Boka omhandlar den konfliktfylte kulturkollisjonen barn av innvandrar opplever. Dei to siste bøkene analysen byggjer på, er meir tilfeldig valde. *Talsmann* av Abid Q. Raja (2008) kom ut i første del av prosjektperioden og sidan forfattaren er profilert advokat og venstrepolitikar, vekte boka interesse i forhold til mitt prosjekt. Den fjerde og siste boka, *Saynab – min historie*, handlar om ei somalisk jente som kjem til Noreg som 12-åring, og hennar kamp for å finna sin identitet. Boka er ført i pennen av Eva Norderhaug (2004), men alt er fortalt med Saynab sine egne ord.

Litteraturen som er vald er brukte som kjelder for informasjon om forhold som kan ha hatt noko å seia for utdanningskarrieren til dei ungdommane som litteraturen omhandlar. Tek litteraturen opp lekser? Kva er det forfattarane trekkjer fram som har vore viktig? I forhold til skularbeidet må det vera noko anna enn foreldra sin utdanningsbakgrunn og hjelp med leksene, som har vore utslagsgivande for at barna har gjort karriere i utdanningssystemet. Spørsmålet blir om vi gjennom desse ulike historiene, kan koma på sporet av noko som har vore viktig for hovudpersonane sitt utdanningsløp. Ytringar og avsnitt frå forteljingane blir henta ut som grunnlag for analyse og tolking i forhold til dei spørsmåla som vert stilte. Dei aktuelle tekstsitata blir analysert i lys av oppgåva sitt teoretiske rammeverk.

### 3.3 Tekstanalyse

*Tekstanalyse* er den strategien som blir brukt i sjølve arbeidet med dei skjønnlitterære bøkene. Ifølge Nevøy (2007) må vi i jakta på det teksten seier inn i teksten og delta i ein dialog. Fokus i analysearbeidet blir samspelet mellom *tekstutviding – tekstreduksjon, makrotema – mikroteama, og kronologisering – dokumentering*. Analysen startar med å stilla spørsmål til tekstane. Desse spørsmåla er utvikla frå det teoretiske rammeverket. Slik blir teksten opna for å kunna skriva ut svar i form av tekstsegment. På den måten blir tekstane oppløyse og utvida og synleggjer nye samanhengar. Dette fører igjen til nye spørsmål. Svara gir grunnlag for å velja ut tekstsitat som gir ein ny og redusert tekst. Fellestrekk og gjentakande mønster blir løfta fram og samanfatta i ein ny redusert tekst (Nevøy 2007).

I ei samanliknande pendling mellom teori og empiriske mønster blir hovudstrukturane i teksten sortert i overordna *makrotema* og underordna *mikrotema*. Dette blir hovudkategoriar og underkategoriar. Hovudstrukturane i tekstane blir *kronologiserte* parallelt med at det skjer ei *dokumentering* ved at sitat blir henta opp for å dokumentera argument, standpunkt og verdiar i tekstane (Nevøy 2007).

Analyseprosessen sin siste del er ei *kritisk fortolking*. Ifølge Nevøy (2007) viser den kritiske fortolkinga utover teksten sin indre samanheng og markerer overgangen frå eit innanfråperspektiv til eit utanfråperspektiv. Den rekonstruerte teksten blir fortolka med støtte frå den horisonten som er gitt i forskingsspørsmålet og i analysens kontekstuelle rammer (Nevøy 2007). I drøftingskapittelet vil svara denne studien har gitt, vera utgangspunkt for refleksjon og diskusjon omkring det studien har kome på sporet av. Den utvida forståinga vil bli løfta fram og vera utgangspunkt for tankar omkring korleis skulen kan bruka denne kunnskapen.

### **3.4 Kategoriar og presentasjon av analysen**

I analysen av det skjønnlitterære tekstmaterialet er tekstane blitt lesne med spesifikke spørsmål frå den teoretiske referanseramma som utgangspunkt: Kva faktorar er det i relasjonen elev-foreldre - skule som kan ha vore viktige for dei unge si skulekarriere? Seier tekstmaterialet noko om foreldreinvolvering og kva foreldra har bidrege med? Kjem det fram forhold i tekstmaterialet som kan belysa leksesituasjonen for dei unge? Belyser dei unge sine historier forhold knytt til klassereisetematikken som har betydning for skulegangen deira? Utifrå dei svara spørsmåla gir, vart det skrive ut tekstar frå dei ulike bøkene. Med bakgrunn i det som er henta ut frå bøkene og utifrå dei spørsmåla analysen skal søkja svar på, vart kategoriane for analysen utvikla. Analysen vil bli presentert med utgangspunkt i fylgjande hovudkategoriar; *foreldreinvolvering* og *klassereiseperspektiv*. I presentasjonen har hovudkategoriane fleire underoverskrifter. Hovudkategori *foreldreinvolvering* blir belyst ved å løfta fram desse forholda: *deltaking på formelle og uformelle skuleaktivitetar, interesse for skularbeid, haldningar/forventningar*. Når det gjeld *klassereiseperspektiv* er dei sentrale aspekta i denne kategorien desse tematikkane: *lekser/leksehjelp, bøker/bibliotek, draumar, aggresjon/sinne, "skikkelighetskulturen", "signifikante andre", to verder/ identitet*.

Eg sat med eit omfattande sitatmateriale og måtte gjera eit utval av sitat til kvar kategori. Utifrå det store sitatutvalet måtte eg koke ned det som skulle vera med i analysen. Dei to prinsippa eg la til grunn i utvalet av tekstsitat var for det første å få fram det som framstår som felles på tvers av ungdommane sine utsegn, og for det andre samtidig få fram variasjonen i det dei seier. Sjølv om det kan finnast mange fellestrekk i dei unge sine historier, har kvar av dei sin eigen historie å fortelja.

I analysearbeidet henta eg sitat frå ulike bøker på kryss og tvers og blanda sitat med prosatekst for å synleggjera hovudintrykk og hovudtendensar i skjønnlitteraturen. Analysearbeidet byggjer på fleire gjennomlesingar av det skjønnlitterære tekstmaterialet. Kvar lesing gir nye svar, som igjen gir nye spørsmål. Arbeidet med tekstane har medført stadig nye refleksjonar og ført til nye tankar og ei utvida forståing. Denne prosessen inneber ei kjensle av alltid å villa grava meir og av aldri å bli ferdig. Dei endelege utskrivningar vil på den måten alltid vera uferdige. Til slutt følte eg behov for å lesa gjennom alle tekstane ein siste gong. Eg var redd for at eg kunne ha misforstått noko eller for ikkje å yta tekstane rettferd. Men analysen kunne ikkje fortsetja i det uendelege, og til slutt måtte eg setja foten ned. Eg måtte godta følelsen av aldri å bli ferdig og at det uansett kor lenge og djupt ein grev, alltid vil vera nye spørsmål å stilla og nye svar å finna. Det er nettopp i dilemmaet som oppstår mellom det uendelege og avslutninga at det opnar seg eit rom for refleksjon (C. Wright Mills 1967 i Nevøy 2007).

Når eg i den løpande teksten i analysen refererer til skjønnlitteraturen, vil eg variera mellom å bruka ”dei unge sine utsegn”, ”dei unge sine forteljingar” og med å bruka namna på dei personane bøkene omhandlar; *Mustafa Can*, *Abid Raja*, *Saynab* og *Sajjad*. Som referanse etter kvart sitat bruker eg etternamnet på forfattarane, og i tillegg vil eg bruka både forfattarnamn og hovudperson der desse ikkje er dei same.

### 3.5 Kjeldekritikk

I boka *Hvem bestemmer over livet?*, seier Marianne Egeland (2000) at dei færraste les biografisk eller sjølvbiografisk materiale med særleg kritisk blick. Det vil lett skje ei draging mot identifikasjon med forfattaren som kan fortona seg vanskeleg å stå imot. Den primære drivkrafta for lesinga blir trongen etter å få vita meir om andre sitt liv. Lesaren kan bli så involvert i det livet han får innblikk i at han av den grunn avstår frå kritisk vurdering.



Sjølvbioigrafien blir på same måten som biografien til i ettertid med full oversikt over gangen i det som skal forteljast. Begge føreheld seg til litterære konvensjonar og er meir eller mindre diskutabile brukte som dokumentariske kjelder. I kjølvatnet av kvinnelitteraturens frammarsj på 1970-talet følgde ei auka interessa for sjølvbioigrafien som studieobjekt. Sjølvbioigrafien vert skriven innanfrå ettersom personen har tilgang til eigne følelsar og erfaringar. I sjølvbioigrafien fell subjekt og objekt langt på veg saman. Men det subjektet som skriv i nåtida, er eldre og klokare enn den personen historia handlar om. Slik biografen byr på sitt bilete av ein person, byr sjølvbioigrafen også på ei metaforisk framstilling av seg sjølv. Det er som regel ei positiv utviklingshistorie med forviklingar sjølvbioigrafen fortel. Den sjølvbioigrafiske formelen er, ifølge Egeland, kortfatta og konsist uttrykt i Cæsars ”*veni, vidi, vici*”: eg kom, eg såg, eg vann. Enkelte element blir underspela, mens andre blir framhevja i den hensikt å tydeleggjera utviklinga, og dermed få fram moralen, eller kor fortrefteleg ein sjølv er. Det er ein del av den sjølvbioigrafiske genren at hovudpersonen skal gjennomgå vanskar, gjera sine feil, og så vinna fram til innsikt og sjølverkjenning. Sjølvbioigrafien er didaktisk som biografien, men i tillegg er den sjølvstadfestande og oftast sjølvrettferdig (Egeland 2000).

I skjønnlitteraturen fortel forfattarane sine eigne historier utifrå sin eigen ståstad. Dei fortel om eigne individuelle opplevingar og erfaringar og set søkelys på dilemma og utfordringar med å vera barn og ungdom med etnisk minoritetsbakgrunn i Noreg og Sverige. Utgangspunktet for historiene er ungdommane sin eigen situasjon og skrivinga kan vera ein måte å gå gjennom sitt eige liv og ei hjelp til å finna utav sin eigen livssituasjon. I denne samanhengen kan historiene sjåast som eit identitetsprosjekt. Ved ein slik gjennomgang av eige liv, vil det vera forhold forteljaren tek opp, samtidig som det vil vera andre fenomen han ikkje trekkjer fram og belyser. Enkelte fenomen kan bli blåsne opp mens det kan vera andre forhold forfattarane er blinde for og ikkje ser. På same tid vil historiene vera prega av at dei har blitt til innanfor visse kulturelle akseptable rammer. Den som fortel sin historie med eigne opplevingar som utgangspunkt, vil naturleg vera prega av den kulturen og den tradisjonen forteljaren er ein del av. Egeland (2000) påpeikar at alle livsskildringar blir til i eit tekstrom, som omfattar både den nedarva tradisjonen og dei oppfatningar som rår i samtida.

Det vil vera forhold desse bøkene ikkje tek opp, men som eg likevel må trekkja fram. I denne samanhengen vil eg påpeika to dagsaktuelle problemstillingar som det vil nærliggjande å ta fram. Det eine eksempelet er i samband med dei høge utdanningsambisjonane ein del foreldre

med minoritetsbakgrunn har på vegne av barna sine. Spørsmålet ein kan stilla i denne samanhengen er om forventningane for enkelte unge kan bli eit altfor stort press som kan vera vanskeleg å takla for dei. Dei tilhøyrer gjerne ein kollektivistisk tradisjon der foreldra og familien sine ynskjer står sterkt og medverkar til at det er vanskeleg å ta utdanningsval som går imot foreldra sine uttalte ynskje.

Det andre eksempelet eg vil peika på, er tematikken omkring mindreårige barn og unge som kjem åleine til Noreg. Saynab, ei av dei unge i utvalet, fortel at mor sender henne og broren frå seg til faren i Noreg mens ho sjølv blir verande igjen i flyktningleir i Afrika. Mor ynskjer at dottera skal få eit betre liv enn det ho kan gje henne. Samtidig seier ho at dei ein gong skal bu saman i eit stor hus. Om mor med dette signaliserer at ho sjølv har planar om ein dag å koma etter til Noreg, eller om ho seier dette med å bu saman som ei "trøst" til barna ho sender frå seg, er uvisst. Men uavhengig av kva motiv mor hadde, var det, ifølge Saynab sin historie, ingen enkel situasjon å koma til eit framandt land utan mor, og det medførte mykje sakn og problem for jenta. Eriksen & Sørheim (2006) omtalar at det kvart år kjem mindreårige barn og unge aleine til Noreg. Enkelte blir sende hit av familie eller venner, mens andre reiser på eiga hand. Ein slik situasjon er ikkje enkel verken for barna sjølv, familiare deira eller for norske styresmakter. Nokre av barna blir sende tilbake, mens dei fleste av dei får opphald i Noreg. Dei mindreårige barna kan få familiegjenforeining med foreldre og søsken. Grunnen til at nokre av barna blir sende hit, er nettopp at resten av familien ser ein mulegheit til å koma ut av ein vanskeleg situasjon i heimlandet og få eit betre liv. Motivasjonen for andre er ynskjet om å gje barna mulegheit til eit liv og ei framtid dei sjølv ikkje fekk (Eriksen & Sørheim 2006). Foreldre og familiar som sender barn ut i den vestlege verda for at dei sjølv skal kunna koma etter i familiegjenforeining, har gitt opphav til omgrepet "ankerbarn".

### **3.6 Truverdig forskning**

Ifølge Nevøy (2007) er kriteria Guba og Lincoln (1985) legg til grunn for troverdig forskning at arbeidet er basert på *sannsynleghet*, *overførbarhet*, *pålitelighet*, og *bekreftbarhet*. Bredde i datagrunnlaget og mangfald i teoretiske perspektiv støttar opp om analysen sin *sannsynleghet*. Datagrunnlaget i denne oppgåva er basert på eit tilfeldig valt strategisk utval. Det einaste felles kriteriet er at forfattarane skulle vera unge med etnisk minoritetsbakgrunn frå Norden. Dei 4 forfattarane har etnisk bakgrunn frå 3 land; Pakistan, Somalia og Kurdistan.

*Overførbarhet* seier noko om resultata har gyldigheit også i andre kontekstar, og kan gjelde i andre samanhengar. Føremålet med prosjektet mitt er å bidra til innsikt som kan belysa forhold som har betydning for alle elevars skulefaglege utvikling og prestasjonar og ikkje berre for elevar med minoritetsbakgrunn. Denne *overførbarheten* er basert på ei type gjenkjenning hos lesaren, og kan såleis kallast ei form for lesargeneralisering. Spørsmål om *pålitelighet og bekreftbarhet* kan knytast til om data er pålitelege i den forstand at grunnlaget for analysen reflekterer eit tidsspenn som gjenspeglar at samfunnsforholda dei unge lever under, er i utvikling og endring, samstundes som perioden kan reflektere forhold som er uforandra. Datagrunnlaget i denne oppgåva har eit tidsspenn på 22 år. *Pakkis* kom i 1986, mens dei tre andre bøkene har kome ut etter år 2000. *Bekreftbarhet* inneber å sikra kvaliteten på forskinga gjennom at dei svara analysen gir, kan støttast av anna forskning. Eit anna forhold i denne samanhengen er at analysen blir gjennomgått av fleire enn den som utfører studien. Rettleiar har gjennom heile prosessen lese gjennom og kommentert analysen. *Truverdighet* inkluderer også at forskaren er seg bevisst si eiga deltaking i det som blir studert, og korleis egne erfaringar og interesser kan påverka forskingsprosessen (Nevøy 2007).

### 3.6.1 Forskingsetikk

Utgangspunktet for analyse og fortolkingsarbeid er å ta ungdommane sine utsegn som gjeldande, samtidig som eg på det teoretiske planet tek i betraktning at det er noko dei unge ikkje har med og som tekstane ikkje seier noko om. Tekstmaterialet skal på eit teoretisk diskuterande nivå setjast inn i ein teoretisk kontekst samtidig som dei unge sine utsegn blir ivaretekne på ein respektfull måte. Samtidig som eg legg vinn på å forstå verkelegheita slik den blir oppfatta av dei unge eg studerer, må eg vera medviten på kva betydning mi eiga subjektive forståing har i forskingsprosessen. Ifølge Gilje & Grimen (2007) er det ein grunntanke i hermeneutisk fortolkningsteori at vi alltid forstår noko på grunnlag av visse føresetnader. Vi møter verda med visse føresetnader som vi tek for gitt, og det er desse føresetnadane som bestemmer kva som er forståeleg og uforståeleg. Føreforståing er eit nødvendig vilkår for at forståing skal vera muleg. For å kunna fortolka ein tekst eller eit meningsfullt fenomen, må vi starta med visse idear om kva vi skal sjå etter. Slike idear gir våre undersøkingar ei retning og gjer det muleg å vita kva vi skal retta vår merksemd mot. Individuelle personlege erfaringar er ein av dei komponentane som inngår i føreforståinga. Erfaringane vil variera frå person til person og verda blir tolka i lys av den enkelte sine personlege erfaringar. Ifølge Widerberg (2005) er ei av føresetnadane i hermeneutisk

fortolkingslære å klargjera kva føreforståing og forventningar forskaren har med seg inn i forskingsprosessen.

I lys av ein hermeneutisk fortolkingsteori må eg vera klar over at den føreforståinga eg har med meg i "bagasjen", vil påverka mitt møte med dei skjønnlitterære tekstane og spela ei rolle i forskingsprosessen. Min bakgrunn er at eg er mor, foreldre i skulen, lærar og student. I tillegg har eg sjølv i si tid også erfaring med å gå gjennom utdanningssystemet som den første i familien som tok høgare utdanning og kan derfor definerast som klassereisande. Eg må vera medviten om at bakgrunnen eg har, er ein del av den erfaringsverda er ber med meg og som vil ha betydning for korleis eg forstår temaet eg studerer. Forskaren kan aldri sjå bort frå den rolla det personlege engasjementet spelar i fortolkinga. Denne subjektiviteten er ikkje "farleg", men må kvalifiserast gjennom teoretisk referanseramme og fleirsidig teoretisk perspektiv (Ricoeur 1994b i Nevøy 2007).

## **4.0 Presentasjon av analysen**

### **4.1 Foreldreinvolvering**

Foreldreinvolvering er eit samansatt tema som eg har ordna i tre underkategoriar: "*Deltaking på formelle og uformelle skuleaktivitetar*", "*Interesse for skulearbeid*", "*Haldningar/Forventningar*".

#### **4.1.1 Deltaking på formelle og uformelle skuleaktivitetar**

Foreldreinvolvering som finn stad på formelle og uformelle arenaer, er aktivitetar som føregår både ved oppmøte på skulen og i heimen. (Bæck 2007). Dei unge sine utsegn vil bli løfta fram for å belysa i kva grad foreldra involverer seg i formelle og uformelle aktivitetar knytte til barna sin skulegang, og korleis dette kan ha betydning for relasjonen elev-foreldre-skule.

##### **4.1.1.2 Foreldre bryr seg**

Foreldre kan ha ulike grunnar for at dei ikkje møter når dei blir innkalla til skulen. Dudley-Marling (2000) meiner det er urettferdig å skulda elevane sine skuleproblem på at foreldre ikkje involverer seg når ein legg til grunn tradisjonelle mål på foreldreinvolvering som å møta på foreldresamtalar eller å gje barna leksehjelp. Han påpeikar at det er liten sjanse for å forbetra forholda mellom skulen og foreldra, viss lærarane eller andre i skulesystemet i

utgangspunktet antek at foreldra ikkje bryr seg. Dudley-Marling fann at for mange foreldre var eit godt forhold til lærarane avhengig av om lærarane gav uttrykk for å bry seg om barna. Sjølv om foreldre har forståing for lærarane sine mange oppgåver, forventar dei likevel at lærarane ser barnet deira, behandlar det med respekt og tek omsyn til barnet sine spesielle behov (Dudley-Marling 2000). Fylgjande utsegn frå Mustafa Can kan synleggjera noko av det Dudley-Marling poengterer som viktig i relasjonen mellom skulen og heimen:

*”Lærerne dine, selv den høye rektoren, kom hjem til oss så vi kunne finne ut hvordan vi kunne få skikk på deg. Som jeg og far skammet oss” (Can, 37).*

*”En dag jeg og faren din ble kalt inn til skolen fordi du hadde veltet nesten hele klasserommet over ende siden du ikke fikk lov å spille fotball innendørs, satt hun og holdt rundt deg som om du var en villfaren og skadet fugleunge. For en kvinne, for en tålmodighet, selv om du ikke var barnet hennes...” (Can, 38).*

*”Men jeg skammet meg sjelden over far. Han kunne tross alt snakke svensk. Far konverserte med naboene om våren som aldri kom, og på foreldresamtalene diskuterte han fornøyd, iblant hissig, med lærerne om den rampete sønnen sin” (Can, 123).*

Utsegnene ovanfor viser at foreldra engasjerer seg i barnet sin skulevardag, og at dei samarbeider med skulen i forsøket på å få ”skikk” på guten. Dei tek imot representantar frå skulen som kjem heim til dei, begge foreldra møter når dei blir kalla inn i samband med ein ”episode”, og far er aktiv deltakar på foreldresamtalane. Mor framhevar måten læraren viser omsorg for guten hennar på i samband med ein vanskeleg ”episode”. Det er tydeleg at mor har lagt merke til og oppfatta at læraren bryr seg om guten hennar.

Forskning viser at minoritetsforeldre har lågare deltaking enn majoriteten på ulike skuleaktivitetar, men at det ikkje finnest grunn for å tru at dette skuldast at dei ikkje meiner at skule og utdanning er viktig. Faktorar som blir trekte fram som forklaringar på det som kan oppfattast som ei tilbaketrekking frå skulen, er mangel på kunnskap om korleis skulen fungerer, om kva som blir forventa av dei og om kva rettigheit dei har som foreldre (Bæck 2007). Utsegna nedanfor kan også synleggjera ei anna forklaring på kvifor foreldra ikkje møtte opp på skuleaktivitetar:

*”Selv står jeg utkledd som julenisse og med lykt i hånden, alene sammen med mor i et hjørne og ser misunnelig på de andre. Jeg betrakter henne et kort øyeblikk – og oppdager at jeg skammer meg over henne. Hun går ikke i olabukse, men er kledd i en fotsid blomstrete kjole. Hun synger ikke med i julesangen, for hun kan så vidt snakke svensk. Enda verre: mor har ikke engang glitter i håret som de andre mødrene, hodet hennes er tildekket av et sjal. Etter*

*den kvelden unngikk jeg å ta med mor på skoleaktiviteter der de andre foreldrene deltok” (Can, 113-114).*

Utsegna fortel noko om konflikten guten må oppleva når det blir forventa at han overleverer informasjon heime om skulen sine aktivitetar, og han unngår å gjera det. Lite anar kanskje skulen om Mustafa sitt dilemma og kva som er den eigentlege årsaka til at mor ikkje stiller opp. Kanskje blir det at enkelte foreldre ikkje stiller opp oppfatta som at dei ikkje bryr seg? Mykje tyder på at dette er foreldre som verkeleg ynskjer å engasjera seg i guten sin skulegang, men at særleg mor si deltakinga blir avgrensa av språkbarrierar og av at guten skjemmest av mora fordi ho skil seg ut frå dei svenske mødrene og derfor unngår å ta henne med til aktivitetar på skulen.

#### **4.1.2 Interesse for skularbeid**

Ifølge Bæck (2007) handlar foreldreinvolveringa som skjer heime ikkje berre om konkret og praktisk oppfølging og hjelp med leksene, men også om involvering av meir diffus art. Det fylgjande avsnittet omhandlar korleis foreldreinvolvering kan skje ved at foreldra viser interesse for skularbeidet gjennom f.eks samtalar med barna om skule og gjennom oppmuntring og støtte i skularbeidet. Er det noko i dei unge sine forteljingar som kan synleggjera korleis foreldra sine interesser for barna sitt skularbeid kan ha betydning for relasjonen elev-foreldre-skule?

##### **4.1.2.1 Verdsetjing av ulike typar foreldreinvolvering**

Bæck (2007) påpeikar at ein av årsakene til at foreldre med minoritetsbakgrunn involverer seg i mindre grad enn andre foreldre i ulike skuleaktivitetar, kan vera at den kulturelle kapitalen skulen verdset, avvik frå den minoritetsforeldre representerer. Mor til Mustafa representerer ein annan form for kulturell kapital enn den skulen verdset. Dette diskvalifiserer henne frå å delta i skuleaktivitetar som krev bestemte former for kulturell kapital. Mor har andre kvalifikasjonar enn det skulen forventar og føreset noko som avgrensar sjansane hennar for deltaking. Når desse ulikskapane kjem til syne, opplevast det ubehageleg for sonen at mor skil seg ut frå dei andre mødrene:

*”De svenske foreldrene kjente til og tok del i så mye mer av barnas liv” (Can, 115).*

*”Mor forsterket opphavet mitt. Det spilte ingen rolle at jeg var populær på skolen, at jeg snakket flytende svensk, at jeg var skolens lys eller sammen med en jente som alle guttene*

*ville være sammen med. Det spilte heller ingen rolle at kameratene mine elsket mor fordi hun ropte inn dem også når det vanket middag, og bød dem på lammespyd og nybakt brød” (Can, 128).*

*”Utdannelsen vår var umulig å assimilere hjemme. I den nye verden hadde et stort og hemmelighetsfullt mørke inntrådt hos mor. Uvitenhetens mørke. Riktignok hadde hun en instinktiv intelligens. Hun hadde levd og levde stadig et jordnært liv og eide dermed kunnskaper som jeg verken har eller kan tilgodese meg” (Can, 70).*

Mor til Mustafa Can har kunnskaper og kvalifikasjonar som gjer at ho blir respektert og beundra og betrakta som kunnskapsrik i sitt opphavsmiljø:

*”Kvinnene i landsbyen derimot synes at mor er kunnskapsrik. (...) – Moren din har lært seg svært mye i løpet av sine tretti år i Sverige. Kunnskapen hennes er større enn landsbykvinnenes kunnskap til saman” (Can, 80).*

*”For mors venner er evnen til å skrive navnet sitt på et dokument istedenfor å sette et tommelavtrykk, en så stor bedrift til at den nesten er noe guddommelig” (Can, 82).*

I Sverige er det andre former for kunnskap som gjeld, og sjølv om mor er ei klok kvinne, blir hennar ressursar annleis enn dei majoriteten representerer. Mor til Mustafa Can kjenner ikkje skulekoden. Ho er analfabet og sjølv om ho budde 30 år i Sverige, er hennar evne til å kommunisera på svensk svært begrensa. Mustafa sine utsegn viser korleis mor likevel involverer seg i sonen sitt skulearbeid:

*”Innimellom kunne man tydelig se mors iver etter å lære mer om omverdenens underverker. På barneskolen gjorde jeg ofte hjemmelekser mens jeg spiste på kjøkkenet. Iblant lå flere bøker oppslått blant fatene (...) (Can, 76).*

*Av og til hendte det at mor satte seg ved siden av meg og begynte å bla i bøkene om historie, kjemi og geografi. Hun tittet ofte på bildene. Hun kunne stoppe opp og stryke hånden over et bilde som om det var en ømtålig gjenstand, eller som om hun nærmet seg det for bedre å prøve å forstå hva det forestilte”. (...) Iblant leste jeg høyt for mor og oversatte samtidig til kurdisk, så godt jeg kunne (Can, 76-77).*

*”Jeg forsøkte å forklare for henne at kartene var blitt tegnet ved hjelp av noe som het satelittbilder. – Hmm ... mumlet mor ettertenksomt uten å fjerne blikket fra den oppslåtte siden - .Ansiktet strålte umiskjennelig av takknemlighet idet hun iblant løftet hodet og smilte til meg. Vi fortsatte å bla i boka” (Can, 77).*

Utsegnene synleggjer at mor viser ei unik interesse for og innleving i sonen sitt skulearbeid. Ho er på sin måte delaktig i barnet si læring og er sjølv ivrig etter å læra meir og få del i sonen sine kunnskaper. Mustafa prøver å forklara det ho ikkje forstår og han les høgt for henne og oversette til kurdisk. Sjølv om sonen på ein måte blir som ein ”lærer” for mora, er det grunn

til å tru at dette er ei god trening og læring for guten og er av positiv betydning for den skulefaglege utviklinga hans.

#### **4.1.2.2 Klima for læring i heimen**

Ifølge Bakken (2003) vil foreldra si rolle som formidlarar av kunnskap og verdiar vera avhengig av kommunikasjonsfellesskapet mellom barn og foreldre. Bakken refererer her til Coleman (1988) som hevdar at det er irrelevant kor mykje kunnskap foreldra sit inne med dersom dei sosiale relasjonane mellom foreldre og barn er svake eller fråverande. I klassereiseforskinga blir mødrene si rolle framheva som særskilt betydingsfull for unge sin sosiale mobilitet (Trondman 1994, Wennerström 2003). Trondman påpeikar at ein faktor som bidrog til å auka mødrene si betydning for klassereisa, var at dei oftare var heime og tok ansvar for barna og for relasjonane i og utanfor heimen. Mange av mødrene hadde eit positivt bilete av skulen som reiskap for framgang og hadde eit ynskje om å sjå barna realisera noko dei sjølv ikkje hadde fått sjanse til å gjera. Trondman omtalar dette som mødrene sitt kompensasjonsprosjekt og at det er muleg å sjå dette prosjektet som ein form for utdanningskapital i familien. Foreldra har i lita utstrekning hjelpt barna sine med leksene, men mødrene har gjennom kompensasjonsprosjektet sitt oppretthalde eit klima som støttar opp under studiar og som har vore eit av dei forholda som har sett i gang prosessen mot høgare utdanning (Trondman 1994). Sjølv om mor til Mustafa Can ikkje har nokon skulegang i det heile, formidlar utsegnene hans eit inntrykk av at det rundt kjøkkenbordet blir skapt ein positiv relasjon mellom mor og son og eit klima for læring som begge har gjensidig glede og utbytte av. Mor gler seg over all kunnskapen som er i bøkene og som guten hennar får sjanse til å få innsikt i. På same tid gler Mustafa seg saman med resten av familien då mor etter mykje strev endeleg klarer å skriva namnet sitt. Den dagen blei ein merkedag i familien:

*”Den dagen mor skulle lære å skrive navnet sitt, er et minne som ikke engang døden vil kunne utradere” (Can, 82).*

*”Likevel virket mor henført av all kunnskap, samtidig som hun undret seg over hvordan en menneskehjerne klarer å ta inn over seg all kunnskapen som finnes i bøker. – Akk, at jeg ikke skjønner mer av vår verden og vår tid, pleide hun å sukke etter timene våre i geografi, historie og fysikk...” (Can, 79).*

*”Så små vi mennesker er, forkynte hun lavmælt. – men les du, min sønn, les, så du vet hva slags verden du lever i, les, så livet blir forståelig for deg ... For jeg har så visst ikke forstått mye av livet, ikke mer enn at man må leve det” (Can, 80).*



Måten mor handsama bøkene på, vitna om ei respekt og ei audmjuk haldning til all kunnskapen som fanst der, og som ho skulle ynskja ho hadde meir del i. Men sjølv om ho innsåg kor lite ho forsto, ville ho at sonen skulle lesa meir og skaffa seg kunnskap for å forstå meir om verda og om livet. Vi ser at ho gir han uforbeholden aksept, anerkjenning og støtte til å gå vidare med å skaffa seg kunnskap sjølv om det fører til at han får del i ei verd som er framand for henne. Ho gir sonen ei tydeleg oppfordring i å læra meir. Utsegnene gir oss eit bilete av ei omsorgsfull mor som framstår støttande og levande oppteken av og interessert i sonen sin skulegang.

#### **4.1.3 Haldningar/ forventningar**

Dette avsnittet tek opp kor vidt foreldra ser på skule og utdanning som viktig og korleis dei klarer formidla dette til barna sine. Kan dei unge sine utsegn synleggjera ulike aspekt ved korleis foreldra sine haldningar og forventningar i forhold til barna sin skulegang kan ha betydning for relasjonen elev-foreldre-skule?

##### **4.1.3.1 Håp om ei betre framtid**

Ifølge Bakken (2003) opplever dei fleste unge, både minoritets- og majoritetspråklege, at foreldre er svært interessert i skulegangen deira. På same tid opplever elevar med minoritetsbakgrunn eit meir tydeleg prestasjons- og sosialt mobilitetspress frå heimen enn andre elevar. Migrasjon handlar i utgangspunktet ofte om utsikter til betre materielle kår. Innvandarane vil derfor i utgangspunktet vera motiverte for å betra sine livssjansar og oppnå sosial mobilitet. Foreldra som kanskje sjølv ikkje fekk realisert draumane sine, vil i mange tilfelle overføra egne ambisjonar til barna sine (Bakken 2003)

Dei unge sine forteljingar belyser at grunnen for emigrasjonen ikkje bare var foreldra si eiga interesse om eit betre liv, men eit ynskje for barna at dei skal veksa opp i tryggleik og få sjanse til ei høgare utdanning. Dei har gjort oppbrot frå eige heimland, slekt og vener på grunn av utsikter om ei betre framtid for seg sjølv og ikkje minst for barna. Far til Mustafa Can uttrykkjer det slik:

*”Jeg fattet ikke beslutningen bare for at livet skulle bli mer utholdelig for meg; dere ville vokse opp i en trygg verden, og dessuten kunne utdanne dere til leger eller ingeniører, i stedet for å slite dere ut på åkrer og jernbaneanlegg” (Can, 206).*

Motivasjonen som mor til Saynab og stefaren hadde for å senda barna frå seg til faren i Noreg, var at dei skulle få utdanning, betre livsvilkår og sjanse til ei betre framtid enn dei kunne få hos henne i ein flyktingleir i Afrika:

*”Stefar var opptatt av det som skjedde i Norge og spurte hva vi studerte. Jeg svarte at vi ikke var kommet så langt ennå, og da sa han: - Husk det, Saynab og Abdi: den viktigste grunnen til at dere er i Norge, er at dere skal få en utdanning. Dere må stå på!” (Norderhaug/Saynab, 157).*

*”Dere må bli med ham for å komme dere bort herfra. Du må være flink på skolen, så du kan få en god jobb og en kjekk mann. Seinere kan vi bo sammen i et stort hus” (Norderhaug/Saynab, 124).*

#### **4.1.3.2 Ambisjonar på vegne av barna**

Ifølge Bakken (2003) kan dei haldningane foreldra legg for dagen, bidra til å byggja opp positive haldningar hos eleven slik at dei finn seg til rette i skulen. Foreldra kommuniserer korleis dei verdset skule og akademisk verksemd gjennom interesse for skulen. Dersom skule og utdanning inngår som eit viktig element i dei ambisjonane foreldre har på vegne av barnet, vil dette i neste omgang kunne påverka eleven si eiga interesse for skulen og kor stor innsats eleven legg ned i skularbeidet. Foreldre som hjelper til med skularbeidet, gir råd ved utdanningsval og deltek på foreldremøte, vil signalisera til barnet at dei er opptekne av skulegangen deira. Både for majoritets- og minoritetsspråklege elevar har foreldra sine ambisjonar ein klar effekt på dei unge sine utdanningsplanar. Men det trykkes minoritetsspråklege ungdommar opplever i forhold til prestasjons- og mobilitetsforventningar, er betydeleg større enn det majoritetsungdommar erfarer (Bakken 2003). Utsegnene nedanfor synleggjer at foreldra har ambisjonar på vegne av barna, og at dei gir uttrykk for kva utdanningsplanar dei har for barna sine.

*”For eksempel syntes han at jeg skulle bli lege, (...)” (Can, 211).*

*”Faren ville ha en sønn som enten skulle bli flyger eller lege. Det var et ønske de fleste pakistanske foreldre hadde. Ønsket om at deres barn skulle bli noe stort. Noe som kunne hjelpe deres eget hjemland til å reise seg opp fra fattigdommen. Det er det foreldrene til innvandrerbarna ønsker” (Hussain/Sajjad, 65-66).*

Forskning viser også at minoritetsspråklege elevar bruker betydeleg meir tid på leksene enn andre, og dei har i større grad enn majoritetsspråklege planar om å ta universitets- eller høgskuleutdanning. Fleire minoritetsspråklege enn majoritetsspråklege gir uttrykk for at dei

ynskjer å arbeida i yrker med høg sosial status, som lege, ingeniør og jurist (Bakken 2003). Eit utdrag frå ein av dei unge synleggjer høge ambisjonar og ei sterk tru på at han kunne klare gjennomføre det han ville:

*”Igjen var det en rådgiver som ikke kunne begripe hvorfor jeg hadde de ambisjonene jeg hadde. Juss? Glem det! Jeg hadde ikke gode nok karakterer i snitt, ikke engang i norsk som andrespråk hadde jeg gjort det bra nok (...) Jeg visste at jeg kunne prestere mer. Jeg ville og skulle bli advokat” (Raja, 100-101).*

Foreldre sine ambisjonar og minoritetsungdommane sine egne utdanningsplanar og ynskje for framtida overlappar kvarandre i stor grad, noko som tyder på at svært mange av dei unge har gjort foreldra sine forventningar til sine egne (Bakken 2003). Utsegna nedanfor illustrerer at dei tankane Sajjad har om kva han vil bli, er samanfallande med faren sitt ynskje:

*”Han fikk gode karakterer. Han hadde i hvert fall ikke noe å skamme seg over. Sajjad kunne tenke seg å bli flyger. Det var også noe faren hans ville han skulle bli. Så litt stolt kunne han være over sønnen sin” (Hussain/Sajjad, 101).*

#### **4.1.3.3 Forventningspress?**

Vi kan spørja om foreldrepresset kanskje kan bli for stort for ungdommar der foreldra så tydeleg gir uttrykk for kva ambisjonar dei har på barna sine vegne om kva utdanning dei forventar at dei unge tek. Viss barna på same tid veit at foreldra har emigrert på grunn av at barna skulle få eit betre liv, kan dei store forventningane frå foreldra bli eit stort press å bera for dei unge. Nirmala Eidsgård i Mifa<sup>2</sup> uttaler i *Vårt Land* (10/2-10) at unge med minoritetsforeldre må få større fridom til å velja studieretning sjølv. Ho meiner at ein veg å gå, er at foreldra får meir kjennskap til mulegheitene i det norske utdanningssystemet slik at barna kan få velja studiar etter eige ynskje, evner og føresetnader. Det blir i den same avisartikkelen referert til ei nyare undersøking frå UiO som viser at studentar med minoritetsbakgrunn endar opp med å studere medisin, odontologi eller farmasi. Eidsgård påpeikar at foreldra må få kjennskap til at ein i Noreg får status, karriere og suksess i arbeidslivet, sjølv om ein vel andre yrker enn dei foreldra ser på som mest prestisjefylte.

---

<sup>2</sup> Mifa står for *Mangfold i Fokus* i Akademia og er en del av studieavdelinga ved UiO. Viktigaste målgruppe er unge og vaksne med minoritetsbakgrunn som ynskjer ei akademisk utdanning.

#### **4.1.3.4 ”Tapte draumar”**

Bæck (2007) avdekker at for lærarane er foreldra først og fremst ein ressurs i forhold til å gje praktisk støtte til elevane i skulekvardagen. Lærarane forventar også at foreldra skal gje uttrykk for støtte til skulen og til det arbeidet lærarane gjer. Elevane skal ikkje vera i tvil om at foreldra meiner at skulen er viktig. Foreldra si oppmuntring, forventningar og ”tapte draumar” fungerer som ein viktig motivasjonsfaktor sjølv om foreldre med låg utdanning ikkje vil vera i stand til å hjelpa elevane med spesifikke matematikkproblem. (Walker 2006 i Bæck 2007)

Mor til Mustafa har hatt sine draumar om meir kunnskap. Utsegna nedanfor illustrerer kor vondt det har vore å føla seg utanfor samfunnet fordi ho ikkje kunne lesa og skrive og heller ikkje kunne snakka svensk. Det er nærliggjande å tru at mor sine uoppfylte draumar og den ”straffa” ho har følt som ein konsekvens av å mangla grunnleggjande kunnskapar, prega iveren hennar etter å oppmuntra sonen til å lesa meir og skaffa seg meir kunnskap om verda.

*”En gang for mange år siden innrømmet mor at hun av og til drømte om å kunne snakke og skrive svensk (Can, 71). (...) Jeg kunne lese i avisa, følge med på nyhetene og forstå hva som skjer ute i verden (Can, 72). (...) Å føle seg døv og stum, når man ikke er det, er også en slags straff, så sant Gud er mitt vitne” (Can, 71 - 73)*

#### **4.1.3.5 Oppfordring til å satsa på skulen.**

I dei fylgjande utsegnene kjem det til uttrykk ei involvering i barna sin skulegang som ikkje handlar om i kva grad foreldra gir leksehjelp, deltek på foreldremøte eller andre aktivitetar i skulen sin regi. Foreldra uttrykkjer at dei bryr seg om barna sin skulegang, og at det betyr mykje for dei at barna får seg ei utdanning.

*”Med sin bakgrunn som mekaniker i det pakistanske flyvåpenet har fatter`n alltid vært veldig opptatt av at vi barna skulle få oss god utdanning. (...): ”Få dere en utdanning, og gjør det mens dere ennå er unge; det vil dere tjene mye på i voksen alder” (Raja, 89 ).*

*Sajjad hadde kommet inn på naturfaglinja på videregående skole. Noe han selvfølgelig var glad for. Aller gladest var allikevel faren, for han trodde at det var umulig å komme inn. (...)* (Hussain/Sajjad, 91-92).

Abid Raja erfarer at faren vil at det skal ”bli noe” av han, og han opplever at faren er stolt over han når han lykkast på skulen:

*”Han ville jeg skulle komme meg fram, at det skulle ”bli noe” av meg, og han følte sikkert dobbel stolthet over at jeg gjorde det så bra på skolen og slett ikke var sykelig, slik familien der nede ville ha det til” (Raja, 25).*

To utsegn viser at andre aktivitetar blir nedprioriterte viss det er sjanse for at det kan gå utover skulen. Sjølv om det ville gje status å ha ein son som var *hafiz*, ville ikkje far pressa Abid viss det kunne gå på bekostning av skulearbeidet. I Saynab si utsegn ser vi at stefar markerer at studiar skal koma før giftarmål.

*”Selv om jeg hadde talent og tilbrakte mange timer i moskeen, ble jeg aldri hafiz – det vil si en som kan hele Koranen utenat. (...) Det er veldig gjevt å ha en sønn som er hafiz, selvfølgelig. Men han presset meg ikke da jeg begynte å gå lei. For det første var han ingen dypt religiøs mann den gangen, og for det andre så han at hafiz-prosjektet lett kunne komme til å kreve uforholdsmessig mye tid på bekostning av skolearbeidet og de vanlige leksene” (Raja, 62-63).*

*”Stefar sa til gjestene at jeg ikke skulle gifte meg, men studere (...)” (Norderhaug/Saynab, 160).*

Foreldra bidreg også med økonomisk støtte og understrekar på den måten kor viktig dei meiner det er med utdanning. Dei markerer at dei er villige til å strekkja seg langt for gje barna sine høve til å studera.

*”Faren lovet at hvis han ville dra til Sverige så skulle han betale alle utgiftene” (Hussain/Sajjad, 101).*

*”Fatter`n betalte skolepengene og alle pensumbøkene det første året. Etter det tok jeg studielån som de andre, og fatter`n oppfordret meg til å få meg jobb ved siden av studiene. Han ville jeg skulle klare meg selv, men han ville fortsatt å finansiere utdannelsen min helt fram til jeg var ferdig jurist om jeg ikke hadde klart å stå på egne ben. Det var en selvfølge for ham å forsørge meg under utdannelsen, med den innstillingen og tankegangen han har. Han var standhaftig i sin tro på at jeg ville levere resultater” (Raja, 101)*

#### **4.2 Klassereiseperspektiv**

Utgangspunktet for analysen i dette kapittelet er aspekt ved Trondman (1994) og Wennerström (2003) si klassereiseforskning. Med klassereisetematikken som bakteppe vil vi sjå om dei unge sine forteljingar belyser forhold i relasjonen elev-foreldre-skule som har betydning for elevar si skulefaglege utvikling og prestasjonar, men som ikkje handlar om foreldra sitt utdanningsnivå. Kapittelet er delt i 5 underavsnitt: *Lekser/leksehjelp, Interesser*

for bøker/bibliotek, Drivkrefter; Draumar, Aggresjon/Sinne, "Skikkelighetskulturen", "Signifikante andre", To verder - identitet

#### **4.2.1 Lekser/Leksehjelp**

Trondman (1994) fann at dei klassereisande han studerte, i stor utstrekning måtte klara skulen og leksene sine sjølv. Studiane hadde vore dei unge sitt eige prosjekt. Sjølv om særleg mødrene si positive haldning til at skule var viktig, var det dei unge sjølv som styrte med skule og studiar. Vi skal i det fylgjande avsnittet sjå om dei unge sine forteljingar seier noko som kan belysa lekkesituasjonen for dei unge i mitt utval. Det blir sett søkelys på om dei unge fortel noko om korleis dei gjorde leksene, om dei fekk hjelp av nokon, eller om dei gjekk på leksehjelp. Fokuset vil vera om det kjem til syne forhold knytte til leksene som kan ha betydning for relasjonen elev-foreldre-skule.

##### **4.2.1.1 Leksehjelp – ein del av foreldrerolla?**

Evalueringa av reform 97 viser at skulen ikkje i tilstrekkeleg grad tek omsyn til ulike elevgrupper sine ulike utgangspunkt og bakgrunnar (Haug 2003). Ein kan spørja i kva grad det blir teke omsyn til mangfaldet i elevane sin bakgrunn når det i skule- og fritidsaktivitetar blir lagt opp til forventningar om korleis foreldra skal involvera seg og bidra. Utsegna nedanfor belyser konflikten det skaper for guten at mor representerer ein anna kulturell kapital enn det som kravdest for at han skulle føla seg som ein del av dei andre:

*"Jeg ville høre til, være en del av de andre. Men da krevdes det foreldre som delte min symbolladete hverdag. Det krevdes også en bollebakende mutter som kunne hjelpe meg med leksene og kjøre meg på fotballtrening" (Can ,116).*

Ifølge Dudley-Marling (2000) kan mykje leksepress gjera uboteleg skade på det emosjonelle planet i mange familiar. I Mustafa sitt tilfelle er det ikkje leksekampen i den forstand at foreldra må leggja press på guten for at han skal gjera leksene sine som er tema, men det faktum at leksene er med på å forsterka følelsen av å skilja seg ut frå dei andre fordi mor ikkje kan bidra med leksehjelp. Mor meistra ikkje den svenske majoritetskulturen kor bollebaking til ulike arrangement og køyring til fotballtrening og hjelp til leksearbeidet blir teke for gitt som ein del av foreldrerolla. Saknet etter at mor kunne dela livet hans i den svenske kvardagen er altoverskyggande og gjer at han føler seg splitta og utanfor:

*”Flere år fremover delte jeg tilværelsen min i to ulike deler, mellom to liv som jeg ikke klarte binde sammen. Den svenske og den kurdiske verdenen. I løpet av disse årene ville jeg ikke bli sett sammen med mor. (...) Jeg skammet meg for at hun gikk med sjal og fordi hun skilte seg ut fra de svenske mødrene” (Can,114).*

*”De svenske foreldrene kjente til og tok del i så mye mer av barnas liv” (Can,115).*

Guten opplever krav og forventningar i skule og fritid som er avhengig av foreldre som sit inne med bestemte former for kulturell kapital. Presset på guten vert stort og får negative konsekvensar for relasjonen både til mor og til skulen. Guten føler seg utanfor og ikkje som ein del av dei andre fordi mor ikkje er ein del av majoritetskulturen og ikkje kan stilla opp på same måten som dei svenske mødrene kan.

#### **4.2.1.2 Lekser og skulemeistring**

Dersom det er slik at elevane si tilpassing til skulen i stor grad er avhengig av i foreldre som kan bidra med leksehjelp, vil det bety at forhold ved leksene kan påverka elevane sine sjansar for å meistra skulekvardagen. Nedanfor fylgjer vi Saynab og Mustafa sine kampar i ein periode då det var vanskeleg for dei å meista skulekvardagen. I begge desse tilfella er forhold ved leksene nemnde. Dei gjer ikkje leksene sine i desse vanskelege periodane. Kva som er kjernen til problema kan vera samansette, men mykje taler for at forhold knytte til leksene for desse elevane, blir ein del av det å ikkje meistra skulekvardagen. Eitt eksempel kan belysa ei bakanforliggjande årsak til at Saynab ikkje klarer gjera leksene sine:

*”Jeg led under mobbinga og var ukonsentrert på skolen. Jeg følte at jeg bare ble dårligere og dårligere i alle fag. Jeg orket ikke å tenke på skolen når jeg kom hjem, for da fikk jeg vondt i magen. Derfor sluttet jeg å gjøre lekser. Jeg fortalte ikke hjemme hvordan jeg hadde det på skolen. De spurte ikke heller. Til slutt fikk jeg nok. Jeg begynte å ta igjen (...)” (Norderhaug/Saynab, 24)*

Saynab blir mobba på skulen og har ingen heime som kan hjelpa henne. Det er ikkje enkelt å klara leksene og meistra skulekvardagen når ho har det vanskeleg både heime og på skulen og ingen å støtta seg til. Det Saynab først og fremst vil ha behov, er ikkje eit krav om å stilla på skulen med utført heimearbeid, men nokon som ser henne og som kunne ha forståing for hennar totale livssituasjon. Ho har mor i Afrika, ein far som ikkje klarer ta hand om henne, og ho blir mobba og er ukonsentrert på skulen. Saynab vil trenge at nokon ser at reaksjonsmønsteret hennar ikkje er eit uttrykk for at ho er ein *vanskeleg elev*, men at det signaliserer at ho er ein elev som *har* det vanskeleg. Det kan altså vera mange ulike årsaker til at eleven ikkje gjer leksene sine. Utfordringa for skulen er å klara å danne seg eit heilskapeleg

bilete av eleven slik at krava ein stiller, ikkje blir urimelege i forhold til det som kan vera årsakene til at eleven ikkje meistrar skulekvardagen sine mange krav og forventningar.

*”Du kom opp i slåsskamp med alle barna på skolen, du knuste vinduer når du ikke fikk viljen din, og du likte å lese om den gutten som var på loffen, men du gjorde ikke leksene dine, (...)”* (Can, 37).

Vi har sett eksempel på at Saynab og Mustafa har problem med å meistra skulekvardagen, og at dei ikkje ikkje leksene. Når ein del av skulen sitt læringsarbeid blir overført til heimen, kan ein spørja om skulen legg byrder på heimen som er urimelege i forhold til den kunnskapen foreldra har om norsk språk og kultur. Spørsmålet er om elevar i gitte situasjonar må bera altfor store belastningar sjølv i forhold til skule og lekser.

#### **4.2.1.3 Lekser og skule er viktig**

St.meld. nr. 30, *Kultur for læring* (2003-2004) seier fylgjande om kva departementet meiner er heimen si rolle i forhold til leksene: *”De foresatte skal se til at barna gjør sine lekser, men skolen kan ikke forutsette at de foresatte har kompetanse til å gje barna faglig hjelp”* (St.meld.nr.30:108). Ifølge Bæck er ikkje lærarar og foreldre samstemte i synet på leksehjelp. Lærarane meiner at dei ikkje legg opp til lekser som inneber at elevane er avhengige av hjelp frå foreldra, og at dei ikkje forventar at foreldra skal bidra med leksehjelp. Dette er motsett av korleis foreldra opplever leksesituasjonen. Dei opplever at det blir forventa at dei bidreg med leksehjelp heime (Bæck 2007). Dette tydeleggjer at det i er nødvendig med ei avklaring av forventningar og av kva som er skulen og heimen si rolle i leksearbeidet. Det kjem ikkje til syne noko i dei unge sine forteljingar som viser i kva grad foreldra ser til at leksene blir gjorde. Men dei unge sin utsegn synleggjer på ulikt vis foreldre som legg forholda til rette for lekser og skulearbeid.

*” På barneskolen gjorde jeg ofte hjemmelekser mens jeg spiste på kjøkkenet. Iblant lå flere bøker oppslått blant fatene (...)”*(Can, 76).

Det kan sjå ut for at lekser, mat og bøker er naturlege innslag ved kjøkkenbordet. Som vi har høyrtd tidlegare, set mor seg iblant ned ved sida av sonen sin når han gjer skulearbeidet. Men mor sitt bidrag til skulearbeidet avgrensar seg til å visa interesse og beundring for sonen sine bøker, og ei oppfordring til sonen om å læra meir. Mor kan ikkje gje fagleg leksehjelp i tradisjonell forstand. Men måten ho involverer seg på og relasjonen som oppstår mellom mor og son over sonen sine bøker når han les, overset, fortel og forklarar, gir grunn for å tru at



desse lekkesituasjonane også gir eit viktig fagleg utbytte for guten. Det fylgjande belyser noko av dei same haldningane.

*”Ingen foreldre i vårt miljø ville sette spørsmålstegn ved fysiske reaksjoner på at guttunger rippet penger fra fars butikk. I utgangspunktet var ørefikene en ubehagelig faktor jeg måtte regne med, nesten uansett hva jeg foretok meg utover det å lese lekser” (Raja, 69).*

Tidlegare har det kome fram at far til Abid Raja ikkje ville pressa sonen til noko som kunne gå utover skulearbeidet. Sonen erfarte at han gjorde mykje som skuffa faren, men det å gjera lekser, var ein verdsett aktivitet som han fekk aksept for å prioritera.

#### **4.2.1.4 Lekser og skulen og læraren si rolle**

NOU 2009:18 *Rett til læring* understrekar at ei likeverdig opplæring inneber at alle har same mulegheit til å nå dei måla som er sette for opplæringa, eller dei måla som er realistiske for den enkelte. Dette vil innebera det utvalet kallar eit *rettighetsperspektiv*, til forskjell frå eit *behovsperspektiv*. Tiltak og tilrettelegging i opplæringa for å møte den enkelte sine individuelle behov og føresetnader, er ikkje grunngeve i behovet, men i retten til ei likeverdig opplæring (NOU 2009:18 *Rett til læring*). Saynab si utsegn illustrerer korleis eit godt tilrettelagt tiltak kan ha positiv effekt både for dei faglege prestasjonane på skulen og for leksearbeidet:

*”Skolen ansatte en somalisk mann som skulle være tolk. (...) Han hjalp oss i norsktimene, der Abdi og jeg hadde vår egen lærer. Vi hadde svamphjerner. Alt vi lærte, gikk vi hjem og pugga. Vi skreiv ned ord og setninger hundre ganger for å være sikre på å huske dem. Vi kunne alltid det vi hadde lært dagen før. Norskklæreren var imponert og skrøt av oss” (Norderhaug/Saynab, 17).*

Elevane får tilrettelagt norskundervisning ved hjelp av ein tolk og ein eigen lærar. Dette gir dei ei meistringsoppleving og inspirasjon til å øva meir på eiga hand heime. Heimearbeidet blir noko elevane gjer i etterkant av det dei har gjennomgått og arbeidd med skulen. Positive tilbakemeldingar frå læraren tyder på at heimearbeidet vart følgt opp og forsterka. Det tilrettelagte tiltaket og effekten det får for elevane, synleggjer kor viktig læraren og det som skjer på skulen er i forhold til eleven si læring og motivasjon. Gjennom meistringsopplevinga elevane får på skulen, blir dei motiverte til å arbeida vidare heime med stoff som allereie var kjent. På den måten kunne dei lykkast med leksearbeidet sjølv om dei ikkje hadde foreldre som kunne hjelpa. At læraren og det som skjer på skulen er viktig i forhold til lekkesituasjonen viser også eit anna eksempel:

*”Klassen oppførte seg forskjellig alt etter hvilken lærer vi hadde. På Holmlia måtte lærerne være tøffe i trynet og vite hvordan man satte seg i respekt. (...) Men klassestyreren var kjempestreng. Når vi hadde ham, var det ingen som fant på noe tull. Alle hadde gjort leksene til hans timer. Han var grei også, og jeg likte ham godt” (Norderhaug/Saynab, 85.)*

Dette tydeleggjer kor viktig læraren si rolle er. Denne klassestyreren blir oppfatta som streng og grei på same tid og til hans timar gjorde alle leksene. NOU 2009:18 *Rett til læring* understrekar at forskning viser at av dei ressursane skulen rår over, er det kvaliteten på lærarane som har størst betydning. Læraren spelar ei viktig rolle i elevane si læring og utvikling og har stor innflytelse på læringsutbyttet til elevane. Derfor er ei av hovudutfordringane i utdanning og opplæring å sikra tilgangen på relevant kompetanse. Det vert påpeika at når kvaliteten på den vanlege opplæringa aukar, blir utbyttet større for alle, og behovet for særskilde tiltak blir redusert (NOU 2009:18 *Rett til læring*)

#### **4.2.1.5 Formalisert leksehjelp**

Leksesituasjonen for elevar med minoritetsbakgrunn blir korkje i mediedebatten eller i forskinga via særleg merksemd. I leksedebatten bli det fokusert på leksehjelp som eit tiltak for å utjamne dei ulikskapane som lekser kan skape sidan elevar har ulik sjanse til å få hjelp heime. Eg finn lite i dei unge sine forteljingar som omhandlar at dei unge har gått på leksehjelp. Men eitt eksempel viser at skulen set inn leksehjelp når Saynab ikkje meistar skulekvardagen:

*”Fjorten år og skikkelig tøff. Karakterene mine ble ikke bedre. Jeg fikk fremdeles lg og ng i alle fag. Jeg klarte ikke å konsentrere meg. Skolen ansatte ei dame som skulle hjelpe med lekser, men jeg skjønnte fort at hun også ville snoke i tankene mine. Skolen ville finne ut hvorfor jeg var så gæren. (...) Etter hvert ble vi venner. Da vinteren kom lærte hun meg å stå på ski” (Norderhaug/Saynab, 56).*

Inntrykket er at dette leksehjelptilbodet etter kvart vart vellykka for Saynab fordi leksehjelparen klarte å byggja ein positiv relasjon til henne og forstod betydinga av å læra henne noko utover det reint faglege og det som stod på timeplanen.

#### 4.2.1.6 Eleven gjer lekser

Saynab fortel at ho gjer lekser i det faget ho interesserer seg for. Historieboka gir henne eit høve for å drøyme seg bort frå den kompliserte kvardagen. Ei utsegn viser også at ho gjer lekser saman med ei venninne.

*”Jeg var så dårlig på skolen at jeg fikk lg og ng i alle fag, bortsett fra historie. Jeg elsket historie. Historieboka mi ble helt utslitt, for jeg bladde så mye i den. Jeg leste ikke bare det vi hadde i lekse, men hele boka, mange ganger. Dette var min måte å unnsnippe virkeligheten på. Alt var vanskelig, både hjemme og på skolen” (Norderhaug/Saynab, 33).*

*” Spagetti og jeg ble bestevenninner og var sammen hele tida. Enten var hun hos meg og gjorde lekser, eller jeg var hos henne” (Norderhaug/Saynab, 76).*

Det generelle inntrykket i Sajjad sine utsegn er at leksene er noko han ordnar med sjølv:

*”Dagene ble av og til lange for Sajjad. Det er ikke så vanskelig å forstå siden det eneste han gjorde i løpet av en dag var å gå på skolen, komme hjem og spise, gjøre leksene og være på rommet sitt” (Hussain/Sajjad, 97).*

*”Det var jo fredag, så han hadde egentlig ingen lekser til mandag. De leksene han hadde var til midten av neste uke, så dem kunne han gjøre seinere, derfor la han bort bøkene” (Hussain/Sajjad, 40).*

#### 4.2.2 Interesse for bøker/bibliotek

Trondman (1994) fann at alle dei klassereisande allereie i barne- og ungdomsåra på ulike måtar hadde møtt og utvikla kulturelle interesser, og han fann at lesing av skjønnlitteratur utan samanlikning var den mest utbreidde interessa. I dei unge sine forteljingar i mitt utval kjem det fram ulike aktivitetar som dei unge har vore engasjerte i. Det som er nemnt, er blant anna sjakk, musikk, dans, fotball, ungdomsklubb og ulike interesseorganisasjonar. Men lesing av bøker er den fellesnemnaren som i ulik utstrekning går igjen hos alle dei unge. Ifølge Trondman var dei klassereisande ikkje medvitne på dei kulturelle interessene sine og heller ikkje på at dei gjorde investeringar i framtidige utdanningsval. Dei las fordi dei likte å lesa utan tanke på kva behov dei tilfredstilte eller kva investeringar dei gjorde (Trondman 1994). Ei utsegn frå Mustafa illustrerer nettopp dette:

*”Jeg leser mye de siste månedene mor er i live. Dels leser jeg for å flykte fra dager og netter som smelter sammen til endeløse døgn av ubevegelighet. Dels for å flykte fra angsten for mors kommende død. Men først og fremst leser jeg fordi jeg alltid har lest bøker, fordi bøker ofte skaper en verden av minner inni meg” (Can, 61).*

Ifølge Trondman (1994) blir boka spegelen som barna og dei unge kan sjå og søkje seg sjølv gjennom møte med andre referansepunkt enn det opphavsmiljøet representerer. Litteraturen blir ein måte å møte og forstå seg sjølv betre på. Wennerström (2003) viser at kvinnene i studien hennar gjennom litteraturen fekk inntrykk frå andre sosiale verkelegheiter, noko som førte til framtidsdraumar om noko anna. Både Trondman og Wennerström viser at for fleire av dei klassereisande, har biblioteket spela ei viktig og sentral rolle i samband med klassereisa. Det fylgjande avsnittet omhandlar kva rolle bibliotek og litteratur har spela for dei unge i mitt utval. Vi vil sjå om dei unge sine utsegn belyser forhold i som kan ha betyding for relasjonen elev-foreldre-skule.

#### **4.2.2.1 Litteraturen sin plass i familien**

Bakken (2003) fann at både for majoritets- og minoritetsspråklege har talet på bøker i heimen ein klar samanheng med elevane sine skuleprestasjonar. Mustafa Can si utsegn belyser at for denne eleven må det ha vore andre forhold enn talet på bøker som har hatt betyding for skuleprestasjonane hans.

*”I stua tronet et stort, mørkebrunt bokhylle- og vitrineskap, der det ikke bare manglet bøker, men også vaser og annet nips” (Can, 21).*

Heimen til Mustafa representerte heller ikkje på andre måtar den kulturelle kapitalen han opplevde kameratane hans fekk del i.

*”I Sverige leste mødrene til kameratene mine bøker, aviser og ukeblader, de deltok i voksenopplæring, de var i teatergrupper og bokklubber, de dro på kino og var yrkesaktive. (...) da barna ble eldre og mer bevisste og kunne diskutere politikk, sport, film og kunst med foreldrene sine” (Can, 71).*

*”(...) slår det meg at mor faktisk aldri har satt sin fot i et bibliotek, en kino eller vært på en kunstutstilling. Hun kunne aldri dele interessene mine med meg” (Can, 71).*

Heime hos Mustafa er det bokhylle, men ingen bøker i den. Mor er analfabet og kan ikkje lese. Ho har heller aldri vore i eit bibliotek eller teke del i andre kulturelle aktivitetar slik guten ser andre mødrer gjer.

#### 4.2.2.2 Barna møter litteraturen

I dei fleste familiane til dei klassereisande som Trondman studerte, las minst ein av foreldra skjønnlitteratur regelmessig. Det å sjå ein eller begge foreldra gjera dette, kan ha bidrege til å gjera lesing av bøker til ein naturleg og kjend aktivitet for barna og dei unge (Trondman 1994). Dei unge sine forteljningar tyder ikkje på at foreldra i særleg stor utstrekking har lese bøker. Men utsegnene nedanfor illustrerer korleis barna på ulike måtar vart presenterte for litteraturen:

*”Den første tiden i Norge hendte det at pappa leste for oss på senga. Noen ganger fra en somalisk eventyrbok, men mest fra sine egne håndskrevne papirer om da han møtte mamma. Historien var skrevet som en roman, men pappa fortalte oss at alt var sant, selv om de hadde andre navn i boka. Abdi og jeg elsket den historien og fikk aldri nok” (Norderhaug/Saynab, 40).*

*”Onkel Ali tok oss med til biblioteket. Vi så på de fine bildene i de norske barnebøkene. Hjemme hadde barnebøkene bare enkle tegninger i svart/hvitt, disse var mye finere. – Så fine bøker, sa jeg begeistret” (Norderhaug/Saynab, 13).*

*”Jeg fant fort fram til Deichmansk bibliotek, til hovedutlånet på Hammersborg. Mamma fulgte meg i begynnelsen, og etter hvert gikk jeg alene. På Deichman var det bare å kaste seg over alle slags fantasifulle og drivende historier. Masse pakistanske bøker kom i lange serier som det bare var å beite over” (Raja, 63).*

*”Da han skulle hjem en dag fikk han låne ei bok av henne slik at han heller kunne lese i stedet for å tenke så mye. Boka handlet om en indianergutt som ble uvenner med foreldrene og reiste bort fra stammen. Han levde i skogen helt, helt alene sammen med tankene sine” (Hussain/Sajjad, 98).*

Saynab fortel at far les for henne og broren og at onkel tek dei med til biblioteket. Abid seier at mor fylgjer han til biblioteket heilt til han kan gå dit åleine. Sajjad møtte litteraturen gjennom ei venninne som hadde oppdaga at lesing kunne hjelpa mot tunge tankar. Når det gjeld Mustafa, har vi tidlegare sett mora si unike interesse og beundring for det bøkene representerte av kunnskap. Det er ikkje urimeleg å tru at dette har forsterka sonen si litterære interesse. Dessutan får vi vita at far til Mustafa Can fortel historier og er ein god forteljar:

*”I motsetning til mor, har far fortalt mange historier fra livet sitt. Far er en god forteller, selv i hjemtraktene våre – dengbøjernes, de omstreifende trubadurenes og fortellernes land – er han kjent for å trollbinde mennesker med sanne historier ved hjelp av det poetiske og melodiske språket” (Can, 166).*

I den tida far til Mustafa er åleine i Sverige, sender han kassetband til familien sin i Kurdistan og fortel om livet i Sverige:

*”Med fars stemme flyttet Sverige inn i hjemmet vårt, og da flyttet den fremmede verden inn i min nysgjerrige sjel. Mange ganger i løpet av de lyttestundene steg jeg i land i Sverige og gjorde meg kjent med det, selv om far aldri beskrev samfunnet mer nøyaktig enn at det var kaldt der, at det var vanskelig å få tak i auberginer, men at det ellers var grønt, rent og fint der, og at han trivdes med arbeidet sitt, selv om det var ensformig” (Can, 205).*

Desse forteljingane vert historier frå ei anna verd for Mustafa. Med bakgrunn i det far fortel, dannar guten seg bilete og blir nyskjerring på livet i den framande verda langt borte. Kanskje har far sine forteljingar og historier vore med på å danna kimen til at guten sjølv etter kvart som han lærte å lesa, oppsøkte fleire spanande historier i bøkene i biblioteket.

#### **4.2.2.3 Bøker og biblioteket - ein veg inn i ei anna verd.**

Ifølge Trondman (1994) kan interesse for bøker, lesing og studiar oppstå utan at foreldre sjølv les eller driv kompensasjonsprosjekt. Litteraturen vart for mange ein måte å møte og forstå seg sjølv på. Eit møte med litteraturen kan vera uttrykk for det indre søkjande som drivkraft og behov for spegling og samtalepartnar. For dei unge si klassereise viser kanskje litteraturen seg å vera den viktigaste refleksjons- og samtalepartnaren. (Trondman 1994). Sitatet nedanfor illustrerer at Mustafa tidleg i barndommen har vore nysgjerrig og hatt ei lengt etter å kjenna noko meir av verda enn sitt eige opphavsmiljø:

*”Jeg blir ofte stående lenge foran biblioteket. (...) Når jeg kikker inn gjennom bibliotekets store glassvindu og ser de sprengfulle bokhyllene i avdelingens halvmørke, tenker jeg alltid på at jeg i landsbyen hadde en intens lengsel etter å kjenne verden hinsides min egen horisont, og at det skrevne ord knapt nådde inn i et eneste bondehjem. De fleste landsbyboerne var analfabeter” (Can, 61-62).*

Mustafa erindrar at han allereie som liten gut heime i landsbyen lengta etter å bli kjent med meir av verda og utvida sin eigen horisont. Når han seinare lærer å lesa svensk, vert han nysgjerrig på kva som skjuler seg i bøkene. I litteraturens si verd kan guten reisa bort og få opplevingar utover det han kan få i drabantbyen der han bur:

*”Derfor tilbrakte jeg mye tid på biblioteket etter at jeg lærte meg å lese og skrive svensk. Biblioteket var det nærmeste jeg kom en helligdom. Når jeg gikk inn døren, krysset jeg terskelen til et skattkammer. Biblioteket var ikke bare vegger med bøker i pyntelige rekker, det var et univers og et mangfold av horisonter som tok meg på reise, hinsides drabantbyens*

*snevre grenser. Jeg vandret ofte langs hyllene og lot hånden langsomt sveipe over rekkene med bokrygger. Iblant stanset jeg, plukket ut en bok fra hylla og begynte å lese på måfå. Innholdet i boka var egentlig uviktig, og jeg skjønnte ikke alltid det jeg leste eller stavet meg gjennom. Det var selve følelsen av at det bak hvert bokomslag skjulte seg en uendelig verden, som lokket den allerede intense nysgjerrigheten min. Jeg eide verden ved å ha adgang til biblioteket, jeg behersket større universer ved å kunne ta del av bøkens innhold” (Can, 63).*

Mustafa uttrykkjer at det ikkje er innhaldet i bøkene som er det viktigaste, men det å vita at det skjuler seg noko bak alle bokomslaga, gir næring til nysgjerrigheita hans. Derfor samsvarer ikkje alltid lesedugleiken hans med dei bøkene han vel å lesa. Ifølge Mustafa si erfaring, kan det i skulesamanheng vera verdt å merke seg at det kan vera opplevingar ved litteraturen som er like viktige som det at bøkene til ei kvar tid er tilpassa eleven sin lesedugleik. Eitt sitat frå Mustafa synleggjer dette:

*”Selv om jeg den gangen ikke skjønnte mye av Strindberg, plantet likevel min første ”voksenbok” et lengselens frø inni meg etter en mer avansert verden. Før jeg fylte atten hadde jeg slukt flere klassikere” (Can, 67).*

Mustafa les Strindberg utan å forstå så mykje, likevel var boka banebrytande for hans vidare lesing. Fleire eksempel illustrerer at lesing er ein kjærkomen aktivitet som gir mulegheit for å flykte frå kvardagen. Abid fortel at bøkene tek han med inn i fantasiar om ei anna verd med spanande opplevinga utover det kvardagen kan gje.

*”Og jeg var heller ikke særlig motivert til å bli hafiz. Jeg likte mye bedre å lese spennende eventyrbøker” (Raja, 63,)*

*”Fortellingen ventet alltid på meg, og jeg leste under dyna når jeg egentlig skulle sove. Jeg levde meg inn historiene og forsvant; bøkene ble min flukt fra hverdagen og inn i en fantasiverden” (Raja, 63).*

#### **4.2.3 ”Skikkelighetskulturen”**

Ifølge Trondman (1994) er det han kallar foreldra sin ”skötsamhetskultur” , eller ”skikkelighetskultur” eitt av dei forholda som påverka den prosessen som bidrog til klassereisa. Innanfor denne kulturen handla det om å fylgja visse normer. Det var bestemt korleis ting skulle gjerast. Du skulle ikkje skilja deg, og ingen skulle ha noko å utsetja på deg. Vektlegging av det å arbeida og ikkje snakka om kjensler og om korleis ein hadde det, var det dominerande. Det gjaldt å ikkje vera merkeleg eller ”spesiell” og ikkje utmerka seg eller skilja seg noko særleg ut frå mengda. Fokuset var å arbeida flittig og disiplinert og å vera dyktig. Foreldra representerte ein kultur der fokuset var arbeidsdisiplin, ”gjera rett og skil for seg” og

å vera dyktig. Dei klassereisande som Trondman studerte, gav sjølv uttrykk for at den ”skikkelighetskulturen” foreldra representerte, hadde prega dei og hatt betydning for studiane deira. Spørsmålet blir om det kjem fram noko i dei unge sine forteljingar som gjer at vi kan trekkja parallellar til det Trondman beskriv som ”skötsamhetskultur”, eller ”skikkelighetskultur” som eg har oversett det til, og om desse parallellane kan belysa forhold som kan ha betydning for relasjonen elev-foreldre-skule. Far til Mustafa fortel om sitt hardt arbeidande liv som utanlandsk arbeidskraft i Sverige:

*”Riktignok var fattigdommen det eneste jeg hadde med meg til det nye landet, men jeg ville ikke gjøre skam på landsbyen i Sverige. Jeg ville vise at jeg kom fra et redelig, anstendig og arbeidsomt folk som ikke var arbeidssky” (Can, 199).*

*”(…) at vi ikke skulle klage, men fortsette å slite og stå på, siden de hadde vært så vennlige å gi oss arbeid. Vi visste ikke om noe annet liv enn arbeid og søvn. Vi hadde ingen svenske venner; det hadde vi ikke tid til, for vi jobbet hele tiden (...). Vi var bare pålitelig arbeidskraft som bidro til landets økonomiske utvikling – det kan ingen ta fra oss” (Can, 201)*

Måten far uttrykkjer seg på, gir oss eit inntrykk av kva verdiar han har med seg frå landsbyen i heimlandet sitt; Redelig, anstendig, arbeidsam, slite, ikkje klage, stå på, pålitelig arbeidskraft. Dette var den ”kapitalen” han hadde med seg til det nye landet og som skulle visa kva folk han kom frå. Og han veit at bidraget hans har vore viktig for den økonomiske utviklinga i det ”nye” landet. I tråd med det Trondman fann om ”skikkelighetskulturen” si betydning for klassereisa, er det ikkje urimeleg å tru at faren sin stå-på-vilje og innstilling til arbeidet, er eit element som har spela ei rolle for sonen sin veg mot høgare utdanning. To sitat frå Abid framhevar at positive verdiar frå heimen har hatt betydning:

*Jeg var oppdradd til å jobbe disiplinert og målrettet med skolefagene, jeg fortsatte å være grei og snill, for det var jo slik jeg egentlig var, eller liker å tro at jeg var, til tross for at omstendighetene i de turbulente månedene med barnevernet kunne fått dårligere tilbøyeligheter til å virvle opp. Gleden over bøkene var like sterk” (Raja, 100).*

*”Som de fleste norskpakistanere i min generasjon var jeg en pliktoppfyllende sønn som gjorde det meste av det som ble forventet av meg. Helt opp til ungdomsskolen gikk jeg daglig på koranskole etter ordinær skoledag” (Raja, 44).*

Abid vart oppdregen til å jobba disiplinert og målretta med skulefaga. Han var pliktoppfyllande og ville leve opp til forventningane. Det han har med seg heimanfrå av element frå ”skikkelighetskulturen”, kan ha hatt betydning då han trass i ein turbulent periode med barnevernet klarte halda fokus på bøkene.



#### 4.2.4 Draumar

Ifølge Trondman hadde dei klassereisande ofte andre interesser enn dei andre i opphavsmiljøet, og dei kjende seg annleis og utanfor og var prega av eksistensiell einsemd. Tidleg gav dette seg utslag i å drøyma om og lengta til ”noko anna”. Denne lengta mot ”noko anna” har vore ei drivkraft for lausrivinga frå opphavsmiljøet og for å gjennomføra klassereisa. Gjennom kulturelle interesser som dei møtte i eller utanfor familien sin, opna reisaren for referansepunkt utanfor sitt eige opphavsmiljø. Desse møta med ulike former for kulturell kapital har vore ein måte å kanalisera og handsama einsemda og annleisskapet på. Gjennom filmar og bøker fekk dei innblikk i noko anna som ga næring til draumar og ga høve til å søkja tilflukt, lengta bort og oppdaga nye miljø (Trondman 1994). Wennerström (2003) fann at for kvinnene ho studerte, hadde det å drøyme om noko anna, hatt betydning som drivkraft i livet og for klassereisa.

##### 4.2.4.1 Draumen oppstod tidleg

Ifølge Trondman (1994) hadde lausrivinga frå opphavsmiljøet bakgrunn i at ei lengt til ”noko anna” allereie i barne- og ungdomsåra hadde gjort dei klassereisande spesielt mottakelege og opne for andre livsformer. Den sterke lengten deira til ”noko anna” gjorde dei tidleg bevisste på at det livet dei søkte, var å finna utanfor eigen familie og eige opphavsmiljø. I dei unge sine forteljingar er det eksempel på at draumane kan vera forskjellige og oppstå på ulike måtar:

*”Siden jeg var nysgjerrig på livet utenfor landsbyen, klatret jeg iblant opp på den bratte høyden bak huset vårt for å forsøke å se så langt som mulig. (...) Når øynene ikke nådde lenger, fortsatte tankene forbi horisonten, de reiste over veier og vidder som de aldri hadde gått på, passerte høye fjell og endeløse sletter og store hav som de aldri hadde sett” (Can, 63).*

Utsegna ovanfor viser at draumen oppstod tidleg. Mustafa drøymde seg bort til noko utanfor sin eigen horisont lenge før han kunne lesa bøker og visste noko særleg om verda utanfor. Draumen forsvann ikkje sjølv om han kom til Sverige:

*”Jeg syntes Sverige var fantastisk, til tross for at far ikke ble forfremmet, til tross for mistenksomme leger på trygdekontoret. Til tross for at jeg drømte om å forlate det blågule landet en dag og begi meg ut på oppdagelsesreise i ukjente verdener, slik som modige oppdagelsesreisende Magellan, Columbus og Marco Polo” (Can, 122).*

Sjølv om Mustafa syntes Sverige var fantastisk, var draumen framleis levande i han. Han fortsette å lengta etter å reisa bort og oppdaga endå meir av verda. For Saynab og venninna hennar handla draumen om eit anna og betre liv ei gong i framtida. På same måten var det draumen om eit anna og betre liv for dottera som var motivasjonen for at mor kunne senda dottera frå seg til Noreg:

*”Mens brødrene våre lekte, satt jeg og Ambro og drømte om et annet liv. Vi skulle finne drømmemannen og gifte oss, få en koselig familie og ha det trygt og godt” (Norderhaug/Saynab, 49).*

*”Da jeg reiste fra mammaen min, sa hun at vi en gang i framtida skulle bo sammen i et stort hus” (Norderhaug/Saynab, 123).*

Fleire utsegn illustrerer korleis draumar kan oppstå:

*”Som liten gutt på vei til koranskolen gikk jeg daglig forbi Foss vidaregående. Jeg var fascinert av den store mursteinsbygningen og de voksne ungdommene som gikk på gata med ryggsekker fulle av spennende bøker om voksne ting. Hver vår tigget jeg russekort og tenkte at én dag skal jeg også gå på Foss og være russ” (Raja, 63-64).*

*”Drømmen om Foss forsvant ikke. Og drømmen om å bli noe jeg selv hadde lyst til, var nesten som en hemmelighet jeg måtte vokte” (Raja, 64)*

*”Jeg ville og skulle bli advokat! Akkurat som da jeg var liten og gikk forbi Foss på vei til koranskolen, hadde jeg sett meg ut universitetsbygningen i sentrum allerede da jeg passerte første gang jeg gikk i 17.mai-toget med barneskolen. Læreren forklarte at de som skulle bli advokater studerte her. ”Det skal jeg også bli,” svarte jeg” (Raja, 101).*

Abid vart i tidleg alder fascinert av bygningane der Foss vidaregåande skule haldt til og av ungdommane som gjekk der. Russekorta han tigga til seg om våren, var med å halda liv i draumen han hadde om sjølv ein dag å bli russ. Læraren i 17.mai toget som forklarte guten om universitetsbygningen og om advokatstudiet, ante nok lite kva betyding dette skulle få. Ho tenkte sannsynlegvis ikkje at ho var med å leggja grunnlaget for ein draum som kom til å vera ei viktig drivkraft for guten sine utdanningsplanar. Utsegnene nedanfor illustrerer på ulike måtar betydinga av å ha mål og planar for framtida:

*”Jeg vil ikke drive med oppvask hele livet” (Hussain/Sajjad, 112).*

*”Mitt nye losji het BUS, og her var det plastbestikk, skuddsikre vindusruter, kontrollerte besøk, ransakinger og innelåsing. Det var flere ansatte enn innsatte. Jeg ble eskortert fram og tilbake til skolen – jeg må ha vært den eneste av oss som gikk på allmennfaglig vidaregående” (Raja, 82).*

*”I helsefag var det så mange ord jeg ikke forsto, latinske ord på muskler, eller småting inni cellene. Jeg prøvde å ta skolen alvorlig, men det var ikke lett. Jeg hadde ikke peiling på hva jeg skulle bli og klarte ikke å se framover. Jeg var umotivert og slet med dårlig samvittighet overfor onkel Ali og Marianne” (Norderhaug/Saynab, 142).*

For Sajjad handla det om at han visste kva han *ikkje* ville driva med heile livet. I samband med Abid Raja si utsegn, er det nærliggjande å tenkja at målet han hadde sett seg, bidrog til å halda fast ved skulegangen gjennom ei turbolent tid. Til slutt ser vi kor vanskeleg det er for Saynab å halda motivasjonen for skulegangen oppe når livet er komplisert og det ikkje er nokon framtidsplanar.

Dei ulike utsegnene belyser på forskjellige måtar betydinga av draumar som oppstår tidleg. Ikkje alle draumane er konkrete eller knytte opp mot eit bestemt utdanningsmål. Det sentrale er at foreldre og lærarar har forståing for at draumar spelar ei rolle i barn og unge sitt liv og kan få avgjerande betyding for deira karriere i utdanningssystemet. Det er viktig at heim og skule verdset barn og unge sine draumar og legg til rette for at draumane kan få næring. Utifrå det vi har sett av betydinga av draumar som oppstår tidleg, kan det vera eit poeng at skulen tidleg legg til rette for at elevane får læra om ulike skuleslag, utdannings- og yrkesmulegheiter.

#### **4.2.4.2 Draumen ei drivkraft**

Trondman (1994) fann at dei fleste av dei klassereisande hadde klart seg bra på skulen, men at enkelte av gutane i utgangspunktet hadde strevd med motivasjonen og interessa for skulen. Dei hadde likevel klart å forbetra skuleprestasjonane med alderen. I denne samanhengen er det sentralt at skulen eller foreldre ikkje knekkjer den gnisten eleven har, sjølv om det kan sjå ut for at han har sett seg for høge mål i forhold til korleis han meistrar skulekvardagen.

*”Gutta i klassen lo av meg nesten uansett hva jeg sa, og det var ingen blant lærerne som virkelig så meg, som så mine ønsker og mine behov (...) Men når det gjaldt drømmen min om en dag å komme på riktig sted, var det ingen som kunne få meg til å legge den bort” (Raja, 64).*

*”Lærerne trodde ikke jeg ville klare å komme meg gjennom allmennfagene. Gymnaset skulle jo være så vanskelig, og Foss var blant de skolene der man måtte slite for karakterene” (Raja, 65).*

*”Igjen var det en rådgiver som ikke kunne begripe hvorfor jeg hadde de ambisjonene jeg hadde. Juss? Glem det! Jeg hadde ikke gode nok karakterer i snitt, ikke engang i norsk som andrespråk hadde jeg gjort det bra nok (...) Jeg visste at jeg kunne prestere mer. Jeg ville og skulle bli advokat” (Raja, 100-101).*

Ifølge Nordahl (2007) vil lærarane sine forventningar til elevane kunna påverka eleven si faglege utvikling. Spørsmålet ein frå skulen si side må ta innover seg i denne samanhengen er kva forhold som ligg bak den rådgivinga Abid her får. Kan det ha samheng med eleven sin familiebakgrunn, har det med karakternivå å gjera eller er det andre forhold som er utslagsgjevande?

#### **4.2.5 Sinne/Aggresjon**

Sinne og revansjbehov har vore ei viktig drivkraft for å gjennomføra klassereisa, hevdar Wennerström (2003). Det har også vore drivkraft for vilja deira til å visa at dei kan. På same tid har det vore krevjande å ha så mykje sinne inne i seg. Det påverka sjølvbiletet og ga opphav til ambivalente kjensler i sjølvforståinga (Wennerström 2003).

##### **4.2.5.1 Relasjonen elev-skule blir utfordra**

Fleire av utsegnene til dei unge illustrerer at dei har streva med å meistra skulekvardagen:

*Du kom opp i slåsskamp med alle barna på skolen, du knuste vinduer når du ikke fikk viljen din, (...), du fikk til og med vikaren Mona til å gråte hver dag i åtte uker. Og likevel var hun glad i deg (Can, 37).”*

*”Jeg følte meg etter hvert hjemme på skolen og trygg på de jentene jeg gikk sammen med, og jeg ble den frekkeste jenta i klassen fordi det ga meg status” (Norderhaug/Saynab, 85).*

*”På skolen gikk det verre og verre. Jeg fikk klassen med meg på å forstyrre lærerne og undervisningen. Jeg hatet matte og mattelæreren. Spurte hun meg om noe, svarte jeg frekt” (Norderhaug/Saynab, 86).*

*”Forholdet mellom Sajjad og mattelæreren hadde ikke bedret seg. Det ble til at Sajjad skulket unna mattetimen, selv om han faktisk likte faget. Faen at det skal være sånn, tenkte han. Det var jo det faget han fikk S i på ungdomsskolen. Trude foreslo at han skulle ta en prat med sosiallæreren” (Hussain/Sajjad, 98).*

I utsegnene ovanfor kan vi finna fleire uttrykk som tyder på at relasjonen mellom elev og lærar vert utfordra . Saynab forstyrerar undervisninga og svarar frekt, Sajjad skulkar mattetimane og Mustafa oppfører seg slik at han får lærarvikaren til å gråta. Ifølge Wennerström (2003) kan sinnet kan vera ei viktig drivkraft som kan gi kraft og styrke til å

gjennomføra ulike livsprosjekt. Men det vil koma an på å kanalisera aggresjonen på rett måte og læra å takla sine eigne kjensler. Det foreldre og skule i denne samanhengen må forstå, er at turbulensen, aggresjonen og einsemda for desse elevane er ein kamp for å meistra skulekvardagen og ein del av den prosessen som handlar om klassereisa. Alle problema dei skapar, er ikkje ei avstandstaking eller distansering i forhold til det som har med skule å gjera, men utslag av forsøk på tilpassing og tilknytning til skulen.

#### 4.2.5.2 Skuleprestasjonar

Ifølge Trondman (1994) har dei fleste av dei klassereisande han studerte, klart seg bra fagleg både i grunnskulen og på gymnasen. Det vil seia at dei har hatt eit karakternivå som låg klart over gjennomsnittet. Utsegn frå dei unge viser derimot at det på ulike måtar har vore problem med det skulefaglege både på grunnskule- og på vidaregåande nivå:

*”Til avsluttende eksamen på ungdomsskolen klarte jeg å stå, så vidt” (Norderhaug/Saynab, 120).*

*”Jeg måtte slutte på skolen fordi jeg hadde for mye fravær, akkurat som året før. Jeg gikk på enda et AMO-kurs, denne gangen i Afrikan Youth” (Norderhaug/Saynab, 143).*

*”Jeg slet i norsktimene på videregående, som mange andre. Pensum i norsk er stort nok, og man trenger ikke være av utenlandsk opprinnelse for å mangle motivasjon for å lære nynorsk og gammelnorsk” (Raja, 98.)*

Utsegnene viser at Saynab så vidt klarte ungdomsskulen og at ho i første omgang droppa ut av vidaregåande. Abid Raja fortel at han streva særleg i norskfaget på vidaregåande. I tillegg til faglege utfordringar opplever også Abid negative forventningar frå skulen si side:

*”På hjemmebane i pakistansk sammenheng var det små forhåpninger til meg, siden jeg var ”syk”. Når jeg også opplevde at lærere på skolen heller ikke hadde særlig høye forventninger til meg, hadde nok dette mindre med misdannelsen å gjøre, og mer med min status som innvandrer, sønn av en pakistaner. Jeg har sannelig måttet føre min kamp for å vise at jeg duger. Jeg må bevise at jeg er så bra som jeg gir inntrykk av, sette meg enda flere mål, og samtidig huske hva jeg har vært og hvor mye alt dette har kostet” (Raja, 27).*

*”Den sterke viljen og staheten jeg bestandig har støttet meg på, var god å ha da rådgiveren på det sterkeste frarådet at jeg tenkte videre på noe som kunne kvalifisere til en akademisk løpebane” (Raja, 64).*

Wennerström (2003) fann at opplevingar av at opphavet ikkje var noko verdt i møtet med middelklassen kunne kjennast svært krenkjande og gi opphav til frustrasjon og sinne. Trondman (1994) trur at eit revansjbehov etter å visa "dei" kven ein eigentleg er og kva ein kan, gir kraft til evna til sjølvdisiplinering. "Dei" kan vera dei ein ser på som "dei privilegerte", dei som har fordelar på grunn av opphavet sitt. Utsegnene overfor illustrerer ein elev som med eigen vilje og staheit måtte føra sin kamp for å visa kva han var god for. For han vart skulen sine negative forventningar ein motivasjon til å bevisa at han kunne. Den sterke viljen og staheita hjelpte guten med å halda liv i draumen trass i ytre motstand. Ifølge Trondman (1994) og Wennerström (2003) bidreg ytre og relasjonelle faktorar saman med den enkelte si eiga viljekraft og drivkraft til å bryta klassemønsteret.

#### **4.2.5.3 Relasjonen til foreldra blir utfordra**

Ifølge Trondman (1994) kan revansjbehovet også ha utgangspunkt i relasjonsproblematikk i forhold til ein eller begge foreldra. Det kan vera eit behov for å bevisa for opphavet at ein er noko sjølv om ein er annleis. På grunn av relasjonsproblema i forhold til foreldre, opplever dei unge eit dobbelt og motsetningsfullt forhold prega av både nærleik og distanse til sin eigen familie og sin eigen klasse (Trondman 1994). Dei unge sine forteljingar illustrerer at dei unge kan oppleva ambivalens i forhold til forventningar frå heim, skule og fritid og at relasjonane til foreldra blir utfordra:

*"Du vet ikke hvor skuffet jeg er. Jeg føler meg flau over å ha en sønn som deg akkurat nå. (...) Og det at du nå bor i Norge betyr ikke at du skal glemme å respektere de som er eldre enn deg, det må du ikke glemme" (Hussain/Sajjad, 82).*

*"Jeg var i ferd med å bli ekstremt voldelig. Jeg savnet mamma. Kanskje hun hadde hørt rykter om meg, kanskje hun skammet seg over meg. Innerst inne visste jeg at jeg oppførte meg dårlig og at jeg ikke var en god datter" (Norderhaug/Saynab, 122).*

*"Jeg prøvde å gi inntrykk av at jeg ikke brydde meg om hva de mente, men bak fasaden kunne jeg kjenne følelsen av at jeg hadde vært en dårlig sønn som hadde brakt skam over familien. Jeg var full av motstridende oppfatninger om meg selv og hva som var riktig oppførsel" (Raja, 91)*

Utsegnene gjenspeilar ynskje om å vera ei god dotter og ein god son, men at dei opplever motstridande følelsar og ambivalens i forhold til forventningspress frå heim, skule og fritid. Dei lever i to kulturar og opplever spenningar i forhold til dette som dei er for unge til å vita korleis dei skal takla.

#### 4.2.6 ”Signifikante andre”

Wennerström (2003) fann at den forståing og oppmuntring kvinnene hadde fått gjennom møte med menneske dei møtte på vegen, hadde hatt stor innverknad på utvikling og vegval i livet. Dette har vore betydingsfulle møte med menneske som har vore der og gitt støtte i vanskelege periodar i livet og blitt ei uvurderleg hjelp. Kvinnene kan ha bore med seg enkelte ord frå ein lærar gjennom heile livet som ei indre bekrefting og eit sentralt bevis på at nokon la merke til dei og såg evnene deira. Stadfestinga dei fekk, har medført større sjølvinnstikk og sjølvkjensle og vore drivkraft for handlingane deira, og vore med og gjort klassereisa muleg (Wennerström 2003).

Det fylgjande avsnittet omhandlar i kva grad forhold og personar utanom foreldra har spela ei rolle som betydingsfulle andre for dei unge. Vi vil sjå om dei unge sine utsegn belyser forhold i denne samanhengen som kan ha betyding for relasjonen elev-foreldre-skule.

##### 4.2.6.1 ”Signifikante andre” i formelle nettverk

*”Dersom jeg hadde møtt fram den første skoledagen uten den kompetansen barnehagen hadde gitt meg, vet jeg ikke hvordan de videre årene ville utviklet seg. Å beherske norsk språk er selve nøkkelen til integrasjon i det norske samfunnet uansett alder, og når det gjelder barn, er det en grunnleggende rett” (Raja, 55)*

Ovanfor blir kompetansen frå barnehagen, og særleg det å beherska det norske språket, framhevja som noko som hadde betyding for skulestarten og den vidare utviklinga. Dei neste utsegnene handlar om lærarar som på ulike måtar viser at dei bryr seg:

Som vi har høyrte tidlegare, erfarer mor til Mustafa Can at lærarvikaren Mona er glad i guten hennar og tek vare på han på ein måte som er meir enn det som kan forventast sidan han ikkje er hennar barn. To utsegn fortel om ein norsklærar og ein sløydlærar som utgjer ein forskjell:

*”Norsklæreren min, hun som trampet på nazifilmen til Eirik, var snill mot meg. Hun strøk meg over kinnene og prøvde å muntre meg opp. Hun ga meg litt omsorg, men jeg trengte ikke bare litt omsorg, jeg trengte et tonn med kjærlighet. Jeg savnet mamma mer enn noen gang” (Norderhaug/Saynab, 33).*

*”Det var sløydlæreren, Rune. (...) Jeg begynte å gå til ham, og han ble værende igjen på sløyden i stedet for å gå til lærerrommet, fordi han skjønnte at jeg trengte ham og ikke torde å være i skolegården. Endelig et voksent menneske som viste meg sympati. Jeg fortalte ham litt om problemene på skolen og hjemme. (...) Rune ble som en far for meg. Jeg ønsket at han var faren min. Han gjorde livet mitt lettere å leve” (Norderhaug/Saynab, 37).*

I den eine utsegna fortel Saynab om ein lærar som i ein spesiell situasjon er snill og viser omsorg for henne. Her kjem det også tydeleg fram at saknet etter mor er stort. I den andre utsegna beskriv Saynab ein lærar som viser henne sympati og som er ein ho kan betru seg til. Denne sløydlæraren vart som ein far for henne. Ho uttrykkjer at han gjer livet hennar lettare å leva. Saynab fortel også om møtet med Marianne frå barnevernet og kva betydning ho fekk for henne.

*"På Sinsen barnevern traff vi Marianne. (...) Men Marianne var ekspert på innvandrerbarn, og hun så tvers gjennom meg. (...) Hun hadde forstått at vi ble vanskjøtta. Hver gang jeg sa det pappa hadde sagt at jeg skulle si, avbrøt hun meg og sa at hun trodde jeg løy. Hun halte sannheten ut av meg, (...)" (Norderhaug/Saynab, 87-88).*

*"Marianne kjefta på meg og hjalp meg videre. Marianne var min forsørger, min mor, min støtte, hun betydde alt for meg" (Norderhaug/Saynab, 128).*

Det Saynab fortel om Marianne, gir eit inntrykk av ein barnevernstilsett som har kompetanse, innsikt og forståing i minoritetsbarna sin situasjon og som forstår Saynab sin totale livssituasjon. Måten Saynab beskriv Marianne på, gir oss eit bilete av eit menneske som utgjer ein forskjell og som verkleg bryr seg om Saynab sitt liv. I "Afrikan Youth" møter Saynab ungdomsleiaren Amani:

*"Amani var der alltid. Han hadde bestandig tid til oss og maste aldri. Han var morsom, snill og omtenkksom. Amani var som en pappa for oss alle. Han lurte på hvorfor jeg hadde så mye aggresjon i meg. (...) Jeg begynte for seriøst å tenke over om sinnet kom av opplevelsene jeg hadde hatt under krigen i Somalia" (Norderhaug/Saynab, 109-110).*

Saynab beskriv ungdomsleiaren som morsom, snill, omtenkksam og som ein far for alle han var leiar for. Ho erfarer at bekymringa hans og interessa han viser for hennar situasjon, gjer at ho byrjar å reflektera over sin eigen situasjon og sitt eige reaksjonsmønster.

#### **4.2.6.2 "Signifikante andre" i uformelle nettverk**

Saynab beskriv her ei mor til ei venninne som viser omsorg for eit anna barn enn sine egne:

*"Hun var den eneste voksne kvinnen på Holmlia som hjalp meg og var litt mor for meg" (Norderhaug/Saynab, 96)*

*"Hun ga meg omsorg, og det var derfor hun kjefta på meg. Hun snakket med meg om mamma, sa at jeg var flink til å danse, og ga meg litt morskjærighet" (Norderhaug/Saynab, 102).*



Denne mora lukker ikkje augo, men engasjerer seg og bryr seg om andre barn sitt ve og vel. Saynab blir snakka til rette, sett og bekrefta og opplever at denne kvinna gir henne litt mors kjærleik. Utsegnene nedanfor belyser at vennskap og gruppetilknytning er viktig for dei unge.

*”Før hadde det vært som om ordene satt fast inne i ham og at de aldri ville komme ut. Han følte det mye lettere nå. Han hadde fortalt henne om de konfliktene han hadde kommet opp i med foreldrene, som ville han skulle være hundre prosent pakistaner. Hun fortalte om ting som hadde hendt henne i Mo” (Hussain/Sajjad, 92).*

*”Jeg hadde venninner rundt meg, og jeg ville at de skulle være der for bestandig. De var den nye familien min, noen jeg kunne passe på, og som passet på meg. Det var akkurat det jeg ønsket meg. Noen jeg kunne stole på og noen å være glad ”i (Norderhaug/Saynab, 79).*

*”Barn av førstegenerasjonen synes det er vanskelig å fortelle foreldrene hva de ønsker, for det er lett å såre dem. Terskelen for hva som oppleves som dårlig snakk og utakknemlighet, er lav. Ofte finner de en trygghet i fellesskapet med annen minoritetsungdom, og gruppetilhørigheten blir det viktigste. I gruppen eller gjengen finner de den anerkjennelsen de trenger, og de kan kjenne seg akseptert og respektert. Fellesskap og kameratskap oppstår i dansemiljøet, på leksehjelpen, i koranskolen – og i de kriminelle gjengene, der begreper som ære og stolthet får ny mening. Dessverre er det gjerne det siste som får medias oppmerksomhet” (Raja, 288).*

Blant venner og i gjengen kan dei unge møta ei forståing og eit felleskap med andre i same situasjon som dei sjølv og snakka om det som er vanskeleg å ta opp med foreldra. Der kan dei bli anerkjente, aksepterte og respekterte. Saynab fortel korleis ho opplever å bli høyrd og at det er nokon som trur på henne og har bruk for henne:

*Gerd spurte om jeg ville delta i et prosjekt om omskjæring av jenter sammen med organisasjonen hennes ”Selvhjelp for innvandrere og flyktninger”. Jeg sa ja, og hun sendte meg til skole der jeg holdt foredrag for ungdom. Dette var en stor opplevelse for meg. Det var noen som hørte på meg og tok meg alvorlig. Jeg hadde plutselig fått en stemme” (Norderhaug/Saynab, 167).*

*”Jeg følte at jeg hadde vært med på noe stort. Jeg hadde aldri før opplevd å bety noe for andre mennesker. Å være en viktig person var helt nytt for meg, det var en stor opplevelse som kan forandre et menneske for bestandig” (Norderhaug/Saynab, 168).*

Det vart eit vendepunkt for Saynab å oppleva å bety noko og å vera ein viktig person for nokon. Ho gir uttrykk for at det ho opplevde, var så betydingsfullt at ei slik hending kan forandra eit menneske for alltid.

#### 4.2.7 To verder - dobbel identitet

*”Enkelt uttrykt dannes identiteten gjennom bearbeiding av våre samlede sosiale og personlige erfaringer som et svar på det grunnleggende spørsmålet: Hvem er jeg ?”* (Thormod Øia 2003)

Trondman (1994) fann at ei følgje av klassereisa var å vera prega av to ulike verder og å måtta leva i spenningsfeltet mellom desse to. Den klassereisande må takla ei tre-dobbel kulturkonflikt; i forhold til opphavet, den nye verda og til seg sjølv, og han må balansera mellom den gamle og den nye verda. Svaret på spørsmålet om kven han er, blir at han er ”både-og”. Den klassereisande erfarer at han har ein dobbel identitet i og med at dei lever ”i”, ”med” og ”mellom” to verder. Ifølge Trondman (1994) blir det å gjera klassereise forbunde med å førehalda seg til verkelegheita på ein ny måte og å erverva seg ein ny sosial identitet, noko som skapar eit dilemma for den klassereisande. I denne samanhengen peikar han på parallellar mellom den klassereisande og innvandrarane sin situasjon.

*”För att bli accepterad i den nya kulturen måste man göra avkall på den egna identiteten. Att ackultureras inn i en mer prestigeladdad tillvaro betyder att man får lämna delar av sig själv kvar i ursprungsmiljön. Man inngår i en kultur där man vet att den egna bakgrunden är mindre värd* (Frykman 1988a i Trondman 1994:47).

Det er grunn til å tru at klassereisa for minoritetsungdom kan medføra store spenningar og konflikthar. Spørsmålet er om dei unge sine forteljingar belyser forhold ved identitet og det å vera prega av to verder som kan ha betyding for relasjonen elev-foreldre-skule.

##### 4.2.7.1 Mellom to verdener-”både fedreland og fremmed land”

Ifølge Eide & Mekonen (2007) er minoritetsspråklege barn og unge kulturpendlarar som går fram og tilbake mellom ulike roller og arenaer, og dei må dagleg førehalda seg til ulike situasjonar, forhold, dilemma og utfordringar som dei fleste jamaldringar ikkje møter på same måten. Foreldra veit ofte lite om barna sin kvardag og verkelegheit og forventar kanskje det same av barna som dei ville gjort om dei vaks opp i foreldra sine heimland. I Noreg har både barnerolla og foreldrerolla eit anna innhald enn det dei kjenner til frå sin eigen tradisjon og kultur. Barna og dei unge møter også forventningar frå etniske norske venner og miljø som heller ikkje har særleg kunnskap om korleis det er å leva med minoritetsbakgrunn (Eide & Mekonen 2007). Dei unge sine utsegn nedanfor synleggjer konflikten mellom to verder og det å leva i spenningsfeltet mellom to kulturar:

*”Vi var som Ola og Kari. Vi var bare litt mørkere i huden og ble utsatt for flere plager, forårsaket av møtet med det nye landet. Vi var svenske, men likevel ikke. To halvpartar som ikke passet helt i skjøten mellom den gamle og den nye verden” (Can ,143).*

*”Jeg vet at ligningen halter. Fordi jeg får den ikke til å gå opp. Fordi jeg kanskje ikke vil få den til å gå opp. (...) I Sverige sier jeg: hjemme i landsbyen. Og i landsbyen: hjemme i Sverige” (Can, 226).*

*”Jeg innser hvor maktesløs jeg er; uansett hvor mye jeg vil, kan jeg ikke gjøre noe med det faktum at begge de fremmede landene hviler over meg med hjemløshetens tyngde. Hva annet kan jeg gjøre enn å velge den fremmedes frihet – eller straff – nemlig å ikke velge?” (Can ,227).*

Mustafa omtalar her korleis han føler seg svensk, men likevel ikkje. Han beskriv det som to halvpartar som ikkje passer i skjøten mellom den gamle og den nye verda og føler seg som framand og heimlaus i to land. Nedanfor kan vi sjå at Sajjad heller ikkje veit kven han er, om han er pakistanar eller om han er norsk:

*”Begynte å miste identiteten. Han kjente ikke seg selv så godt lenger. Var han pakistaner eller var han norsk? Var det Norge som var hans hjemland eller var det Pakistan” (Hussain/Sajjad, 14).*

*”Han hadde vokst opp i dette samfunnet, snakket språket, oppførte seg som en hvilken som helst gutt, kledde seg som de andre, for det meste i hvert fall – hver gang til farens store fortvilelse. Så hvorfor skulle det bli så vanskelig for ham å vokse opp og bo i dette samfunnet. Det kunne han ikke forstå” (Hussain/Sajjad, 84-85).*

*”Du aner ikke hvor tøft det har vært å være meg. Jeg er helt annerledes hjemme i forhold til det jeg er på skolen. På skolen er jeg som alle andre norske gutter, og hjemme er jeg som alle andre pakistanske gutter pleier å være. Det er helt utrolig at ingen har lagt merke til det” (Hussain/Sajjad, 113).*

Det Sajjad her fortel, beskriv den konflikten han lever med. Er han pakistanar eller er han norsk? Er det Pakistan eller Noreg som er heimlandet hans? Sajjad vekslar mellom å vera ”norsk” ute og å vera ”pakistansk” heime og strevar med å finna seg sjølv. Han føler seg utanfor sjølv om han er som dei andre norske gutane på skulen. Og blir han for lik dei norske, blir det problematisk i forhold til far som forventar at han ikkje skal bli altfor ”norsk”. Men Sajjad føler at framtida er usikker og veit ikkje kor han skal bu. Kor denne reisa skal enda, er spørsmålet som blir stilt i den fylgjande utsegna:

*”I løpet av én generasjon har familien Raja foretatt en stor klassereise, fra arbeiderklassen til øvre middelklasse. På en slik reise må det nødvendigvis bli turbulens, noe annet ville vært merkelig. Jeg har kjent mye ubehag på kroppen underveis, og følt slitet med å være et norsk*

*barn i et pakistansk hjem, og så pakistaner ute blant de norske. Som tokulturell ha jeg hele tiden måtte verne mitt sårbare selv mot å bli tvunget inn i den ene eller den andre rammen, og jeg er fortsatt på jakt etter nye rammer og modeller som jeg kan identifisere meg med” (Raja, 16)*

Utsegna nedanfor illustrerer det spenningsfeltet dei unge lever i og korleis dei slites mellom to kulturar og mellom å vera ein norsk gut heime og ein pakistansk gut ute blant dei norske. Og det store spørsmålet blir:

*”Hvor vil denne reisen ende? Vil jeg noen gang finne roen, eller vil Norge for alltid bli både fedreland og fremmed land for meg?” (Raja, 16).*

#### **4.2.7.2 Stolt av opphavet**

*”Lederne i Afrikan Youth hadde vært i England og kjøpt bøker om Afrikas historie. Vi hadde lest noen sider i historieboka på skolen om sult og slaveri. Vi var flaue over å være afrikanere og følte at vi ikke hadde noe å vise til som vi kunne være stolte av. De fleste av oss gikk rundt og skammet oss over å være afrikanere” (Norderhaug/Saynab, 119).*

*”(…) fikk utdelt hvert vårt tema som vi skulle diskutere og presentere på allmøte etterpå. Vi lærte om afrikanske prinser og prinsesser, om svarte oppfinnere og om berømte svarte kvinner og menn. Vi lærte å bli stolte afrikanere, og det var som en åpenbaring for meg” (Norderhaug/Saynab, 119).*

Gjennom Afrikan Youth fekk Saynab læra å bli stolt av opphavet sitt. I denne forbindelse er det viktig å påpeika skulen si oppgåve og ansvar. Skulen får tak i alle barn og unge, medan det blir meir tilfeldig kven som knyter seg til Afrikan Youth og liknande organisasjonar. Gjennom undervisningsopplegg og bøker i skulebiblioteket må skulen vera medvitne på å gi eit heilskapleg og rettferdig bilete av dei ulike nasjonane som er representerte på skulen og særleg løfter fram sider ved landet si historie som dei kan vera stolte av.

#### **4.2.7.3 Foreldre - mellom to verder**

Foreldre lever også i spenninga mellom det å bli ”norske” og å bli i tradisjonen. Foreldra må hanskast med at barna gjer ”opprør”. Dei unge sine utsegn synleggjer konflikt mellom generasjonane:

*”Hvorfor skulle det være så vanskelig å få faren til å forstå at selv om en er utlending med et annet språk og kulturell bakgrunn, så må man ta til seg det nye også” (Hussain/Sajjad, 84).*

*”Pakistanske foreldre tenker som alle andre at de vil barna sine det beste. Problemet er at våre foreldre tenker på en måte som ga mening i den sammenhengen de vokste opp i, men som ikke nødvendigvis fungerer like godt i dagens norske virkelighet” (Raja, 31).*

*”Utfordringen kommer når man flyttet fra disse kårerne til Vesten, der man møter en helt annen livsstil og et helt annet syn på barn, barns rolle og barns behov. (...) Det er ikke gjort i en håndvending å endre innlærte mønstre. (...), men selve bevisstgjøringen, det at man tar informasjonen og kunnskapen til seg og gjør den til sin egen, selvvalgte standard, det er en lang prosess som kommer til å gå over flere generasjoner. Som sagt, den mentale reisen går ikke like raskt som flyreisen” (Raja, 32)*

Utsegnene ovanfor illustrerer at det ikkje er like enkelt å vera foreldre i ein kultur med andre krav og forventningar til foreldrerolle og barneoppdragning enn det som ligg nedfelt i deira eigen tradisjon. Foreldra tenkjer og handlar slik det er naturleg for dei i forhold til den bakgrunnen dei har. Dei har ein krevjande kamp for å tilpassa seg alt det nye i ein annan kultur på same tid som det er ei stor utfordring for dei å takla barna sitt ”opprør”. Det er ikkje gjort over natta å endra tenkjemåte og handlingsmønster, men er ein prosess som tek tid. At tilpassinga er ein lang prosess, blir i eitt av utsegnene samanfatta på fylgjande måte: *den mentale reisen går ikke like raskt som flyreisen (Raja, 32).*

#### **4.2.8 Søke seg tilbake til opphavet**

*Identiteten är livet i sin helhet (Wennerström 2003:291).*

Ifølge Wennerström (2003) vart det for enkelte av dei klassereisande i hennar studie viktig å søkja seg geografisk tilbake til oppvekstmiljøet. Forskaren ser på flyttinga tilbake til røtene som eit sterkt uttrykk for kvinnene sitt forsøk på å integrera dei ulike tilknytningane sine og ein måte å innlemma opphavet i det nåverande livet. Det kan forståast som eit forsøk på å finna ”sin inre kärna” og forstå seg sjølv og akseptera livet i ein heilskap.

*Tiden var kommet for at den egenrådige guttungen fikk en solid innføring i pakistansk kultur, religion og tradisjon, mente de. Et ordentlig opphold i Pakistan ville gjøre meg mer fortrolig med mine røtter, og jeg ville få en mulighet til å bli bedre kjent med storfamilien” (Raja, 88).*

*”Da jeg begynte på nytt på Foss etter turen til Pakistan, hadde jeg vokst på de erfaringene jeg hadde gjort meg alene, på egen risiko og regning. Jeg var plutselig blitt en person som kunne prate og føre diskusjoner, også med jenter” (Raja, 97).*

*”Marianne kjente godt til frustrasjonene våre når det gjaldt mamma, og barnevernet bestemt seg for å spandere en ferie til Etiopia for Abdi og jeg skulle få besøke henne i flyktningeleiren” (Norderhaug/Saynab, 151).*

*"Noe forandret seg etter Afrika-turen. (...)" (Norderhaug/Saynab, 166).*

*"Høsten 1998 begynte jeg på videregående skole for tredje gang, på helse- og sosialfag denne gangen også" (Norderhaug/Saynab, 166).*

*"Jeg ble boende i leiligheten på Torshov og forsøkte å konse på skolen" (Norderhaug/Saynab, 167).*

*"Jeg ville at folka i klassen min skulle få vite hva somaliske jenter ble utsatt for. Klassestyreren min ville ikke at jeg skulle snakke om "sånne ting", men jeg insisterte og fortalte klassen om omskjæringen min" (Norderhaug/Saynab, 167).*

Abid seier at han har vakse på erfaringane han gjorde seg på turen. Saynab uttrykkjer at det var noko som endra seg etter Afrika-turen. For begge dei unge kan sjå ut for at desse reisene tilbake til røtene på mange måtar vart eit vendepunkt for dei i positiv retning. Dei fortsette på vidaregåande skule etter desse turane og var blitt personar som lettare kunne ta ordet, føra diskusjonar og halda foredrag. Turane tilbake hadde sannsynlegvis lært dei å forstå seg sjølv og kven dei var på en ny måte. Det at dei var blitt meir fortrulege med røtene sine, hadde gitt dei unge større sjølvvinnings og gjort dei tryggare på seg sjølv.

### **4.3 Samanfating av analysen**

Analysen har synleggjort andre måtar å bidra på som har betydning for relasjonen elev-foreldre-skule, men som ikkje er avhengig av foreldra si utdanning, språk- eller kulturmeistring. I befolkninga generelt er det ein variasjon i forhold til at enkelte har problem å ta hand om barna sine. Dette gjeld også i mitt utval. Men hovudinntrykket er at foreldra verdset skulegangen, legg til rette for skulearbeid og markerer at dei meiner at skule og utdanning er viktig. Det kjem fram i dei unge sine forteljingar at foreldreinvolvering handlar om langt meir enn i kva grad foreldra gir leksehjelp. Analysen indikerer at dei unge i stor grad har hatt ansvar for leksene sine sjølv. Foreldrestøtta har først og fremst handla om at foreldra bryr seg om barna sin skulegang, og at det betyr mykje for foreldra at barna får seg ei utdanning. Foreldra har draumar og forventningar på barna sine vegne og dei ynskjer at det skal gå barna vel. Mustafa Can sine utsegn belyser mor si spesielle rolle i foreldreinvolveringa. Mor si omsorg, støtte, oppmuntring og interesse trer fram som noko som har positiv betydning for sonen sin skulegang. Sjølv om mor er analfabet, var ho med si interesse for den kunnskapen bøkene representerte, med å skapa eit klima for læring i heimen. Mor gir fullt og heilt tilslutning til å sleppa sonen inn i ei verd av kunnskap som er framand

for henne sjølv. På same tid som mor spelar ei positiv rolle, ligg det også ein ambivalens i forholdet til henne. Mor kan ikkje dela sonen sitt liv i den svenske kvardagen, og han skjemst av mor fordi ho skil seg ut frå dei etnisk svenske mødrene. Vidare kjem det fram at litteratur og bibliotek på ulike måtar har vore viktige for dei unge, og at det ser ut for at foreldra på ulike måtar kan ha spela ei rolla som har hatt betydning for barna sine litterære interesser. Mor til Abid Raja som fylgjer sonen til biblioteket, kan stå som ein illustrasjon på foreldre som fylgjer barna sine inn i den nye kulturen.

Eit forhold som kan ha spela ei rolle og vore ei drivkraft på vegen mot høgare utdanning, er element dei unge har med seg frå foreldra sin ”skikkelighetskultur”. Analysen synleggjer også at det å ha draumar, har vore ei drivkraft for dei unge sine utdanningsplanar. Vidare kjem det fram at dei unge på ulike måtar har opplevd ambivalens og motstridande følelsar i forhold til forventningar frå heim, skule og fritid. Dei lever i to kulturar og opplever spenningar som det er vanskeleg å takla. Dei unge har på ulike måtar strevt med å meistra skulekvardagen, og relasjonen både til foreldra og til skule har vorte utfordra. Utsegner frå dei unge viser eksempel på menneske dei møtte utanom foreldra, som har trudd på dei, møtt dei med omsorg og kjærleik og vore ”signifikante andre” for dei.

Det sentrale i denne analysen er korleis dei innsiktene i relasjonen elev-foreldre-skule som dei fire unge sine forteljingar gir oss, også kan ha betydning utover den konteksten forfattarane står i. Spørsmålet er altså om vi kan koma på sporet av forhold ved relasjonen elev-foreldre-skule som har betydning for skulefaglege utvikling og prestasjonar, som ikkje handlar om foreldra sitt utdanningsnivå og som gjeld alle elevar?

## 5.0 Diskusjonen

Føremålet med denne oppgåva har vore å leita etter forhold i relasjonen elev-foreldre-skule som har betydning for elevar si skulefaglege utvikling og prestasjonar. Det er dette analysen har søkt etter svar på. For å prøva å gå bakanfor det enkle svaret at det er foreldra sin utdanningsbakgrunn som har stor betydning, har eg jakta på kva som har betydning for ungdom si skulekarriere hos minoritetsungdom som har foreldre med ikkje-vestleg bakgrunn og som er dei første i familien sin som tek høgare utdanning.

Analysen av dei unge sine utsegn gir ein indikasjon på at det har vore andre forhold enn foreldra sin utdanningsbakgrunn og hjelp med leksene som har vore viktig for dei unge si skulefaglege utvikling og prestasjonar og vegen deira til høgare utdanning. Foreldra har hatt betydning i det å hjelpa elevane i skulegangen og med klassereisa. Foreldrerolla er sentral, men det er ei forenkling av verkelegheita å sjå på det foreldre kan bidra med, som berre ei hjelp med leksene. Leksehjelp-perspektivet blir for skjørt. Skulen skyv frå seg fleire grupper om det ikkje blir sett fokus på andre foreldrefaktorar som har betydning for elevar si faglege utvikling og som alle foreldre kan bidra med. Skulen må vera med å bryta den tanken at det er foreldra sin utdanningsbakgrunn og hjelp med leksene som er det viktigaste i forhold til elevane si skulefaglege utvikling og prestasjonar. Dersom det er foreldra sin utdanningsbakgrunn og hjelp med leksene som er det avgjerande for elevar sine faglege mulegheiter og framgang i skulen, har vi ein skule som diskvalifiserer ei stor gruppe foreldre. Det avgjerande vil då vera om elevane har "flaks" eller "uflaks" når det gjeld kva utdanningsbakgrunn foreldra har, og vi har ikkje ein skule som lever opp til det som er nedfelt i lovverket om å gje like mulegheiter for alle.

Fokus i dette kapittelet vil vera å utfordra den tenkinga at det er foreldra sin utdanningsbakgrunn som er avgjerande for kor ungdomane skal gå i skulen. Dei unge sine forteljingar tyder på at det har vore noko anna enn foreldra sin utdanningsbakgrunn og hjelp med leksene som har vore viktig for dei i forhold til deira skulefaglege utvikling og prestasjonar. Spørsmålet blir då kva det er som kjem fram når vi går bakanfor foreldra sin utdanningsbakgrunn? Den vidare diskusjonen er delt i 4 hovudavsnitt: *Leksehjelp - ein "trylleformel"?* *Foreldrerolla fram i lyset*, *Skulen si rolle*, *Klassereise – for kven?*

### **5.1 Leksehjelp – ein "trylleformel"?**

I klassereiseforskinga som er ein del av det teoretiske rammeverket for denne oppgåva, viser det seg at leksene er noko dei klassereisande i stor utstrekking har ansvaret for sjølv (Trondman 1994 og Wennerström 2003). Det same inntrykket får vi også i analysen av dei unge sine utsegn i denne oppgåva. Leksene er noko dei unge ordnar med sjølv, og berre ei av dei unge nemner at ho har fått leksehjelp i form av eit tilbod i skulen sin regi. I Regjeringa si satsing for å utjamne sosial ulikskap er leksehjelp eit av tiltaka som blir sett inn i kampen mot sosiale forskjellar (St.meld.nr 16 2006-2007).



Haugsbakken & Buland (2009) har gitt sluttrapporten frå evalueringa av *Prosjekt Leksehjelp* overskrifta :”*Leksehjelp – ingen tryllestav?*” Det blir mellom anna konkludert med at elevar som har delteke på leksehjelp, har opplevd prosjektet som positivt med omsyn til det sentrale målet om auka læringsutbytte. På same tid viser det seg at leksehjelpa sin popularitet avtek oppover på klassetrinna og at vurderinga av læringsutbyttet blir mindre positivt på høgare trinn. Elevar i vidaregåande er dei som i minst grad meiner at leksehjelpa har bidrege til at dei har lært meir. Leksehjelptilbodet er basert på frivillig deltaking, og erfaringane frå prosjektet viser at det har vore lettast å rekruttera dei rapporten kallar fagleg sterke elevar, med foreldre som er aktive deltakarar i barna sin skulegang. Det blir påpeika at det vil krevja ein målretta innsats å klara rekruttera også andre elevgrupper, deriblant dei som har størst behov for læringsstøtte i form av leksehjelp, og at denne utfordringa sannsynlegvis vil vera størst på høgare trinn. Ifølge Haugsbakken & Buland må det viktigaste arbeidet mot sosial ulikskap i skulen skje innanfor rammene av skulen sin kjerneaktivitet som er undervisninga. Det er innanfor desse rammene problemet med å utjamne forskjellar primært må møtast. Leksehjelp som et kompensatorisk tiltak kan åleine ikkje skapa sosial utjamning i skulen. Men leksehjelp gjennomført på en forsvarlig måte, kan derimot være ei støtte og eit verktøy blant fleire i arbeidet med å utjamne forskjellar. Haugsbakken & Buland (2009) konkluderer med at leksehjelp likevel aldri kan vera den tryllestaven som åleine skal vera den avgjerande faktoren som skal handtera ei utfordring norsk skule har kjempa med i mange år.

Evalueringa av *Prosjekt leksehjelp* har vist at leksehjelp ikkje løyser alt med tanke på å utjamne dei forskjellar i læringsutbytte det kan skapa når foreldre ikkje kan eller har anledning til å hjelpe barna med leksene. Spørsmålet blir kva vi så kan gjera i tillegg til å utvikla leksehjelpsordningar?

## **5.2 Foreldrerolla fram i lyset**

Dersom det er slik at skulen gjennom sin leksepraksis outsourcer skulen sine oppgåver til heimen, kan det bety at kravet til foreldra om å vera leksehjelparar gjer at foreldre går inn i ein form for lærarrolle. Foreldra overtek då læraren sitt arbeid og blir ei forlenging av skulen sitt arbeid i heimen. Når det gjeld det som skjer i heimen, blir det viktig å tydeleggjera kva som er foreldra si rolle i samband med barna sitt skulearbeid. Det er ikkje ei lærarrolle foreldra skal gå inn i, men *foreldrerolla*. Gjennom å løfta fram at det er foreldrerolla som gjeld også i leksearbeidet, vil det kvalifisera heile foreldregruppa når det gjeld å kunna bidra i barna si

skulefaglege utvikling og prestasjonar. I denne samanhengen vil det vera føremålstenleg å utvida leksehjelp-omgrepet til å innehalda meir enn bare ei rein skulefagleg hjelp. Det å hjelpa med leksene blir gjerne oppfatta som å bidra med hjelp til å løysa ulike skulefaglege oppgåver. Eit utvida leksehjelp-omgrep vil synleggjera at det er så mykje meir enn det reint skulefaglege foreldre kan bidra med som er viktig for barna si læring. Vi treng eit omgrep som kan dekkja så mykje meir enn hjelp med lekser i tradisjonell forstand. Eller kanskje tida snart er inne for å avvikla heile leksehjelp-omgrepet og heller bruka omgrepet læringsstøtte? Læringsstøtte vil dekkja ikkje bare lekser, men alt det foreldre kan bidra med i samband med barna si skulefaglege utvikling og prestasjonar.

Gjennom dei unge sine forteljingar har vi sett eksempel på foreldre som bryr seg, er interessert i og involverer seg i barna sin skulegang på mange ulike måtar. Det kjem fram at foreldreinvolveringa har skjedd gjennom støtte, interesse, oppmuntring og ved å leggja for dagen positive haldningar til skulen. Vi har sett foreldre som uttrykkjer forventningar og ambisjonar på barna sine vegne og markerer at dei meiner at skule og utdanning er viktig, og noko dei vil barna skal prioritera. Dei unge forfattarane har synleggjort foreldre som har spela ei rolle og hatt betydning utover det å yta leksehjelp eller delta på foreldremøte eller andre aktivitetar i skulen sin regi. Mor til Mustafa Can er analfabet og snakkar mest ikkje svensk. Likevel kan ho ”høyra” sonen i lekse. Leksehjelpa består i at sonen fortel, les og overset for mora. Mor er nysgjerrig og undrar seg saman med sonen over all kunnskapen som fanst i bøker og oppfordra sonen til å lesa meir og skaffa seg meir kunnskap. Mor har ingen skulefagleg utdanning, men viser interesse og omsorg og støttar sonen i skulegangen hans. Ho anerkjenner at skule er viktig og legg til rette for at sonen får gjera leksene sine. Forteljinga om denne mora synleggjer at alle foreldre kan bidra med noko viktig på sin måte. Foreldre kan høyra barna lesa, kan støtta, oppmuntra, lytta, og vera nysgjerrige og undra seg saman med barna. Elevane kan visa leksene og fortelja kva dei lærer på skulen i staden for å gjera oppgåver som er avhengig av hjelp av foreldra.

I tillegg til det som er nemnt, spelar foreldre ei viktig rolle i å formidla haldningar og verdiar til barna sine. St.meld.nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring* påpeikar at omgrepet kompetanse seier noko om evna til å bruka kunnskap og ferdigheiter effektivt og kreativt i menneskelege situasjonar og at kompetanse kjem like mykje frå haldningar og verdiar som frå ferdigheiter og kunnskapar. Stortingsmeldinga framhevjar at dette breie kompetanseomgrepet dekkjer i stor grad den heilskaplege kompetansen som er uttrykt i opplæringslova og den generelle

delen av læreplanen. I denne sammenhengen spelar heimen ei viktig rolle for å gje barnet tryggleik og bekrefting og trur på seg sjølv. Gjennom oppgåver og plikter i heimen kan barnet øva seg i å ta ansvar og oppleva meistring. Foreldre har ei oppgåve når det gjeld å hjelpe barna å setja seg mål i livet og oppmuntra dei til å stå på og gjera så godt dei kan for å nå måla sine. Det er også viktig å gi barna ei forståing av at det er gjennom innsatsvilje, slit, øving og trening dei kan klara det dei set seg føre og at dei på den måten kan strekkja seg litt lenger enn dei trur dei klarer og nå måla sine. Trondman (1994) fann at foreldra sin "skikkelighetskultur" har prega dei klassereisande og hatt betydning for studiane deira. I dei unge sine forteljingar har vi også sett eksempel på at element frå "skikkelighetskulturen" kan ha spela ei rolle i samband med desse unge sine studiar. Far til Mustafa Can bruker ord som "redelig", "anstendig", "arbeidsom", "slite", "stå på" og "påliteleg arbeidskraft" når han skal beskriva kva han har med seg til de nye landet. Abid Raja fortel at verdiar han fekk med seg frå barneåra, mellom anna var at han vart oppdregen til å jobba disiplinert og målretta med skulefaga. I denne sammenhengen kan verdiar og haldningar dei unge fekk med seg heimanfrå, ha vore ei hjelp til å setja seg mål, stå på, gjera sitt beste og ikkje gje opp sjølv om dei møtte motgang.

St.meld.nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring* omtalar at det i samfunnet skjer ei aukande anerkjenning av den læringa som foregår utanfor dei formelle læringsarenaer. Det vert påpeika at dette nødvendigvis ikkje betyr at den formelle kompetansen får mindre betydning, men at samfunnet i aukande grad erkjenner at kvalifikasjonar består av både formell kompetanse og kompetanse som er erverva gjennom arbeidsliv, organisasjonsliv eller i privatlivet. Dette inneber at det ikkje bare er den formelle utdanningskompetansen foreldre sit inne med som har betydning, men at alle foreldre sit inne med ein kompetanse som har betydning. Skulen si utfordring er å oppvurdera og utnytta all den uformelle kompetansen foreldre sit inne med og betrakta den som ein ressurs i forhold til barna si skulefaglege utvikling. Læring skjer i alle dei ulike samanhengar barn og unge er i, både i heim, skule og fritid. I denne sammenhengen vil det ha betydning at foreldre legg til rette for positive fritidsaktivitetar og kulturelle opplevingar.

### **5.2.1 Bibliotek og bøker**

Ei viktig investering foreldre kan gjera når det gjeld barna sin skulefaglege utvikling, er ta introdusera barna for bøker og biblioteket. Både Trondman (1994) og Wennerström (2003)

viser at for mange av dei klassereisande har litteratur og bibliotek spela ei sentral rolle i samband med klassereisa. Ifølge Trondman innebar den litterære interessa investeringar som ville kunna leggja grunnlag for anna læring og bli ein tilgang i skularbeidet. Dei unge sine forteljingar i min studie gir oss også eit bilete av at litteratur og bibliotek på ulike måtar har vore viktig for dei unge. Lesing av bøker er ein fellesnemnar som i ulike utstrekking går igjen hos alle ungdommane. Hos fleire av dei unge kjem det tydeleg fram at biblioteket har hatt stor betyding

Ei brukarundersøking frå 2008 viser at 21% av brukarane av Kulturhuset på Sølvsberget i Stavanger har andre morsmål enn norsk og er den staden i Stavanger som samlar flest innvandrarar. Her lånar dei bøker, les aviser og tidsskrift og her treff dei andre både med minoritetsbakgrunn og etnisk norske (Stavanger Aftenblad 19/3 2010). Tormod Øia & Viggo Vestel (2007) rapporterer at den samla andelen som går på biblioteket, har auka frå 1996-2006. Dei fann at denne auken gjeld uavhengig av bakgrunn, men at det både i 1996 og i 2006 var langt fleire av dei unge med minoritetsbakgrunn som går på biblioteket. Ei forklaring på dette kan vera at etnisk norsk ungdom har fleire bøker heime og betre økonomi. Den økonomiske stoda gjer at dei etnisk norske i større grad kan kjøpa bøkene dei er interesserte i. Ei anna forklaring kan vera at det i biblioteket i større grad er tilgang på litteratur på morsmålet. Det viser seg at det er jentene som bruker biblioteket mest. Dette gjeld både blant etnisk norske ungdommar og blant unge med minoritetsbakgrunn. Funnet samsvarer med at det tradisjonelt er jenter som les flest bøker. Sjølv om gutar med minoritetsbakgrunn nytta seg av biblioteket i betydeleg større grad enn unge gutar med etnisk norsk bakgrunn, er det jenter med minoritetsbakgrunn som er den desidert største brukaren av biblioteket. Ei muleg forklaring kan vera at jenter med minoritetsbakgrunn er meir heimeorienterte og meir utsette for sosial kontroll enn gutane. I denne samanhengen kan då biblioteket bli ein viktig møteplass og ein fristad (Øia & Vestel 2007). Tal frå Statistisk sentralbyrå (SSB) viser at norskfødde jenter med innvandrarforeldre gjer det godt i vidaregåande opplæring (Rapporter 2009/22). Når vi også veit at det er denne gruppa unge som er dei største brukarane av biblioteket sine tenestar, er det ikkje usannsynleg dette er ein av faktorane har betyding for deira skulefaglege utvikling og prestasjonar.

Som tidlegare nemnt har bibliotek og litteratur spela ei rolle hos dei klassereisande i Trondman (1994) og i Wennerström sine studiar. Den same tendensen ser vi også hos dei unge i mitt utval. Ei sentral utfordring i samband med at biblioteket ser ut for å ha ein viktig

funksjon for dei unge si klassereise, blir å klara få endå fleire til å bli aktive brukarar av biblioteket sine tenestar. Ikkje alle barn og unge kjem til biblioteket. Derfor blir utfordringa å tenkja i nye banar for å finna måtar å nå ut til endå fleire og få bøkene ut der kor barn og unge er.

ABM-utvikling (Statens senter for arkiv, bibliotek og museum) har i samarbeid med Lesesenteret, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger, initiert prosjekta "Boktras" og "Lesefrø"<sup>3</sup> med det føremålet å bringa bøker og betre språkopplæring inn i norske barnehagar og bidra til å skapa ein kultur for lesing i barnehagen. Prosjekta fokuserer på samanhengen mellom språkstimulering og leseaktivitetar i barnehagen. Ved å etablera bibliotekfilialar i barnehagen kan det leggja forholda til rette for at barn og vaksne får tilgang til dei bøkene dei treng for å ha leseaktivitetar i fokus. Gjennom å oppretta barnehagebibliotek tek ein bøkene med til barna slik at også dei barna som ikkje kjem til biblioteket, får anledning å låna bøker med seg heim. "Boktras" vart gjennomført i perioden august 2005 – september 2008. "Lesefrø" starta opp i september 2008 og skal gå over to år. "Lesefrø" er ei vidareføring av "Boktras", men har eit spesielt fokus på aktivitetar som kan stimulera minoritetsbarna si norskspråklege utvikling. Tilbakemeldinga frå biblioteka som etablerer seg i barnehagar, har mellom anna vore at dei melder om høgare besøkstal i biblioteka, høgare utlånstal. ein auka dialog med heimane, ein større kompetanse i biblioteka, eit større fagleg nettverk og at biblioteket har blitt meir synleg nærmiljøet.

Meråker kommune i Trøndelag opna i mars 2010 eit nytt kombinasjonsbibliotek. Biblioteket er tre bibliotek i eitt og omfattar folkebibliotek og bibliotek for grunnskulen og for den vidaregåande skulen. Biblioteket er bygt i tilknytning til ein idrettshall og den vidaregåande skulen. Desse har fått ei stor felles kantine som kommunen ynskjer skal bli eit samlingspunkt i bygda. Barneskulen ligg berre eit steinkast unna. Biblioteket skal ha vide opningstider slik at lånarar kan bruka biblioteket på ettermiddag og kveldstid samtidig som det er arrangement i idrettshallen.

Ovanfor er vist eksempel på korleis ein kan få bøkene ut der barn, unge, og vaksne er; i barnehagar, skular, idrettsanlegg. I tillegg finnes det også bibliotek som er lagt til kjøpesenter. I barnehagen når ein store grupper barn, og det må bli heilt naturleg å låna bøker frå barna er små. Bøker må vera like naturleg i barnehagen som trehjulsyklar, dokkekrok, klossar, bilar og

---

<sup>3</sup> <http://www.abm-utvikling.no/bibliotek/norgesbibliotek/barnehagebibliotek.htmlmifa>

leikeapparat. Undersøkingar viser at jenter er dei som les mest og bruker biblioteket mest. Derfor blir det særleg viktig å nå gutane tidleg og fanga opp kva dei er interesserte i og kva dei ynskjer å lesa om. Ifølge Trondman (1994) er idrett er mykje meir utbreidd i arbeidarklassen enn andre kulturelle interesser. Ved å knyta biblioteket til ein idrettshall eller eit treningssenter kan ein nå nye grupper. På Madla har dei fått til å kombinera fleire arenaer ved å leggja biblioteket i eit kjøpesenter kor det også er eit treningsstudio like i nærleiken. Ikkje alle oppsøker folkebiblioteket, heller ikkje alle driv idrett eller trenar. Men alle handlar mat. Ikkje noko passar betre å kombinera enn mat og bøker. Kombinasjonen mat og bøker blir føde i dobbel forstand.

### **5.3 Skulen si rolle**

Skulen har ei viktig utfordring i å gjera foreldre medvitne om kva betydning dei har for barna sin skulegang, gi dei tru på eigne krefter og på at dei kan bidra med noko som er avgjerande viktig. Samtidig må det skje ei bevisstgjerjing av skulen si eiga rolle, kva ein gjer og korleis og kvifor ein gjer det. Det vil også vera nødvendig å klargjera og skapa ei felles forståing for kva som er foreldrerolla og kva som er læraren si rolle i samband med elevar sin skulegang. I denne samanhengen treng skulen utfordra seg sjølv når det gjeld korleis skulen tenkjer om lekser, og kva det er elevane skal gjera heime. Lekser skal ikkje vera å overføra skulen sine oppgåver til heimen og forventa at foreldra skal vera skulen sin forlenga arm. Dei unge sine forteljingar synleggjer at lekkesituasjonen ved fleire anledningar vert knytt saman med det å ikkje meistra skulekvardagen. Saynab sine utsegn gir inntrykk av at lekser var problematisk med unntak av når heimearbeidet var øving på gjennomgått stoff eller var noko ho hadde spesiell interesse for. Då gjorde ho leksene sine og opplevde meistring. Spørsmål skulen bør stilla til leksepraksisen sin, er kvifor lekser blir gitt, kva slags lekser ein gir og kva som skal vera føremålet med leksene. Det bør også setjast søkelys på og om skulen gir lekseoppgåver som eleven er avhengig av fagleg hjelp heime for å løysa, og vurderer om det er ein praksis som samsvar med skulen sitt overordna mål om å gje like mulegheiter til alle elevar. Eit anna viktig forhold det må setjast fokus på, er korleis eleven sin skulekvardag er og kva han gjer den tida han er på skulen og i SFO. Elevane har ein lang arbeidsdag. Dei er på skulen store delar av dagen, og mange er også i SFO. Det er ikkje utan betydning kva som skjer den tida eleven er på skulen eller i SFO. Spørsmålet er om noko av det eleven må gjera heime, like gjerne kan gjerast på skulen?

### 5.3.1 Samarbeid gjennom dialog

Undersøkingar har vist at det er flest foreldre med positive erfaringar frå samarbeidet mellom heim og skule som har erfart at dei og lærarane har kome fram til semje gjennom dialog (Nordahl 2003). Heim og skule kan gjennom dialog avklara gjensidige forventningar til kvarandre og koma fram til ein avtale som seier noko om kva det enkelte barn treng som heim og skule saman kan hjelpa barnet med. Avtalen bør innehalda kva heimen kan gjera og kva som er skulen si oppgåve i denne samanhengen. Gjennom ein slik avtale markerer heim og skule at dei har ein felles visjon om saman å støtta barnet i skulegangen.

### 5.3.2 Myndiggjering kontra kategorisering

Skulen treng ei bevisstgjerung på korleis ein møter dei ulike foreldra og om alle uavhengig av kven dei er og kva bakgrunn dei har, blir høyrde på like linje. Nordahl (2007) påpeikar at ei oppdeling av foreldre i kategoriar som ”ressurssvake” og ”ressurssterke”, ”gode” og ”dårlege”, sannsynlegvis vil påverka korleis lærarane møter foreldra. Det vil vera vanskeleg å samhandla på ein god måte med foreldre som læraren ser på som ”ressurssvake” eller ”dårlege”. Læraren sine oppfatningar av foreldra kan innebera at læraren utviklar bestemte forventningar til elevane. Det vil lett bli større forventningar til barn av såkalla ”ressurssterke” foreldre enn til barn av såkalla ”ressurssvake” foreldre. Læraren sine forventningar til eleven vil vidare kunna ha innverknad på barnet si skulefaglege utvikling. Det vil ha betydning både for samarbeidet med foreldre og for elevane si læring at skulen unngår ei kategorisering av foreldra. Ein må heller vera opptekne av kva ressursar dei ulike foreldra representerer for barna sine. Ei kategorisering av foreldre og negative oppfatningar som går ut på at foreldre ikkje bryr seg og er likegyldige osv., vil også bryta med grunnleggjande prinsipp i myndiggjeringsperspektivet. Utifrå dette perspektivet er alle foreldre betydingsfulle for eigne barn. Ei myndiggjering av foreldre er eit vesentleg perspektiv i samarbeidet mellom heim og skule. Myndiggjeringa vil bety at foreldrestemmen gis reell innflytelse og medbestemming (Nordahl 2007).

### 5.3.3 Likskap i forventningar

Det er ikkje utan betydning for foreldresamarbeidet og for eleven si læring og utvikling kva haldningar og forventningar foreldre og elevar bli møtte med (Nordahl 2007). Skulen treng ei bevisstgjerung på om han praktiserer *likskap i forventningar* eller om elevane sin heimebakgrunn har innverknad på kva forventningar og forhåpningar lærarane møter dei ulike

elevane med. Abid Raja fortel at han blei møtt med negative forventningar frå skulen si side då han fortalde kva utdanningsambisjonar han hadde. Skulen signaliserte at dei ikkje hadde høge forventningar til han, og han opplevde at dei negative forventningane hadde med familiebakgrunnen hans å gjera. Alle foreldre og alle elevar har same verdi og same rettane i skulen, også når det gjeld forventningar. Det skal i denne samanhengen ikkje vera forskjell på kva mulegheit skulen gir ein advokatson og sonen til ein ikkje-vestleg innvandrar. Skulen og lærarane må bevisstgjerast i forhold til eigne haldningar og verdiar når det gjeld korleis ein oppfattar og møter ulike elevar og foreldre. Alle foreldre har rett til å bli møtte med respekt å bli høyrde i like stor grad. Skulen skal gje alle foreldre same mulegheit for deltaking og innflytelse.

#### **5.3.4 Bevisstgjerung av kommunikasjon**

Alle barn går i skulen uansett kva bakgrunn dei har og kva ”bagasje” dei ber på. Skulen har ei viktig utfordring i å sjå den enkelte eleven og fanga opp kva som kan vera bakanforliggjande årsaker til at elevar slit med å meistra skulekvardagen. Gjennom gode rutinar for elevsamtalar, foreldresamtalar og samarbeid med andre instansar som har med barna å gjera, kan skulen prøva å fanga opp den totale livssituasjonen barnet er i. På den måten kan skulen og læraren få større forståing for barnet og ha eit betre utgangspunkt for å hjelpa eleven i skulen. Dersom læraren veit om eleven sin situasjon, kan han bruka kunnskapen i samtale med eleven og med foreldra. Dei unge sine forteljingar synleggjer at alle dei unge på ulike måtar i periodar strever med å meistra skulekvardagen og at relasjonen til skule, foreldre og lærar vert utfordra. Mustafa Can skjemmest av mor fordi ho skil seg ut frå dei svenske mødrene og unngår av den grunn å ta henne med på ulike arrangement i skulen sin regi. I dette tilfellet var grunnen til at mor ikkje møtte opp, heilt andre enn det læraren sannsynlegvis tenkte eller forstod. I slike situasjonar er det kanskje nærliggjande å tenkja at foreldre ikkje ”bryr” seg eller ikkje prioriterer barna, eller at eleven ”gløymer” å gje informasjonen vidare til heimen. Det vil vera avgjerande at læraren har som utgangspunkt at foreldre bryr seg om barna sine, og vil det beste for dei og prøver å finna ut kva som er den eigentlege grunnen til at foreldra ikkje stiller opp. Skulen og lærarane treng større forståing for ulike barn sin situasjon og innsikt i korleis dei kan fanga opp kva som er vanskeleg for dei. Dersom læraren veit kva som ligg bak, kan han gjera noko med kunnskapen utan å krenkja barnet. Skulen treng ei bevisstgjerung på korleis kunnskapen kan brukast til å hjelpa barnet når dei beveger seg i to kulturar. Når skulen forstår korleis barnet har det, har ein også mulegheit til å formidla dette til heimen med



forståing utan å diskvalifisera foreldra sin kultur. På den måten kan foreldre og skule saman hjelpe barna å bevege seg i to kulturar og mellom to kulturar.

### **5.3.5 Samarbeid - Likeverdige deltakarar**

Bæck (2007) peikar på at maktdimensjonen er tydeleg i relasjonen mellom skulen og foreldra. I politiske dokument og gjennom signal frå utdanningsstyresmaktene kan ein få inntrykk av at foreldre i Noreg vert rekna som ein viktig medspelar når det gjeld barna si utdanning. Men det er få foreldre som sit igjen med denne følelsen når dei samhandlar med skulen og lærarane. Ei evaluering av L97 viser at det ikkje ser ut for at foreldre opplever reell medverknad og kommunikasjon med skulen, men at det som i størst grad vert vektlagt er informasjon frå skulen til foreldre. Frå skulen og lærarane si side ser det ut til å vera ei forventning om at denne informasjonen skal bidra til at foreldre utfører bestemte oppgåver i forhold til barna sin skulegang og på den måten blir foreldra skulen sin forlenga arm (Nordahl 2003). Ifølge Bæck (2007) har norsk skule ein lang veg å gå før reell inkludering av foreldra er ein realitet. Bæck påpeikar at desse prosessane er nært knytte til spørsmål om makt. Skulen har makt til å definera kva som er gyldig valuta og kva som ikkje er det, mens foreldra blir sedde på som gjester eller inntrengjarar på skulen sin arena. Lærarane har også makt til å beskytta sin eigen status, noko dei til dels gjer gjennom motstandsstrategiar, gjennom til dømes å nedvurdera foreldra si rolle. Ei evaluering av L97 viser at skular og kommunar som kjem relativt godt ut i foreldra sin vurdering av samarbeidet, er kjenneteikna av lærarar som; har stor tru på foreldra sine føresetnader for å samarbeide med skulen, har positiv innstilling til foreldra, ser på samarbeid med heimen som vesentleg for at elevane skal få ei best muleg utvikling, og som prøver å sjå på foreldra som likeverdige deltakarar i samarbeidet (Nordahl 2003). Utfordringa for skulen blir ei bevisstgjerjing av betydinga av å sjå på alle foreldra uavhengig av formell utdanningsbakgrunn, som kvalifiserte medspelarar, myndiggjorde og likeverdige deltakarar når det gjeld å bidra til barna si skulefaglege utvikling og prestasjonar. Med fleire kvalifiserte medspelarar på same laget, er sjansane større for at skulen og heim samane kan utfylla kvarandre og hjelpe eleven med læring og utvikling. Ei evaluering av L97 viser at det er muleg å påverka foreldra si betyding for barna sin skulegang i positiv retning dersom samarbeidet meir lærarane er godt og foreldra veit kva forventningar som blir stilte til dei (Nordahl 2003).

### **5.3.6 Ressursperspektivet**

Nordahl (2003) framhevar at det er ressursperspektivet som bør vera viktig i skule-heim-samarbeidet fordi skulen føreheld seg til alle foreldre. Innanfor dette perspektivet blir det retta fokus på korleis foreldra er ein ressurs for barn og unge si utvikling, og det blir lagt vekt på at desse ressursane skal utnyttast og utviklast. Eit viktig spørsmål vil då vera korleis denne ressursen hos alle foreldre kan utnyttast både i forhold til barna si læring og i forhold til samarbeidet i skulen. Kva handlar så desse ressursane om? Utfordringa blir å synleggjera kva det er desse foreldreressursane inneber.

Dei unge sine forteljingar belyser ulike måtar foreldra kan bidra på som har betydning for relasjonen elev-foreldre-skule, men som ikkje er avhengig av foreldra si utdanning, språk- og kulturmeistring. Slik vi har sett i analysen, gjeld dette ei verdsetjing av skulearbeidet til barna og at dei har forventningar og ambisjonar på barna sine vegne. Foreldra har draumar for barna sine og vil det skal gå dei vel. Analysen har vist at foreldre kan visa vegen inn i bøkene si verd, dei kan leggja til rette for skulearbeid og høyre barnet i leksene uavhengig av utdanningsbakgrunn. Skulen må vera med å bryta ned den tanken at det er foreldra sin utdanningsbakgrunn og hjelp med leksene som er det viktigaste i forhold til eleven si skulefaglege utvikling og prestasjonar. Foreldra skal ikkje gå inn i lærarrolla, men vera foreldre for barna sine.

### **5.4 Klassereise – for kven?**

Ifølge Trondman (1994) inneber klassereisa å måtta leva i to verder. Trass i ein *lausrivingsprosess* og ein *inntredelsesprosess* kjem den klassereisande aldri heilt laus frå den ”gamle” verda og heller aldri heilt inn i den nye. Og svaret på det grunnleggjande spørsmålet : kven er eg?, blir for den klassereisande at han er ”både-og”. Han erfarar at han har ein dobbel identitet og at han må leva ”i”, ”med” og ”mellom” to verder. Klassereisande må klara seg i utdanningssystemet, men samtidig følgja dei ”gamle” tradisjonane i familien i arbeidarklassen. Dei unge sine forteljingar synleggjer det spenningsfeltet dei lever i når dei skal vera ”norske” og klara seg i utdanningssystemet og vera ”pakistanske” og klara seg i den kulturen og tradisjonen familien representerer.

Prosjektet Flexid vert drive av Larvik kommune og er eit bevisstgjeringskurs som rettar seg mot barn og unge med fleirkulturell oppvekst i Noreg. Prosjektnamnet, Flexid, skal

gjenspegla det å ha ein fleksibel identitet. Med fokus på identitet, ferdigheiter, ressursar og utfordringar har kurset til hensikt å oppmuntra ungdommane til å sjå mulegheitene i staden for begrensningane i den situasjonen dei er i. Flexid har eit sterkt ressursperspektiv og tek utgangspunkt i kva mulegheiter og fordelar barn og unge med minoritetsbakgrunn har, nettopp fordi dei har bakgrunn i fleire kulturar. Prosjektet rettar seg ikkje berre mot barna og dei unge sjølv, men også mot foreldra, skulen og omsorgsapparatet i kommunen.

Det kan vera ei utfordring for sjølvbiletet å tilpassa seg eit kulturskifte, og dette kan særleg bli forsterka i tenåringsfasen når dei unge er på leiting etter ein meir sjølvstendig identitet. Eitt av måla med Flexid-kurset er at dei unge kan erfara at dei ikkje treng velja enten den eine eller den andre, eller det eine eller det andre, men at dei kan oppleva seg med ein fullverdig identitet, ein både-og-identitet (Ketil Eide & Leoul Mekonen 2007).

Skulen si oppgåve vil vera å leggja til rette for ein dialog mellom elev-foreldre-skule for å få ei heilskapleg forståing for kva dilemma eleven slit med og koma fram til ei felles forståing for korleis heimen og skulen best kan leggja til rette for å hjelpa dei unge. I denne dialogen er det viktig at skulen også forstår foreldra sin situasjon. Ein må ha som utgangspunkt at foreldra bryr seg om barna sine og vil det beste for dei, men at også foreldra lever i spenninga mellom å bli ”norske” og å bli i tradisjonen, på same tid som dei må takla barna sitt ”opprør”. Både eleven, foreldra og skulen treng kunnskapar om kva problemstillingar unge med minoritetsbakgrunn og foreldra deira står overfor, og kva rolle skulen spelar i denne samanhengen. Eleven må få høve til snakka med vaksne som har kompetanse på kva problemstillingar unge med minoritetsbakgrunn kan oppleva i relasjonen til foreldre og skule. På den måten kan dei unge få kunnskapar og innsikt i sin eigen situasjon og hjelpast til å bli medviten sin eigen identitet og bakgrunn slik at han kan finna seg sjølv og sin ståstad i livet.

Marianne Gullestad (2002) peikar på at myta om norsk homogenitet dekkjer over atskillig variasjon av ulike art i den etnisk befolkninga. I dette landet bur det menneske med ulike levesett og ulike kulturelle kodar.” I det daglege livet finnest det ei rekkje ”kultur møte” som er møte mellom menneske med noko ulike erfaringar og tolkingsrammer. Som eit eksempel kan vi sjå ulikskapane mellom by og land og mellom ulike samfunnsklassar når det gjeld språklege koder og virkelighetsforståelse. Gullestad rettar fokus på at det å foreta ”klassereise” er eit ”kultur møte”, og ho hevdar at ulike former for klassereise er eit erfaringsområde det kan reflekterast atskillig meir over i norsk forskning og samfunnsdebatt. Den klassereisande veks opp i ein type miljø, men gjennom utdanning eller på annan måte, beveger han seg til og

lever sitt liv i andre miljø, samtidig som han held kontakten med delar av opphavsmiljøet. Den som har føreteke ei klassereise, har nettopp følt på kroppen korleis det er å måtta bevege seg mellom miljø med forskjellige kulturelle kodar og samværsformer, og han kan oppleva ein viss avstand både til oppvekstmiljøet og til det ”nye” miljøet han lever i (Gullestad 2002).

I arbeidet med barn og unge må skulen ta innover seg den heterogeniteten som finnest også i den etnisk norske befolkninga. Klassereisa gjeld ikkje berre for ungdom med etnisk minoritetsbakgrunn, men også for barn og unge med etnisk norsk bakgrunn. Elevar med ulik heimebakgrunn kjem til skulen, og alle må handtera den same skulekulturen. Avstanden mellom heimekulturen og skulekulturen kan i mange tilfelle vera stor, og det kan medføre frustrasjon og aggresjon hos elevane dersom dei ikkje forstår skulekoden og skulespråket. Skulen må ta innover seg denne store variasjonen i befolkninga og vera medviten på kva utfordringar som er knytte til klassereisa og kva betydning dei kan ha for relasjonen elev-forreldre-skule. Utfordringa blir korleis skulen saman med foreldra kan hjelpa alle elevane med skulegangen og med klassereisa. Dette er ei problemstilling skulen må ta tak i og vidare utvikla.

#### **5.4.1 Betydingsfulle møte på vegen**

I boka ”Løvetannbarn” har Gunnar Ringheim & Jane Throndsen (1997) dokumentert historier om barnvernsbarn som klarte seg mot alle odds. Omgrepet ”løvetannbarn” gjenspeglar barn som sprenger seg veg gjennom livet, slik som løvetanna sprenger seg veg gjennom asfalten og klarer seg på trass av karrige og vanskelege forhold. Ungdommane som fortel historiene sine i denne boka, tillegg betydinga av møte og relasjonar med menneske som bryr seg, stor vekt. Mange uttrykkjer at det vart redninga for dei at dei møtte ei ”Jofrid”, ei ”Ragnhild”, ei ”Vigdis”, ei ”Berit eller ein” Sverre” som brydde seg og utgjorde ein forskjell. For enkelte har det vore tilfeldige møte med små glimt av forståing, respekt og varme. Mens andre møtte menneske som vart avgjerande støttespelarar over tid. Personane dei møtte, har ikkje vore saksbehandlarar i barnevernet, men det har vore barne- og ungdomsarbeidarar med tilknytning til institusjonane, eller det har vore dei gode fosterforeldra. Etter mange rundar møtte dei gjennom desse personane haldningar, veremåtar og evne til å ta tak i problem som gjorde at dei følte seg forstått og respektert på godt og vondt (Ringheim & Throndsen 1997).

Analysen av dei unge sine utsegn viser også eksempel på at "signifikante andre" har spela ei rolle og hatt betydning. Det er mykje som tyder på at det å møte menneske som utgjør ein forskjell, er eitt av forholda som spelar ei rolle i forhold til det å gjera karriere i utdanningssystemet. Men i motsetnad til "løvetannbarna" finn vi i denne samanhengen eksempel på "signifikante andre" både i skulen og i barnevernet. Dei unge fortel om menneske dei møtte i ulike samanhenger som såg dei, brydde seg litt ekstra, viste forståing, omsorg, kjærleik, støtte, trudde på dei og vart betydingsfulle andre for dei. Dei unge sine forteljingar belyser kor avgjerande det var å bli sett, anerkjent og bekrefta, og kor viktig det var, at det fanst menneske som brydde seg og hadde tru på dei sjølv om dei hadde problem med å meistra skulekvardagen, og relasjonane vart utfordra. Vi har sett eksempel på lærarar, ein barnevernstilsett, ein ungdomsleiar, venner, ei mor og andre som brydde seg litt ekstra og utgjorde ein forskjell. Som representantar for alle desse "signifikante" andre i dei unge sine forteljingar, vil eg trekkja fram lærarvikaren Mona og Marianne frå barnevernet. Mona viste Mustafa Can omsorg og kjærleik som om han var hennar eigen son sjølv om han fekk henne til å gråta kvar dag i åtte veker. Saynab fortel om Marianne i barnevernet som var som ei mor for henne og aldri gav henne opp trass i problem og utfordringar.

Den innsikta "Løvetannbarn" og dei unge sine forteljingar gir oss når det gjeld betydninga av "signifikante andre", kan vera med å belysa forhold som er viktig å ta omsyn til i skulesamheng. Lærarar og andre vaksne eleven møter i samband med skulegangen, må vera medvitne på den mulegheita dei har til å vera noko for nokon og til å utgjera ein forskjell i barn og unge sitt liv. I denne samanhengen kan det vera føremålstenleg å snakka om eit "utvida foreldreomgrep". Dette uttrykket vil innebera at lærarar i ulike situasjonar som oppstår, tenkjer seg korleis dei ville møtt barna og dei unge dersom dei var "mine" egne barn. Sjansen er stor for at ein vil møte barn og unge på andre måtar og handtera situasjonar annleis dersom utgangspunktet er at ein er ein "utvida forelder". Gjennom dei unge sine utsegn får vi også belyst kor avgjerande det er for dei unge å bli sett, anerkjent og bekrefta. I denne samanhengen vil det vera avgjerande at det i skulen blir teke utgangspunkt i elevane sine interesser og erfaringar og hjelpa dei til å bruka dei på ein positiv måte. Gjennom dette kan barna og dei unge bli sett og anerkjende slik at dei ikkje treng søkja negativ merksemd for å bli sett. Dette kan i neste omgang vera med å bidra til at dei unge ikkje oppsøker kriminelle gjengar. Det overordna i skulesamheng bør vera å ha ei positiv haldning på vegne av barn og unge og ikkje gje opp sjølv om det oppstår problem og utfordringar.

### 5.4.2 Inspirera til draumar

Dei unge sine forteljingar synleggjer at det har betydning for skulegangen å ha draumar og planar for framtida. Det å ha eit mål gir skulearbeidet ei retning og er ei hjelp til å klara å gjennomføra skulegangen sjølv når det buttar imot. Abid Raja fortel at han tidleg drøymde om kva han ville bli, og det er grunn til å tru at draumen han hadde, bidrog til at han klarte å halda fast ved skulegangen gjennom ei turbulent tid med barnevernet. Vi ser også kor vanskeleg det var for Saynab å halda motivasjonen for skulen oppe når livet var komplisert og ho ikkje hadde nokon framtidsplanar.

Draumar har opphav i å bryta nokre band og å tru på at det er muleg å bryta grenser for å nå målet. Dei unge som fortel si historie, har erfaring med foreldre som har brote opp frå heimlandet og søkt tryggleik og betre kår i eit framandt land. I tillegg veit kanskje dei unge at ein av grunnane til at foreldra braut opp, var å sikra barna ein sjanse til utdanning og betre kår enn dei sjølv hadde hatt. Historia dei unge er ein del av, er at foreldra søkte noko anna og hadde mot til å bryta opp for å oppnå eit betre liv for seg og sine. Draumen om korleis det skulle bli i det nye landet, har sannsynlegvis vore levande lenge før dei reiste. Dei unge ber med seg dette som ein del av "bagasjen". Dei veit kva foreldra gjorde for å oppfylle ein draum og kva det kosta dei å bryta opp. Denne vissa er noko som kan gje grobott hos dei unge til å skapa eigne draumar og ha tru på at det er muleg å oppfylle dei.

Når det gjeld etnisk norsk ungdom, kan vi spørja om vi i Noreg har eit overflodsproblem som drep draumane og motivasjonen til det å måtta slita og kjempa for noko. Foreldra til etnisk norsk ungdom i dag har ikkje opplevd krig eller økonomisk dårlege kår i landet. Dei fleste har alt dei treng materielt sett og kan gje barna sine det dei treng og ynskjer seg av materielle ting utan at dei unge må slite for å oppnå godane. Mange unge har motivasjonsproblem i skulen, og fråfallet frå vidaregåande skule er eit stort problem. Kanskje noko av problemet i denne samanhengen er at vi har eit overflodssamfunn? Og vi kan spørja om vi har ein skule som er så instrumentalt målstyrt og så oppteken av resultatane av nasjonale prøvar, at vi ikkje set av tid til å henta opp grunnlaget for draumar? Skulen kan gjera noko med dette gjennom å vera medviten på korleis vi kan skapa draumar hos barn og unge.

Ifølge Trondman (1994) har det å drøyma og lengta til "noko anna" vore ei drivkraft for å riva seg laus frå opphavsmiljøet og gjennomføra klassereisa. Den sterke lengten til "noko anna" gjorde tidleg dei klassereisande medvitne på at det dei søkte, var å finna utanfor eigen familie

og eige oppvekstmiljø. Kulturelle interesser dei møtte i eller utanfor eigen familien, opna dei for referansepunkt utanfor dette miljøet. Gjennom filmar og bøker fekk dei innblikk i noko anna som gav næring til draumar og gav mulegheit til å søkja tilflukt, lengta bort og oppdaga nye miljø.

Skulen kan leggja til rette for å bruka biblioteket og litteraturen på ein bevisst måte med det føremålet å henta opp barn og unge sine draumar. Gjennom eit systematisk opplegg kan skulen leggja til rette for at elevane frå første klasse av får møta ulike typar litteratur som kan gje opphav til draumar. Mustafa Can seier om biblioteket at: (...), *det var et univers og et mangfold av horisonter som tok meg på reise, hinsides drabantbyens snevre grenser* (Can,63). Elevane kan gjennom litteraturen få møta eit mangfald av menneske og ulike verder. Dei kan få rollemodellar dei kan sjå opp til og læra av og som kan vera inspirasjonskjelder til å henta opp eigne draumar. Kjende personar frå historia har gjennom litteraturen blitt inspirasjonskjelder for Mustafa Can sine draumar: (...) *jeg drømte om å forlate det blågule landet en dag og begi meg ut på oppdagelsesreise i ukjente verdener, slik som modige oppdagelsesreisende Magellan, Columbus og Marco Polo* (Can,122).

Åsgeir Hesby er ein ung kunstnar frå Jæren. Då han var 20 år, skreiv han ned ti ting han ville gjera før han var 30år. Ti år seinare, i april 2010, opna han debututstillinga si i den gamle smia på Bryne. Med denne utstillinga realiserte den unge kunstnaren ein av draumane sine, og utstillinga vart ein suksess både i sal og i talet på besøkjande (Stavanger Aftenblad 30/4-10). Ei anna suksesshistorie handlar om Tererai Trent, ei kvinne frå Zimbabwe som vart gifta bort då ho var 11 år gammal og ikkje visste om at ho kunne ha draumar. Ein dag kom ei kvinne frå ein amerikansk hjelpeorganisasjon og snakka med henne og nokre andre jenter i landsbyen. Denne kvinna inspirerte Tererai til å henta fram draumane sine og få hjelp til å skriva dei ned. Det ho hadde skrive ned, skulle ho gøyma på ein hemmeleg stad der ho jamleg skulle venda tilbake slik at ho aldri gløynde kva draumar ho hadde. 18 år seinare (i 2009) har fleire av draumane hennar gått i oppfyljing, og Tererai er i gang med doktoravhandlinga si ved eit universitet i USA (Nicholas D. Kristof & Sheryl WuDunn 2009). To heilt ulike historier som begge handlar om betydninga av å ha draumar i livet. Det gjeld om å bli inspirerte til å henta fram draumane sine og til å halda fast ved dei trass i slit og motbakkar.

Det sentrale er at både foreldre og lærarar blir medvitne om betydninga av draumar og korleis draumar kan spela ei rolle i barn og unge sitt liv og for skulegangen deira. På den måten kan

foreldre og skule saman leggja til rette for at draumane får næring, hjelpa og inspirera barna og dei unge til å henta opp draumane sine og støtta og oppmuntra dei til å fylgja draumane og aldri slutta å tru på at det er muleg å realisera det dei drøymmer om.

### **5.5 Refleksjonar rundt vidare forskning**

Når det gjeld forhold ved relasjonen elev-foreldre-skule som er viktig for barn og unge si skulefaglege utvikling, er det både i mediedebatten og i forskinga eit einseitig fokus på foreldra si utdanning. Men forskinga seier lite om kva foreldre med høgare utdanning faktisk gjer som har så stor betydning. Forsking viser derimot at utdanningsnivå hos foreldra har mindre å bety for elevar med minoritetsbakgrunn enn for etnisk norske elevar (Liv Anne Støren 2009). Kva er det foreldre med minoritetsbakgrunn gjer som er viktig for barnet sin skulegang? Og kan det vera slik at trua på foreldra si utdanning er overdriven? Vidare forskning kan søkja etter kunnskap om desse forholda. Det kan forskast på kva foreldre med høgare utdanning eigentleg gjer som har så stor betydning. Samtidig som det blir forska vidare på kva minoritetsforeldre gjer i dei familiane kor barna tek høgare utdanning og føretek klassereise. Det som då kjem fram, kan samanhaldast, og på den måten kan ein få tak i kva det er foreldre både med og utan utdanningsbakgrunn gjer som er viktig for barna sin skulegang. Eit einseitig fokus på utdanningsnivå og lekser bidreg til å støtta opp under ein utdanningspolitikk som diskvalifiserer store grupper foreldre når det gjeld den støtta dei gir i skulen. Viss det er slik at det berre er foreldre med eit bestemt utdanningsnivå som kan bidra til barna si skulefaglege utvikling, er det umuleg å oppfylla intensjonen den norske skulen har om å utjamne forskjellar og gje like mulegheiter til alle i utdanningssystemet. Det trengst ei kursendring bort frå fokuset på foreldra si utdanning og leksehjelp og over på ei myndiggjering av alle foreldre uavhengig av utdanningsbakgrunn. Omdreiinga vil innebera å svinga pendelen bort frå tanken om at foreldra skal overta ei lærarrolle og over på at det er foreldrerolla som gjeld. På den måten kan alle foreldre bidra og alle foreldre sjåast på som kvalifiserte til å ta del i barnet si læring og utvikling.



## Litteratur:

- Aalandslid, Vebjørn (2009), *Innvandrerers demografi og levekår i Groruddalen og Søndre Nordstrand* (SSB 2009/22).
- Aftenposten (31.01.2010), *Ingen kan ta frå deg din verdighet* (Inger Marie Lid).
- Bakken, Anders (2003), *Minoritetsspråklig ungdom i skolen* (Oslo: NOVA).
- Brenna, Loveleen Rihel (2004), *Sangam! Integrering og inkludering* (Bergen: Fagbokforlaget).
- Bæck, Unn-Doris Karlsen, 2007: Foreldreinvolvering i skolen. Delrapport fra forskningsprosjektet "Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school". Norut AS Rapportserie, SF 06/2007. (Tromsø: Norut AS.).
- Can, Mustafa (2008), *Tett inntil dagene* (Oslo Cappelen).
- Dale, Erling Lars (2008), *Fellesskolen - reproduksjon av sosial ulikhet* (Oslo: Cappelen).
- Dudley-Marling, Curt (2000), *A Family Affair - When School Troubles Come Home* (Portsmouth: Heinemann).
- Egeland, Marianne (2000), *Hvem bestemmer over livet? Biografien som historisk og litterær genre* (Oslo: Universitetsforlaget).
- Eide, K. & Mekonen, L. (2007), 'Flexid – om anerkjennelse og mulighet. Et prosjekt om "mine muligheter med flere kulturer"', *BARN i Norge-rapporten 2007* (foreningen Voksne for barn).
- Eriksen, T.H & Sørheim T.A (2006), *Kulturforskjeller i praksis - Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (4 edn.; Oslo: Gyldendal).
- Gilje, N. & Grimen, H. (2007), *Samfunnsvitenskapens forutsetninger* (Oslo: Universitetsforlaget).
- Gullestad, Marianne (2002), *Det norske sett med nye øyne* (Oslo: Universitetsforlaget).
- Haug, Peder (2003), 'Evaluering av reform 97 - Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97', (Oslo: Noregs Forskningsråd).
- Haugsbakken H., Buland, T. (2009), 'Leksehjelp, ingen tryllestav!', (SINTEF A9396).
- Hussain, Khalid (1986), *Pakkis* (Oslo: Tiden Norsk Forlag).
- Kristof, N. & WuDunn, S. (2009), *Half the sky - Turning oppression into oppurtunity for women worldwide* (New York: Random House).

- Nevøy, Anne (2007), 'En analyse av spesialpedagogikkens institusjonelle selvforståelse', Doktorgradsavhandling (Universitetet i Stavanger).
- Nordahl, Thomas (2003), *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole - En evaluering innenfor Reform 97* (Oslo: NOVA).
- (2007), *Hjem og skole - Hvordan skape et bedre samarbeid* (Oslo:Universitetsforlaget).
- Norderhaug, Eva (2004), *Saynab - min historie* (Oslo: Aschehoug).
- NOU, 2009:18 'Rett til læring', (Kunnskapsdepartementet).
- Olsen, Lars (2007), *Den nye ulighed* (København: Gyldendal).
- Raja, Abid Q. (2008), *Talsmann* (Oslo: Aschehoug).
- Ringheim, G. & Thronsen, J. (1997), *Løvetannbarn. De klarte seg - mot alle odds* (Oslo: Cappelen).
- Rønning, Marte 'Who benefits from homework assignments', <<http://www.ssb.no/cgi-bin/publsoek?job=forside&id=dp-566&kode=dp&lang=no>>.
- St.meld.nr.16 (2006-2007), ... *og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet).
- St.meld.nr.30 (2003-2004), 'Kultur for læring', (Utdannings- og forskningsdepartementet).
- Stavanger Aftenblad (30.04.2010), *Solgte kunst for 350 000* (Geir Sveen).
- Stoltenberg, J. et.al (2005), 'Plattform for regjeringssamarbeidet mellom Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet 2005-09'. (Soria Moria-erklæringen)
- Støren, Liv Anne (2009), 'Choise of Study and persistence in Higher Education by Immigrant Background, Gender, and Social Background', (Oslo: NIFU).
- Sørdal, Elisabeth Lundervold (2007), 'Skolens leksepraksis: historiske spor - framtidige utfordringer', Masteroppgave (Universitetet i Stavanger).
- Trondman, Mats (1994), *Bilden av en klassresa - Sexton arbetarklassbarn på väg till och i högskolan* (Stockholm: Carlsson Bokförlag AB).
- Utdanningsdirektoratet (2006), 'Læreplanverket for kunnskapsløftet - Midlertidig utgave juni 2006', (Kunnskapsdepartementet).
- Vestel, V. & Øia, T. (2007), *Møter i det flerkulturelle* (NOVA Rapport 21/07).
- Vårt Land (10.02.2010), - *Foreldre må la barn velge selv* (Lise Marit Kalstad).
- Wennerström, Ulla-Britt (2003), *Den kvinnliga klassresan* (Göteborg Göteborg University).

Widerberg, Karin (2001), *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt* (Oslo: Universitetsforlaget).

Øia, Tormod (2003), *Innvandrerungdom - kultur identitet og marginalisering* (Oslo: NOVA).

Østensjø, I. & Rasmussen, I. H., 'Mangfold er hverdagen', *Kronikk i Stavanger Aftenblad*, 19.03.2010.