

Bakgrunn for bruk av betalt leksehjelp i videregående skole

-

En kvalitativ studie av elever og foreldre

Rebecca Lill-Anne Hill



Masteroppgave

Vår 2017

Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen

Forord

Det er med stor begeistring at jeg nå kan sette punktum og levere inn min masteroppgave.

I denne prosessen er det noen som fortjener en ekstra takk.

Først og fremst vil jeg uttrykke min enorme takknemlighet til min inspirerende veileder, Kristoffer Chelsom Vogt, som utrettelig har lest gjennom utkastene mine igjen og igjen. Med en positiv innstilling og stort engasjement har han gitt gode og grundige tilbakemeldinger som har vært avgjørende for både prosjektet og motivasjonen. Tusen takk, Kristoffer!

Jeg må også rette en stor takk til mine informanter som velvillig har delt sine tanker og erfaringer.

Takk til Andrea, Eirik og Lisa for nyttige tilbakemeldinger i innspurten.

Sist vil jeg takke medstudenter på Sofie Lindstrøms hus, spesielt takk til alle på rom 411. Dere har bidratt til å fylle lange dager på lesesalen med mange gode og morsomme stunder. Takk for hyggelige og motiverende samtaler gjennom studiet.

Rebecca Lill-Anne Hill

Bergen 23. mai 2017

Sammendrag

Denne studien utforsker bakgrunnen for bruk av betalt leksehjelp blant elever på videregående skole. Det finnes lite forskning på dette fenomenet i Norge. Tidligere forskning har undersøkt utbredelse og implikasjoner av betalt leksehjelp i Asia, og til en viss grad europeiske land. I den sammenhengen synes jeg det er særlig interessant å undersøke betalt leksehjelp i en norsk kontekst. Formålet med oppgaven er å bidra til økt forståelse for bakgrunnen for bruk av betalt leksehjelp, og dermed bidra til å fremheve potensielt viktige trekk ved utdanningsmessige prosesser.

På bakgrunn av et begrenset forskningsgrunnlag anså jeg det som nyttig å utforske betalt leksehjelp ut fra en Grounded Theory tilnærming. Datamaterialet i studien har blitt samlet inn ved hjelp av 12 kvalitative intervju med brukere av betalt leksehjelp (8 elever, 4 foreldre).

Studien viser at betalt leksehjelp er tett knyttet sammen med foreldrenes involvering i barnas skolegang. Foreldrene spiller forskjellige roller i forbindelse med barnas skolegang, med ulik strategi, aktivitet og involvering. Betalt leksehjelp fungerer her som en bredere støtteordning, et stressreducerende tiltak eller som komponent i et større insentiv-, sanksjon- og kontrollregime. Funn i studien viser også at betalt leksehjelp blir leid inn for å kompensere for utfordringer knyttet til tid, kompetanse, og samarbeid når foreldre selv fungerer som leksehjelpere.

Studien argumenterer for at betalt leksehjelp er en del av en større «outsourcingprosess», hvor deler av skolens kunnskapsoverføring blir «outsourset» til hjemmet, og at foreldre deretter «outsourser» denne oppgaven videre til leksehjelpsbedrifter. Skolen ser ut til å fraskrive seg ansvar på måter som ikke står i samsvar med formelle retningslinjer. Studien argumenterer for at «outsourcing» av skolens oppgaver til hjemmet kan bidra til at elevens sosiale bakgrunn får større betydning i utdanningssammenheng. Funn i studien tilsier at idealet om enhetsskolen fremdeles står høyt, men at enhetsskolen som praksis er under press fra et fokus på økt konkurranse i skolen og høyere utdanning.

Antall ord i oppgaven: 28 858

Innholdsfortegnelse

Forord	iii
Sammendrag	iv
1 Innledning	3
1.1 Gangen i oppgaven	4
2 Kontekst	7
2.1 Introduksjon	7
2.2 Historisk bakgrunn	7
2.2.1 Det egalitære Norge	7
2.2.2 Utdanningsekspansjon og utdanningspolitikk.....	9
2.3 Ulike begreper om likhet	11
2.4 Forskning og utdanning - sosial ulikhet i den norske skolen	13
2.5 Tidligere forskning	15
2.5.1 Utbredelse i Norge	16
2.6 Kontroverser om betalt leksehjelp	18
2.7 Ekspandering av markeder	19
2.7.1 The moral limits of markets	19
2.7.2 Outsourcing	21
3 Metode	23
3.1 Kvalitativ metode, metodiske betraktninger	23
3.1.1 Abduktiv-tilnærming	24
3.2 Utvalg	24
3.3 Rekrutteringsprosessen	25
3.3.1 Survey	25
3.3.2 Rekruttering av informanter	25
3.4 Gjennomføring av intervju	26
3.5 utfordringer	27
3.6 Analyse	29
3.6.1 Begrepsdannelse og kategorisering	29
3.7 Generaliserbarhet	30
3.8 Verdivurdering av utdanningsforskning	31
3.9 Etske utfordringer	32
4 Den ressursmessige bakgrunnen	33
4.1 Introduksjon av informanter	33
4.2 Økonomiske forutsetninger for bruk av leksehjelp	35
4.3 Karakterer	37
4.4 Samlet sett	37
5 Den relasjonelle konteksten	39
5.1 Foreldreroller	40
5.1.1 Avslappet.....	40
5.1.2 Anstrengt.....	42
5.1.3 Aktiv.....	45
5.2 Samlet sett	47
5.3 Diskusjon	48
6 Utfordringer med foreldre som leksehjelpere	50
6.1 Kompetanseutfordringer	50
6.2 Tidsutfordringer	52
6.3 Samarbeidsutfordringer	53
6.6 Diskusjon: Foreldreansvar	55
6.8 Samlet sett	57

7 Erfaringer med betalt leksehjelp.....	58
7.1 Varierende bruk av leksehjelp	58
7.1.1 Omfang.....	59
7.1.2 Bruksmåte	61
7.1.3 Mål med å bruke leksehjelp	62
7.2 Karakterpress	63
7.2.1 Karakterenes betydning for fremtidige muligheter	64
7.2 Erfaringer med betalt leksehjelp	64
7.3 Ambivalens ved bruk av leksehjelp	65
8 Avsluttende diskusjon.....	67
Litteraturliste	73
Vedlegg.....	78

1 Innledning

Denne studien undersøker fenomenet *betalt leksehjelp* i norsk videregående skole. Skolen er en kjerneinstitusjon med viktige kunnskapsmessige oppgaver, og en grunntanke i den norske skolepolitikken er lik utdanning for alle – uavhengig av sosial og kulturell bakgrunn. *Enhetskolen* har dermed blitt sett på som en av de viktigste midlene for å sikre sosial mobilitet mellom generasjoner. Det har historisk sett vært viktig i skolepolitikken å etablere en mest mulig rettferdig utdanningsprosess hvor skolerresultater varierer uavhengig av sosial bakgrunn. Betalt leksehjelp åpner således opp en rekke nye utfordringer knyttet til retten til lik utdanning for alle.

Betalt leksehjelp er et marked i rask vekst i det norske samfunnet. Ifølge en oversikt publisert i VG (2016) opprettes det årlig ca. 100 nye leksehjelpsforetak i Norge. Å selge undervisning ser dermed ut til å ha blitt et attraktivt marked for private aktører. Dette er alt fra enkeltforetak til store bedrifter som MentorNorge og Golden Academy. Med en prislapp på rundt 400-600 kroner per undervisningstime, tjener bedriftene godt, og deres målgruppe omfatter alt fra elever på barneskolen til studenter ved universitetene. Denne utviklingen har ført til diskusjoner om hvorvidt betalt leksehjelp påvirker sosial ulikhet i skolen. Problemstillingen i denne oppgaven er:

Hva er bakgrunnen for bruken av betalt leksehjelp i videregående skole?

For å belyse bakgrunnen for leksehjelp har jeg valgt å gjøre en kvalitativ undersøkelse hvor jeg har intervjuet brukere (8 elever, 4 foreldre) av betalt leksehjelp. Ved å intervju brukerne undersøker jeg det subjektive aspektet ved bruk av betalt leksehjelp. Min inngang til å forstå bakgrunnen for betalt leksehjelp består dermed i å undersøke hvorfor noen ungdommer og deres foreldre velger å bruke betalt leksehjelp, og hvilke bakenforliggende faktorer som kan bidra til å forklare dette.

Det er generelt lite forskning på betalt leksehjelp, og dette gjelder særlig i Norge. I den grad det foreligger tidligere forskning har denne hovedsakelig fokusert på betalt leksehjelp i land hvor

fenomenet har større utbredelse (for eksempel Asia, Sør/Øst-Europa). Min intensjon er derfor å gi et innblikk i noen av grunnene til at det private kunnskapsmarkedet også har fått fotfeste i et land med en sterk egalitær utdanningstradisjon. På bakgrunn av et begrenset forskningsgrunnlag anså jeg det som nyttig å undersøke bakgrunnen for betalt leksehjelp med et utforskende prosjektdesign. Prosjektdesignet tar blant annet utgangspunkt i en ‘grounded’ tilnærming til data (Glaser og Strauss, 1967). Det innsamlede materialet har dermed dannet hovedgrunnlaget for hvilke substansielle problemstillinger som ble viktige i studien.¹ Følgelig gjennomgår oppgavens fire empiriske analysekapitler funn fra datamaterialet som viste seg å være viktige deler av bakgrunnen for betalt leksehjelp. I tråd med oppgavens ‘grounded’ tilnærming har jeg også gjennom alle stadier av analyseprosessen tilstrebet å utvikle nye begrep.

Oppgavens formål er å bidra med en økt forståelse for leksehjelpens bakgrunn og dermed bidra til å fremheve viktige trekk ved utdanningsmessige prosesser. Med dette formålet skriver jeg meg inn i det utdannings sosiologiske feltet. Det finnes utallige sosiologiske studier på sammenhengen mellom utdanningsprestasjoner og sosial bakgrunn, hvor studie etter studie konkluderer med at sosial bakgrunn har sammenheng med både utdanningsprestasjoner og fremtidige samfunnsmessige posisjoner. Innenfor dette forskningsfeltet har bidragene vært mange, og flere av dem fremhever foreldrenes involvering i skolen som én av de avgjørende faktorene for barns suksess i skolen. Blant annet er foreldrenes formelle utdanning og ulike oppdragelsesmetoder trukket frem som betydningsfulle for utvikling av barnets kompetanse, talent og ferdigheter, samt hvilken støtte barna får til lekser. Slike studier utgjør en viktig bakgrunn for oppgaven, og vil bli presentert nærmere i kapittel 5 og 6. Betalt leksehjelp er en mer indirekte form for foreldreinvolvering enn hva tidligere studier har hatt fokus på. Denne oppgaven kan bidra til å vise nye sider ved foreldres involvering i skolen.

1.1 Gangen i oppgaven

I **kapittel 2**, vil jeg kontekstualisere den betalte leksehjelpen. Her vil jeg gi en oversikt over relevant historisk bakgrunn og tidligere forskning, som utgjør et viktig bakteppe for å få bedre forståelse for betalt leksehjelp. Fokuset vil her ligge på utvikling av enhetsskolen og mer generelt sosial ulikhet i den norske skolen. Jeg vil presentere internasjonal forskning på betalt leksehjelp, samt det vi vet om utbredelse av betalt leksehjelp i Norge. Avslutningsvis vil jeg

¹ Siden oppgaven har en ‘grounded’ tilnærming har jeg ikke et eget teorikapittel, men heller et fylldigere kontekstkapittel (Dunne, 2011).

presentere to teorier om ekspanderende markeder som søker å identifisere endringsprosesser og deres implikasjoner for samfunnet og det private liv (Hochschild, 2012; Sandel, 2012). Endringene innebærer en «outsourcing» av aspekter ved det sosiale og private liv til fremmede i en markedstransaksjon. Disse teoriene har bidratt med nyttig kontekstuell forståelse av funn i studien.

Det metodiske opplegget blir presentert i **kapittel 3**. I dette kapittelet vil jeg forklare de ulike stegene og utfordringene i forskningsprosessen, samt begrunne valg av metode ut i fra problemstillingen. Hovedfokuset ligger i stor grad på utførelsen av datainnsamling og selve analysen. Videre går jeg inn på de enkelte utfordringene som oppsto underveis samt noen forskningsetiske betraktninger knyttet til studien.

I det første analysekapittelet, **kapittel 4**, introduseres informantene og deres ressursmessige bakgrunn. Utgangspunktet for kapittelet er at tilgangen til betalt leksehjelp er basert på økonomiske ressurser. I denne sammenheng undersøkes informantenes ressurser og dermed deres forutsetninger for å benytte seg av betalt leksehjelp. Et annet viktig moment i kapittelet er ungdommenes karaktermessige bakgrunn, da dette kan fortelle noe om på hvilket grunnlag de benyttet seg av betalt leksehjelp.

Det andre analysekapitlet, **kapittel 5**, undersøkes den relasjonelle konteksten betalt leksehjelp inngår i. Her har jeg utviklet en tredelt typologi av foreldreroller for å fremheve de ulike rollene foreldre spiller i forbindelse med barnas skolegang, og hvordan betalt leksehjelp inngår i disse. Jeg ser mine funn i forhold til eksisterende forskning på sammenhengen mellom sosial bakgrunn og foreldreinvolvering, og argumenterer for at min typologi av foreldreroller kan bidra til å nyansere eksisterende forskning på foreldreinvolvering i skolen.

Det tredje analysekapitlet, **kapittel 6**, tar for seg utfordringer knyttet spesifikt til foreldres involvering i barnas leksearbeid. I dette kapitlet har jeg også laget en tredelt typologi for å fremheve de mest betydningsfulle utfordringene som kom frem i materialet (tid, kompetanse og samarbeid). Her undersøker jeg sammenhengen mellom disse tre typer utfordringer og bruk av betalt leksehjelp, samt hvordan foreldres opplevelse av ansvar står i forhold til skolens formelle linjer. Materialet tilsier uoverensstemmelser mellom foreldrenes formelle ansvar og det ansvaret foreldre selv føler de har.

Det fjerde analysekapitlet, **kapittel 7**, tar for seg informantenes erfaringer med betalt leksehjelp og undersøker variasjoner med hensyn til bruksmåte, omfang og mål. Andre viktige spørsmål i dette kapitlet er hvordan leksehjelpen fungerer, hvorvidt den oppfyller forventningene, hva som gjorde at informantene valgte å benytte seg av dette tilbudet, og deres generelle erfaringer med betalt leksehjelp. Kapitlet tar dermed fatt på spørsmål knyttet til informantenes valg om å fortsette å bruke betalt leksehjelp, og hva de ønsker å oppnå med dette.

I avslutningskapitlet, **kapittel 8**, vil jeg oppsummere oppgavens viktigste bidrag og drøfte dens bredere samfunnsmessige implikasjoner. I tillegg vil jeg her drøfte betalt leksehjelp opp mot likhetsbegreper presentert i oppgavens kontekstkapittel.

2 Kontekst

«Everyone has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education should be compulsory ... higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit» (UN General Assembly, 1948).

«Is education about giving each child, each young man or woman, the opportunity to develop his or her full potential as a person and as a member of society? Or is education to be a service sold to clients, who are considered from a young age to be consumers and targets for marketing?» (Leeuwen, 2008, s. 4)

2.1 Introduksjon

I dag tilbyr tre ulike norske aktører tre former for organisert leksehjelp. Den første er den *offentlige leksehjelpen*. Det er den leksehjelpen som organiseres i regi av norsk skole. Den er gratis, ikke fagspesifikk og rettes mot alle elever ved den enkelte skolen. Den neste formen for leksehjelp er den *frivillige leksehjelpen*. Dette er leksehjelpen som tilbys av frivillige organisasjoner, som for eksempel Norsk Folkehjelp og Røde Kors. Tilbudet er gratis og er et sted hvor elever kan dra for å få hjelp av leksehjelpere som jobber der frivillig. Den siste formen er den *betalte eller kommersielle leksehjelpen*, som tilbys av private aktører, som søker fortjeneste på markedet. Betalt Leksehjelp tilpasses etter kundens behov, den kan være fagspesifikk, individuell, og/eller kollektiv.

I 1999 introduserte Mark Bray, professor ved Universitetet i Hong Kong, begrepet *Shadow Education*. Shadow Education refererer til den betalte leksehjelpen [fee-paying tutoring] ved siden av skolen. Ved å bruke denne metaforen ønsker Bray å få frem noen karakteristikk ved det betalte leksehjelpssystemet. På flere måter etterligner den betalte leksehjelpen det offentlige skolesystemet. Når pensum endres i skolen, vil pensumet endres i skyggen, i den private betalte leksehjelpen. Liksom når eksamensmetoder endres i skolen vil metodene også endres i skyggen (Bray, 2011, s. 13).

2.2 Historisk bakgrunn

2.2.1 Det egalitære Norge

Sen industrialisering, fraværet av et aristokrati, samt et demokratisk parlament siden 1814, la til rette for en mer egalitær utvikling av velferdsstaten i Norge, enn resten av Europa for øvrig

(Halvorsen og Stjernø, 2008). Innenfor utdanning ble egalitære skolereformer gjennomført tidligere og mer radikalt i Norge enn i noe annet europeiske land (Froestad og Ravneberg, 2006, s. 120-123). Venstres skolereformer av 1889 og 1896 utgjør tilsammen et grunnleggende fundament i utbyggingen av enhetsskolen (Thue, 2017).

Enhetsskolen som begrep var i sin opprinnelige form en betegnelse på folkeskolen som en «felles, pliktig skole for alle barn i et definert geografisk område» (Telhaug, 1994, s. 130). I senere tid har dette begrepet fått en bredere betydning. I boka *Utdanningspolitikken og enhetsskolen* skriver Telhaug (1994, s. 130-131) om fire dimensjoner ved enhetsskolens innhold: ressursdimensjonen, den sosiale dimensjonen, den kulturelle dimensjonen og ulikhetsdimensjonen. Ressursdimensjonen går ut på å sikre likhet og kvalitet ved å bruke like mye ressurser fra kommune til kommune og fra skole til skole. Den sosiale dimensjonen innebærer at enhetsskolen skal tilrettelegges for et samvær som skal omfatte alle elever. Som vil si at skolen skal (innenfor et gitt geografisk område) samle elever i heterogene grupper. Den kulturelle dimensjonen legger vekt på felles tradisjoner, verdier, kunnskaper og referanserammer i ferdigheter og holdninger. Elevene skal altså tilegne seg en felles faglig kultur. Ulikhetsdimensjonen går ut på at likhet i enhetsskolen omfatter respekt for ulikheten og mangfoldet blant elevene (Telhaug, 1994, s. 130-131).

Telhaug (1994) fremhever enhetsskolen som en konsekvens av politiske, sosiale, kulturelle og pedagogiske forhold. For det første hadde Norge en svært flat klassestruktur sammenliknet med andre europeiske land på 1800-tallet. Da vi fikk grunnloven i 1814 utgjorde den det mest demokratiske representasjonssystemet i Europa. Telhaug (1994, s. 134) vektlegger også betydningen av de mange sterke folkelige bevegelsene, som både påvirket norsk kultur og skapte en trang til opplysning og kunnskap. Videre var bred folkelig mobilisering og svak posisjon blant enhetsskolens kritikere viktig. Politiske vedtak fra venstre og sentrum styrket enhetsskolens posisjon ytterligere.² Det Telhaug (1994, s. 135) derimot utpeker som mest avgjørende for enhetsskolens realisering, var de nasjonale og økonomiske motivene bak. Enhetsskolen ble sett på som et viktig virkemiddel for nasjonsbygging og økonomisk vekst. Gjennom opplæringen i blant annet historie og norsk skulle elevers nasjonalisme styrkes. Fordi Norge også var et relativt fattig land, ville én felles skole være økonomisk besparende sammenliknet med flere parallelle skolesystem. Det var også forventet at næringslivet ville

² Telhaug (1994, s. 135) nevner her sammenslåingen av middelskolens to laveste klasser og folkeskolens to øverste i et budsjettvedtak i 1920 og innføringen av 9-åring skolegang i 1959.

tjenes med at alle barn fikk felles utdanning, fordi flere talent fra alle samfunnslag kunne oppdages (Telhaug, 1994, s. 138-139). I tillegg var lærerne i allianse med politikerne og arbeidet sammen for en mer egalitær skole. Dette gjorde det lettere å utvikle og gjennomføre politiske reformer, sammenliknet med for eksempel tilsvarende forsøk i nabolandene Sverige og Danmark (Froestad og Ravneberg, 2006, s. 120-123).³

Innførelsen av enhetsskolen har blitt ansett som et av de viktigste virkemidlene for å minske sosiale og økonomiske skiller i samfunnet. Ifølge Telhaug og Mediås (2003, s. 67) startet det offisielle likestillingsarbeidet allerede mot slutten av 1870-årene da Stortinget protesterte mot konservative skoledirektørers forslag om å øve elevene opp i å tale riksmål. Enhetsskolens dannelsesarbeid skulle ikke bare dreie seg om nasjonalisme, men også å jevne ut de sosiale forskjellene. Enhetsskolens *hovedmål* var i perioden 1860-1900 ikke grunnet i kunnskapsheving, men i sosial motivering. Før gjennombruddet med loven av 1896⁴ dreide den utdanningspolitiske debatten seg i stor grad om hvilken virkning en felles skole for alle barn ville ha på forskjellen mellom de sosiale klassene i det norske samfunnet (Telhaug og Mediås, 2003, s. 74). Telhaug og Mediås (2003, s. 75) presiserer videre:

«... enhetsskolen kunne bidra til å fjerne forskjeller som hadde sin opprinnelse i fattigdom og rikdom og i ulik adgang til å utvikle evner og anlegg. For de eneste forskjeller som kunne aksepteres, var de som "Skaberen" hadde ansvaret for og som bunnet i ulike evner.»

2.2.2 Utdanningseksponasjon og utdanningspolitikk

Ifølge Welle-Strand og Tjeldvoll (2002, s. 675) var 50- og 60-tallet enhetsskolens storhetstid. Nye politiske reformer hadde sørget for at hele landets befolkning hadde rett og plikt til 9-åring gratis skolegang. Foreldre skal ha respektert lærere og sett på enhetsskolen som en god mulighet for sosial mobilitet. Men i den samme perioden vokste også kritikken mot enhetsskolen, det ble vanskeligere å sikre både høy kvalitet og sosial inkludering (Welle-Strand og Tjeldvoll, 2002, s. 674-678). Fra 80-tallet og fremover fornyet den utdanningspolitiske debatten seg i Norge. Utdanning blir nå mer enn før sett i et teknisk/kognitivt kompetanseperspektiv hvor hensyn til næringslivet behov ble viktigere (Telhaug, 1994). Selv om fokus på karakter og

³ Selv om både lærerne og den politiske ledelsen i Sverige hadde ambisjoner om en mer egalitær skole, gjorde det fraværende samarbeidet mellom disse det vanskeligere å utvikle politiske skolereformer. I tillegg hadde Sverige en mektig overklasse og bønder som aldri ble mobilisert i en formell opposisjonsbevegelse. I motsetning til Norge og Sverige, var det i Danmark de konservative som var pådrivere for en mer egalitær skole. De konservative ble møtt med stor motstand fra de liberale, som mente dette var et ugunstig alternativ til de tradisjonelle danske skolene. De liberale ønsket i tillegg å redusere lærernes status ved å legge lærere under institusjonene- og foreldrenes kontroll. Dette hindret en allianse mellom lærerne og den liberale bevegelsen i Danmark, da de politiske ambisjonene ikke var i tråd med lærernes profesjonelle interesse, og forsinket derfor også utviklingen av enhetsskolen i Danmark (Froestad og Ravneberg, 2006, s. 120-123).

⁴ Lov om 5-åring enhetsskole for hele folket (Telhaug og Mediås, 2003, s. 69).

utdanningsinstitusjonenes rolles om «sorteringsmaskiner» ble viktigere, konkluderer Telhaug (1994) med at den nye politikken i stor grad holdt fast ved enhetsskolens grunnleggende prinsipper:

«Da stortinget våren 1994 behandlet regjeringens forslag om en 10-åring grunnskole, kunne flertallet i Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen med full rett konstatere at enhetsskolen hadde vært 'et bærende element i hele etterkrigstidens skolepolitikk'» (Telhaug 1994, s. 127).

Ved overgangen til 2000-tallet blusset debatten opp igjen. Flere begynte å stille seg kritisk til de tradisjonelle sosialdemokratiske ideene og enhetsskolens evne til å håndtere dagens utdanningspolitiske utfordringer. Internasjonale tester viste at norske elever gjorde det «middelmådig» i matematikk, naturfag og lesing. I tillegg var det stor spredning mellom de flinkeste og svakeste på skolen – større enn i de andre nordiske landene (Welle-Strand og Tjeldvoll, 2002, s. 674-678). Dette førte til det Utdanningsdirektoratet (2011) omtaler som et systemskifte i norsk skole. Arbeid mot å kvalitetssikre den norske grunnskolen ble satt i gang. I 2004 ble det innført et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem hvor brukerundersøkelser, kartleggingsprøver, nasjonale prøver, internasjonale tester og nasjonalt tilsyn ble viktige elementer. I en kritisk artikkel om kunnskapsløftet beskriver Lars Løvlie (2004) det politiske skiftet som en overgang fra enhetsskole til ensrettingsskole, hvor han mener den tradisjonelle solidaritetstekningen i større grad ble erstattet av en individualistisk ideologi og prestasjonstekning. Med andre ord viker en fellesskaps- og likhetstenkningen for en mangfoldstekning hvor tilpasset opplæring blir et avgjørende element for å gi *alle* elevene et kunnskapsløft.⁵

Thue (2017) beskriver videre innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 som en slags «New Deal» for norsk skole hvor referanserammen også i mye større grad ble flyttet utenfor Norges grenser.

Rune Slagstad (2009, s. 427) beskriver det slik:

«Vi befinner oss i et regimeskifte som innvarsler et større epokeskifte med fremveksten av et dualt – nasjonalt og postnasjonalt – regime av økonomisk, rettslig og politisk art. Nasjonen er ikke lenger, som i 1814, 1884 og 1945, den selvfølgelige institusjonelle ramme.»

Overordnet sett ser den utdanningspolitiske debatten de siste årene ut til å dreie seg om en dragkamp mellom enhetsskolens grunnleggende sosialdemokratiske verdier på den ene siden, og behovet for effektivitet, kunnskap og konkurransedyktighet på den andre siden. Som vi skal se vil en mer individualistisk ideologi, samt det «nye» behovet for effektivitet, kunnskap og

⁵ Dette kan også beskrives som en nedprioritering av et resultatslikhetsprinsipp (Hernes og Hippe, 1992), hvor skolen i mindre grad enn før belager seg på å jevne ut slutfordelingen i prestasjoner, men løfte alle til et bedre nivå, både de flinkeste og svakeste på skolen.

konkurransen kunne bidra til å forklare hvorfor betalt leksehjelp har blitt vanligere i de siste årene.

Historiker og forsker Eirinn Larsen forteller til Aftenposten (2015) at «den nye kunnskapspolitiske retningen som kalles for ‘kunnskapsløftet’ har mye mer fokus på terping og ferdighetstrening.» Ifølge Larsen fører dette til at mer av opplæringen faller på foreldrene, og skillet mellom hjem og skole blir uklart. Flere foreldre føler at skolen legger for mye av ansvaret for opplæringen over på dem og konsekvensen av dette er at foreldre går på kurs for å lære seg faglige kunnskaper eller bruker store summer på betalt leksehjelp. Foreldreutvalget for grunnopplærings [FUG] prinsippvedtak, i desember 2014, mot lekser i grunnskolen kan sees på som en motreaksjon til utviklingen Larsen skisserer. Leder for FUG, Elisabeth Strengen Gundersen, forteller Aftenposten (2015) om flere tilbakemeldinger fra foreldre som føler at skolen stiller krav til dem som de ikke er i stand til å innfri. Vedtaket mot lekser begrunnes i hovedsak i at lekser øker forskjellene mellom barn.

2.3 Ulike begreper om likhet

Spørsmål som har med forskjeller og likhet er med andre ord sentrale i forståelsen om betalt leksehjelp. Gudmund Hernes (1983) fremhever i boka *Sosiologi og Ulikhet* at likhetsbegrepet er mangetydig. Fordi ulike likhetsbegrep er knyttet til teorier om hva som motiverer folk til innsats, må likhet vurderes i forhold til andre målsetninger og verdier, som rettferdighet og effektivitet. Hernes (1983, s. 266) eksemplifiserer dette videre:

«Selv om en mener at det er rett at enhver skal belønnes etter innsats, blir dette problematisk hvis evnen til innsats forekommer ved en prosess som ikke er rettferdig – for eksempel ved at ulikheten går i arv fra generasjon til generasjon, slik at ulikheten gjenskapes eller reproduseres»

Hernes (1983) skiller mellom fire likhetsbegreper. Det første, *formallikhet*, forutsetter at alle har de samme juridiske rettigheter. Denne utviklingen startet i skolen da alle samfunnsborgere på 1860-tallet formelt sett fikk lik adgang til utdanning (Hernes og Knudsen, 1976). Dette er et viktig begrep, men har blitt kritisert for å ikke være tilstrekkelig for et rettferdig samfunn fordi den opprettholder sosiale skiller som er tilegnet privat. Formallikhet tar dermed ikke hensyn til prosessen bak som kan vurderes som urettferdig. Det andre begrepet, *ressurslikhet* innebærer at det er ens egen utrustning, og ikke økonomisk bakgrunn, som skal avgjøre hvilken behandling en får (Hernes, 1983). Etter 2. verdenskrig fikk dette begrepet mer tyngde i skolen. Det offentlige skulle også kompensere for elever med mindre økonomiske ressurser, og med

gratis undervisningen, lån og stipend, skulle elever gjøres mer uavhengig deres økonomiske situasjon (Hernes og Knudsen, 1976). På denne måten skulle alle få mulighet til å prøve seg i utdanningssystemet. Det tredje likhetsbegrepet, *kompetanselighet*, er knyttet til ressurslighet. Begrepet går ut på at alle skal få støtte likt eller proporsjonalt med sin kompetanse. Fordi støtte gis proporsjonalt med kompetanse antas kompetanselighet å oppmuntre til mer innsats. Samtidig forutsetter dette at de beste får mest. Det er blitt innvendt at ressurslighet ikke endrer nok på fordelingen og bidrar dermed til å reprodusere ulikhet fordi det ikke tar hensyn til «deres intellektuelle forsprang» (Hernes, 1983, s. 269). For å ta større hensyn til det «intellektuelle forsprang» ble det fjerde begrepet, *resultatlighet*, viktigere i skolen. Dette innebærer å kompensere for ulikheten i utgangspunktet med mål om å jevne ut sluttresultatet. I skolen vil dette for eksempel forutsette at de som presterer svakest får mest støtte. Resultatutjevningen flyttes dermed over til samfunnsinstitusjoner (Hernes, 1983). Idealet for denne likhetstanken er ifølge Hernes og Knudsen (1976, s. 79) at «det resultat den enkelte oppnår i skolen skal være uavhengig av sosial bakgrunn».

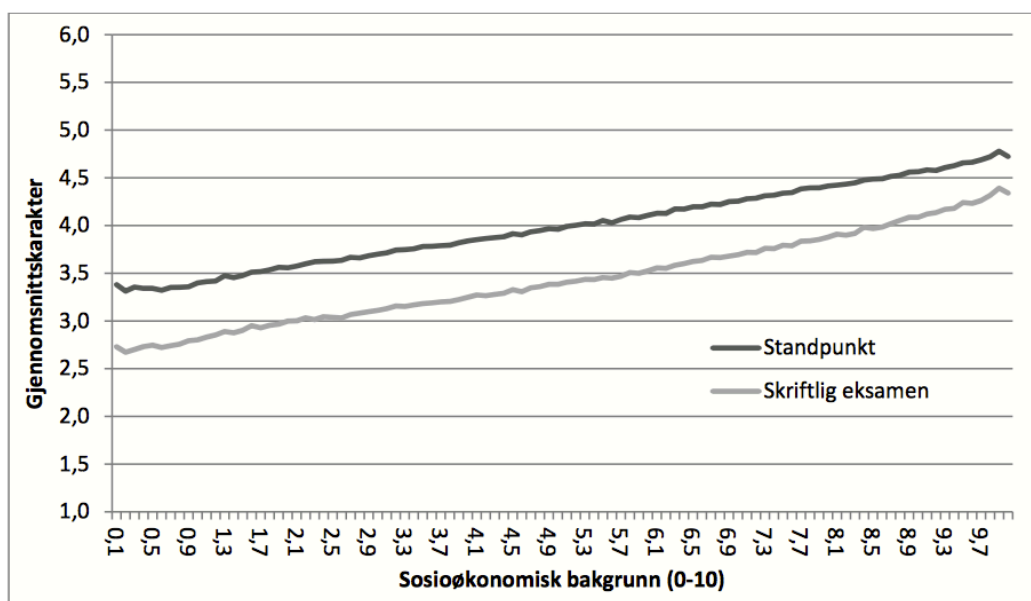
Et annet vanlig likhetsbegrep brukt i utdanningssammenheng er sjanselighet. Dette ligner begrepet om resultatlighet – i sin strengeste form – og er gjerne det mest sentrale begrepet innenfor et egalitært utdanningssyn i dag. I boka *Utdanning, Ulikskap og Urettferd* skiller Steinar Bøyum (2016, s. 49-51) mellom tre ulike typer sjanselighet: minimal, rimelig og radikal. *Minimal sjanselighet* bygger på formallighet, men går et skritt lengre for å inkludere fravær av fordommer og diskriminering, for eksempel på bakgrunn av kjønn eller stereotyper tillagt minoritetsgrupper. I praksis vil dette bety at en elev fra en «dårligere» stilt gruppe skal ha de samme mulighetene som en «bedre» stilt gruppe. Minimal sjanselighet følger et ideal om at to like kompetente og motiverte elever skal gjøre det like godt i utdanningssystemet. *Rimelig sjanselighet* går enda lengre og omfatter i tillegg et skille mellom kompetanse og talent. Den avgjørende forskjellen fra det forutgående likhetsbegrepet, er at rimelig sjanselighet krever en utligning av sosial bakgrunn for å sikre like sjanser i utdanningssystemet. I praksis vil dette bety at en talentfull elev fra lavere sosial bakgrunn skal ha de samme mulighetene til å oppnå kompetanse i utdanningssystemet som en talentfull elev fra høyere sosial bakgrunn. Den siste versjonen av sjanselighet er *Radikal sjanselighet*. Denne typen innebærer både minimal- og rimelig sjanselighet, men inkluderer også at utdanningsresultater skal bestemmes ut i fra innsats, ikke talent eller kompetanse. En idé bak dette likhetsidealet vil være at fordi innsats er det eneste man selv har kontroll over, er det dette man bør holdes ansvarlig for (Bøyum, 2016, s. 49-51).

Typologien til Hernes og Bøyum er bare to av en rekke eksempler på likhetsbegreper. Felles for alle begrepene vil være det Hernes (1983) fremhever angående likhetsbegrepets tilknytning til andre målsetninger og verdier, som i stor grad vil avgjøre hvordan en mener forskjellige likhetsbegreper best lar seg operasjonaliseres og realiseres. Forskjellige forståelser av likhetsbegreper bidrar til uenigheter om hvilke tiltak som både vil forverre og forbedre målsetninger om et mest mulig rettferdig og effektivt utdanningssystem, og hva som anses som rettferdig og urettferdig.

2.4 Forskning og utdanning - sosial ulikhet i den norske skolen

Helt siden grunnleggelsen av enhetsskolen har sammenhengen mellom skolerresultater og sosial bakgrunn vært et tema i den norske skoledebatten. I 2012 ble det gjort en evaluering av Kunnskapsløftets påvirkning på sosiale forskjeller på ungdomstrinnet (Bakken og Elstad, 2012). Rapporten, utredet av Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), hadde som mål å undersøke hvordan reformen påvirket sosiale forskjeller i læringsutbytte på ungdomstrinnet. Et sentralt funn i studien var at karakterene jevnt over var blitt bedre, men samtidig hadde den sosiale ulikheten i skolen blitt større under kunnskapsløftet (Bakken og Elstad, 2012, s. 74). Bakken og Elstad (2012, s. 89) konstaterer at sosioøkonomisk bakgrunn (et samlemaal for: ressurser, inntekter og formuer i familien, samt foreldrenes utdanningsnivå, yrke og yrkesaktivitet) har sterk sammenheng med barnas skolerresultater.

Figur 2.1: Utvikling i gjennomsnittskarakterer. Etter plassering på sosioøkonomisk skala.



Kilde: Bakken og Elstad, 2012, s. 89

Figur 2.1 viser utvikling i elevers gjennomsnittskarakterer på ungdomstrinnet i perioden 2002-2011. Grafen illustrerer forskjellene i karakterer for elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn. Elever som ble vurdert nederst på den sosioøkonomiske skalaen hadde i gjennomsnitt en skriftlig eksamenskarakter på 2.6-2.7 og standpunktskarakter på 3.3-3.4. Elever på den andre enden av skalaen hadde gjennomsnittlig 4.4 på eksamen og 4.7 i standpunktskarakter. Dette tilsvarer en forskjell på ca. 1.4 karakterpoeng i standpunktkarakterer og 1.6 karakterpoeng i skriftlig eksamenskarakterer mellom elever fra høy og lav sosial bakgrunn. Det er også viktig å legge merke til hvor lineær denne sammenhengen er, et steg opp på den «sosiale rangstigen» gir tilsvarende økning på karakterskalaen (Bakken og Elstad, 2012, s. 90).

I den samme perioden satte Utdanningsdirektoratet i gang *Prosjekt leksehjelp*, et prosjekt som skulle prøve ut ulike måter å organisere leksehjelp i den offentlige skolen. Dette var et av tiltakene som kom etter regjeringens Soria Moria-erklæring i 2005, hvor et av målene var å minske sosial reproduksjon i skolen (Regjeringen Stoltenberg II, 2005). Fordi ulik oppfølging av lekser fra foreldre kunne bidra til forskjeller i barnas læring, da «ressurssterke foreldre» vil ha bedre forutsetninger for å kunne hjelpe barnet med lekser enn «ressurssvake foreldre», var forventningene til prosjektet at offentlig leksehjelp skulle redusere dette skillet (Haugsbakken og Buland, 2010, s. 33-34). I evalueringen av prosjektet fremhever Haugsbakken og Buland (2009, s. 147) at: «leksehjelp kan være et godt redskap i arbeidet for sosial utjevning. På den annen side er det også erfaringer som indikerer at tiltaket kan få et annet utfall enn først ønskelig». En teori som fremmes av Haugsbakken og Buland (2009) er at kunnskapsløftet i sin jakt på kunnskap, treffer best hos elever med høyere sosioøkonomisk bakgrunn. Videre fremhever de også at det må være en tydeligere kobling mellom opplæringspraksiser og målsetning. I forhold til leksehjelp og sosial utjevning mener Haugsbakken og Buland (2009, s. 147) at dette bør prioriteres mer i politikktutforminger, der leksehjelp må være et av tiltakene, men med målsetting om å være sosialt utjevne. Videre trekkes det frem tre områder hvor skolene aktivt jobber mot sosial utjevning: etnisk mobilisering, nettverksdannelse og relasjonsbygging (Haugsbakken og Buland, 2009, s. 147).

Betydningen av familiebakgrunn i utdanningssystemet har lenge opptatt sosiologer. Det er ingen nyhet at det finnes en sammenheng mellom sosial bakgrunn og utdanningsforskjeller, at elever fra høyere sosioøkonomisk bakgrunn gjør det bedre på skolen og tar lengre utdannelser enn elever fra lavere sosioøkonomisk bakgrunn (Bakken, 2004). Spørsmålet blir derfor ifølge Bakken (2004) i hvilken retning dette går. Blir de sosiale skillende i skolen sterkere eller

svakere? I Bakkens forskning fra 2004, konkluderer han med at vi går mot økte sosiale skiller i skolen. Evalueringen av Kunnskapsløftet (Haugsbakken og Buland, 2009) bekrefter videre at sosioøkonomisk bakgrunn fremdeles har mye å si for barnas skoleprestasjoner. I tillegg viser Bakken og Elstad (2012) at de sosiale skillende i skolen har blitt større de siste 10 årene, og bekrefter dermed Bakkens prognoser fra 2004.

2.5 Tidligere forskning

Mark Bray er en av de ledende forskerne på betalt leksehjelp. Selv om fenomenet har eksistert lenge, er det ikke før de siste to tiårene forskere begynte å vie oppmerksomhet til det. I 1999 ga Bray ut sin første globale studie om tema, publisert av UNESCO's International Institute for Educational Planning (Bray, 1999). Denne boken er anerkjent som den første grunnleggende studien på feltet. I ettertid har den betalte leksehjelpen fått mer oppmerksomhet, og har blant annet blitt tatt opp i flere politisk-orienterte dokumenter utgitt av ikke-statlige organisasjoner (Se for eksempel: ADEA, 2008; OECD, 2006; Transparency International, 2009; UNESCO, 2004, 2007, 2008; UNICEF, 2007; United Nations, 2014; World Bank, 2004, 2005). For å øke forståelsen for fenomenet er det fremdeles behov for mye mer forskning. Som Bray sier selv; «many pieces of the jigsaw puzzle are missing; but many more pieces exist than in earlier decades» (Bray, 2011, s. 53-54).

Store deler av Brays forskning er gjort i Asia, hvor betalt leksehjelp er spesielt utbredt. I 2009 gav Bray ut en introduksjons-studie til privatundervisningens utbredelse i Asia - en makroorientert studie om hvorfor dette markedet finnes og fortsetter å ekspandere, og hvilke politiske forutsetninger dette medfører (Bray gjengitt etter Nilsson, 2011). Noen sentrale funn er at privatundervisningen både kan oppstå på bakgrunn av klasse-, kjønn-, etnisitets- og regionale skiller, men kan også resultere i slike forskjeller. Videre fremheves det at når privatisering og individualisering blir dominante retningslinjer for skolepolitikken, utvides ofte privatundervisningssektoren. Større internasjonal konkurranse og sammenlikning bidrar til politiske beslutninger som søker mot å øke testresultater i skolene. For å begrense privatundervisningen har flere stater erfart at betydningen av eksamensresultater må reduseres. Videre finner Bray (gjengitt etter Nilsson, 2011) at kvaliteten på den offentlige skolen og høye nok lønninger til lærere, er av stor betydning. Senere, i 2013, kartla og analyserte Bray (2013) Hong Kongs utbredelse av Shadow Education, og hvilke implikasjoner dette har fått for studenter og deres familier. I Hong Kong mottar ca. 70 prosent av studentene privatundervisning ved siden av skolen. Ifølge Bray (2013) har denne trenden oppstått delvis

på grunn sterk lagdeling og konkurranse i skolesystemet, og økt bevissthet om eksamensresultatenes betydning for hvilke muligheter som finnes i etterkant av skolen.

Det er de siste årene gjort studier av skyggeutdanningen i Europa. I 2011 skrev Bray en rapport på vegne av NESSE⁶ som kartla omfanget av betalt leksehjelp i EU, dens intensitet, modus og fag, hvem som bruker det og hvorfor, om den fungerer, samt hva myndighetene burde gjøre. Ifølge Bray (2011) eksisterer fenomenet ofte fordi det offentlige skolesystemet er svakt, og på grunn av svært høy konkurranse og/eller eksamen-drevet læring. I Øst-Europa skylles mye av utbredelsen av betalt leksehjelp nedgang i lærerlønnen. I tillegg til statlige kutt i midler til skolene, har skolerangeringer og eksamen-drevet læring skapt et enormt marked for betalt leksehjelp i Vest-Europa. Landene i Nord-Europa er de minst berørte av fenomenet så langt. Bray (2011, s. 62) tror dette kommer av at familier i de skandinaviske landene er mer fornøyd og har høyere tillit til myndighetene og det offentlige skolesystemet, sammenliknet med andre land i Europa. På grunn av at undersøkelsen ble gjort i den Europeiske Unionens (EU) medlemsland, inkluderer dette kun Danmark, Finland og Sverige av de nordiske landene. Det er likevel sannsynlig at utviklingen av dette fenomenet i Norge vil ligne mer på de andre nordiske landene da vårt system har flere likhetstrekk med disse landene, sammenliknet med resten av Europa (Telhaug, Mediås og Aasen, 2006).

Hovedutfordringen med skyggeutdanningen er at den har stor innvirkning på skolesystemet, i tillegg til at den kan skape andre økonomiske og sosiale implikasjoner. Bray (2011) fremhever at flere antar at betalt leksehjelp er for «skoletaperne» som «virkelig» har behov for ekstra hjelp, men at forskningen hans viser at det i mye høyere grad er de skoleflinke som benytter seg av betalt leksehjelp. Dette fører til enda flere konkurransefordeler for de allerede privilegerte og suksessfulle. På denne måten bidrar betalt leksehjelp til å opprettholde og øke de sosiale skillene i landene hvor fenomenet slår rot. «Ressurssterke» foreldre med høy betalingsevne vil ha mye større mulighet til å betale for leksehjelp, og familiene som ikke har god råd tvinges til å skaffe seg midler eller risikere å bli hengende etter (Bray, 2011).

2.5.1 Utbredelse i Norge

Forskningen på skyggeutdanning i Europa viser at fenomenet foreløpig ikke er særlig utbredt i Nord-Europa, sammenliknet med andre deler av Europa og verden for øvrig. Bray (2011, s. 4,

⁶ Network of Experts in Social Sciences of Education and training

15, 52-66) understreker at det trengs mye mer forskning, ikke minst i de landene hvor betalt leksehjelp fremdeles finnes i lite kvantum. Han mener de Skandinaviske landene fremdeles har muligheten til å lære av det som har skjedd i andre land, dermed unngå flere av utfordringene knyttet til en omfattende utbredelse av skyggeutdanning. I land hvor leksehjelpsbedrifter ikke har vokst seg til en stor sektor har myndighetene større handlingsrom til å utforme politiske reguleringer, dersom det skulle være ønskelig.

Ved hjelp av data fra Program for International Student Assessment (PISA), fra 2003 og 2012, har Park et al. (2016, s. 233) undersøkt hvor mange prosent av alle 15 åringene i 36 «PISA land» som har brukt leksehjelp.⁷ Undersøkelsen viser at alle typer leksehjelp i Norge har økt fra 4.3 prosent i 2003 til 6.7 prosent i 2012, altså nesten en dobling på 9 år.⁸ Videre finner de at 3.6 prosent av 15 åringene i Norge brukte betalt leksehjelp i 2012. Dette er det laveste tallet fra landene som er med i undersøkelsen, rett over ligger Finland, Danmark og Sverige med henholdsvis 4.2-, 4.7- og 6.7 prosent. Sammenliknet har for eksempel Tyskland 28.6 prosent, Latvia 34.3 prosent og Hellas 52.5 prosent. Selv om Norge gjerne er det landet i Europa hvor betalt leksehjelp er minst utbredt, tilsier tall fra Brønnøysundregistrene og Statistisk Sentralbyrå (presentert i VG) rask økning de siste årene. Antall bedrifter som tilbyr betalt leksehjelp har tredoblet seg i perioden 2008-2015 (VG, 2016). Fra 2013 har 100 nye timelærevirksomheter blitt opprettet hvert år, og av alle aktive bedrifter som selger leksehjelp har 40 prosent av dem blitt opprettet de siste 5 årene. Dette tilsier at også Norges skyggeutdanning har økt kraftig og sannsynligvis fortsetter å vokse de neste årene.⁹

I Norge og Skandinavia har utdanningssystemet på flere områder beveget seg i en litt annen retning enn resten av Europa. Hvor enhetsskolen har stått sentralt og prinsippet om lik skole for alle fremdeles er på den politiske agendaen. Likevel er Norge på ingen måte isolert og skjermet fra resten av verden. Dette ser vi spesielt i økt fokus på fleksibilitet, individuell tilpassing, innføring av nasjonale og internasjonale prøver. Å ignorere fenomenet, overlate det til markedskreftene, vil ifølge Bray (2011, s. 57) føre til at skyggeutdanningen sannsynlig

⁷ Spørsmålene angående leksehjelp fra PISA undersøkelsen i 2003 var ikke detaljert nok til å skille mellom ulike former for leksehjelp. PISA 2012 skiller derimot mellom kommersiell leksehjelp og andre former for leksehjelp.

⁸ Dette kan gjerne ha en sammenheng med det nasjonale prosjektet, satt i gang av Utdanningsdirektoratet i 2006, for utprøving av ulike modeller for organisering av offentlig leksehjelp (Haugsbakken og Buland, 2010, s. 5).

⁹ Et relevant men mer spekulativt poeng er at det offentlige *Prosjekt Leksehjelp* kan ha bidratt til at undervisning ved siden av skolen har blitt mer akseptert. I England skapte nemlig det offentlige leksehjelpsprosjektet *The making good progress* høyere aksept for de private leksehjelpsforetakene (Bray, 2011, s. 63).

fortsetter å øke i intensitet og sprer seg raskere utover Europa. Og som vi har sett tilsier internasjonal sammenligning at hvis skyggeutdanning ekspanderer vil den fortsette å opprettholde og øke de sosiale forskjellene.

2.6 Kontroverser om betalt leksehjelp

«The evidence suggests that shadow education is less about support to those who are in real need of help that cannot be provided by schools, and a lot more about maintaining competitive advantages for students who are already relatively successful and privileged» (Bray, 2011, s. 14)

Selv om forskning på området tyder på at den betalte leksehjelpen i større grad brukes av allerede privilegerte for å opprettholde fortrinn i utdanningssystemet, gir blant annet MentorNorge, en av de største leksehjelpsbedriftene i Norge, et annet syn på saken. I videoen «Skaper privatundervisning klasseskille?» (MentorNorge, 2015) sier daglig leder, Andreas Bjerkedal følgende:

«Mange hevder at privatundervisning skaper klasseskiller, jeg mener at det i stor grad handler om *prioritering*, men innser også at det er ikke sikkert alle har råd til det. Vi er veldig heldig i Norge som har lavest klasseskiller i hele verden hvis man ser på lønningene våre ... Jeg tror at alle vil være tjent med at fler og fler bruker privat leksehjelp, også de som ikke gjør det. I en klasse, for eksempel, der 5 stykker bruker privat leksehjelp så er det gjerne *de som opplever litt større utfordringer på skolen* som får det. De vil da møte langt mer forberedt til timen og trekke mindre av lærernes ressurser som får mere tid til alle de andre elevene i klassen, også de som da ikke bruker privat leksehjelp. Så på den måten så tror jeg at kunnskapsnivået vil heves hvis flere og flere bruker privat leksehjelp. Og det er jo, det er egentlig innlysende i forhold til at jo mere vi investerer i undervisning, både offentlig og privat, så vil det bidra til å heve kunnskapsnivået».

Videre argumenterer Bjerkedal for at hvis vi *ikke* investerer i privat leksehjelp vil dette skape klasseskiller:

«Hvis vi i Norge skal være konkurransedyktige fremover så må vi ha de flinkeste hodene. Og måten man får de flinkeste hodene på det er helt klart at man har god undervisning, og at man tilegner seg kunnskap, og at man lærer å lære tidlig. Hvis vi ikke investerer i dette her, så vil vi ikke klare å være konkurransedyktig på verdensmarkedet og selge våre tjenester til gode priser og få inn de skattene vi trenger for å kunne ha en velferdsstat, og for å kunne fordele godene. Så med en gang vi ikke har disse store godene som Norge har, så kommer det til å gå på bekostning av velferdsstaten og det vil skape klasseskiller. Så ironisk nok da for alle de i media og på facebooksidene våre som roper om klasseskiller hver gang det er snakk om privat leksehjelp så er situasjonen rent faktisk motsatt» (MentorNorge, 2015).

Det Bjerkedal uttrykker her sammenfaller godt med deler av de siste års utdanningspolitiske debatt, hvor behovet for effektivitet, kunnskap og konkurransedyktighet sees på som et enda

viktigere element i den norske skolen enn tidligere, både i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv.

Kontroversene rundt den betalte leksehjelpen illustrerer også det Hernes (1983) fremlegger angående spørsmål knyttet til likhet og ulikhet. Ifølge Hernes (1983) vil vår vurdering av likhet og ulikhet være avhengig av andre målsetninger og verdier, som igjen er uløselig knyttet til hva som ansees å være rettferdig. Spørsmålet om hvorvidt betalt leksehjelp er uheldig vil dermed være betinget av hvilket likhetsprinsipp og rettferdighetsforståelse som legges til grunn. I denne sammenhengen legitimerer Bjerkedal bruk av betalt leksehjelp med verdier som effektivitet, konkurransedyktighet og gjennom et vederlagsprinsipp: ulik behandling er rettferdig fordi det vil komme alle til gode.

Den internasjonale forskningen på betalt leksehjelp trekker konklusjoner som står i konflikt med Bjerkedals fremstilling av betalt leksehjelp. Bray (2011) finner at betalt leksehjelp bidrar til å opprettholde og øke sosiale skiller. Bray viser gjennom empiriske undersøkelser at betalt leksehjelp gir elever fra ressurssterke hjem fordeler i utdanningssystemet, og dermed er et fenomen som strider imot mål om både ressurslikhet (Hernes, 1983) og sjanselikheter (Bøyum, 2016).

2.7 Ekspandering av markeder

I de siste ti årene har det skjedd en kommersialisering av stadig flere trekk ved det sosiale, personlige og intime liv. Denne utviklingen har ført til et større tilbud av tjenester og produkter på markedene enn tidligere. I Norge kan vi for eksempel se denne utviklingen gjennom et økende forbruk av hjemmetjenester. Bruken av vaskehjelp har tredoblet seg siden 2000, og flere betaler for tjenester som gressklipping, lufting av hunden, mating av katten, dekkskifte, bilvask, oppussing, matvarehandel, take away og catering (Aftenposten, 2013). Flere forskere har advart mot denne utviklingen.

2.7.1 The moral limits of markets

«The reach of markets, and market-oriented thinking, into aspects of life traditionally governed by nonmarket norms is one of the most significant developments of our time» (Sandel, 2012, s. 7).

Den amerikanske filosofen Michael Sandel (2012, s. 10) argumenterer for at det moderne amerikanske samfunnet har gått fra å ha en markedsøkonomi til å være et markedssamfunn.

Mens markedsøkonomi er en samfunnsøkonomisk koordineringsform, vil et markedssamfunn innebære en bestemt livsstil. I boka *The Moral Limits of Markets* drøfter Sandel markedsekspanderingens etiske og moralske implikasjoner. Sandel (2012) trekker frem flere «problematisk» markeder som har oppstått de siste årene, for eksempel: køsystemer, den tredje verdens surrogater, klimavoter, fengselscelleoppgraderinger, salg av rettigheter til å navngi offentlige områder og muligheter for å kjøpe seg statsborgerskap.

Sandel (2012, s. 7) ønsker å skape en offentlig debatt om markedets begrensninger –hvilke produkter og tjenester bør ikke kommersialiseres? I denne diskusjonen er to argumenter viktige: ulikhet [inequality] og korrumperting [corruption]. Argumentet om ulikhet handler om rettferdighet. Dette betyr at gapet mellom fattig og rik ikke bare blir større, men enda tydeligere da penger styrer «alle» aspekter ved livet. De beste skolene, helsetjenestene og tryggeste nabolagene er i stor grad tilgjengelige for de som har råd til å betale for dem. Til og med politisk innflytelse kan kjøpes for penger (Sandel, 2012).

Sandel (2012, s. 29) kritiserer også markedslogikken som sier at kunden som betaler mest for produktet er den som verdsetter produktet høyest. For eksempel har køsystemer gjort at gratisarrangementer, som for eksempel *Shakespeare in the park*, får enda lengre køer, da flere velger å ansette noen til å stå i kø for seg (Sandel, 2012, s. 29). Sandel spør så: hvem verdsetter skuespillet høyest, de som betaler mest eller de som står timevis i kø?

Det andre argumentet, korrumperting, går ut på at markeder på flere måter endrer moral og verdier i de sfærene som infiltreres. Som Sandel understreker: « ... markets are not mere mechanisms. They embody certain norms. They presuppose – and promote – certain ways of valuing the goods being exchanged» (Sandel, 2012, s. 64). Ved noen skoler i USA er det for eksempel prøvd ut ordninger hvor elever får penger for å lese bøker. Dette kan bidra til å korrumpere verdien av det å lese. Istedenfor å ha glede eller læring som mål, kan lesingen bli sett på som en arbeidsoppgave (Sandel, 2012, s. 52-55). Et annet eksempel er å betale mennesker for å gi blod. Blodet omgjøres til en salgsvare, heller enn en veldedig donasjon (Sandel, 2012, s. 122-125). Videre vil produksjon av barn for salg være en «corruption of parenthood, because it treats children as things to be used rather than beings to be loved» (Sandel, 2012, s. 46).

Ut i fra Sandels (2012) argumentet om ulikhet vil betalt leksehjelp kunne bidra til at forskjellene blir større mellom «fattig» og «rik». Betalt leksehjelp vil være et eksempel på enda et nytt marked hvor penger styrer adgang til en tjeneste. Videre innebærer betalt leksehjelp salg av kunnskap, som sannsynlig vil gi fordeler i utdanningssystemet, men kun for de som har råd til å betale for tjenesten.

Argumentet om korrumperting kan knyttes til leksehjelp på følgende vis: den betalte leksehjelpen fremmer visse måter å verdsette kunnskap og utdanning, og legitimerer visse normer. Betalt leksehjelp kan i dette perspektivet kommersialisere deler av utdanningssystemet og bidra til at kunnskap og utdanning omgjøres til en salgsvare. Dette vil utfordre flere av enhetsskolens grunnleggende prinsipper. For det første vil målet om å gi alle barn «lik» utdanning utfordres. For det andre utfordrer det skolens ambisjoner om å gi barn likere muligheter. For det tredje vil private leksehjelpsbedrifter utgjøre parallelle utdanningssystem, eller skyggeutdanning, som i seg selv går mot selve grunnlaget til enhetsskoletradisjonen - én felles skole for alle barn fra alle samfunnslag. Som Telhaug (1994, s. 130) presiserer: «Norsk skole har i utpreget grad framstått som en enhetsskole også på grunn av de private skolers svake posisjon i vårt land både på grunnskoletrinn og innenfor videregående opplæring...».

2.7.2 Outsourcing

Liksom Michael Sandel, skriver Arlie Russell Hochschild (2012) om hvordan markeder har ekspandert til nye områder. Som et resultat av arbeidsplassenes økende krav og kvinners økende deltagelse på arbeidsmarkedet, har oppgaver og aspekter ved det sosiale og private liv blitt «outsourcet» til fremmede i en markedstransaksjon. Ved de fleste anledninger i livet kan vi nå hyre inn eksperter eller byrå som tilbyr tjenester. Eksperter hjelper deg å date, fri, planlegge bryllup, coacher deg gjennom graviditet, planlegger dåp, planlegger bursdag, hjelper deg ned i vekt, handler inn mat, vasker huset, lager maten din, besøker graven og sprer asken til din kjære.

Ifølge Hochschild (2012, s. 222-224) har en individualistisk utvikling også bidratt til markedenes ekspansjon. Fraværet av et større fellesskap fører til at vi blir mer isolert. For å kompensere fyller vi tomrommet med det markedet har å tilby oss. Kommersielle markeder er tilstede på soverommet, ved frokostbordet, infiltrert i vår dypeste sorg og største gleder (Hochschild, 2012, s. 222-224). Vi blir mer avhengig av markedets tjenester og produkter, mer overbevist om at betalt ekspertise er det som skal til og mer positiv til at markedsekspansjon er den beste utviklingen. Dette har ført til det Hochschild (2012) betegner som outsourcing av den

private sfæren: det som tidligere ikke kunne kjøpes for penger, blir nå i større grad utført av diverse eksperter.

Hochschild (2012, s. 223) frykter at de nye tjenestene vil svekke vår tro på egen, venners og familiers evner. Potte-trenere kan lære barnet ditt bedre enn du eller din mor kan, dating-byråer kan matche deg med en bedre kjæreste enn det du selv klarer å finne, og en livsstil-coach kan gjøre deg lykkeligere enn det du klarer på egenhånd. Ifølge Hochschild (2012, s. 224) kan den utstrakte bruken av disse servicetjenestene forhindre oss fra å være kritisk til de nye markedene og bidra til at vi ubevisst nedvurderer det som faktisk ikke kan kjøpes for penger. Det enorme markedet av eksperter og tjenester fører til at vi går glipp av prosessen –hvordan vi kom oss dit. Å kjøpe en ferdig ferie gjør at vi går glipp av planleggingsprosessen – potensielle meningsfulle steg – mot destinasjonen. Ansettelse av navngivere, barnepiker, pottetrenere og bursdagsplanleggere kan røve oss fra deler av den meningsfulle prosessen i å oppdra et barn. På denne måten de-personifiserer markedet våre bånd og tilknytning til andre (Hochschild, 2012).

Betalt leksehjelp kan sees på som outsourcing på følgende vis. Betalt leksehjelp vil være en outsourcing av deler av den offentlige skolens oppgaver. Kunnskapsløftet medførte økt fokus på læring og terping av ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det har lenge vært tradisjon for lekser, hvor foreldre gjerne primært har vært dem som har vært tilgjengelige leksehjelpere. Men som Gundersen, leder i FUG, forteller Aftenposten (2015) har foreldre gitt tilbakemelding om at skolen krever for mye av dem. Hun mener dette fører til at flere foreldre enten prøver å lære seg kompetansen som trengs for å hjelpe, eller betaler for at eksterne aktører skal hjelpe barna sine med leksene. På denne måten kan vi se to outsourcingprosesser: outsourcing av skolens oppgaver og outsourcing av foreldrenes oppgaver. Det er denne typen spørsmål oppgaven prøver å beskrive ved hjelp av empiriske analyser av foreldre og elevers bruk av betalt leksehjelp.

3 Metode

I dette kapitlet skal jeg redegjøre og diskutere sentrale valg som ble gjort i løpet av forskningsprosessen. De ulike delene i det metodiske opplegget gjennomgås hver for seg, men det er viktig å få frem at dette var en dynamisk prosess, hvor flere av delene ikke nødvendigvis ble gjort i en trinnvis rekkefølge. Analyse var inkorporert i alle delene i prosessen. Jeg vil også fremheve noen av utfordringene jeg opplevde underveis og peke på hvordan dette påvirket forskningsprosessen.

3.1 Kvalitativ metode, metodiske betraktninger

Fordi jeg var interessert i å undersøke hva som skjer, oppdage og beskrive et fenomen, passet en kvalitativ tilnærming godt. Det hadde også vært interessant å undersøke fenomenet kvantitativt, for å blant annet kartlegge utbredelse og omfang, samt undersøkt ulike årsakssammenhenger. Men da det ikke forelå noe egnet datagrunnlag for slike analyser (så vidt jeg vet), ville det vært vanskelig å utføre med tanke på dette prosjektets omfang. Fordi tidligere forskning på området var svært begrenset ble det naturlig at prosjektet hadde et induktivt utgangspunkt. Selv om det forelå mer forskning på *Shadow Education* i andre land, som jeg kunne bruke til å få inspirasjon om hva som ville være interessante å se nærmere på, var det viktig for meg å ha et utforskende prosjektdesign. I stedet for å la forutbestemte hypoteser styre datainnsamlingen, ville jeg la den innsamlede empirien i størst mulig grad styre hvilke substansielle problemstillinger som ble viktige. En tilnærming som dermed er brukt har likhetstrekk med Grounded Theory (Silverman, 2011, s. 67). I sin strengeste form forutsetter Grounded Theory, først presentert av Glaser og Strauss (1967), at innsamling og analyse av data har en mer eller mindre absolutt induktiv tilnærming, hvor teori genereres fra data. Men som Layder (1998), og flere (se for eksempel Christensen, 1998; Mjøset, 2005; Vassenden, 2008), har påpekt vil forskning aldri være helt induktiv, den vil alltid ha noen deduktive element, hvor også empiri genereres fra teori (Layder, 1998). Det har også min forskning.

3.1.1 Abduktiv-tilnærming

Heller enn et rent induktiv design har derfor det metodiske opplegget i prosjektet en såkalt abduktiv tilnærming (Blaikie, 2010), hvor man vekselvis vender blikket mellom teori og empiri med mål om å utvikle ny teori og nye begreper. Istedenfor å la en snever problemstilling styre datainnsamlingen, etterstrebet jeg en åpenhet og forsøkte i størst mulig grad å la dataene avdekke hva som var mest relevant å se nærmere på. Som nevnt var også litteratur og tidligere forskning viktig for å få idéer om hva som ville være mest interessant å se nærmere på i dataene. Ifølge Blaikie (2010, s. 89) inkorporerer en abduktiv tilnærming noe den induktive og deduktive tilnærmingen ikke tar høyde for, nemlig «... the meanings and interpretations, the motives and intentions, that people use in their everyday lives, and which directs their behavior – and elevates them to the central place in social theory». Den virkeligheten som forsker undersøker har allerede blitt fortolket før forsker fortolker den. Slik Blaikie (2010) ser det, er det forskerens oppgave å beskrive hvordan «insideren» ser verden, ikke å tilby et «outsider» synspunkt på dette. Den abduktive tilnærmingen søker å forstå hvorfor mennesker gjør det de gjør, gjennom å avdekke meninger, intensjoner, regler, symboler, taktikker og kunnskaper som styrer handlingene deres. Derfra genereres kategorier og konsepter som kan bidra til en forståelse av fenomenet som studeres (Blaikie, 2010, s. 90-92).

3.2 Utvalg

Utvalget i kvalitative studier avgjøres ut fra deres relevans til forskningsspørsmålet, samt teoretiske- og analytiske formål som er mest relevant og interessante for studien (Silverman, 2011, s. 388-390). Jeg benyttet meg av det som betegnes som et strategisk utvalg i kvalitative studier. Ved strategiske utvalg velges informantene ut i fra visse egenskaper som er relevant for studien. Men fordi utvalget også var basert på adgang innenfor rammene av et strategisk utvalg, blir utvalget samtidig et tilgjengelighetsutvalg (Silverman, 2011, s. 388-390). For å undersøke bakgrunnen for bruk av betalt leksehjelp, ville jeg intervjuere kunder som hadde benyttet seg av dette. Grunnen til at jeg ville intervjuere både elever og foreldre var fordi bedriftene som selger leksehjelp først og fremst retter seg mot et marked hvor ikke bare eleven er kunden, men også forelderen. Etter litt undersøkelser på enkelte leksehjelpsbedrifters nettsider fant jeg ut at kundene var alt fra elever på barneskolen til studenter ved universitetene. Jeg begrenset utvalget videre til elever ved videregående skole over 16 år. Dette gjorde datainnsamlingen lettere med tanke på at jeg dermed ikke trengte foreldrenes samtykke.

3.3 Rekrutteringsprosessen

3.3.1 Survey

For å rekruttere informanter på en effektiv måte utførte jeg en surveyundersøkelse¹⁰ på fem utvalgte skoler. Fire av fem skoler var hovedsakelig studiespesialiserende skoler, mens en var yrkesfaglig, men med en studiespesialiserende linje. Utvalget av skoler var først og fremst betinget av hvor jeg fikk tilgang. Basert på en idé om at samfunnsfaglærere ville være mer tilbøyelig til å se verdien av en slik undersøkelse, ble samfunnsfaglærere kontaktet på de ulike skolene.¹¹ Lærerne ble kontaktet via email hvor jeg kort presenterte studien, for så å spørre om jeg kunne utføre en 5 minutters surveyundersøkelse i klassen deres, som de fikk tilsendt på forhånd. Etter å ha etablert kontakt med disse portvokterne (Silverman, 2014, s. 248), fikk jeg videre hjelp av dem til å få kontakt med andre lærere på skolen for å utføre undersøkelsen i deres klasser også. Der hvor jeg ikke fikk flere kontakter gjennom portvokter, spurte jeg selv lærere jeg traff på skolen om å få lov til å komme inn i klassen. I alt svarte 453 elever på undersøkelsen.

Surveyen var utformet på en A4 side med 7 avkrysnings spørsmål. I slutten av surveyen spurte jeg om den enkelte elev var villig til å bli kontaktet for videre spørsmål om tema. Det var viktig at surveyen tok kort tid, slik at det ikke tok mer enn 5 minutter av klassens undervisningstid. Selv om surveyens primære formål var å rekruttere informanter, ga den også en pekepinn på hvor utbredt bruken av betalt leksehjelp var blant elever i 2. og 3. klasse på studiespesialiserende linje. Jeg benyttet også surveyen til å få svar på interessante variabler som alder, kjønn, selvrapportert karakternivå og hvem som hjelper dem mest med skolearbeid. Jeg ønsket å bruke denne informasjonen til å få spredning i forhold til karaktersnitt og kjønns sammensetning når jeg kontaktet informantene.

3.3.2 Rekruttering av informanter

Tanken var først å rekruttere ungdommene, og derfra prøve å få med deres foreldre i undersøkelsen. Responsen på surveyen var overveldende, 33 prosent av alle som svarte sa seg villig til å bli kontaktet.¹² Blant disse valgte jeg ut de som både hadde brukt betalt leksehjelp og skrevet opp telefonnummer de kunne nås på. Jeg sto da igjen med 16 potensielle informanter.

¹⁰ Se vedlegg 1 – Surveyundersøkelse

¹¹ Jeg kontaktet også et par lærere gjennom egne uformelle nettverk

¹² I to av klassene ble jeg spurt om å holde en presentasjon av oppgaven. Dette gjorde trolig at jeg fikk enda flere informanter i disse klassene.

Informantene ble først oppringt via telefon. Etter flere oppringninger uten svar, endret jeg strategi til å sende SMS, hvor svarprosenten plutselig skjøt i været. På meldingen takket jeg for svar på surveyen, gjentok studiens formål, og spurte om de var villig til å stille på et intervju. De fem første som ble kontaktet på SMS takket ja til intervju. Før intervjuet nevnte jeg at jeg også var interessert i å snakke med deres foreldre. Dette gjorde jeg også i etterkant av intervjuet, i tillegg til å spørre om få deres foreldres telefonnummer. Det var kun én informant som var villig til å gi ut denne informasjonen, de andre skulle høre med foreldrene sine i etterkant av intervjuet. Å få foreldre med i studien viste seg å være mer utfordrende enn først antatt. Jeg fikk kontakt med én av foreldrene til de første fem informantene, hun takket ja. De andre foreldrene var ikke interessert i å være med. Både tidsnød og informantmangel gjorde at jeg derfor endret strategi. I et fortvilet forsøk på å få med flere foreldre sendte jeg ut SMS til alle de resterende 11 potensielle informantene, hvor jeg igjen takket for svar og informerte om studien. Denne gangen fortalte jeg at jeg trengte både en forelder og elev som kunne stille på intervju. Dette svarte seg – jeg fikk tre ungdommer pluss tre foreldre til med på studien. Da satt jeg igjen med fire ungdommer uten-, og fire ungdommer med foreldre, til sammen 12 informanter. Dette gjorde derimot at jeg ikke kunne være selektiv med tanke på bakgrunnsvariabler, noe som blant annet førte til at kjønnsbalansen ikke ble så jevn som jeg hadde ønsket. Alle foreldrene var mødre, og alle ungdommene, bortsett fra én, var jenter.

3.4 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble utført semi-strukturert, hvor intervjuguide inneholdt forhåndsbestemte tema og spørsmål, men rekkefølge og oppfølgingsspørsmål var flytende og tilpasset den enkelte intervjusituasjon. Dette bidro til å få et godt sammenligningsgrunnlag, samtidig som det åpnet opp for uforutsette interessante tema underveis i intervjuet. Intervjuguidene¹³ ble utformet etter å ha lest litteratur om emnet. Derfra fikk jeg en klarere idé om hva som ville være interessant å spørre informantene om. Ungdommene ble blant annet spurt om bakgrunn, bruk og erfaring med betalt leksehjelp, forventninger, ambisjoner, og tanker om fremtiden. Foreldre fikk også spørsmål om deres bakgrunn, barnas skoleprestasjoner og barnas bruk av leksehjelp, erfaringer med dette, og tanker om barnas fremtid.

Det var viktig for meg at informantene fikk velge et sted de var komfortable med å bli intervjuet, samtidig som jeg ønsket å være på et sted hvor det var minst mulig forstyrrelser og støy. Jeg

¹³ Se vedlegg 3 og 4 – Intervjuguide 1, 2

foreslo tre steder for informantene på SMS, på universitetet, hjemme hos informanten, eller på en kafé, men gjorde det også klart at jeg var åpen for andre forslag. 8 intervjuer ble utført på et offentlig sted, 3 ble utført hjemme hos informantene og et intervju ble utført på universitetet. De fleste stedene fungerte fint med tanke på støy, men ved noen få anledninger, på de offentlige stedene, hendte det at bakgrunnsstøyen ble så høy at det var vanskelig å høre enkelte ord som informantene sa under transkripsjonen.

Før intervjuet begynte fikk alle informantene et informasjonsskriv¹⁴ med beskrivelse av studiens formål og tema, opplysninger om hva som ville skje med informasjonen om dem, og samtykke til å delta i studien. Jeg ønsket å skape en intervjusituasjon hvor informantene følte seg komfortabel nok til å snakke fritt. For å oppnå dette forsøkte jeg å innta en aktiv, lyttende rolle og kom gjerne med tilbakemeldinger i form av nikk, smil og oppmuntrende kommentarer. Dette var for å utrykke interesse, forståelse og respekt for det som ble fortalt. Jeg gjorde det spesielt klart for ungdommene at jeg var interessert i deres tanker og synspunkter, for å prøve å hindre at de skulle tenke at jeg forventet bestemte svar.

Intervjuene ble utført i perioden oktober - desember 2016. Alle intervjuene ble tatt opp på diktafon slik at jeg kunne transkribere dem i etterkant. Diktafonen virket ikke til å være problematisk eller forstyrrende for informantene, og alle samtykket til at intervjuet ble tatt opp.

3.5 Utfordringer

Jeg hadde ingen tidligere erfaring med intervju og var utrolig spent på hvordan jeg ville passe i intervjurollen. Jeg trivdes godt i denne rollen og følte meg som regel avslappet under intervjuene. Likevel var det steder hvor jeg både mistet tråden og hvor jeg definitivt kunne stilt flere og bedre oppfølgingsspørsmål. Noen ganger opplevde informantene at jeg spurte om ting de allerede hadde svart på. Dette var noen ganger bevisst fra min side for å få mer informasjon ved å spør på en litt annen måte. Andre ganger var det mindre bevisst fordi jeg glemte at informanten allerede hadde svart på dette i et tidligere spørsmål. Dette førte likevel ikke til noen verre konsekvens enn at jeg ble litt pinlig berørt av ikke å ha fulgt godt nok med. I de fleste tilfelle bidro det mer til at jeg faktisk fikk utdypet informasjon.

¹⁴ Se vedlegg 2 - Informasjonsskriv

Jeg fikk også føle på det å «være til bry». Dette kjente jeg på allerede under rekrutteringen, spesielt etter gjentatte forsøk på å få med foreldrene til de første fem informantene. Det føltes både unaturlig og innpåtregende å prøve å «overtale» dem til å få lov å snakke med en forelder om studien. Videre kjente jeg på det samme under noen av intervjuene. Enkelte ganger merket jeg at informantenes svar ble mer kortfattet mot slutten av intervjuet, noe som jeg tok som et signal på at nå var informanten lei. Når dette skjedde merket jeg at jeg spurte færre oppfølgingsspørsmål for å ikke «være til bry» for informanten. Under et intervju var dette spesielt utfordrende. Telefonen til informanten ringte halvveis inn i intervjuet. Det viste seg at noen sto utenfor for å hente henne. Følelsen av å være til bry overtok hele situasjonen. Jeg plukket derfor ut kun et par spørsmål som jeg anså som mest essensielle, 2 minutter senere avsluttet vi intervjuet.

Ved to andre anledninger ble intervjuet avbrutt underveis. Begge gangene fordi en annen person som informanten kjente kom inn i intervjusituasjonen. Det ble derfor en pause i intervjuet på 2-5 min. Etter litt famling for å komme tilbake til det vi snakket om, opplevde jeg ikke at intervjuet ble spesielt mer berørt av dette.

Jeg hadde også en informant som pratet veldig mye. For det meste var dette svært positivt, fordi hun utdypet alle svarene og reflekterte rundt alt uten at jeg måtte grave for å få svar. Dette gjorde derimot at intervjuet ble en del lengre enn forventet. Vi satt på en kafé som hadde stengt 2 timer etter at intervjuet startet. Mot slutten av intervjuet ble det derfor en kamp mot klokken, og den siste delen av intervjuet ble noe kortere enn den gjerne ellers ville vært.

Selv om tema og spørsmålene under intervjuet ikke var spesielt sensitive kom det opp en del personlig informasjon i intervjuene. Både identifiserende og til dels utleverende informasjon om dem selv og andre. Da ble det spesielt viktig for meg å forsøke å forholde meg interessert og åpen. Det jeg på forhånd hadde antatt som et av de mer sensitive spørsmålene, inntektsnivå, så derimot ikke ut til å gi informantene spesielt med ubehag, og de svarte velvillig på dette.

Det er viktig å understreke at intervjudata produserer informantenes *representasjon* av virkeligheten (Silverman, 2011, s. 168). Informantene kan ønske å representere seg selv på en bestemt måte, gjerne vise seg fra en «bedre» side. For eksempel ligger det stor usikkerhet bak selvrapporterte karakternivå og inntektsnivå, da flere gjerne overvurderer dette. Selv om jeg gjorde det klart at jeg ikke var ute etter spesifikke svar, kan informantenes forventning av

hvilken informasjon jeg var ute etter lagt visse føringer på hva de valgte å fortelle. For eksempel var det flere anledninger hvor informantene hadde fått et spørsmål, hvor de ba meg presisere hva jeg var ute etter.

3.6 Analyse

Etter å ha utført og transkribert 12 intervju, satt jeg igjen med 250 sider med materiale. I løpet av transkripsjonen skrev jeg ned enkelte idéer jeg fikk underveis, og etter hvert intervju skrev jeg et sammendrag om de enkelte informantene. Intervjuene ble transkribert ordrett på bokmål, uten fokus på pauser, stemmeleie og lignende. Som nevnt innledningsvis var analysen en prosess fra prosjektstart til prosjektslutt, og inkorporert i alle delene av forskningsprosessen.

3.6.1 Begrepsdannelse og kategorisering

I *The Discovery of Grounded Theory* fremhever Glaser og Strauss (1967) at generering av teori (her under begreper) krever at forskeren tar bort deler av «historien» innenfor datamaterialet. For å modifisere og generere teori må kompleksiteten forenkles gjennom at irrelevante egenskaper tas ut, og vesentlige egenskapene blir satt inn i store kategorier (Glaser og Strauss, 1967, s. 110). I etterkant av transkriberingen laget jeg kategorier for elevene og foreldrene. Heller enn å basere kategoriene eksplisitt på eksisterende teori, ble kategoriene laget ut i fra tema i intervjuguiden. Eksempler på kategorier som ble brukt er; bakgrunn, årsaker til leksehjelp, erfaringer med leksehjelp og fremtidsplaner. Jeg skrev så ut transkripsjonen og markerte interessante deler som passet inn i kategoriene. Dette ble deretter skrevet inn i et dokument. På denne måten fikk jeg en oversikt over de ulike intervjuene og kunne se etter ulikheter og sammenhenger mellom informantene innad i de forskjellige kategoriene. Etterhvert som jeg jobbet med kapitlene leste jeg transkripsjonene igjen og begynte å videreutvikle kategoriene til typologier. Ifølge Glaser og Strauss (1967, s. 110-111) har utvikling av teori to krav: (1) sparsomhet av variabler og formuleringer, og (2) oversikt over teoriens anvendbarhet til flere situasjoner, samtidig som man er tett på empirien. For å gi teoretisk mening, må forskeren utvikle idéer på et høyere generaliserbart nivå enn det materialet som blir analysert. Dette oppnås ved bruk av terminologi. Utvikling av egne begreper som kunne tjene til å forenkle kompleksiteten og kaste lys over de mest sentrale egenskapene ble derfor viktig i analyseprosessen.

3.7 Generaliserbarhet

Muligheten for å generalisere i kvalitative studier har lenge vært utsatt for en heftig debatt. Uenighetene om hvorvidt man kan generalisere i kvalitative studier viser ofte til kravene for generalisering i kvantitative studier (Nadim, 2015). Her blir utvalget basert på sannsynlighet og induktivitet. Dette gjør at man kan beregne sannsynligheten for at utvalget man har trukket ut vil gjelde for en større del av populasjonen. I kvalitativ forskning har man et mye mindre utvalg, og man studerer gjerne et knippe case. Selv om utvalget av case også kan være relativt stort, velges de som regel ikke ut fra de samme kriteriene som brukes i kvantitativ forskning.

I en oversiktsartikkel om emnet deler Nadim (2015) de ulike posisjonene i denne debatten i tre: (1) generalisering i kvalitative studier er ikke mulig, og bør ikke være målet for denne forskningen, (2) kvalitative studier åpner opp for generalisering, men er ikke tilnærmet den i kvantitative studier og (3) kvalitativ forskning er mulig, og kan generaliseres på lik linje som i kvantitative studier.

Det første argumentet fremholdes av forskere som Denzin (1983) og Guba og Lincoln (1989). Denzin (1983) argumenterer for at det ikke er ønskelig å generalisere i kvalitative studier, fordi deres oppgave er å beskrive og forklare det som er unikt. Videre mener Guba og Lincoln (1989) at generalisering i kvalitative studier ikke uten videre kan overføres til situasjoner som enda ikke er blitt studert. Hypotesen eller teorien er generert i en kontekst som også vil være situasjonsbestemt og derfor ikke kunne overføres til andre populasjoner hvor konteksten ikke vil være den samme.

Det andre argumentet handler om at generalisering i kvalitativ og kvantitativ forskning ikke vil være den samme formen for generalisering. I motsetning til kvantitativ forskning som foretar empiriske generaliseringer, kan generalisering i kvalitativ forskning dreie seg om generaliseringer angående kjennetegn ved prosesser eller mekanismer. Dette vil være en teoretisk generalisering som utgår fra den logiske styrken i argumentet (Nadim, 2015).

Det siste argumentet – kvalitativ forskning gir muligheter for generaliseres på lik linje med kvantitativ forskning – er forbundet med blant annet metodeteoretikeren Gobo (2008). Gobo (2008, s. 204-207) understreker at det finnes tre kriterier som kan gjør generalisering mulig ved ikke-sannsynlighetsutvalg. Dette er *deduktiv slutning*, *sammenliknende slutning* og den *emblematisk casen*. Den deduktive slutningen går ut på å velge et kritisk eller avvikende case

som kan brukes for å falsifisere en anerkjent teori. Den sammenliknende slutningen dreier seg om å identifisere case innenfor ekstreme situasjoner, men med visse karakteristikk, eller case innenfor et bredt spenn av situasjoner for å kunne maksimere variasjon. Den sammenliknende slutningen brukes for å gjøre lignende generaliseringer som brukes i de kvantitative studiene, ekskludert sannsynlighetskriteriet. Den emblematiske casen er en casestudie som inneholder en eller flere nøkkelfaktorer av sosial handling eller en sosial prosess i spesifikke organisasjoner (Gobo, 2008).

I forhold til denne oppgaven vil utvalgets størrelse begrense muligheter til å trekke slutninger på tvers av landsdeler og aldersgrupper. Studiens konklusjoner kan likevel være verdifulle. Fordi informantene er valgt ut på bakgrunn av et systematisk utvalg vil studien åpne opp for å beskrive potensielt interessante dimensjoner som både påvirker og karakteriserer den betalte leksehjelpen som et sosialt fenomen. Med tanke på omfanget av forskning på dette område er studien også potensielt verdifull for videre forskning på fenomenet.

3.8 Verdivurdering av utdanningsforskning

Diskusjonen om hvorvidt samfunnsforskning bør holde seg objektiv og verdinøytral har opp gjennom årene vært utsatt for mye debatt. I forlengelse av denne debatten argumenterer Foster, Gomm og Hammersley (2000) for at *case-studier* innenfor utdanningsforskning har vært spesielt utsatt for mer eller mindre implisitte verdivurderinger, antakeligvis fordi vurderingene anses som overordnede sannheter. Utfordringen med slike implisitte vurderinger i samfunnsforskning er at dette kan føre til tvetydigheter om hvorvidt det som diskuteres er fakta- eller verdibasert. Foster, Gomm og Hammersley (2000) argumenterer for verdinøytrale casestudier hvor konklusjoner baseres på fakta i kombinasjon med eksplisitte premisser. Et poeng er at forskere ikke nødvendigvis har bedre forutsetninger for å gjøre verdivurderinger enn det andre vil ha. De er likevel positive til at verdivurderinger kan være nyttige, dersom forskeren gjør det klart hvilke verdier eller perspektiver som ligger til grunn. Eksempelvis kan utdanningsforskning være nyttig for å diskutere hvorvidt skolen reproducerer ulikhet ut i fra et bestemt sjanselikhetsprinsipp. Forskeren kan dermed vurdere ut i fra dette idealet hvorvidt dette oppfylles eller ikke, uten å gjøre normative vurderinger på om dette er riktig eller galt, rettferdig eller urettferdig.

For å unngå slike tvetydigheter i denne studien har jeg vært nøye med å si hvilke verdiforståelser jeg baserer meg på. Det er med dette formålet jeg har inkludert en oversikt over likhetsbegreper

i kontekstkapittelet. Videre anerkjenner jeg at vurderingene som trekkes i oppgaven ikke er de eneste legitime kriteriene som utdanning kan dømmes ut i fra, men at det finnes flere perspektiver som kan gi andre vurderinger.

3.9 Etiske utfordringer

Ifølge Silverman (2011, s. 97) er den etiske forskningens mål å forsikre oss om at personer deltar frivillig, at personers opplysninger, kommentarer og oppførsel behandles konfidensielt, forhindre å sette personer i fare, og å etablere en gjensidig tillit mellom forsker og subjekter. For å oppnå dette trengs etiske retningslinjer og en gjennomtenkt etisk forsvarlig forskningspraksis. Informert samtykke er svært sentralt i de etiske retningslinjene (Silverman 2011, s. 97). Dette innebærer at subjektene er klar over at de forskes på, har tilstrekkelig informasjon om studiens innhold og at de informeres om retten til å trekke seg, til en hver tid (Ryen gjengitt etter Silverman 2011, s. 97). For å forsikre meg om at prosjektet oppholdt kravene om informert samtykke ble prosjektet først meldt inn og godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata [NSD]. Videre utformet jeg et informasjonsskriv som hver informant fikk lest og skrevet under på før intervjuet. Dette skjema inneholder korte beskrivelser om bakgrunn og formål med studien, hva deltagelse i studien innebærer, hva som skjer med informasjonen som samles inn, at deltagelsen er frivillig, i tillegg til informasjon om retten til å trekke seg, til en hver tid.

Andre vanlige fallgruver i den kvalitative forskningen er i følge Silverman (2011, s. 89-90): utnyttelse, bedrag, forskning på sårbare personer, avsløring av identitet, omgås grupper man misliker og deltagelse i tvilsomme avtaler. I forhold til mitt prosjekt blir det å unngå å avsløre identitet relevant. For å bevare informantenes anonymitet har alle informantene fått fiktive navn, i tillegg til at jeg ikke har vært spesifikk på identifiserbare detaljer.

4 Den ressursmessige bakgrunnen

Da jeg var rundt på ulike skoler for å finne informanter til studien var jeg i utgangspunktet åpen for alle videregående elever som tok allmennfag, også påbyggselever. Jeg var blant annet i kontakt med en lærer på en primært yrkesfaglig skole og fikk følgende tilbakemelding på forespørsel om å komme inn i klassen for å levere ut surveyundersøkelsen:

«... For mange påbyggselever blir det å tjene penger til livets opphold like viktig som skolearbeidet. Mange bor på hybel og må finansiere det meste selv. Jeg tviler sterkt på at det eksisterer en eneste påbyggselev som kjøper seg ekstraundervisning. Det samme gjelder for yrkeselever på et lavere trinn. Jeg ville anbefale deg å kontakte elever/lærere ved Amalie Skram, eller Fana Privategymnas.»

Dette eksempelet illustrer at det finnes klare iaktakelser om hvilke elever som bruker betalt leksehjelp. Tjenesten har blitt forbundet – som her – med elever som går på mer «prestisjefulle» skoler med høye snitt, og som er finansiert av foreldrene, men også – som MentorNorge (2015) fremhever – med elever som «opplever litt større utfordringer på skolen». Et funn i surveyundersøkelsen – som ikke uten videre kan generaliseres – underbygger yrkesfaglærerens inntrykk. Ingen elever i klassene jeg var inne hos på denne yrkesfaglige skolen svarte at de hadde brukt betalt leksehjelp, kun 5 av 49 spurte elever hadde vurdert å bruke det.

Flere av diskusjonene omkring betalt leksehjelp dreier seg nemlig om hvem som benytter seg av tilbudet og hvorvidt den økte bruken av leksehjelp kan føre til større ulikhet blant elever på norske skoler. Fordi prislappen på leksehjelp av flere vurderes som relativt høy, fryktes det at kun foreldre med høyere inntekt vil ha mulighet til å benytte seg av dette tilbudet. I den sammenhengen synes jeg det er interessant å se på mine informanters ressursmessige bakgrunn og dermed deres forutsetninger for å bruke leksehjelp. I dette kapitlet vil jeg presentere mine informanter og deres ressursmessige bakgrunn.

4.1 Introduksjon av informanter

Sigrid går i 2. klasse. Da hun gikk i 10. klasse begynte hun med leksehjelp i matematikk. Som regel får hun leksehjelp en gang i uken i 1-1,5 timer. Foreldrene til Sigrid betaler 500 kroner per time med leksehjelp. Både mor og far har høyere utdanning, og jobber i privat sektor innenfor kommunikasjon.

Karen går i 3. klasse, sitt siste år på videregående skole. *Karen* begynte med leksehjelp i starten av skoleåret og skal ha ukentlig spanskundervisning frem til privatisteksamen i desember. Hver time koster 375 kroner, som betales av foreldrene. Faren hennes driver eget firma og moren har profesjonsutdannelse og jobber innenfor kultur.

Martin går også i 3. klasse. I 2. klasse fikk *Martin*, over en 1-2 måneders periode, leksehjelp i matematikk 2-3 ganger i uken. Moren hans, *Marit*, betalte 400 kroner per mattetime. *Marit* er skilt og samboer med mann som ikke er *Martins* far. Hun er hovedforsørger og har en sjefsstilling i privat sektor. Hun har en inntekt på 800.000 kroner i året.¹⁵

Linn går i 3. klasse og begynte med leksehjelp i 2. klasse på videregående. Først i spansk, deretter matematikk. Nå har hun leksehjelp i matematikk i 1-1,5 timer per uke. Hver time koster mellom 415-565 kroner.¹⁶ Utgiften betales av foreldrene. Faren til *Linn* er leder og deleier i et stort selskap. Moren til *Linn* har en bachelor i økonomi og ledelse, men er hjemmeværende og ikke yrkesaktiv.

Eirin går i 2. klasse. Da hun gikk i 8. klasse begynte hun med leksehjelp i matte og har fortsatt med dette frem til i dag. Hun har også fått hjelp i naturfag og fransk. Hvert halvår bruker *Eirin* leksehjelp ca. 6 ganger. Timene koster mellom 150-200 kroner og betales av foreldrene. Far er partner i et stort advokatfirma og mor jobber som sosionom.

Beate går nå i 2.klasse. Hun har hatt leksehjelp siden barneskolen, i varierende omfang og i flere forskjellige fag. Moren til *Beate*, *Britt*, *betaler ikke penger* for leksehjelpen, men har i bytte mot leksehjelp gjort ulike tjenester for venner som har hjulpet datteren med leksene. *Britt* er enke, aleneforsørger og har tidligere jobbet i lavlønnede jobber. For tiden er hun student. Hun mottar ikke studielån, men får arbeidsavklaringspenger fra NAV.

Therese går i 2. klasse. I 1. klasse på videregående startet hun med leksehjelp i matematikk. Som regel hadde hun leksehjelp i to timer, en gang eller annenhver uke. Foreldrene betalte 250 kroner for hver time med leksehjelp. Moren til *Therese*, *Torunn*, er med og driver et byrå og

¹⁵ All inntekt er selvrapportert og det knyttes derfor stor usikkerhet til disse tallene.

¹⁶ Timesprisen er avhengig av hvor stor pakke med undervisningstimer som kjøpes av gangen. I tillegg til denne kommer en avgift på 100 kroner for å ha undervisning hjemme.

har en årlig inntekt på rett under 600.000. Faren hennes driver eget firma og har mellom 7-800.000 kroner i inntekt.

Ida går også i 2. klasse og begynte med leksehjelp i spansk på ungdomsskolen. I begynnelsen hadde hun leksehjelp annenhver uke, deretter hver tredje måned. Under intervjuet er det 6 måneder siden sist. Leksehjelpen kostet foreldrene 400 kroner per time. Faren hennes er jurist og jobber i offentlig sektor. Han har en årslønn på ca. 540 000 kroner. *Inger*, mor til *Ida*, jobber som sosionom i offentlig sektor og har en årlig inntekt på 376 000 kroner i året. I tillegg får foreldrene inntekter fra et eiendomsfirma som gjør at de har en husholdningsinntekt på mellom 800.000- 1.000.000 kroner i året.

4.2 Økonomiske forutsetninger for bruk av leksehjelp

Ut fra presentasjonen av informantene kan vi se at alle informantene som betaler for leksehjelp, kommer fra husholdninger med relativt høy inntekt. Av disse forventes ingen å ha en samlet husholdningsinntekt på under 800.000 kroner.¹⁷ Alle informantene, bortsett fra *Beate* og *Martin*, har også foreldre som bor sammen, noe som betyr at de har to inntekter i husholdningen. Videre er alle foreldrene yrkesaktive bortsett fra *Britt* og *Linn*s mor. Far til *Linn* forventes å ha svært høy inntekt som kompenserer for morens fraværende yrkesaktivitet. Av informantene som betaler for leksehjelp, har alle bortsett fra *Therese* og *Karen*, både mor og far med bachelorgrad eller mer. Videre har 5 av 8 minst en forelder med mastergrad eller mer.

Ut fra informasjonen om informantenes bakgrunn kan vi si at alle ungdommene som betaler for leksehjelp er fra høy sosial bakgrunn. Her er det viktig å påpeke at informantene ikke har blitt valgt ut på bakgrunn av deres sosiale posisjon. Denne var også ukjent under rekrutteringsprosessen. De eneste kriteriene for utvalget var at elevene hadde brukt betalt leksehjelp, var over 16 år, og gikk på allmennfag ved en av skolene som jeg fikk tilgang til. Dette kan være en tilfeldighet, men kan også tyde på at de som benytter seg av leksehjelp ser ut til å være fra privilegert sosial bakgrunn.

En av informantene, *Beate*, skiller seg ut fra resten. *Beate*s mor, *Britt*, var alene og gikk på arbeidsavklaringspenger. Dette gjorde at hun var i en økonomisk utfordrende situasjon. Hun er

¹⁷ Inntekten tar utgangspunkt i selvrapportert inntekt, der denne var kjent. De andre informantenes inntekter er beregnet ut i fra foreldrenes jobb, yrke og utdanning.

også den eneste informanten som ikke finansierer leksehjelpen i form av penger. Britt, sier følgende om årsaken til dette:

«Ja vi søkte vel på nett, jeg søkte vel en gang etter en, etter en fransklærer, hun hadde da fransk på ungdomskolen. Og hun skulle ha 500 kroner for timen, og det, altså jeg blir jo grå i håret bare jeg tenker på det. Det blir ikke aktuelt. ... det er vel egentlig den eneste gangen jeg har gått ut i fra å leie. Det gjorde jeg ikke, for det ble rett og slett for dyrt. Og da hentet jeg inn andre, venner som kjenner noen.»

Britt fortalte at hun hadde 1350 kroner å leve på i uken. Utgiften til leksehjelpen hun var i kontakt med utgjorde over en tredjedel av ukesbudsjettet. Dette er et eksempel på at ikke alle har råd til å betale for leksehjelp til barna sine.

Som vi så i forrige kapittel angående kontroversene om betalt leksehjelp, ble blant annet betydningen av foreldrenes valg om å *prioritere* leksehjelp fremhevet som avgjørende for bruk av betalt leksehjelp. Denne antagelsen vil være et eksempel på den markedslogikken som sier at kunden som betaler mest for produktet er den som verdsetter produktet høyest. Det er blant annet denne logikken Sandel (2012, s. 29) kritiserer i boka *What Money Can't Buy*. Det faktum at de øvrige foreldrene velger å prioritere betalt leksehjelp vil altså ikke nødvendigvis bety at de verdsetter leksehjelp høyere enn det Britt gjør. Britt har også brukt mye ressurser på å finne folk som kan hjelpe datteren med leksene, hun har bare ikke betalt penger for det.

Det er tydelig at Britt ikke kunne finansiere leksehjelpen og måtte derfor finne andre måter å skaffe hjelp til datteren på. For de øvrige familiene virker det som om denne prioriteringen av leksehjelp til barna ikke var en økonomisk byrde. På spørsmål om hva foreldrene tenkte om utgiften til leksehjelp, sier to av foreldrene blant annet dette:

Torunn: «Vi er så heldig at vi har anledning til det, sant. Det ville vel aldri stått på penger, hvis jeg var trygg, det kan du vite. Jeg må være trygg på den kompetansen i andre enden. Det er viktig.»

Inger: «Jeg har egentlig ikke brukt noe energi på hva det kostet. Nei jeg har jo pengene, hvis vi ikke hadde hatt de pengene så hadde det vært helt annerledes. Da hadde jeg sikkert tenkt at det er jo helt galskap.»

Foreldrene sier altså at det er dyrt med leksehjelp, men at de har midler til å betale for det. Når det kommer til det å velge å prioritere leksehjelp nevner også Inger:

«For meg er det mye bedre å bruke penger på det enn fine fat, altså jeg er veldig lite materialistisk opptatt, ja. Så tenker det er bedre å investere penger i opplevelser eller gode opplevelser og det å beherske noe på skolen er en bedre opplevelse enn og ja.»

Alle informantene som betalte for leksehjelp kunne feriere minst en gang i året og de fleste hadde 1-2 hytter i tillegg til bolig. Dette kan tyde på at familiene fremdeles hadde penger til overs etter de prioriterte leksehjelpen, og at den ikke ble en økonomisk byrde for familien.

Den betalte leksehjelpen ble skaffet av informantene på to forskjellige måter, via nettverk eller gjennom enkeltaktører og/eller bedrifter som de fant på internett. Prisen som betales varierer også. Leksehjelpen som er skaffet gjennom nettverk virker også å være den billigere varianten av betalt leksehjelp. Karen, Eirin og Therese fikk alle leksehjelp gjennom nettverk og betalte henholdsvis 375, 150-200 og 250 kroner per time med leksehjelp. Sigrid, Linn, Martin og Ida, som kjøpte leksehjelp gjennom firma eller enkeltpersoner på nett, betalte henholdsvis 500, 415-565, 490 og 400 kroner for timen. I alle tilfellene var det foreldrene som betalte for denne utgiften.¹⁸

4.3 Karakterer

På Utdanningsdirektoratets (2016) sider oppgis landsgjennomsnittet for fellesfag å være 3.9 karakterpoeng. Mine informanter hadde følgende snittkarakter fra vårsemesteret 2016: Sigrid 4.3, Martin 3.9, Karen 4.0, Linn 4.8, Eirin 4.4, Beate 4,1, Therese 4,5 og Ida 4,3. Det vil si at ingen av informantene lå under nasjonalt gjennomsnitt, men fra 0.0-0.9 over. I forhold til fagene de fikk leksehjelp i, kan vi se en klar tendens til forbedring i disse fagene. Blant elevene som fikk hjelp i matte gikk Sigrid fra 2 til 3, Therese fra 2 til 5, Eirin hadde 4, fikk 4 igjen og Linn gikk fra 4 til 5, landsgjennomsnitt i matematikk er 3.5/3.6.¹⁹ Kun Sigrid fikk 0,5 under gjennomsnittet da hun fikk karakteren 3. Hvis vi ser på elevene som brukte leksehjelp i fremmedspråk fikk Karen 3.5 på privatisteksamen i spansk (muntlig + skriftlig), Ida fikk 3 i spansk og Beate fikk 4 i tysk. Landsgjennomsnitt for både spansk og tysk ligger på 4.6 (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det vil si at alle informantene presterte dårligere enn landsgjennomsnittet for fremmedspråk.²⁰

4.4 Samlet sett

Informantene som betaler for leksehjelp ser altså ut til å komme fra det som kan kalles privilegert sosial bakgrunn. Informanten som ikke betaler for leksehjelp, er også den eneste fra det som kan betegnes som lavere sosial bakgrunn. Med tanke på leksehjelpens prislapp, spesielt leksehjelp via kommersielle aktører, er dette funnet heller ikke overraskende. Foreldre med

¹⁸ Martin forteller at han betalte deler av denne utgiften. Moren, Marit, forteller at hun betalte hele beløpet.

¹⁹ Noen tok S-matte og andre P-matte. I casebeskrivelsene skilles ikke disse fra hverandre. Landsgjennomsnittet for disse er nesten det samme, 3.5 i P-matte, og 3.6 i S-matte.

²⁰ Landsgjennomsnittet for språkfag ser ut til å være utrolig høy. Dette kan kanskje ha en sammenheng med at utvalget av elever som ble undersøkt i de forskjellige språkfagene kun var mellom 18-34 (Utdanningsdirektoratet, 2016).

lavere inntekt vil sannsynligvis oppleve den betalte leksehjelpen som en større økonomisk byrde enn foreldre med høyere inntekt.

De relativt høye snittkarakterene hos informantene mine tilsier at dette ikke er typiske elever som opplever litt større utfordringer på skolen. Dette er elever som gjør det over gjennomsnittlig godt på skolen. For elevene som fikk leksehjelp i matematikk hadde halvparten allerede en karakter over gjennomsnittet før de fikk leksehjelp. Etter leksehjelpen hadde tre av fire over landsgjennomsnittet. Dette var derimot annerledes for språkfagene. Her presterte alle svakere enn landsgjennomsnittet, både før og etter bruk av leksehjelp. Det vil si at mine informanter er eksempler på elever som bruker leksehjelp og presterer over gjennomsnittet totalt sett, men at i noen få bestemte fag, i dette tilfellet i fremmedspråk og matematikk, presterer svakere enn den gjennomsnittlige elev.

Funn i dette kapitlet samsvarer også med det Bray (2011) fant i sin forskning på skyggeutdanning internasjonalt, hvor han fremhever at betalt leksehjelp i større grad blir brukt av de allerede suksessfulle og privilegerte. Ifølge Bray (2011) vil familier med lavere betalingsevne, som Berit og Beate, risikere å bli hengende etter fordi de ikke har økonomiske forutsetninger for å betale for leksehjelp. Familier med høy betalingsevne, som de øvrige informantene vil være eksempler på, vil kunne opparbeide seg flere fordeler i utdanningssystemet. Fra dette perspektivet vil betalt leksehjelp kunne utfordre et ressurslikhetsprinsipp (Hernes, 1983) i utdanningssammenheng, da familiers ressurser vil avgjøre hvorvidt de kan benytte seg av betalt leksehjelp.

5 Den relasjonelle konteksten

I det forrige kapittelet fikk vi innsikt i informantenes sosiale og karaktermessige bakgrunn. Dette kapittelet handler om den relasjonelle konteksten som leksehjelp viste seg å være en del av. Det viste seg her at særlig ulike foreldreroller var en viktig del av bakgrunnen for betalt leksehjelp.

Som vi har sett tidligere er sosioøkonomisk bakgrunn av stor betydning når det kommer til barns skolerestultater (Bakken, 2004; Haugsbakken og Buland, 2009; Bakken og Elstad, 2012). En av årsakene til dette er at typiske «middelklassefamilier» vil ha mer ressurser å bruke på barna sine, ikke bare i form av penger, men også kunnskaper og ferdigheter som gir dem fordeler i utdanningssystemet (Lareau, 2003). Dette er en form for oppdragelse som Lareau (2003) betegner som *Concerted Cultivation*. Foreldrene bruker ressursene sine på barna og dyrker sådan deres kompetanse, ferdigheter og talenter. Den motsatte strategi vil ifølge Lareau (2003) være *The Accomplishment of Natural Growth*, den typiske «arbeiderklasseoppdragelsen», hvor barna i større grad får leke i fred og gis ordre, fremfor å bli opplært i sosiale kunnskaper og ferdigheter. Hovedargumentet til Lareau (2003) er at de ulike formene for oppdragelse forårsaker sosial ulikhet fordi «arbeiderklassebarn» ikke har den samme tilgangen til ressurser som blir belønnet i utdanningssystemet.

Nyere forskning, også forskning fra Norge, viser at foreldre med mer formell utdanning bruker mer tid, og involverer seg mer i barnas skolearbeid, enn det foreldre med mindre utdanning gjør (se for eksempel Bæck, 2007; Guryan, Hurst og Kearney, 2008). Foreldre med mindre utdanning skal være mer «tilbøyelig til å overlate ansvaret for denne delen av barnas liv til barna selv» (Bæck, 2007, s. 44). Selv om alle ungdommene, i denne studien, som bruker betalt leksehjelp kan sies å være fra privilegert sosial bakgrunn, er det vesentlige forskjeller i foreldrenes involvering, strategier og holdning til barnas skolegang. Videre har også informant Britt, den eneste forelderer med lav utdanning, en relativt aktiv involvering i datterens skolegang. Datamaterialet fra denne studien tyder altså på at spørsmål som gjelder foreldrenes involvering i skolen er mer nyansert og komplisert enn det forskning på området gir inntrykk av.

5.1 Foreldreroller

I løpet av analysen ble det tydelig at foreldre spiller ulike roller i forbindelse med barnas skolegang. Innenfor sosial dramaturgi forstås menneskelig handling som situasjonsbestemt fordi vi tar på oss ulike roller avhengig av hvilken kontekst handlingen utføres i. Den mest kjente teoretikeren på området, Goffman (1967), fremhever at individets identitet «fremføres» gjennom ulike roller som bestemmes ut fra en felles forståelse [mellom aktør og publikum] av situasjonen. Fordi handlingen er avhengig av en felles forståelse av situasjon vil samspillet kunne redefineres. Det som studeres er ikke individets psykologi i seg selv, men heller forholdet mellom flere individer i forhold til hverandre (Goffman, 1967, s. 2). Rolleteori er relevant her fordi også foreldrerollene ser ut til å dannes i samspill mellom barn og deres foreldre, og kan tilpasses og redefineres i forhold til hverandre ut i fra ulike kontekster.

I materialet finner jeg tre typer foreldreroller, med ulik involvering i barnas skolegang. Jeg har valgt å kalle dem for *Avslappet*, *Anstrengt* og *Aktiv*. Typologien er utviklet basert på foreldrenes beskrivelser av seg selv og ungdommenes beskrivelse av sine foreldre. Jeg har valgt ut tre case som er egnet til å beskrive og illustrere de ulike typene. Jeg vil først presentere casene hver for seg under foreldrerollen, deretter diskutere disse i forhold til hverandre for å peke på hvilke distinktive forskjeller som finnes mellom de ulike typene.

5.1.1 Avslappet

Den avslappede foreldrerollen var blant annet fremtredende ved Ingers tilnærming til datteren Idas skolegang. Da Ida begynte å grue seg til å gå på skolen fordi det sto spansk på timeplanen foreslo Inger at de skulle søke hjelp. Ida gikk da i 10. klasse og hadde karakteren 2 i spansk. Etter å ha fått leksehjelp i spansk annenhver uke begynte hun å få 4 på spanskvurderingene. Inger begrunner initiativet til å hente inn ekstern hjelp med erfaringer hun hadde fått da Idas eldre søster var i en lignende situasjon:

«[Søsteren til Ida] tok spansk og det var så vanskelig fordi hun hadde så dårlig lærer ... når hun begynte på videregående, så ble hun syk og så begynte hun på service og samferdsel, og da slapp hun å ha spansk. ... Men jeg så bare hvor utrolig mye energi hun brukte på spansken. Også så jeg at Ida var på vei inn i det samme... da tenkte jeg at spansk kan vi ikke hjelpe henne med, og hvis hun skal bruke så mye energi på et fag ... så er det verdt å kjøpe hjelp...»

For Inger er det svært viktig at døtrene ikke må stresse for mye med skolearbeidet, hun var tydelig på at «du trenger ikke sitte å lese på en prøve til siste nikk. Det du skal lære det skal du lære gjennom månedene, og det er ikke nødvendig å sitte å være stresset ...». Inger sitt fokus er at døtrene selv skal være fornøyd, og at de i slutten av skolegangen sitter igjen med en god

følelse. Hun er heller ikke opptatt av karakterer eller at døtrene skal yte sitt «beste», men at de skal «tenke at det er godt nok». Hun sier blant annet:

«...det er viktig å ha tid til andre ting og. Hvis man har lyst å studere noe som man ikke kommer inn på fordi at man ikke har gjort en god nok innsats, så går det an å gjøre det senere. Så det er ikke på en måte noe, det er ikke det som er det viktigste i livet. Det viktigste i livet er å ha det bra og være i ja, ha det bra med seg selv.»

Flere av de andre informantene ser på det å bruke betalt leksehjelp som en investering for å unngå å ta opp fag etter videregående skole. Inger, derimot, legger dette frem som et alternativ, og gjerne et bedre alternativ enn at døtrene skal stresse for mye med skolearbeid. Noe som også går igjen i de fleste andre intervjuene er en holdning til skolearbeid som går ut på at «så lenge man gjør sitt beste er det godt nok». Ingers fokus på at døtrene selv skal være fornøyd med skolearbeidet skiller seg ut fra de andre informantene. Hennes innstilling til døtrenes skolegang kommer også tydelig frem da hun forteller om hva hun tenker om belønningssystemer for «god innsats» på skolen:

«Vi er veldig i mot det. Altså sånn at noen skal få penger og sånt fordi at de gjør, nei. Det tenker jeg at motivasjon skal komme innen i fra, ikke uten i fra.»

Denne holdningen ser hun i stor grad ut til å ha videreført til datteren, Ida, som har et mye mindre fokus på karakterer enn de andre ungdommene. Da hun forteller om egne og foreldrenes forventninger til henne, sier hun følgende:

«... i 8. og 9. klasse så var jeg mest på den at så lenge jeg lærer det jeg skal, så går det fint. ... går det dårlig på en prøve så gikk det dårlig den dagen, men det betyr jo ikke at jeg ikke kan det. Og det har jeg, det begynte jeg å tenke med en gang ..., så hadde ikke sånn veldig høye forventninger til at jeg skulle få gode karakterer. Det var mer det å kunne det.»

«... mamma og pappa er veldig viktig på sånn at vi skal lære det selv, at vi må liksom finne ut av ting selv. Og det gjelder også karakterer, fordi vi skal ikke få gode karakterer fordi vi skal få penger av det. Vi skal få gode karakterer fordi vi selv ønsker det og ser at det kommer noe godt ut av det. Så at det er ikke penger eller altså restaurantbesøk eller hva det skal være som skal motivere oss, det er liksom egen læring, så.»

I Ida sitt tilfelle er skolen noe som hun alltid har styrt selv. Og som hun sier har foreldrene vært opptatt av at de skal «finne ut av ting selv». Både lekser, prøver og motivasjonen for å gjøre arbeidet må gjøres av henne. Ikke fordi hun skal få belønning fra foreldre eller sanksjoner hvis hun ikke presterer til foreldrenes forventninger, men fordi hun «ser at det kommer noe godt ut av det.»

Det at Inger ikke tar en spesielt aktiv rolle i leksearbeidet til Ida, kan også sees i sammenheng med hennes syn på lekser på barneskolen, Inger forteller:

«... jeg var nok en av de som var tilhenger av at det ikke skulle være lekser på barneskolen. Tenker at vi andre, når vi kommer hjem, når du er på skolen også er du på SFO også kommer du sent hjem, skal du

begynne å gjøre lekser? Altså vi som går, er på jobb, vi har ikke lyst å gå hjem og gjøre lekser når vi kommer hjem. Så jeg er egentlig i utgangspunktet motstander av det.»

Det er med andre ord også mulige prinsipielle årsaker til at Inger ikke har tatt en betydelig leksehjelper-rolle. Inger forteller at hun har hatt en mer støttende rolle i skolegangen. Hun er der hvis døtrene trenger hjelp, gir støtte hvis en vurdering har gått dårlig, men overvåker ikke arbeidet deres på noen måte. Hun har en mer passiv, avslappet rolle, hun motiverer uten å tilby insentiver eller gi sanksjoner for «god» og «dårlig» innsats:

«Jeg har egentlig ikke hatt sånn veldig sånn sentral rolle. ... Jeg har liksom tenkt at de klarer seg og alt viser at de klarer seg. Men det har mer vært når de har bedt om hjelp, jeg har ikke, aldri spurt sånn 'har du gjort lekser?' og 'hva hadde du i lekse i dag?'. Jeg har nok vært opptatt av 'lykke til på prøven', og 'lykke til på prestasjonen', og '[hvordan] følte du at det gikk?' Ikke nødvendigvis på grunn av karakteren, men 'hvordan var opplevelsen?' Men jeg har alltid lagt til side andre ting hvis jeg har blitt bedt om å diskutere noe eller høre, også har jeg jo også vært veldig bevist på at det er en del fag jeg ikke har noen særlig kompetanse i ...»

Denne avslappede holdningen til barnas skolearbeid kommer også tydelig frem når datteren, Ida, forteller om morens reaksjon da hun kom hjem med karakteren 2 på en spansk prøve;

«Jeg fikk en 2er på en spanskprøve for ikke så lenge siden, ... Så da sa jeg sånn; 'mamma, dette kommer ikke til å gå så bra'. Hun bare 'jaja, men da slår du til neste gang' jeg bare 'jaja, må jo det'. Også fikk jeg den tilbake og bare 'heeh, heeh, jeg fikk 2'. Bare, bare 'ja, jaja, men det går fint det, vi fikser det, bare øver du litt mer neste gang, så går det fint', 'ja, okay'.»

Essensen i den avslappede foreldrerollen ligger i det at barna selv må styre eget skolearbeid, og at de selv må finne motivasjonen til å gjøre dette. Det virker ikke som om Inger ser det som hennes ansvar å sørge for at døtrene gjør skolearbeidet, eller at de yter sitt beste. Hun forteller også at hun ikke har en aktiv rolle i å påvirke deres utdanningsvalg, men hun bidrar gjerne med synspunkter hvis de spør. I motsetning til de andre foreldrene, forventer hun ikke at barna skal gjøre sitt «beste», det viktigste er at de selv er fornøyd. Da Ida forteller om foreldrenes forventninger til henne, sier hun akkurat det samme:

«Så lenge jeg er fornøyd så er de fornøyd.»

I den avslappede foreldrerollen inngår leksehjelp som et stressforebyggende tiltak, hvor leksehjelpen sees som et virkemiddel for at Ida skal få en bedre hverdag. Leksehjelpen er her ikke først og fremst et tiltak for at Ida skal prestere bedre på skolen, selv om det også beskrives som en positiv følge av leksehjelpen. På den måten blir betalt leksehjelp i hovedsak et tiltak fra Ingers sin side for å ytterligere sørge for at Ida selv skal være fornøyd.

5.1.2 Anstrengt

Den anstrengte foreldrerollen var blant annet fremtredende i Linns beskrivelser av farens involvering i hennes skolegang. Da Linn i 2. klasse fikk karakteren 4 i spansk, foreslo faren at

de skulle kontakte MentorNorge. Linn forteller at hun synes dette var en god idé fordi hun hadde ambisjoner om 5 i faget. Med betalt leksehjelp annenhver uke oppnådde hun dette. Selv om faren har kompetanse nok til å hjelpe Linn med matte, har hun i 3. klasse fortsatt med ukentlig leksehjelp i matematikk for å også få denne karakteren opp fra 4 til 5. Linn beskriver faren som litt «pushy» og sier at dette er fordi «han er veldig opptatt av at jeg skal jobbe mye med skole og få meg en god utdanning. Helst økonomi tror jeg at han vil at jeg skal ta. Så han er veldig streng på skolearbeid, fortsatt». Videre legger hun til at faren alltid har sagt at «bare du gjør ditt beste så er det godt nok», likevel tviler Linn på dette:

«han blir sånn: ‘du må gjøre det bedre’, eller ‘hvis du gjorde ditt beste så er det greit’. Men hvis du vet selv at du ikke gjorde det bra fordi du ikke gjorde en god nok jobb selv, så må du gjøre det bedre på en måte. Men han har alltid vært sånn at hvis du gjør ditt beste så er det greit. Selv om jeg lurer litt på om han mener det [ler].»

Linn oppfatter altså at faren formidler noe annet enn det han «egentlig» mener. Dette kan ha en sammenheng med at faren, ifølge Linn, noen ganger har litt for høye forventninger til henne, og at hun får ulike sanksjoner hvis hun ikke har «jobbet godt» med skolearbeid. Dette kan være i form av at faren blir sur, skuffet, at hun ikke får treffe venner eller at hun må jobbe enda mer med skolearbeid. Farens forventninger til henne er i stor grad bestemt ut i fra hvilke karakterer hun oppnår i de ulike fagene:

«Pappa blir sint hvis han vet at jeg ikke jobbet bra. Den eneste gangen han har blitt sur, det er liksom når jeg får det endelige karakterkortet. Det er aldri sånn over en prøve, men det er sånn; ‘men okay, du har jobbet dårlig med dette hele året, generelt’, og da blir han sur.»

Da jeg spurte hva det vil si å ha jobbet «dårlig hele året», svarer hun videre:

«avhengig av fag, men ikke firere helst. Jeg har jo firere i norsk, og det har han liksom slått seg til ro med, det er sånn ‘det er greit’ ... Men så var det jo et år jeg fikk 4.7 [fra 4.8] og da var det sånn: ‘nå må du skjerpe deg og nanananana’.»

Ut fra Linns beskrivelser virker det altså som om karakterene demonstrerer om hun har «jobbet godt» eller gjort en «dårlig innsats». Karakterene blir sett på som et perfekt mål på innsats. Karakteren 4 ser ut til å være øvre terskel for «dårlig innsats», fordi faren kun har «slått seg til ro» med firerne i norskfaget.

Sanksjoner for «dårlig innsats» komplementeres også av insentiver for «god innsats». For at Linn skal motiveres til å gjøre skolearbeid, forteller hun at faren blant annet har iverksatt ulike belønningssystem. I likhet med sanksjonene er også insentiver for «god innsats» knyttet til bestemte karakterer:

«... På ungdomskolen fikk jeg 500 per 5er, og 5000 per 6er. Ehh, og nå er det, får jeg 10 000 for hver 0.2 jeg går opp i snitt. ... så hvis jeg har 5 i snitt nå, for eksempel, ... så hadde jeg fått 5.5 til sommeren nå, ... så får jeg 50 000 [sic].»

På samme måte som med sanksjonene for dårlig innsats, hvor karakteren 4 virket å være terskelen for «dårlig innsats», tyder belønningssystemet fra ungdomskolen på at nedre terskel for «god innsats» ligger på en 5er. Linn får ingen belønning for karakteren 4, uvilkårlig hvilket fag. Å oppnå landsgjennomsnittet på 3.9 er med andre ord ikke belønningsverdig. Det nye systemet på videregående vil også kun belønne 5 i norsk og 6ere i øvrige fag, ettersom det kun er disse karakterene som kan trekke snittet hennes opp fra høstsemesteret da hun hadde et snitt på 4.8.

Farens relativt strenge krav kan også sees i lys av Linns krav til seg selv. Det kan se ut som at Linn har blitt påvirket av farens sanksjoner og belønninger for «gode» og «dårlige» karakterer. Hun beskriver ulike episoder som belyser et svært anstrengt forhold til karakterer, spesielt i den «lavere» enden av karakterskalaen:

«... Husker jeg begynte å hyl-grine når jeg fikk 4 på en mattetentamen en gang...»

Linn vurderer også snittet på 4.8 som «ikke veldig bra», og sammenliknet dette med et «bra snitt», som hun forteller er et snitt som gir deg adgang til legestudier og juss.

Et annet trekk ved Linns far er hans kontroll på og oversikt over Linns skolearbeid. Hun forteller at faren «vet når jeg har alle prøver og hva jeg får på alt ... når han kommer hjem så er det første han spør om; 'har du gjort lekser?」 Hun har også regler for når hun får lov til å være med venner, og når hun må gjøre skolearbeid:

«Han er bare veldig på at jeg ikke får være med folk i ukedagene, jeg skal rett hjem å gjøre lekser og jeg må gjøre lekser så og så lenge. Og ja, ha kontroll på når jeg har alle prøver og når jeg får de tilbake, og hva jeg får og.»

Ut fra Linns beskrivelser av faren virker han å være svært investert i hennes skolegang, i form av oppfølging, kontroll, regler, sanksjoner og insentiver for «god innsats». På denne måten pusher Linns far henne til å gjøre sitt beste på skolen. Han har også en aktiv rolle i å påvirke Linns utdanningsvalg. Hun forteller blant annet at faren «var veldig på at jeg skulle gå økonomi, på gymnas». Hun valgte derfor økonomistyring som valgfag, men endte opp med karakteren 4 i standpunkt og 3+ på muntlig eksamen, karakterer hun beskriver som dårlige. Tross de «dårlige» karakterene i økonomistyring, vil faren helst at Linn skal gå økonomistudiet etter videregående. Dette planlegger hun også å gjøre.

Betalt leksehjelp inngår i den anstrengte foreldrerollen som en komponent i et omfattende kontroll-, sanksjon- og insentivregime. Leksehjelpen brukes først og fremst for at Linn skal

prestere bedre, gjerne også i samsvar med hennes fars forventninger. Betalt leksehjelp blir dermed et virkemiddel for at Linn skal få de «gode karakterene» og unngå de «dårlige».

5.1.3 Aktiv

Den aktive foreldrerollen var blant annet fremtredende i Torunns involvering i datterens skolegang. Therese forteller at hun grudde seg til hver eneste mattetime. Fra å ha en 5er i matte i 8. klasse, sank karakteren for hvert år, til hun i 1. klasse på videregående endte opp med karakteren 2 i standpunkt til jul. Da Therese spurte om hun kunne få gå hjem fra skolen fordi hun skulle ha matematikk, foreslo Torunn at de kunne prøve leksehjelp. Therese fikk deretter leksehjelp i matte to timer i uken, men endte fremdeles opp med 2 på karakterkortet i matematikk fra første klasse på videregående.

Torunn beskriver seg selv som en «hønemor»: «jeg tror jeg er veldig omtenkstom, jeg er beskyttende, kanskje for beskyttende, samtidig vil jeg prøve å løsne, uten å gi full altså gi, vise tillit». Hun har en aktiv rolle i datterens skolegang, og forsøker å gjøre det hun kan for at datteren skal få det lettere på skolen:

«... min rolle mener jeg som mor er jo å forsøke der og tilrettelegge der jeg kan. Sant, der ting bytter i mot. Så får vi vertfall se at okay, men da må vi prøve det, kan det være noe, sant. Så det var motivasjonen for at hun skulle få en bedre hverdag.»

Therese har to klare fag hvor hun presterer «svakt», matte og spansk. Før Torunn gikk til innkjøp av leksehjelp kontaktet hun både spansk- og mattelæreren til datteren, men opplevde at lærerne ikke tok bekymringen hennes alvorlig. Etter dette bestemte hun seg for å hente inn ekstern leksehjelp. I første omgang i matematikk, men hun vurderer også leksehjelp i spansk. Torunn forteller at hun ønsker at datteren skal få «... en bedre altså en mulighet for å få tingene kanskje forklart en til en ... for at hun skal få det litt enklere ... Sånn at hun ja klarer å stå». Torunn sier at hun ikke har fått diskutert dette med Therese, men vurderer å ta det opp etter jul. Therese, derimot, nevner ingenting om utfordringer i spansk i intervjuet. Hun forteller kun om utfordringene i matematikk.

På flere måter fungerer Torunn som en forebygger for datteren, og prøver å gjøre det hun kan for at ting skal gå mest mulig «knirkefritt». Da jeg spør Torunn om hvordan hun ser sin rolle i datterens skolegang blir dette enda tydeligere:

«Hvis hun skal øve til prøve så gjør jo vi det. Så hører hun hjemme og gjør det sammen. Men spansk kan jeg dessverre ikke, og matte har jeg store problemer med, så de to fagene har jeg ikke kunne bidra med ... jeg er jo ikke lærer, men det er jo egentlig å se at de har det noen lunde greit. At skolen fungerer. På

alle mulige måter tenker jeg. Å følge med og prøve å gjøre justeringer der man kan, hvis noe er nødvendig.»

Torunn er altså aktivt involvert i skolegangen til Therese. Hun følger med og hjelper med alle fagene hun kan. I tillegg ser hun det som sin rolle å følge med om skolen «fungerer», som i tilfellet da Therese opplevde at mattelæreren ikke «fungerte», Torunn forteller:

«... hun hadde en mattelærer som hun har faktisk skiftet skole på grunn av den mattelæreren. Og vi kom på foreldresamtale, også var jo vi klar over at hun ikke gjorde det så bra i matte. Også blir vi møtt av en som omtrent bare sitter og rister på hodet og sier 'nei, hvordan går det med henne i matte? Hun er jo egentlig den dårligste av alle'. Så tenker jeg bare jess, det var jo en fin beskrivelse ... så jeg ba om hun kunne få skifte over til en annen gruppe bare for å se om hun kunne få en annen lærer ...»

Therese fikk ikke bytte gruppe, og dermed ikke fått en ny lærer. Løsningen ble da å bytte skole hvor mattelæreren så langt «fungerer».

Når det gjelder Torunns bruk av insentiver og sanksjoner, kan ikke Therese huske å ha fått noen sanksjoner for «dårlig innsats» på skolen, likevel kan hun tenke seg til at dette kanskje kunne ha forekommet dersom hun ikke jobbet godt:

«... gjennom hele 8. klasse så tror jeg jeg nesten bare fikk 4 og 5 liksom. Også jeg kan tenke meg når jeg begynte å få sånn 3 og sånn så reagerte mamma og de litt sånn, liksom, 'hva har skjedd på en måte?' Men jeg kan ikke huske at de gjorde noe mer enn det. Men jeg kan tenke at de gjorde det hvis du skjønner?»

Med hensyn til insentivbruk har Therese tidligere hatt et belønningssystem for gode karakterer på skolen:

«Jeg hadde det på ungdomskolen, at jeg fikk 100 kr for 5er og 200 kr for 6er. Og det var både fra mamma og pappa. Altså jeg fikk liksom 100 kr av de eller 200 kr av de, så fikk jeg det samme av farmoren min.»

Torunn forteller også om belønningssystemet, men legger til at de har vært svært forsiktige med å ikke legge nivået for høyt, belønningssystemet må også tilrettelegges etter datterens nivå:

«.. samtidig så er det veldig farlig fordi ... hvis vi ser at det nivået kan være for høyt for hun, da skal man være veldig veldig veldig forsiktig med sånt. Fordi at da virker det jo stikk motsatt. Du kan jo ikke risikere at du får folk til å føle ikke de er flinke, fordi du har satt listen for høyt. Så det er vurderingssak, ... egentlig så setter du meg på ideen igjen at fireren hennes i matte, skal selvfølgelig premieres, klart det, gå fra 2 til 4, det er helt fantastisk. ... Men alt med måte ... Og vi skal ikke kjøpe, vi skal ikke kjøpe de. Vi måler ikke ungene våre i bare skoleprestasjoner.»

Torunns belønningssystem ser av den grunn ut til å basere seg mer på progresjon enn bestemte karakterer, spesielt med tanke på at hun ønsker å belønne Therese for karakteren 4 i matte.

Overordnet sett har Torunn gjennom hele skolegangen hatt en svært aktiv rolle i barnas skolegang. Hun er aktiv gjennom å kontakte skolen når noe oppstår, hente inn hjelp hvis det trengs, og følger nøye med på hvordan det går. Torunn forteller også at hun fulgte med på ukeplaner på barne- og ungdomskolen. På videregående etterspør hun gjerne prøver for å skryte

når det går bra og motivere når det ikke går like bra. Hun gir gjerne barna utdanningsråd, men det viktigste er at de trives med den jobben de velger.

I den aktive foreldrerollen inngår leksehjelp som en bredere støtteordning. Torunn betaler for leksehjelp til Therese først og fremst for å tilby støtte som hun selv ikke kan gi fordi hun ikke behersker faget.

5.2 Samlet sett

De ulike foreldrerollene viser distinktive forskjeller i både aktivitet, strategi, holdning og involvering i barnas skolegang. Den avslappede og anstrengte rollen vil stå i mest motsetninger til hverandre, mens den aktive rollen vil være en mellomposisjon. Mens den avslappede foreldrerollen har et mer lærefokusert syn, er den anstrengte mer dominert av et karakterfokusert syn på læring. Inger presiserer eksplisitt at «motivasjon skal komme innen i fra, ikke ute i fra». Dette vil være i tråd med et lærefokusert syn. Hun var også opptatt av at «det du skal lære det skal du lære gjennom månedene». Fokuset lå altså ikke på karakteren, men læringen i seg selv. Årsaken til at Inger betalte for leksehjelp var i hovedsak for å motvirke at datteren skulle stresse for mye, ikke for å oppnå en bestemt karakter i faget. I motsetning oppsøkte Linn og faren betalt leksehjelp fordi hun ville ha en bestemt karakter i faget. Målet lå først og fremst i å få karakteren 5, ikke nødvendigvis læringen. Det kan også være interessant å nevne at både Linn og Ida ser ut til å ha internalisert deler av foreldrenes læresyn. Ida er i likhet med moren først og fremst opptatt av «det å kunne det» enn hvilke karakterer hun får. Linn, derimot, måler i større grad innsats og hvor fornøyd hun er ut i fra hvilke karakterer hun oppnår i de ulike fagene.

Den aktive foreldrerollen inneholder elementer ved både den avslappede og anstrengte rollen. For eksempel er ikke Torunns formål med å betale for leksehjelp at datteren skal oppnå en bestemt karakter. Likevel vurderer hun også leksehjelp i spansk selv om datteren ikke har spurt etter det, fordi hun presterer «svakt» i faget. Mye av motivasjonen bak bruken av betalt leksehjelp ligger i et ønske om å støtte datteren med det hun kan. Torunn presiserer også at Thereses prestasjonen ikke måles ut fra bestemte karakter. En 4 i matte var «helt fantastisk» fordi hun hadde vist så god progresjon i faget.

Videre skiller den anstrengte og avslappede foreldrerollen fra hverandre ved bruk av sanksjoner og insentiver. Karakteristisk for den anstrengte rollen er et omfattende insentiv- og

sanksjonsbruk. Faren til Linn tok i bruk begge som midler for at datteren skulle oppnå bestemte karakterer. Inger, på den andre siden, tok helt avstand fra bruk av insentiver og sanksjoner for å oppmuntre til god innsats på skolen. Bruk av dette står i kontrast til Ingers syn på læring, fordi motivasjonen ideelt skal komme innenfra. På denne måten unngår Inger det Sandel (2012) advarer mot: å betale noen for å gjøre lekser kan potensielt korrumpere verdien av skolearbeidet, slik at skolearbeidet blir omgjort til en arbeidsoppgave for å tjene penger, istedenfor å ha læring som mål. Igjen vil den aktive foreldrerollen ta en mellomposisjon. Torunn hadde tidligere benyttet seg av insentiver, men i mildere form. Belønningssystemet på ungdomskolen var i likhet med Linns belønningssystem i stor grad knyttet til karakterene 5 og 6. Samtidig understreker Torunn at det må bestemmes ut i fra nivå. Torunns ønske om å belønne Therese for karakteren 4 i matematikk illustrerer at hun også har et fokus på Thereses progresjon, og at en karakter ikke nødvendigvis betegner «god innsats» og «dårlig innsats». Torunn understreker også at hun har betenkeligheter rundt bruk av insentiver og advarer mot at dette kan virke mot sin hensikt hvis kravene settes for høyt.

Til sist ønsker jeg å fremheve forskjeller mellom den anstrengte rollens karakteristikk som streng, og den avslappede som mer mild. Den anstrengte rollen kan forstås som streng med tanke på hvor mye kontroll Linns far har over Linns skolearbeid. Han har oversikt over lekser, prøver, innleveringer og hvilke karakterer datteren får på alle vurderinger. I tillegg kan reglene for hvor lenge Linn må arbeide med lekser og sanksjonene for «dårlig» innsats forstås som relativt strenge. Ingers avslappede holdning har en annen fremtoning. Hun har ingen oversikt over Idas skolearbeid, spør aldri om hun har gjort lekser, og Ida har full frihet over eget skolearbeid. Den aktive rollen finnes et sted midt i mellom. Therese styrer også det meste av skolearbeidet selv. Torunn forteller at hun har fulgt med på ukeplaner på barne- og ungdomskolen, og etterspør gjerne prøver nå på videregående.

5.3 Diskusjon

Hensikten ved denne typologien er å forenkle kompleksiteten og å vise variasjonen i materialet når det gjelder foreldreroller. En annen måte å analysere på er å vurdere materialet opp mot begreper i tidligere forskning. For eksempel gir Lareaus (2003) studie nyttig innsikt i hvordan oppdragelsesstrategiene *Concerted Cultivation* og *The Accomplishment of Natural Growth* gir barn ulike fordeler og ulemper i utdanningssystemet. Som nevnt, knytter Lareau de ulike oppdragelsesmetodene til klassebegrepet, og ser i hovedsak på likheter mellom klassene. En konsekvens av dette vil være at variasjonene innad i klassene blir mindre tydelig. Når det gjelder

foreldrerollene i dette materialet, som hovedsakelig tilhører den samme «klassen», vil Lareaus typologi falle til kort. Selv om ingen av informantene kan sies å tilhøre en generell arbeiderklassekultur vil Britt, den eneste informanten med betydelig mindre «ressurser», være informanten som i størst grad faller innenfor denne kategorien. Men The Accomplishment of Natural Growth vil ikke kunne beskrive Britts involvering i datterens skolegang. Ut fra min typologi ville jeg plassert henne under foreldrerollen aktiv. Dette fordi hun ser det som sin oppgave å tilrettelegge datterens skolegang, finne løsninger for å gjøre ting «lettere», kontakter skolen når det er nødvendig, og tar på seg skylden når noe ikke går datterens vei. Hun er mye mer aktiv i skolegangen enn det The Accomplishment of Natural Growth vil kunne forklare. Videre vil ikke Ingers avslappede holdning kunne beskrives gjennom Concerted Cultivation. Selv om Ingers familie kan klassifiseres som en typisk «middelklassefamilie», tar hun i mindre grad del i døtrenes skolegang enn det Concerted Cultivation gjerne tilsier at hun gjør. Med andre ord fanger ikke Lareaus typologi inn de variasjonene jeg ser blant mine informanter som kan sies å være fra lignende sosioøkonomisk bakgrunn.

Også nyere studier (se for eksempel Bæck, 2007; Guryan, Hurst og Kearney, 2008) som peker på sosioøkonomisk bakgrunn som en avgjørende faktor for hvor mye tid foreldre bruker på barnas utdanning, vil kunne komme til å overse foreldre som Britt og Inger. Både Britt og Ingers involvering i barnas skolegang vil ikke kunne forklare ut i fra deres sosioøkonomiske bakgrunn, da Inger har høy formell utdanning, mens Britt ikke har høy formell utdanning. Selv om Torunn og Britt kommer fra ulik sosioøkonomisk bakgrunn vil deres aktive involvering i døtrenes skolegang likevel ligne hverandre mer enn de gjør andre foreldre i studien. Det kan også diskuteres hvorvidt Linns høyt utdannede far bruker mye tid på datterens skolegang. Linn forteller at faren «jobber hele tiden» og har ikke tid til å hjelpe henne med lekser. Han gir derimot hjelp via lommeboken istedenfor å investere mye tid, som også vil være en form for involvering.

Ved å utvikle nye begrep, en tredelt typologi av foreldreroller, har jeg her fremhevet de variasjonene jeg finner i mitt materiale uten å miste viktige element. Foreldrerolletypologien gir et mer nyansert bilde av mangfoldet jeg finner med hensyn til foreldres involvering i barnas skolegang, og hvordan leksehjelp inngår i denne større relasjonelle konteksten.

6 utfordringer med foreldre som leksehjelpere

En annen del av bakgrunnen for bruk av betalt leksehjelp var at informantene hadde erfart utfordringer når foreldre sto som eneste leksehjelpere. Som vi så i forrige kapittel viser flere studier at foreldre med høyere formell utdanning involverer seg mer i barnas skolearbeid, sammenliknet med foreldre med lavere formell utdanning (Bæck, 2007; Guryan, Hurst og Kearney, 2008). En fellesnevner for foreldrene i denne studien, er at de av ulike årsaker har valgt å «outsorce» (Hochschild, 2012) deler av involveringen i barnas skolearbeid til eksterne leksehjelpsbedrifter. Alle bortsett fra ett case vil også være eksempler på foreldre som har høy formell utdanning, og materialet viser at også foreldre med såkalt høy sosial bakgrunn møter på hindre når det gjelder involvering i barnas skolearbeid. I det følgende vil jeg presentere og diskutere en tredelt typologi av utfordringene knyttet til det å ha foreldre som leksehjelpere: kompetanseutfordringer, tidsutfordringer og samarbeidsutfordringer. Deretter vil jeg diskutere hva som i praksis ser ut til å forventes av foreldre fra skolens side, og hvorvidt dette ansvaret kan sies å være mer ideelt enn reelt.

6.1 Kompetanseutfordringer

En av utfordringene blant foreldrene var at flere opplevde at de ikke hadde kompetanse nok til å hjelpe barna med lekser. Allerede på barneskolen opplevde Britt utfordringer med å hjelpe datteren med leksene. I tillegg til at Britt ikke har noen formell høyere utdannelse, forteller hun at fordi familien vekslet mellom å bo i Sverige og Norge da hun var liten, forårsaket dette at hun nå i voksen alder ikke behersker disse skriftspråkene skikkelig. Dette gjorde at Britt slet med å hjelpe datteren svært tidlig, spesielt i norskfaget. Å hjelpe datteren med leksene har også bare blitt vanskeligere jo høyere klassetrinn datteren går i:

«... jeg har aldri kunne hjulpet dem ordentlig med leksene, fordi jeg har ikke språket, rett og slett til å hjelpe dem, så jeg har vel bare gjort det jeg har kunnet også har jeg skaffet hjelp med ekstraundervisning på en eller annen måte eller en venn som kan hjelpe til med, med sitt fag da.»

Når Britt ikke kunne hjelpe Beate med leksene brukte hun nettverket sitt for å hente inn folk som kunne hjelpe datteren med leksene. Dette begynte hun med allerede på barneskolen og har fortsatt med dette til i dag. Beate forteller også om den samme utfordringen: «... det er kanskje den største greien, for mamma kan ikke hjelpe meg med lekser. Så hvis hun, hvis jeg ikke

skjønnte leksen, så dreit jeg i det.» Beate har med andre ord behov for hjelp med leksene, og fordi moren ikke kan hjelpe henne har dette bidratt til at hun har unngått å gjøre de leksene som er mer utfordrende. På den måten har Beate gått glipp av potensielle læringsmuligheter fordi hun ikke får støtte hjemmefra til leksearbeid.

Likevel er det viktig å påpeke at kompetanseutfordringer med foreldre som leksehjelpere ikke er noe som bare rammer foreldre uten høyere utdanning. Mor til Ida, som vi ble bedre kjent med i forrige kapittel, har høyere utdanning innenfor helsefag, men er veldig bevisst på sine faglige begrensninger:

«... også har jeg jo også vært veldig bevisst på at det er en del fag jeg ikke har noen særlig kompetanse i. Jeg er ikke så, altså noen, sånn som matte og regnskap og eller sånne ting, det kan jeg liksom sette meg inn i og bruke litt tid, men hvis det er naturfag så har jeg ingenting å melde for da har jeg sagt at beklager dette kan jeg ingenting om. Men da har kanskje mannen min overtatt. Men sånn så når Ida valgte spansk, så sa jeg at du må gjerne velge spansk men altså da kan jeg ikke hjelpe til med noen ting...»

Selv om det er fag Inger er villig til å sette seg inn i og bruke tid på, finnes det også fagområder hvor verken hun eller far til Ida har kompetanse. Som vist i kapittel 4, er det spesielt i språkfag og matematikk elevene får leksehjelp. Det er kanskje også disse fagene selv høyt utdannede foreldre i mindre grad kan hjelpe. Det kan være at de selv ikke har hatt det samme fremmedspråket eller matematikkfaget, eller at det er for lenge siden de selv har hatt det.

Dette samsvarer også med Torunns erfaringer i forbindelse med å hjelpe datteren Therese med leksene. Torunn forteller: «...spansk kan jeg dessverre ikke, og matte har jeg store problemer med, så de to fagene har jeg ikke kunne bidra med...». Torunn har også høyere utdanning i likhet med Inger, men opplever likevel kompetanseutfordringer knyttet til å gi faglig støtte til lekser, spesielt i matematikk og spansk. Datteren Therese nevner også denne utfordringen da jeg spurte henne hvem som hjalp henne med skolearbeid før hun fikk betalt leksehjelp i matematikk:

«Da spurte jeg jo ofte sånn pappa liksom. Men det var jo ikke altså han kunne ha lært et på en annen måte eller ett eller annet sånn. Så da pleide jeg å spørre min bror. Han har jo liksom nylig vært i gjennom det samme pensumet.»

Therese har altså gått til faren når hun har hatt behov for hjelp med matematikk. Far til Therese har også høyere utdanning, men som Therese sier har han gjerne lært det på en annen måte.

Dermed, selv om foreldre har høyere utdanning, er det ikke sikkert at de faktisk kan hjelpe barna sine i de fagene de trenger hjelp med. På samme måte som Beate går glipp av læringsmuligheter når hun ikke forstår leksen, vil foreldrenes muligheter til å gi faglig støtte

være avgjørende for hvorvidt de «utfordrende» leksene fungerer som en læringsmulighet eller ikke. Betalt leksehjelp blir på denne måten en god løsning for å kompensere der hvor foreldre selv ikke har kompetanse til å hjelpe, og øker leksenes læringspotensial for ungdommene.

6.2 Tidsutfordringer

Det er ikke mulig å kartlegge tidsbruk basert på materialet som her foreligger, men ut i fra informasjonen i intervjuene ser tid ut til å være en av utfordringene knyttet til foreldres mulighet til å gi leksehjelp. Spesielt i beskrivelsene til Linn og Eirin virker tidsutfordringer å være en viktig del av bakgrunnen. Da foreldrene deres ikke er intervjuet, vil tidsutfordringene basere seg på ungdommenes perspektiv.

Linn, som vi ble bedre kjent med i forrige kapittel, har en far som er revisor og mor med treåring høyere utdanning innenfor økonomi og ledelse. Hjemme hos Linn er det delt: far jobber svært mye, og mor er hjemmeværende. Linn forteller at årsaken til at moren er hjemme er «fordi min pappa jobbet veldig veldig mye. Så hun sluttet for å liksom ta [seg av] oss og alt det der». I tredje klasse på videregående begynte Linn med ukentlig leksehjelp i matte. Da jeg spurte henne om hun fikk hjelp av foreldre med lekser på ungdomskolen og videregående, svarer hun:

«Nei, jeg gjorde det for det meste selv. Pappa jobbet jo veldig mye så han kunne ikke hjelpe meg. Fordi han kommer jo ofte hjem i 9-10 tiden. Mamma hun hjalp meg av og til, men hun falt jo, hun faller ut av det vi driver med nå i hvert fall. Men hun hjalp meg i liten grad da på ungdomskolen.»

Som Linn forteller, avskriver hun faren som leksehjelper fordi han «jobber veldig mye», mens moren ikke har nok kompetanse til å hjelpe henne på videregående. Med tanke på at far til Linn er utdannet revisor, vil han sannsynligvis ha kompetanse nok til å hjelpe henne i mattefaget. Det var også farens initiativ til å begynne med leksehjelp. Med andre ord indikerer dette at forelderen med høyest kompetanse i faget Linn har leksehjelp i, ikke har mulighet til å hjelpe henne fordi det foreligger tidsutfordringer som gjør dette vanskelig. Da kan leksehjelp ha blitt løsningen for å sørge for at Linn får den hjelpen hun trenger med skolearbeid.

Det var ikke bare Linn som hadde foreldre med hektisk timeplan. Eirin har hatt litt tilfeldig leksehjelp i matte naturfag og fransk opp gjennom årene, som familien har skaffet via nettverk. Når Eirin forteller om hvor mye faren jobber, kan dette indikere at det også i denne familien kan finnes tidsutfordringer:

«Pappa han jobber vel hver dag egentlig, han har, bortsett fra i sommerferien så har han 2 uker med ferie tror jeg, men han jobber hver dag, og det spørs liksom litt, men som regel fra morgentil syv om kvelden.»

Og, men han jobber litt mindre på lørdager da ... han jobber på søndagen og, han jobber mer på søndag enn på lørdag da.»

Likevel ser det ut til at Eirins far får hjulpet mer med lekser enn det faren til Linn får, da Eirin forteller at han av og til hjelper henne med rettslære. Så det er vanskelig å si hvor mye tiden hindrer faren i å hjelpe med leksene.

6.3 Samarbeidsutfordringer

Selv med riktig kompetanse og nok tid, opplevde noen av informantene samarbeidsutfordringer med foreldre som leksehjelpere. Flere av informantene forteller om vanskeligheter knyttet til det å samarbeide med noen de har en nær relasjon til. For eksempel har Martins mor, Marit, tatt matematikk på høyere nivå, og har svært god kompetanse i faget som sønnen har fått leksehjelp i. Hun forteller at hun selv har prøvd å hjelpe ham:

«Jeg prøvde jo få han til å jobbe med stoffet og liksom ‘har du gjort det du skal gjøre?’, har du, ‘ja ja ja’ det hadde han, men han hadde jo ikke det. Så han klarte å snike seg unna. Så jeg hadde ikke hjulpet han noe hjemme med det. Det er sånn at når du har sånn sånne gutter så skal ikke de ha hjelp, de vil klare seg selv, og hvis du prøver å hjelpe de, så blir de så grådig irritert ... Han er ikke lett å hjelpe, nei. Men derfor så er det alltid bedre for meg å dra inn noen eksterne. De har han et helt annet forhold til. Men når moren sitter der å tyte da, det er bare irriterende ... Han ville ikke at jeg skulle hjelpe. Skulle ikke fortelle han noe. Det var noe, måtte liksom tvinge han inn nå når han skal ha matteeksamen. Så da må jeg si at vi kan ikke bruke tid på å diskutere om jeg skriver fint eller ikke, eller om jeg sier det sånn eller sånn, vi må bruke tid på faget. Må hele tiden pushe tilbake på den linjen, sant.»

Slik Marit ser det har hun prøvd å hjelpe Martin med skolearbeid, men han har ikke vært mottakelig for hjelpen hennes, selv om hun har kompetansen til det. Dermed blir det lettere for Marit å hente inn noen eksterne. Martin kommenterer også denne utfordringen, men knytter dette også til at moren har en litt annen kompetanse i matematikk enn det han selv holder på med:

«... [jeg har fått] litt hjelp av kjæresten, litt hjelp av moren min. Men igjen så hadde jeg T-matematikk og S-matematikk, noe de to ikke hadde. Så det var litt sånn, de skjønnte ca. like mye som meg, også: ‘ja men du må bare gjøre sånn og sånn’, også ble det, ‘hvordan gjør jeg sånn og sånn? Hallo du må jo’. Og da, fikk ikke nok hjelp hjemme, og lærerne på skolen var veldig opptatt, så det var ikke så mye hjelp å få fra de heller ...»

Marit forteller også at hun hjelper døtrene sine med skolearbeid, og at dette samarbeidet er enklere enn når hun skal hjelpe Martin. Ifølge Marit lurte sønnen seg alltid unna leksene sine, og «han hadde alltid gjort de og var alltid ferdig, men var ikke det. Det er sånn guttene er litt annerledes der, enn jentene. Vil helst ut.» Basert på erfaring med egne barn setter Marit dermed opp en kjønnshypotese om at gutter ikke vil ha hjelp med leksene, i motsetning til jentene.

Det er ikke bare Marit og Martin som forteller om samarbeidsutfordringer ved det å ha foreldre som leksehjelpere. Blant annet beskriver Sigrid at hun synes det er vanskelig å jobbe med matematikkfaget på egenhånd, og at hun har et behov for hjelp med leksene, men at samarbeid med moren ofte fører til «små-krangling»:

«... jeg synes det er vanskelig å jobbe med matte selv, fordi jeg er ikke noe god i matte. Og før så prøvde mamma og hjelpe meg litt og sånn, men hun kan jo ikke så mye det som vi egentlig holder på med, og det er veldig lenge siden hun har hatt det. Og det ble ofte sånn, så vi skulle gjøre det også begynte vi bare med andre ting, og, begynte vi litt sånn der litt sånn små-krangling og litt sånn når vi gjør lekser og sånn fordi, liksom, det er mamma.»

Eirin forteller også om lignende scenario, hvor foreldres leksehjelp – spesielt i fag de ikke har studert selv – fører til krangling:

Eirin: «Pappa, han hjelper meg av og til med rettslære, og mamma hjelper meg av og til med sosiologi, siden det er jo det de har studert og sånn da. Men ellers så hjelper de meg ikke noe særlig, fordi det blir sånn krangling også, det blir sånn 'åhh du forstår ikke', også blir det sånn.»

Både Sigrid og Eirin har vansker med å samarbeide med foreldrene sine, både med mor og far. Det er med andre ord ikke grunnlag for å støtte kjønnsypotesen til Marit om at det er lettere å samarbeide med jentene - at samarbeidsutfordringer er en «guttegreie». Eirin forteller også hvorfor det er lettere med en leksehjelper fremfor å få hjelp av sine egne foreldre:

«... det er mye mer formelt, kjenner de mye mindre enn mine egne foreldre. Så da blir det veldig mye mer sånn, jeg kan på en måte ikke klikke, det er litt sånn, ja. Pluss at da tenker jeg litt sånn, nå må jeg faktisk konsentrere meg for dette betaler mamma og pappa for, sant. så får litt den.»

I tilfeller hvor samarbeid med foreldre fører til frustrasjon, «små-krangling», eller at tiden som skulle brukes til skolearbeid går over i andre ting, blir også løsningen på denne utfordringen å betale for leksehjelp. Som Eirin sier, kan man føle seg mer forpliktet til å «faktisk konsentrere» seg for å unngå at foreldre sløser penger på leksehjelp. I tillegg inngår betalt leksehjelp i en mer formell kontekst hvor ungdommen gjerne har en helt annen holdning og tålmodighet med en «fjern» leksehjelper. Det kan tenkes at det er lettere å la frustrasjon gå ut over noen man har en nær relasjon til, sammenliknet med en «fremmed». Eksempelet med Eirin illustrerer også at foreldre med høy formell utdanning gjerne har mer kompetanse i fagene de selv har studert, og ikke nødvendigvis i alle fagene som undervises på skolen. Når foreldrene til Eirin ikke er like stødig i faget de gir leksehjelp i, virker det å være en trigger for mer konflikt i forbindelse med samarbeid om leksene.

6.6 Diskusjon: Foreldreansvar

Overordnet sett kan vi si at alle foreldrene ser at barna har *behov* for hjelp med leksene, og at de ser dette som *deres ansvar*. Alle informantene ga uttrykk for en eller flere av utfordringene presentert ovenfor. De ulike utfordringer hindrer foreldrene i å selv hjelpe barna med leksene, og leksehjelp blir i disse tilfellene løsningen.

Hvis vi ser funn i dette kapittelet i sammenheng med en lekseundersøkelse gjennomført av FUG (2012) blant 1895 foreldre med barn i grunnskolen, bekrefter denne at foreldre tar et stort ansvar for å hjelpe barnet med lekser. Undersøkelsen viser blant annet at 36 prosent av foreldrene hjelper med leksearbeid 1-2 ganger i uken, 31 prosent hjelper 3-4 ganger i uken, og 32 prosent hjelper barnet med leksene hver dag. Her svarer også 36 prosent av foreldrene at de føler de av og til kommer til kort som leksehjelper, og 3 prosent svarer at de alltid kommer til kort. Videre mener 38 prosent av foreldrene at leksene ikke blir tilstrekkelig gjennomgått på skolen. Det at foreldre opplever utfordringer knyttet til leksearbeid er altså et utbredt fenomen, og noe 39 prosent (36 + 3) av foreldre med barn i grunnskolen opplever.

Hva forventes egentlig av foreldre på skolen? I St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, utdyper Kunnskapsdepartementet hva foresatte har ansvar for i skolen, og skriver følgende:

Foresatte har ansvar for:

- å kjenne til skolens regelverk og bidra til barnas etterfølgelse av dette
- å holde seg informert om sine barns skolesituasjon
- at barna møter forberedt på skolen
- *at barna gjør lekser, men skolen kan ikke forutsette at det gis faglig hjelp hjemme*
- å gi skolen nødvendig informasjon om forhold ved barna som det er viktig for skolen å kjenne til

I følge Kunnskapsdepartementet (2008) skal foresatte altså i prinsippet ikke forventes å ha kompetanse nok til å hjelpe elevene faglig med leksene hjemme. Likevel er dette et ansvar alle foreldrene i undersøkelsen tar. Er det egentlig reelt at lærere, skolens viktigste representanter, ikke forventer at foreldre skal hjelpe barna med leksene? Det er i hvert fall tydelig at ungdommene selv opplever vanskeligheter med å gjøre leksearbeid alene, og at leksene dermed ofte gis på et nivå som forutsetter leksehjelp i en eller annen form. Før Britt fant noen som kunne hjelpe datteren, Beate, med matematikk, kontaktet hun læreren hennes for å høre hva hun kunne gjøre for å hjelpe: «da henvendte jeg meg til læreren for å vite hva hun sleit med,

hva kunne jeg gjøre. Og da sier læreren; hjelpe henne med lekser, og det har jo ikke jeg sjans til...». Dette er et eksempel på at en lærer formidler noe annet med hensyn til foreldreansvar enn det som den offisielle linjen skulle tilsi. En slik uoverensstemmelse er kanskje uunngåelig, men verd å være oppmerksom på.

I sin evaluering av kunnskapsløftet konkluderer Haugsbakken og Buland (2009, s. 16) følgende:

«Mange foreldre opplever det som vanskelig å hjelpe barna sine, dels fordi de ikke har nok kunnskap og kompetanse om skolearbeidet, og dels fordi de er redde for å gjøre noe feil. Tiltak for å styrke foreldrenes kompetanse i å støtte opp om barnas skolegang er satt i gang ved noen skoler.»

Når skolene setter opp tiltak for å bedre foreldrenes kompetanse til å hjelpe med skolearbeid, blir det enda tydeligere at det formelle ansvaret ikke henger sammen med det reelle ansvaret. Hvis skolene iverksetter slike tiltak impliserer dette at foreldrene har et faglig ansvar for å hjelpe barna med leksene.

Bæck (2007, s. 44) understreker at «mange foreldre [ønsker] en mer aktiv rolle i skolens arbeid enn det som er tiltenkt dem av lærerne». Ifølge Bæck (2007, resymé) har lærerne et homogent syn på foreldrenes rolle i skolen da de «betrakter foreldre som en ressurs i forhold til sosiale spørsmål i skolen, og i mindre grad som en faglig ressurs». Bæcks (2007) funn står dermed i motsetning til både Britts erfaring og det Haugsbakken og Buland (2009) fremholder om skoler som iverksetter tiltak for å bedre foreldres kunnskap og kompetanse.

Flere studier viser at elevers utbytte av lekser har stor sammenheng med foreldres utdanning og etnisitet (se for eksempel Bæck, 2007; Rønning, 2011). En av forklaringene på dette er at foreldre med høy utdanning er mer *direkte* involvert i utdanningen til barna, og «betrakter dette som en naturlig del av deres rolle som forelder» (Bæck, 2007, s. 44). I motsetning vil foreldre med lavere utdanning være mer tilbøyelig til å overlate ansvaret for skolen til barnet selv (Rønning, 2011). Som vist i kapittel 5, vil dette ikke være typisk for foreldrene i denne studien. Både Marit og Inger, begge med høyere utdanning, sier at skolearbeid var, for det meste, noe barna tok ansvar for selv, også på ungdomskolen. Britt, som er den eneste forelderen uten formell utdanning, virker også å være svært involvert i datterens skolegang. Gjentatte ganger har hun vært i kontaktet med skolen og funnet løsninger for å få hjulpet datteren med de faglige utfordringene hun har hatt. Fordi hun ikke hadde nok kompetanse selv, brukte hun nettverket sitt for å hente inn andre som kunne hjelpe datteren med lekser. Dette kapittelet viser at foreldre som kjøper leksehjelp nettopp gjør dette fordi de opplever utfordringer som hindrer dem i å

leve opp til det ansvaret de føler de har. På den måten blir leksehjelp en måte å kompensere for at man ikke er direkte involvert selv.

6.8 Samlet sett

Lekser har vist seg å ha en læringsmessig effekt, men også noe som bidrar til å skape sosiale skiller (se i Haugsbakken og Buland, 2009, s. 13). I forskningslitteraturen er det først og fremst foreldrenes ulike grad av hjelp og støtte som fremheves som de avgjørende faktorene som bidrar til å reprodusere sosial ulikhet. Foreldrene i denne undersøkelsen vil, i alle bortsett fra ett tilfelle, være foreldre som regnes som «ressurssterke». Det vi ser her, derimot, er at også de ressurssterke foreldrene møter på hindringer når det gjelder å støtte og hjelpe barnet med skolearbeid hjemme. Selv med mye ressurser opplever foreldrene mangel på tid, kompetanse eller utfordringer knyttet til samarbeid. Elever som ikke får faglig støtte hjemme, risikerer dermed å gå glipp av leksenes potensielle læringsmessige effekt. I disse tilfellene har derfor foreldrene valgt å «outsorce» deler av dette ansvaret til private aktører for å kompensere for utfordringene. Det urovekkende i et samfunnsperspektiv er at mindre «ressurssterke» foreldre sannsynligvis også vil møte på disse hindringene, men vil trolig ikke ha like stor mulighet for å kompensere der hvor de faglig ikke strekker til.

7 Erfaringer med betalt leksehjelp

I de foregående kapitlene har jeg analysert bakgrunnen for bruk av betalt leksehjelp i tråd med oppgavens problemstilling. I dette siste analysekapittelet, vil jeg gå inn på erfaringer med leksehjelp og dermed hvorfor de fortsetter med det. Det viser seg at ungdommenes bruk av leksehjelp varierer veldig fra case til case i forhold til hvor mye og hvor ofte de mottar leksehjelp [omfang], på hvilken måte de bruker leksehjelper [bruksmåte] og hva de ønsker å oppnå ved å bruke det [mål]. Det tydeligste og vanligste målet for bruk av leksehjelp er å forbedre karakterene. Samtlige av ungdommene uttrykker også at de er utsatt for et karakterpress, og på den bakgrunn vil jeg her diskutere mulige sammenhenger mellom karakterpresset de føler på, og valget om å benytte seg av betalt leksehjelp. Jeg vil også fremlegge noen av de positive og negative erfaringene ungdommene og foreldrene forteller om ved det å bruke betalt leksehjelp, og hvilke muligheter de så for seg at betalt leksehjelp kunne bidra til å realisere. Avslutningsvis vil jeg diskutere uventede etiske dilemma som kom opp underveis i intervjuingen.

7.1 Varierende bruk av leksehjelp

For å få bedre oversikt over variasjonene i ungdommenes bruk av leksehjelp, har jeg valgt å sette opp denne informasjonen i en tabell. All informasjon i tabellen er omtrentlige tall, fortalt av informantene selv, det ligger derfor stor usikkerhet bak disse tallene. På tross av delvis ufullstendige opplysninger, vurderer jeg det som nyttig å sette denne info inn i tabell.

Tabell 6.1: Oversikt over informantenes bruk av leksehjelp:
(lengde, hyppighet, resultater før/etter og mål for forbedring)

Informant	Lengde	Hyppighet	Bruk	Endring i karakter	Mål
Sigrid	2 år	1-1,5 timer, en gang i uken	Jevnlig	Fra 2 og 3 til 3 og 4	Flere valgmuligheter
Karen	4 måneder	2 timer, en gang i uken	Intensiv	Fra ikke vurdert til 3 og 4	Få vurdering, se «bra ut på vitnemål»

Martin	1-2 måneder	2 timer 3 ganger i uken	Intensiv	Fra stryk til stryk	Få et vitnemål
Linn	1,5 år	2 timer annenhver uke i Spansk, en gang i uken matte	Jevnlig	Fra 4 til 5	Komme inn på ønsket studie i økonomi
Eirin	4 år	Ca.1 gang i måneden	Sjelden	* Bedre resultater	Flere valgmuligheter
Beate	Fra barneskolen	Veldig variert	Sjelden	Vanskelig å vurdere	Komme inn på ønsket studie i rettsvitenskap
Therese	4-5 måneder	2 timer i uken, noen ganger annenhver uke	Intensiv	Fra 2 til 2	Flere valgmuligheter
Ida	2 år	Annenhver uke - hver tredje måned. Halvt år siden sist	Sjelden	Fra 2 til 4	Flere valgmuligheter

* Eirin forteller at hun har fått bedre karakterer, men forteller ikke hvilke karakterer. Dette skyldes plutselig avslutning på intervju. Dataene er mangelfulle her.

Fra denne tabellen kan vi se at det er stor variasjon i hvor lenge informantene har brukt leksehjelp, fra Martin som har benyttet leksehjelp i 1-2 måneder, til Beate som har brukt leksehjelp fra barneskolen av. Det samme gjelder for hvor ofte informantene får leksehjelp, fra 3 ganger i uken til hver tredje måned. Noen har også opphold over lengre perioder. Ut i fra informantenes beskrivelser finner jeg altså ulik bruk av leksehjelp. Både når det kommer til omfang og bruksmåte.

7.1.1 Omfang

Hvor mye og over hvor lang tid informantene har brukt leksehjelp varier veldig. I forhold til omfang av leksehjelp har jeg valgt å kategorisere dette inn tre forskjellige typer basert på hyppighet og lengde.

Intensiv bruk

Informantene som har hyppig, jevnlig leksehjelp over en kortere periode har jeg valgt å kategorisere under intensiv bruk. Karen, Martin og Therese faller innenfor en slik intensiv bruksdefinisjon. Martin hadde en veldig intensiv bruk av leksehjelp i 1-2 måneder, hvor han hadde leksehjelp 3 ganger i uken. Dette var fordi han strøk i matte og måtte ta dette opp igjen.

Karen hadde også leksehjelp i ca. 4. måneder, med ukentlige møter for å forberede seg til eksamen i spansk. Både Martin og Karen hadde ikke undervisning i faget på skolen samtidig som de fikk privatundervisning. Therese brukte leksehjelp over en periode på ca. 4 måneder. Hun fikk leksehjelp hver uke, noen ganger annenhver uke, og opp til 3 ganger i uken før prøver. Dette var for å forbedre mattekarakteren da den hadde sunket til en 2er. Therese brukte leksehjelpen på siden av undervisningen på skolen i motsetning til Martin og Karen.

Jevnlig bruk

Informantene med jevnlig bruk, har hatt jevnlig leksehjelp over en lengre periode. Jevnlige møter vil i denne sammenhengen si å vanligvis møttes ukentlig eller annenhver uke. Informantenes som faller under denne bruken av leksehjelp vil være Sigrid og Linn. Både Sigrid og Linn har hatt leksehjelp over lengre tid, 2-3 år. De har også møter ukentlig eller annenhver uke. Før vurderinger bruker de som regel leksehjelp hyppigere, og møter leksehjelperen gjerne opp til 3 dager i uken. Linn har brukt leksehjelp siden 10. klasse, og hun ønsker å komme inn på et økonomistudium som krever relativt høye karakterer. Therese har også brukt dette siden ungdomskolen, først og fremst for å heve mattekarakteren, og dermed få flere valgmuligheter ved studievalg senere.

Sjelden bruk

Flere av informantene har også det jeg har valgt å kategorisere som sjelden bruk. Dette er bruk over lengre tid, men hvor bruken av leksehjelp er mer varierende og ikke jevnlig. Ida, Eirin og Beate faller inn under den sjeldne bruken. Ida begynte med leksehjelp annenhver uke, deretter hver tredje måned. Hun har også hatt en periode med opphold på 6 måneder mellom møter. Eirin hadde leksehjelp 6-7 ganger i halvåret. Hun har ikke hatt jevnlig møter og forteller at hun bruker det litt mer noen år, og litt mindre andre. Beate har hatt leksehjelp fra barneskolen av, og har dermed den lengste bruken av leksehjelp. Hun forteller at dette kun var en gang i blant og ikke noen jevnlig avtale. Det kunne gå lenge, år, mellom hver gang. Beate er som sagt den eneste av ungdommene som ikke bruker *betalt* leksehjelp, men har fått leksehjelp fra diverse kontakter av moren. Det kan dermed tenkes at moren har skaffet leksehjelp de gangene det er mest nødvendig, og at dette varierer med årene. Ungdommene forteller også at de bruker leksehjelpen ved siden av skolen for å komme over visse kneiker, når de føler behov for ekstra hjelp.

7.1.2 Bruksmåte

Informantene brukte også leksehjelpen på ulike måter og den fylte ulike funksjoner. I mitt datamateriale finner jeg belegg for tre ulike måter informantene bruker leksehjelpen på. Disse kategoriene er ikke gjensidig utelukkende, den samme informantene brukte gjerne leksehjelpen på flere ulike måter. I det følgende presenterer jeg de to vanligste bruksmåtene først, deretter en mindre vanlige for å vise variasjonsbredden.

Supplement

Den vanligste måten å bruke leksehjelp på var som et supplement til undervisningen på skolen. Flere av informantene forteller at de hadde behov for mer og/eller annerledes undervisning enn det de allerede fikk på skolen. Eksempelvis forteller Ida at hun ikke forsto noe i spansktime fordi hun manglet grunnleggende ferdigheter i faget. For å henge med i timen brukte hun derfor leksehjelp, noe som fungerte som et supplement til undervisningen hun allerede fikk på skolen.

Erstatning

En annen måte å bruke leksehjelp på, var som erstatning for undervisningen på skolen. Som nevnt, hadde Martin og Karen ikke fått vurdering fra 2. klasse i faget de hadde leksehjelp i. Karen var på utveksling hvor de ikke tilbydde spansk, og Martin strøk i matematikk. Dette gjorde at de ikke fikk undervisningen på skolen samtidig som de brukte leksehjelp. Dermed fungerte leksehjelpen som en erstatning for skolens undervisning frem mot privatisteksamen.

Unnasluntring

Den siste bruksmåten, unnasluntring, hadde en annen funksjon. I stedet for å fungere som et supplement eller som en erstatning til undervisningen på skolen, ble leksehjelpen i noen tilfeller brukt for å unngå å gjøre skolearbeidet selv. Linn forteller om en episode hvor leksehjelpen hadde denne funksjonen:

«... jeg husker rett før standpunkt ble satt i mai i fjor, så hadde jeg en vippeprøve, vippesamtale med spansklæreren. Og da kontaktet jeg bare spansklæreren min fire dager før, og bare sånn 'hei kan du skrive en tekst', da hadde vi fått tema, så kontaktet jeg an bare og sa 'hei kan du skrive en tekst til meg om, om meg selv', også satt hun med meg og skrev teksten om meg selv, så pugget jeg den ... også sa jeg akkurat det hun hadde skrevet ... da gjorde jo hun det for meg [ler].»

For å få en god karakter på vippeprøven i spansk ringte altså Linn leksehjelperen sin for å få henne til å skrive en tekst som Linn kunne pugge til den muntlige prøven. På denne måten sikret Linn seg en 5er i standpunkt i spansk uten å gjøre arbeidet selv. Leksehjelpen ble dermed brukt for at Linn skulle slippe å gjøre den muntlige presentasjonen selv.

7.1.3 Mål med å bruke leksehjelp

Det tydeligste formålet med leksehjelpen var å forbedre karakterer. Noen av ungdommene nevnte i tillegg at de brukte leksehjelpen for å kunne følge bedre med i timen og for å få bedre forståelse - som igjen vil gagne målet om bedre resultater. Når det kom til hvorfor ungdommene ønsket bedre resultater var svarene ulike. For Beate og Linn ønsker de bedre karakterer for å kunne komme inn på ønsket studie, rettsvitenskap og økonomi.²¹ Karen ønsket karakterer i fag hun ikke har fått vurdering i, og Martin ønsket karakter i fag han tidligere hadde strøket i. I tillegg forteller Karen at hun vil ha en god karakter for at det skal se bedre ut på vitnemålet, mens Martin først og fremst ville bestå for å få et vitnemål. Therese ønsket ikke å ha en 2er på vitnemålet som ville trekke ned snittet, og derfor ønsket en bedre karakter for å ha større valgmuligheter senere. Dette sa Sigrid, Eirin og Ida også; selv om de enda ikke visste hva de ønsket å studere ville de forbedre karakterene for å ha flere muligheter når de skulle velge senere. Noen informanter nevnte også at det å investere i leksehjelp nå ville være økonomisk besparende, da de mente det ville koste dem mer å ta opp fag som privatist etter videregående.

Som vist i tabell 6.1, ser vi at det varierer om informantene har fått bedre resultater etter leksehjelpen. Sigrid, Linn, Eirin og Ida forteller at karakterene har blitt betydelig bedre av leksehjelpen. Men i alle tilfeller vil det være vanskelig å hevde at forbedringen er en direkte årsak av leksehjelpen, fordi det er mange andre faktorer som kan spille inn. Therese og Martin, derimot, har ikke hatt noen forbedring, likevel ser de på leksehjelpen som en positiv opplevelse og som viktig for både motivasjon, forståelse og selvtillit. Både Therese og Martin har nå, en stund etter avsluttet leksehjelp, oppnådd karakteren 5 i matematikk som var faget de hadde leksehjelp i. Dette kan skyldes en senere effekt av leksehjelpen, men det er også sannsynlig at dette er forårsaket av andre forhold. Therese har imidlertid i samme tidsrom fått ny lærer, og Martin tok privatisteksamen i matematikk på et lavere nivå, noe som gjerne vil være en like sannsynlig forklaring på forbedringen. Den statistiske effekten av leksehjelp kan studeres mer presist ved andre metoder (og andre typer data) enn det som her er benyttet. Imidlertid opplevde alle informantene *selv* en forbedring i faget etter å ha brukt leksehjelp. Ettersom hovedmålet var å få en bedre karakter, har derfor leksehjelpen i de fleste tilfeller innfridd målet.

²¹ På studiene de ønsket seg ligger snittet på rettsvitenskap på rundt 5.2 og studiet innenfor økonomi på 4.8. (Samordnet opptak 2017)

7.2 Karakterpress

Bruk av betalt leksehjelp kan også sees i sammenheng med et «karakterpress». I løpet av intervjuingen var det tydelig at samtlige av ungdommene forbant karakterer med stress, og at de følte et press for å få gode karakterer. Hvor dette presset kom fra varierte, men det tydeligste var fra foreldre, klassemiljø og fra høye krav til seg selv.

For eksempel forteller Karen at hun føler et karakterpress fra foreldre:

«Jeg følte veldig press fra mine foreldre faktisk. ... jeg kunne komme hjem med 5er også kunne min far si, som en halv-vittig kommentar slash halvveis seriøs liksom, sånn: 'gir de ikke 6ere lengre? Hvorfor fikk du ikke 6er liksom?' Og det følte jeg var veldig sånn presset. Det gjør jo det at, har jo egentlig gjort at nå tørr jeg ikke gå hjem hvis jeg har dårlige karakterer liksom. Jeg tørr ikke gå hjem og si det at jeg har en prøve. Jeg hadde en prøve i går og jeg fikk en 3er på den, for eksempel ... Jeg går hjem og viser at jeg får 5ere liksom, men ikke 3erne.»

I Karens tilfelle kan betalt leksehjelp ha blitt et spesielt godt alternativ for å dempe press fra foreldrene, og mulig ha gjort at hun er mer tilbøyelig for å benytte seg av leksehjelpen som ble foreslått av foreldrene.

Eirin beskriver at klassemiljøet på videregående er gjennomsyret av et press for å få høye karakterer:

«Det er veldig mye mer karakterpress her, det er veldig mye mer sånn hvis du får kanskje en 3er eller til og med 4er, da blir du litt flau, da legger du den [bort]. Det er ikke sånn du skal skrike ut for å si det sånn. Ehh, så det er veldig mye mer sånn fokus på karakterer her og det er på en måte mer sånn at 6er er den eneste karakteren som er god nok for de fleste. Det er på en måte ikke, 4er er ikke regnet som en grei karakter heller ...»

Et lignende læringsmiljø finnes også på skolen til Linn, hvor det å få «dårlige» karakterer ikke er like akseptert som å få «gode» karakterer:

«... hos oss hvis du får gode karakterer så er det bra. Og hvis du får dårlige karakterer så er det litt sånn du kunne, spesielt hvis du vet at den personen kunne gjort det bedre, så er det veldig sånn, jeg forstår ikke hvorfor du ikke gidder å lese mer. Det er vel egentlig høyere aksept for å ha bedre karakterer.»

I likhet med Karens press fra foreldrene kan også læringsmiljøet på skolene til Eirin og Linn ha bidratt til at de er mer tilbøyelige for å benytte seg av betalt leksehjelp.

Linn og Beate forteller også om høye krav til seg selv, hvor de anser 4 som en «dårlig» karakter, og 5 eller 6 som de eneste «akseptable» karakterene. Disse kravene kan selvsagt være forårsaket av et karakterpress men også en årsak til at Linn og Beate ønsker å benytte seg av leksehjelp, for å oppnå kravene som de setter til seg selv. Karakterpresset ser med andre ord ut til å være en viktig del av bakgrunnen for bruk av betalt leksehjelp.

7.2.1 Karakterenes betydning for fremtidige muligheter

Karakterpresset følges av et tydelig fokus på karakterenes betydninger for fremtidige muligheter. Som vi så hadde ungdommene ulike mål med å forbedre karakterene sine. Ungdommene er altså veldig bevisst på at karakterene avgjør hvilket studium de kan komme inn på etter videregående. For eksempel nevner Beate: «... jeg føler press for å få bra karakter i og med at jeg vil bli advokat ...». Martin forteller at han ikke har noen personlig motivasjon for å få gode karakterer, men på grunn av at karakterene avgjør hva han kan studere senere, må han ha et visst karakternivå:

«[jeg må ha] vertfall en ok til god karakter når jeg kommer ut slik at jeg har alle liksom mulighetene og komme inn på ... Jeg ser ikke for meg at jeg skal ha sånn 6.5 i studiepoeng og komme inn på legestudiet, det er ikke en drøm, men alt må jo ha enn viss mengde karakternivå, så det er jo bare det. Jeg har ikke noe sånn personlig motivasjon.»

I tillegg til at alle ungdommene var svært bevisst på karakterenes betydninger for fremtidige muligheter, var spesielt Linn også klar på at en bachelorgrad på dagens arbeidsmarked ikke nødvendig ville gi en relevant jobb, hun er derfor innstilt på at hun blir nødt å ta minst en mastergrad:

«... i dag føler jeg ikke du kommer så veldig langt med bachelor lenge. Jeg har veldig mange venner som liksom har tatt en bachelor, jeg jobber jo på en klesbutikk, og der er det, alle jeg jobber med har liksom tatt en bachelor på BI da, i økonomi og ledelse. Og de får jo ikke jobb i det de vil i det hele tatt. Jeg føler liksom ikke du får noe med bare en bachelor lenger, du må liksom ha doktorgrad eller master. Og til og med med master er det liksom, det virker som mange sliter med å få jobb.»

I Brays (2011, 2013) forskning på skyggeutdanning internasjonalt fremhever han bevissthet for karakterenes betydning som en viktig faktor for privatundervisningens vekst. Ifølge Bray (2011, 2013) er dette forårsaket av et større fokus på internasjonal konkurranse og sammenlikninger som søker mot å øke testresultatene i skolene. Denne trenden har vi også sett i den norske skolen etter det såkalte «systemskiftet» (Utdanningsdirektoratet, 2011) i 2004, hvor effektivitet, kompetanseheving og internasjonale prøver for å sikre kvalitet ble innført i norske skoler. Med andre ord samsvarer funn med hensyn til ungdommenes karakterfokus, og deres bevissthet over karakterenes betydning for fremtidige muligheter, med Brays (2011, 2013) forskning internasjonalt.

7.2 Erfaringer med betalt leksehjelp

Overordnet sett hadde informantene svært positive erfaringer med å bruke leksehjelp. Samtlige peker på forbedring i faget da de begrunnet dette. I tillegg er de aller fleste veldig fornøyd med leksehjelperen som har hjulpet dem, og var trygge på han/henne. Leksehjelperne var blant annet nærmere dem i alder enn foreldre og lærere, noe som også bidro til en relasjon mellom dem og

leksehjelperen som var en hybrid mellom vennskap og en lærer-elev relasjon. I tillegg sa informantene at de fikk undervisning tilpasset deres nivå og at de selv kunne velge hva som skulle fokuseres på, alt etter hva de trengte å jobbe med. Leksehjelpen hadde også hjulpet flere til å få bedre forståelse og mer selvtillit i faget de fikk hjelp i. Andre positive erfaringer var at ungdommene følte de kunne spørre leksehjelperen om alt de lurte på. Noen av ungdommene forteller at de ikke turte å spørre om alt foran de andre elevene i klassen fordi de var redde for å fremstå som «dumme», eller fordi de ikke ønsket å «oppta tiden» til de andre elevene i klassen, og unngikk derfor å spørre om ting de lurte på høyt i klassen.

Informantene trekker også frem noen negative erfaringer med leksehjelp. De negative erfaringene er knyttet til «useriøse» leksehjelpere. Sigrid forteller blant annet om en leksehjelper hun hadde for et år siden, som hun beskriver som useriøs. Dette var fordi hun ofte avlyste avtaler, ikke var så flink å forklare ting, og kunne svært sjeldent møtes. Linn beskriver også en lignende opplevelse, hvor hun hadde en leksehjelper som ofte var syk, utsatte timer og plutselig ikke møtte opp til møter de allerede hadde avtalt.²²

7.3 Ambivalens ved bruk av leksehjelp

Avslutningsvis vil jeg fremheve en uventet del av erfaring med å bruke leksehjelp. Et av spørsmålene i intervjuguiden gikk ut på om ungdommene kjente til andre elever som brukte leksehjelp. På skolene til ungdommene svarte 8,4 prosent av respondentene på surveyundersøkelsen at de brukte eller hadde brukt betalt leksehjelp.²³ Dette indikerer at betalt leksehjelp er relativt utbredt på informantenes skoler. Likevel kjente de færreste av ungdommene til andre som brukte leksehjelp, dette kan tilsa at ungdommene ikke snakker mye om leksehjelp. Det kan sågar tenkes at leksehjelp er tabu – noe man ikke snakker om – men jeg har ikke noe eksplisitt data som kan underbygge dette.

I løpet av intervjuingen var det særlig to av foreldrene som eksplisitt uttrykte det man kan kalle skrupler ved å bruke betalt leksehjelp. De hadde prinsipper som gikk i mot egen praksis og påpekte selv diskrepanser ved egen bruk:

Marit: «Da får det, altså hvis kravene er så høye at du må ha leksehjelp for å få gode karakterer så får du jo fort et skille for de som råd og de som ikke har råd. ... det er klart hvis du får dobbelt så mye undervisning da får du bedre karakterer, da får du bedre muligheter, da får du et forferdelig klasseskille. Da skal du, skal de være god på skolen hvis de klarer å kjempe mot det her altså. Det er en, ikke noen bra

²² Både Sigrid og Linn har fått ny leksehjelper som de er veldig fornøyd med

²³ Det er viktig å fremheve at surveyundersøkelsen ikke innfrir utvalgsriteriene for generalisering som brukes i kvantitativ forskning, og kan derfor ikke generaliseres uten videre.

utvikling at vi trenger det synes jeg. Men jeg synes jo samtidig kravene er alt for høye til de, de har alt for store pensum... alt for tøft.»

Inger: «Nei i prinsippet så mener jeg at man må få den undervisningen man skal ha på skolen og at det er veldig urettferdig at vi har råd til å kjøpe den leksehjelpen men det er ikke sikkert alle har. Og da blir jo forskjellene bare større mellom de som kan kjøpe seg ja. Så sånn prinsipielt så kjente jeg det veldig ... det er jo noe med det at man blir seg selv nærmest, at man tenker, tenker sånn prinsipielt at ting burde vært sånn. Men når det kommer til en selv så, kanskje ikke deg selv, men dine, de som du bryr deg om, så legger du det litt vekk.»

Både Inger og Marit uttrykker her et enhetsskoleideal, hvor de prinsipielt ønsker et utdanningssystem hvor alle barn får like muligheter. Selv om de mener at betalt leksehjelp kan gi urettferdige fordeler, velger de å betale for leksehjelp til sine barn. Dette fører til etiske dilemma knyttet til det å bruke leksehjelp. Marit begrunner valget om likevel å benytte seg av leksehjelp med at hun anser nivået på videregående å være for høyt. Hun retter altså kritikk mot skolens høye krav, og legitimerer dermed delvis bruken av betalt leksehjelp i samme argumentasjon. Inger legger vekt på at det blir annerledes når det gjelder en selv, og at hun derfor har valgt å gå mot egne prinsipper. Hvis barnet ditt sliter med et fag på skolen, og du har midlene til å hjelpe, blir det som foreldre vanskelig å la være, bare fordi man i prinsippet er i mot slike fordeler. Marit og Inger er med andre ord prinsipielt for et skolesystem hvor sjanselighet skal stå høyt, men bidrar potensielt til å svekke et sjanselighetsprinsipp (Bøyum, 2016) i skolen ved å benytte seg av betalt leksehjelp.

8 Avsluttende diskusjon

I denne oppgaven har jeg presentert en empirisk undersøkelse av bakgrunnen for bruk av betalt leksehjelp. I dette siste kapittelet vil jeg oppsummere oppgavens viktigste bidrag og drøfte dens bredere samfunnsmessige implikasjoner. I tillegg vil jeg her drøfte betalt leksehjelp opp mot likhetsbegreper.

For å forstå bakgrunnen til betalt leksehjelp startet jeg med en gjennomgang av den norske enhetsskolens historie. Kjennskap til den historiske konteksten utdanningssystemet inngår i er viktig for å forstå hvorfor den offentlige skolen opererer slik den gjør i dag. Det som gjerne blir omtalt som et «enhetsskoleideal» kommer fra en lang egalitær skoletradisjon som kan spores tilbake til slutten av 1800-tallet, da alle barn i Norge ble samlet i en felles skole. Ikke bare ble enhetsskolen betraktet som gunstig av økonomiske og nasjonsbyggende hensyn, men også for utjevningen av sosiale skiller (Telhaug, 1994). Skolens viktigste samfunnsmandat ble dermed ikke bare å utdanne befolkningen, men også sikre sosial mobilitet mellom generasjoner. For å muliggjøre denne visjonen har man i skolepolitikken strebet mot en rettferdig utdanningsprosess. Hva som anses som rettferdig er derimot omdiskutert.

Parallelt med utbyggingen av enhetsskolen fikk et bredere og mer inkluderende likhetsbegrep gradvis større plass i skolen (Hernes og Knudsen, 1976). Fra å garantere alle de samme juridiske rettighetene til utdanning, gjennom et formallikhetsbegrep, til å inkludere et ideal om resultatlikhet ved å ha et større fokus på å kompensere for sosialt betingede utdanningsforskjeller. I dag er gjerne det vanligste likhetsbegrepet i utdanningssammenheng sjanselighet, som i sin «rimelige» form tar sikte på å utligne sosial bakgrunn for å sikre like muligheter i utdanningssystemet (Bøyum, 2016).

Sosial bakgrunn er en viktig del av den utdanningspolitiske debatten om reproduksjon av sosiale forskjeller i skolen. I denne sammenhengen har også bruk av betalt leksehjelp blitt diskutert i forhold til hvordan den påvirker sosial ulikhet i skolen. Det er kontroverser om hvorvidt betalt leksehjelp forårsaker økte sosiale skiller, og om hvorvidt den bør ansees å være rettferdig eller urettferdig. Ut fra verdier som effektivitet, konkurransedyktighet og økonomisk vekst,

framstiller daglig leder i MentorNorge, Andreas Bjerkedal, bruk av betalt leksehjelp som legitim og et nødvendig bidrag til norsk fremgang (MentorNorge, 2015). Han poengterer også at det gjerne er elever som sliter mest på skolen som benytter seg av tjenesten. Ut i fra dette perspektivet kan altså leksehjelpen innebære en økt sjanselikhhet fordi «svakere» elever får mer hjelp.

Funn i denne studien tyder imidlertid på at det ikke nødvendigvis er de svakeste elevene som i hovedsak benytter seg av betalt leksehjelp. Alle informantene som betalte for leksehjelp kan sies å være fra det som kan kalles privilegert sosial bakgrunn. Allerede før ungdommene fikk leksehjelp presterte de over gjennomsnittlig godt på skolen. De fleste presterte også bedre etter bruk av leksehjelp. Dette stemmer overens med Brays (1999, 2011, 2013) forskning internasjonalt. Ifølge Bray (2011) blir betalt leksehjelp i større grad brukt av allerede suksessfulle og privilegerte, som dermed opparbeider seg enda flere fordeler i utdanningssystemet. Elever fra familier med lavere betalingsevne risikerer å bli hengende etter dersom de ikke har råd til å betale for leksehjelpen. Dette så vi også gjennom informantenes økonomiske forutsetninger for bruk av leksehjelp. Foreldrene fra høyere sosial bakgrunn anså leksehjelpsbedriftens timepris på 400-500 kroner som dyr, men det virket likevel ikke som om dette var en økonomisk byrde for familien. Forelderen som ikke betalte for leksehjelp utrykte derimot at hun ble «grå i håret» av å tenke på denne timeprisen, og at det var uaktuelt å kjøpe fordi hun ikke hadde råd til det.

Dette tydeliggjør også Sandels (2012) ulikhetsargument om hvordan ekspanderingen av markeder fører til en tydeligere og større kløft mellom «fattig» og «rik». Betalt leksehjelp vil kun være tilgjengelig for familier som har råd til å betale for den. Forutsatt at leksehjelpen bidrar til fordeler i utdanningssystemet for allerede privilegerte og suksessfulle, vil den ut fra både et ressurslikhets- og sjanselikhetsprinsipp (Hernes, 1983; Bøyum, 2016) være vanskelig å rettferdiggjøre fordi den åpenbart ekskluderer familier med lavere betalingsevne. Denne studien tilsier dermed at leksehjelpsbedriftene framstiller leksehjelp på en misvisende måte.

Ut fra Sandels (2012) korrupperingsargument har betalt leksehjelp også potensial til å legitimere denne «ulikheten» fordi private markeder fremmer bestemte måter å verdsette varen eller tjenesten som blir solgt. Jo mer «vanlig» det blir å benytte seg av betalt leksehjelp, jo mer legitimeres derfor de normer og verdier som den promoterer. På bakgrunn av enhetsskolens historie og dens tilknytning til ulike likhetsbegreper kan bruk av betalt leksehjelp sees som et

brudd på «enhetsskoleidealet» om å utjevne sosiale skiller. Med andre ord kan individers handlinger på aktørnivå bryte ned institusjoner på strukturnivå.

I alle analysekapitlene har jeg tilstrebet å utvikle nye begrep i tråd med oppgavens Grounded Theory tilnærming (Glaser og Strauss, 1967). Ved å gjøre dette bidrar oppgaven til nye forståelser av forskningslitteraturen. Dersom jeg hadde tatt for gitt at eksisterende begreper var de mest nyttige for å forenkle kompleksiteten ville jeg mistet viktige variasjoner i materialet. Det viste seg at blant annet ulike foreldreroller var en viktig del av bakgrunnen for betalt leksehjelp. Foreldre spiller forskjellige roller i forbindelse med barnas skolegang, med ulik grad av involvering. Forskning på betydningen av foreldres involvering i skolen viser at foreldre med mer formell utdanning involverer seg mer direkte i barnas skolearbeid enn det foreldre med mindre utdanning gjør (se for eksempel Bæck, 2007; Guryan, Hurst og Kearney, 2008). Lareau (2003) skiller videre mellom typiske «middelklasse-» og «arbeiderklasseoppdragelser» med begrepene *Concerted Cultivation* og *The Accomplishment of Natural Growth*. Lareau (2003) konkluderer med at foreldre i middelklassen bruker mer ressurser på å dyrke kompetanse, ferdigheter og talenter som er av stor betydning i utdanningsammenheng, sammenliknet med foreldre i arbeiderklassen.

Funn i denne studien tyder på at spørsmål om involvering er mer komplekst enn det eksisterende forskning på området viser. Den tredelte typologien av foreldreroller viser distinktive forskjeller i både aktivitet, strategi, holdning og involvering i barnas skolegang blant foreldrene med høy formell utdanning. Den viser også at forelderen uten formell utdanning har en svært aktiv involvering i datterens skolegang. Foreldrerollene belyser foreldrenes ulike tilnærminger til lære-syn, insentiv og sanksjonsbruk, og mellom det å ha en strengere eller mer mild fremtoning til barnas skolearbeid. Videre illustrerer typologien at betalt leksehjelp har ulike funksjoner i disse foreldrerollene, som både en bredere støtteordning, stressreducerende moment og som en del av et større kontroll-, sanksjon- og insentivregime. Betalt leksehjelp inngår altså i en større relasjonell kontekst. Ved å kun vurdere materialet opp mot begreper i tidligere forskning ville jeg mistet disse variasjonene i mitt materiale av syne.

Deler av foreldrenes involvering i barnas skolegang viste seg å by på utfordringer. Studien viser at betalt leksehjelp ble innleid på bakgrunn av at foreldre hadde erfart utfordringer når foreldre sto som eneste leksehjelpere. En annen tredelt typologi i oppgaven skiller mellom de mest fremtredende utfordringene informantene erfarte i forhold til det å hjelpe med skolearbeid. Selv

med mye ressurser opplevde foreldrene utfordringer knyttet til 1) tid, 2) kompetanse, og 3) samarbeid. Betalt leksehjelp ble dermed en løsning for å kompensere for disse utfordringene. Foreldrene ser at barna har et behov for hjelp med leksene og ser det som deres ansvar å hjelpe barna med leksene.

Formelt sett har foresatte kun ansvar for at barna gjør lekser, skolen skal ikke forutsette at det gis faglig hjelp hjemme (Kunnskapsdepartementet, 2008). Tross dette, opplevde også en forelder å bli direkte oppfordret av en lærer til å hjelpe datteren med lekser. I tillegg poengterer Haugsbakken og Buland (2009, s. 16) at flere skoler har satt opp tiltak for å styrke foreldrenes kompetanse slik at de kan støtte opp om barnas skolegang. Det er med andre ord en uoverensstemmelse mellom det formelle ansvaret og det reelle ansvaret foreldrene føler de har. Dette samsvarer også med det historiker og forsker Eirinn Larsen forteller til Aftenposten (2015) om et økt foreldreansvar i skolen etter innførelsen av Kunnskapsløftet i 2006, og et uklart skille mellom hjem og skole.

Med begrep fra Hochschild (2012) kan vi si at deler av skolens kunnskapsoverføring har blitt «outsourcet» til hjemmet og at foreldre «outsourser» videre denne til leksehjelpsbedrifter. Vi ser her et misforhold mellom idealer og realiteter. Skolen fraskriver seg ansvar på uformelle måter som ikke står i samsvar med formelle linjer. Bruk av betalt leksehjelp ser ut til å være én konsekvens av denne utviklingen. Hochschild (2012) advarer mot at en utstrakt bruk av servicetjenester kan forhindre oss fra å være kritisk til de nye markedene, og bidra til at vi ubevisst nedvurderer det som ikke kan kjøpes for penger. I dette tilfellet vil betalt leksehjelp kunne bidra til at foreldre går glipp av potensiell meningsfull tid med barna. På en annen side viser utfordringer knyttet til samarbeid at denne «outsourcingen» også kan bidra til å bedre relasjoner. Flere informanter forteller om frustrasjon, irritasjon og krangler når foreldre fungerte som i leksehjelpere. Betalt leksehjelp inngår i en mer formell kontekst hvor ungdommen gjerne har en annen holdning og tålmodighet med en «fjern» leksehjelper, sammenliknet med foreldre hvor relasjonen er mye nærere.

Overordnet sett vil en «outsourcing» av skolens oppgaver til hjemmet bidra til at elevers sosiale bakgrunn får større betydning. Foreldre som kan hjelpe barna med skolearbeid – eller har mulighet til å kjøpe leksehjelp – vil sannsynligvis øke barnets sjanser i utdanningssystemet, sammenliknet med elever som ikke får støtte hjemmefra. Denne prosessen vil dermed svekke et rimelig sjanselikhetsprinsipp (Bøyum, 2016) og mål om resultatlighet (Hernes, 1983) i

skolen, som tilsier at muligheter og resultater i utdanningssystemet skal variere uavhengig av sosial bakgrunn.

Informantenes erfaringer med betalt leksehjelp viser at betalt leksehjelp blir brukt i varierende grad, i ulike sammenhenger og med ulike formål. Det vanligste hovedformålet med å bruke leksehjelp var å forbedre karakterer. Ungdommene ønsket hovedsakelig dette for å få flere valgmuligheter, komme inn på ønsket studie, eller fordi «det ville se bra ut på vitnemålet». Noen nevnte også at det å bruke betalt leksehjelp ville spare dem for større kostnader forbundet med å ta opp fag som privatist etter videregående. Dette tydeliggjør hvor viktig karakterene var for ungdommene. Inntrykket var at karakterene ble ansett som valuta i høyere utdanning og avgjørende for fremtiden. Stort sett fikk ungdommene også leksehjelp i fag de ikke ville gå videre med etter videregående. For de fleste ungdommene ser derfor karakterene ut til å være en større motivasjon enn læringen i seg selv. I Norge bestemmes tilgang til høyere utdanning ut fra karakterer. Dette ser ut til å skape et stort press på ungdommene. Sett i sammenheng med Brays (2011, 2013) forskning på skyggeutdanning har nettopp det vi ser her – høy konkurranse og bevissthet om eksamenskarakterenes betydning for fremtidige muligheter – vært viktige årsaker til veksten av skyggeutdanning.

Andre karakteristikk som ifølge Bray (1999, 2011, 2013) bidrar til et «skyggeutdanningsvennlig klima» kan også identifiseres i det norske utdanningssystemet. Individualisering, privatisering, nasjonal og internasjonal konkurranse og sammenlikninger, er alle faktorer som på 2000- tallet har fått større betydning i skolen. Vi har fått en testkultur som gjennomtrenger store deler av skolelivet og skaper en atmosfære av konkurranse, ikke bare mellom individer, men mellom skoler, kommuner fylker og land. Fremveksten av betalt leksehjelp vil dermed være et produkt av en større utvikling i samfunnet hvor individualisering, konkurranse og kompetanseheving har fått større betydning, en utvikling som går på tvers av idealet om «enhetsskolen».

Informantenes erfaring med betalt leksehjelp tyder derimot på at prinsipper om sjanselighet likevel står høyt. Materialet ga inntrykk av at betalt leksehjelp ikke var noe ungdommene snakket om. Til tross for at surveyundersøkelsen antydte at betalt leksehjelp var relativt utbredt på informantenes skole, kjente de færreste av ungdommene til andre som brukte dette. To foreldre formidlet også en indre konflikt mellom et sjanselighetsideal i skolen, og en ansvarsfølelse om å hjelpe barna med skolearbeid. Som Hernes (1983, s. 265) fremhever kan

vi «... være for utjevning i skolen helt til våre egne barn rammes av den ...». Denne typen ambivalens tilsier at idealet om enhetsskolen fremdeles står høyt, men at enhetsskolen som praksis er under press fra et fokus på økt konkurranse i skolen og høyere utdanning.

Litteraturliste

- ADEA. (2008) *Beyond Primary Education: Challenges of and Approaches to Expanding Learning Opportunities in Africa*. Africa Association for the Development of Education in Africa (ADEA). Tilgjengelig fra: <http://www.adeanet.org/clearinghouse/fr/node/7935> [Lest 8. januar 2017]
- Aftenposten. (2013) - Vi ser ikke på vaskehjelp som luksus. *Aftenposten*, 10. desember 2013 [Internett]. Tilgjengelig fra: <http://www.aftenposten.no/norge/--Vi-ser-ikke-pa-vaskehjelp-som-luksus-101492b.html> [Lest 29. mars 2017].
- Aftenposten. (2015) «Vi er ferdige med å gå på skolen, nå er det du som skal lære», sa vi til datteren vår. *Aftenposten*, 10. april 2015 [Internett]. Tilgjengelig fra: http://www.aftenposten.no/familieogoppvekst/Vi-er-ferdige-med-a-ga-pa-skolen_-na-er-det-du-som-skal-lare_-sa-vi-til-datteren-var-7930b.html [Lest 29. april 2017].
- Bakken, A. (2004) Økt sosial ulikhet i skolen? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 4 (1), s. 83-91.
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012) *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Oslo, Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) Tilgjengelig fra: https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/NOVA_slutt.pdf?epslanguage=no [Lest 8. desember 2016].
- Blaikie, N. (2010) *Designing Social Research : The Logic of Anticipation*. 2. utg. Cambridge, Polity Press.
- Bray, M. (1999) *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners*. Fundamentals of Educational Planning nr. 61. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). Tilgjengelig fra: http://web.edu.hku.hk/f/acadstaff/376/Shadow_Education_System.pdf > [Lest 1. juni 2016].
- Bray, M. (2011) *The Challenge of Shadow Education : Private Tutoring and its Implications for Policy Makers in the European Union*. Brussels: European Commission. Tilgjengelig fra: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/the-challenge-of-shadow-education-1> > [Lest 3. juni 2016].
- Bray, M. (2013) Benefits and Tensions of Shadow Education: Comparative Perspectives on the Roles and Impact of Private Supplementary Tutoring in the Lives of Hong Kong Students. *Journal of International and Comparative Education*, 2 (1), s. 18-30.
- Bæck, U.-D. K. (2007) *Foreldreinvolvering i skolen. Delrapport fra forskningsprosjektet "Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school"*. nr 6. Tromsø, NORUT
- Bøyum, S. (2016) *Utdanning, Ulikskap og Urettferd*. Bergen, Fagbokforlaget.

- Christensen, K. (1998) I skyggen af Hellevik. Om utfordringer ved at arbejde empirinært. I: *Prosess og Metode*. Oslo, Universitetsforlaget, s. 68-87.
- Denzin, N. (1983) Interperative Interactionism. I: Morgan, G. red. *Beyond Method: Strategies for Social Research*. California, SAGE, s. 129-146.
- Dunne, C. (2011) The place of the literature review in grounded theory research. *International Journal of Social Research Methodology*, 14 (2), s. 111-124.
- Foster, P., Gomm, R. & Hammersley, M. (2000) Case Studies as Spurious Evaluations: The Example of Research on Educational Inequalities. *British Journal of Educational Studies*, 48 (3), s. 215-230.
- Froestad, J. & Ravneberg, B. (2006) Education policy, the Norwegian unitary school and the social construction of disability. *Scandinavian Journal of History*, 31 (2), s. 119-143.
- FUG. (2012) *Totalrapport fra Analyser, FUGs lekseundersøkelse 2012*. Analyser. Tilgjengelig fra: <https://www.fug.no/getfile.php/3495754.1542.saascvdstx/Totalrapport+fra+Analyser+FUGs+lekseundersøkelse.pdf> [Lest 16.mai 2017].
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick, London, Adline Transaction.
- Gobo, G. (2008) Re-conceptualizing Generalization: Old Issues in a New Frame. I: Alasuutari, P., Bickman, L. og Brannen, J. red. *The SAGE Handbook of Social Research Methods*. London, SAGE, s. 193-213.
- Goffman, E. (1967) *Interaction Rituals: Essays on Face-to-Face Behavior*. Garden City, New York, Anchor Books.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, California, SAGE.
- Guryan, J., Hurst, E. & Kearney, M. (2008) Parental Education and Parental Time with Children. *Journal of Economic Perspectives*, 22 (3), s. 23-46.
- Halvorsen, K. & Stjernø, S. (2008) *Work, Oil and Welfare : The Welfare State in Norway*. Oslo, Universitetsforlaget
- Haugsbakken, H. & Buland, T. (2009) *Leksehjelp – Ingen tryllestav? Sluttrapport fra evaluering av Prosjekt leksehjelp*. Trondheim, SINTEF Teknologi og samfunn
- Haugsbakken, H. & Buland, T. (2010) Leksehjelp som virkemiddel. *Bedre skole*, (2), s. 30-34
- Hernes, G. (1983) Ulikhet, Effektivitet og Rettferdighet I: Øyen, E. red. *Sosiologi og Ulikhet*. Bergen, Universitetsforlaget, s. 265-279.
- Hernes, G. & Knudsen, K. (1976) *Utdanning og Ulikhet*. Oslo, Universitetsforlaget.

- Hochschild, A. R. (2012) *The Outsourced Self: Intimate Life in Market Times*. New York, Metropolitan Books.
- Kunnskapsdepartementet. (2006) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utg. juni 2006). Oslo, Kunnskapsdepartementet
- Lareau, A. (2003) *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley, University of California Press.
- Layder, D. (1998) *Sociological Practice: Linking Theory and Social Research*, United Kingdom, SAGE
- Leeuwen, F. v. (2008) 'Foreword' to Ball, Stephen J. & Youdell, Deborah, Hidden Privatisation in Public Education. *Education International* [Internett], s. 3-4. Tilgjengelig fra: <http://pages.eiie.org/quadrennialreport/2007/upload/content_trsl_images/630/Hidden_privatisation-EN.pdf> [Lest 27. mars 2017].
- Løvlie, L. (2004) Læreplan 2006 - fra enhetsskole til ensrettingskole? *Bedre Skole*, (4), s. 18-23.
- MentorNorge (2015) *Skaper privatundervisning klasseskille?* [Video fil]. YouTube. Regissert av MentorNorge. Tilgjengelig fra: <<https://www.youtube.com/watch?v=ecuDSsUqtZE>> [Sett 15. november 2016].
- Mjøset, L. (2005) Can Grounded Theory solve the Problems of its Critics? *Sosiologisk Tidsskrift*, 13 (4), s. 379-408.
- Nadim, M. (2015) Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning. *Sosiologisk Tidsskrift*, 23 (3), s. 129-148.
- Nilsson, I. (2011) Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? *Educational Review*, 63 (1), s. 119-120.
- OECD. (2006) *Demand-Sensitive Schooling?: Evidence and Issues*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264028418-en>
- Park, H., Buchmann, C., Choi, J. & Merry, J. J. (2016) Learning Beyond the School Walls: Trends and Implications. *Annual Review of Sociology*, 42, s. 231-252.
- Regjeringen Stoltenberg II. (2005) *Soria Moria-erklæringen: Politisk plattform for en flertallsregjering*. Oslo, Statsministerens Kontor.
- Rønning, M. (2011) Who Benefits from Homework Assignments? *Economics of Education Review*, 30 (1), s. 55-64.
- Sandel, M. J. (2012) *What Money Can't Buy: The Moral Limits of Markets*. London, Penguin Books.

- Silverman, D. (2011) *Interpreting Qualitative Data. A Guide to the Principals of Qualitative Research*. 4. utg. London, California, New Delhi, Singapore, SAGE
- Silverman, D. (2014) *Interpreting Qualitative Data*. 5. utg. Los Angeles, SAGE.
- Slagstad, R. (2009) Styringsvitenskap - ånden som går. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 26 (3), s. 411-434.
- St.meld nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo, Kunnskapsdepartementet
- Telhaug, A. O. (1994) *Utdanningspolitikken og enhetsskolen : studier i 1990-årenes utdanningspolitikk*. Oslo, Didakta.
- Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003) *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo, Abstrakt forlag
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A. & Aasen, P. (2006) The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, s. 245-283.
- Thue, F. W. (2017) Lærerrollen lag på lag - et historisk perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 101 (1), s. 92-116.
- Transparency International. (2009) *Corruption in the Education Sector*. Working Paper nr. 4. Transparency International. Tilgjengelig fra: http://issuu.com/transparencyinternational/docs/working_paper_042009_education_en?mode=window&printButtonEnabled=false&shareButtonEnabled=false&searchButtonEnabled=false&backgroundColor=%23222222 [Lest 8. januar]
- UN General Assembly. (1948) Universal Declaration of Human Rights. *217 A (III)*. Paris, United Nations
- UNESCO. (2004) *Education for All. The Quality Imperative*. EFA Global Monitoring Report 2005. Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) Tilgjengelig fra: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf> [Lest 5. januar]
- UNESCO. (2007) *Education for All by 2015: Will we make it?* EFA Global Monitoring Report 2008. Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) Tilgjengelig fra: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820e.pdf> [Lest 5. januar]
- UNESCO. (2008) *Overcoming Inequality: Why Governance Matters*. EFA Global Monitoring Report 2009. Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) Tilgjengelig fra: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177683e.pdf> [Lest 5. januar]
- UNICEF. (2007) *Education for Some More than Others?* Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States. Geneva, United Nations Children's Fund (UNICEF) Tilgjengelig fra: https://www.unicef.org/ceecis/070920-RegEduStudy-web_en.pdf [Lest 8. januar]

- United Nations. (2014) *Special Rapporteur on the right to education*. [Internett]. New York, United Nations,. Tilgjengelig fra: <<http://www.ohchr.org/EN/issues/Education/SREducation/Pages/SREducationindex.aspx>> [Lest 3. januar 2017].
- Utdanningsdirektoratet. (2011) *Internasjonale studier om norsk skole*. Temanotat, 2 Tilgjengelig fra: <<https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/tall-og-forskning/forskning-viser/Internasjonale-studier-om-norsk-skole/>> [Lest 26. april 2017].
- Utdanningsdirektoratet. (2016) *Karakterer i videregående skole*. [Internett]. Tilgjengelig fra: <<https://statistikkportalen.udir.no/>> [Lest 16. januar 2017].
- Vassenden, A. (2008) Om å innlemme makronivået i mikrososiologiske studier. En sammenlikning av «grounded theory» og «extended case method». *Sosiologisk tidsskrift*, 16 (04), s. 323-339.
- VG. (2016) Leksehjelpsmarkedet tredoblet siden 2008. *Verdens Gang*, 9. mai [Internett]. Tilgjengelig fra: <<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/leksehjelpsmarkedet-tredoblet-siden-2008/a/23672931/>> [Lest 1. juni 2016].
- Welle-Strand, A. & Tjeldvoll, A. (2002) The Norwegian unified school - a paradise lost? *Journal of Education Policy*, 17 (6), s. 673-686.
- World Bank. (2004) *Study methodology*. EASHD working paper series, nr. 4, Washington DC, World Bank. Tilgjengelig fra: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/309921468782170529/Study-methodology>> [Lest 3. januar 2017].
- World Bank. (2005) *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*. Washington DC, World Bank. Tilgjengelig fra: <<http://go.worldbank.org/TU36ANZYW0>> [Lest 3. januar 2017]

Vedlegg 1 – Surveyundersøkelse

Spørreundersøkelse

1. Kjønn

Kvinne

Mann

2. Alder:

3. Har du benyttet deg av betalt leksehjelp?

Ja

Nei

4. Vurderer du å bruke betalt leksehjelp i løpet av dette skoleåret?

Ja

Nei

5. Hva var ditt karaktersnitt i forrige semester?

6. Hvem hjelper deg mest med skolearbeid?

Marker maks tre firkanter

Ingen

Mor

Far

Søsken

Besteforeldre

Betalt leksehjelp

Leksehjelp fra frivillige organisasjoner (f.eks. Røde Kors, Norsk Folkehjelp)

Andre: _____

7. Er det greit at jeg ringer deg for å stille deg noen flere spørsmål angående dette tema?

Ja

Nei

Hvis ja: oppgi telefonnummer som du kan nå på:

TLF: _____

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Betalt Leksehjelp

Bakgrunn og formål

Formålet med denne studien er å belyse bruk av betalt leksehjelp, med fokus på bakgrunnen for at dette har blitt vanligere de siste årene. Intervjuene vil bli brukt i en masteroppgave i sosiologi ved Universitet i Bergen.

Jeg vil derfor undersøke brukere av betalt leksehjelp og deres foreldre sine erfaringer ved bruk av betalt leksehjelp.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Intervjuet vil bli tatt opp og transkribert. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun undertegnede som får tilgang til personopplysninger og båndopptaket. All informasjon fra intervjuene vil bli anonymisert, slik det ikke blir mulig å identifisere noen av deltakerne i studien. Prosjektslutt er senest 31.12.2017.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Du kan også unnlate å svare på spørsmål om ønskelig.

Dersom du har spørsmål om studien, ta kontakt med:

Student: Rebecca Hill

E-post: Rebecca.Hill@student.uib.no

Veileder: Kristoffer Vogt

E-post: Kristoffer.Vogt@uib.no

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og gir mitt samtykke til å delta i studien

(Signert av prosjektdeltaker, dato, sted)

Vedlegg 3 – Intervjuguide 1

Intervjuguide - elev

Bakgrunn

- Kan du fortelle litt om deg selv?
 - Hvordan er du som person?
 - Interesser og fritidsaktiviteter

- Kan du fortelle litt om familien din, hvem bor du sammen med, hvordan bor du?
 - Hva pleier dere å gjøre sammen
 - Yrker, utdanning,

Skolegang

- Kan du huske hvordan det var å begynne på skolen?
 - Husker du hvordan det var å begynne å få karakterer på ungdomskolen?
 - Da du gikk på ungdomskolen, hva ble det forventet fra deg? (av dine foreldre?)
 - Ble det forventet det samme fra deg som dine venner?
- Opplever du noen forskjeller mellom ungdomsskole og videregående skole?
- I forhold til arbeidsmengde, karakterer, fritid, ...
- Hva motiverer deg til å gjøre skolearbeid/prestere godt på skolen?
- Opplever du noen forventninger knyttet til skoleprestasjonen din?
- I hverdagen nå, når er det du finner tid til å gjøre lekser/skolearbeid?
- Har dine fritidsaktiviteter noen gang kom i konflikt med skolearbeidet ditt?
- Kan du fortelle litt om hvordan en typisk ukehverdag (tirsdag) ser ut for deg? Helt fra du våkner til du legger deg.

Digital skole

Hvordan påvirker det digitale/digitale vaner skoleprestasjonen din? (opplever du digitale forstyrrelser når du jobber med skolearbeid?)

- I undervisning
- I forhold til skolearbeid etter skolen
- I forhold til søvn

Leksehjelp

- Hva vil du si er hovedgrunnen til at du bruker leksehjelp?
 - Hvordan kom du i kontakt med leksehjelp
 - Hva gjorde du før du hadde leksehjelp? Hvem hjalp/hjelper deg med skolearbeid?
 - Hva ville vært alternativ til denne leksehjelpen?
 - Har du bare leksehjelp i noen fag, hvorfor bare i disse fagene?
- Kan du fortelle om en ”vanlig” privattime, hva foregår?
 - Hvor lenge har du brukt privat leksehjelp?
 - Hvor ofte?
- Vet du hvor mye det koster for din leksehjelp i måneden?
 - Hvem betaler?
 - Hva tror du de tenker om denne utgiften?
- Hvilke erfaringer har du med leksehjelpen?
 - Ønsket resultater av leksehjelpen?
 - Positive/negative erfaringer
 - Er det nødvendig med leksehjelp ved siden skolen for å få gode karakterer?
- Er det noe ved undervisningen på skolen som gjør at du benytter deg av leksehjelp?
- Kjenner eller vet du om andre som bruker leksehjelp?
 - Deres erfaringer
- Hvordan tror du gjør det på skolen i forhold til dine medelever?

Fremtid

Har du fått noen råd angående videre utdanningsvalg?

Hvor ser du deg selv om 5 år?

- Hvordan kommer du deg dit?

Andre ting?

Noe du vil legge til som vi ikke har vært innom?

Vedlegg 4 - Intervjuguide 2

Intervjuguide – foreldre

Personalia

- År født

- Yrke/utdanning

- Jobb

- Fulltid/deltid

Bor du sammen med noen?

- Yrke, utdanning?

Årstall barn født

Bakgrunn

- Fortelle litt om deg selv.

- Hvordan er du som person?
- Interesser og fritidsaktiviteter
- Hvordan ser en typisk hverdag ut for deg?

- Kan du fortelle litt om familien din

- Hva pleier dere å gjøre sammen?

Skolegang

- Hvordan var ditt eget forhold til skolen?

- Hvordan var dine foreldres forhold til skolen?

- Kan du huske noe de sa om skolen/lekser?

- Da du var ferdig med ungdomskolen kan du huske hva du tenkte om dine videre muligheter?

Annet

- Hva gjorde du videre?

- Hva gjorde du fra da til nå?

- Hvis du tenker tilbake på oppvekst og ungdomstid, føler du at du hadde noen spesielle forventninger rettet mot deg?

- Kan du huske noe du fikk ros for?
- Tror du unge trenger mer hjelp med lekser nå enn før?
- Hvordan tror du nivået på skolen og videre utdanning er nå i forhold til før?
 - Har kravene endret seg?

Barn

- Hvordan vil du beskrive dine barns sitt/sine forhold til skolen?
- Hva har vært din/deres rolle opp gjennom barnas skolegang?
 - Har du og din partner hjulpet på forskjellige måter? (med forskjellige oppgaver/aktiviteter i oppveksten)
- Har det vært noen forskjeller på barna?
- Har dere hatt noen ordninger for å oppmuntre til god innsats på skolen?

Digital skole

- Hvordan tror du den nye digitale hverdagen påvirker barnas skolearbeid?
 - Positivt? Negativt?
 - Hvordan håndterer dere eventuelle digitale forstyrrelser i hjemmet?
 - Har dere noen regler knyttet til det digitale hjemme?

Leksehjelp

- Hvordan var erfaringene med lekser på barne- og ungdomsskolen?
- Hvor lenge har dere brukt leksehjelp?
- Hvem sitt initiativ var det?
- Hvordan kom du i kontakt med leksehjelp?
- Hva gjorde dere før dere benyttet dere av betalt leksehjelp?
- Finnes det noe alternativ til denne leksehjelpen?
- Hvilke erfaringer har du med den betalte leksehjelpen?
 - Ønsket resultater av leksehjelpen?
 - Positive negative erfaringer
 - Er det nødvendig med leksehjelp ved siden skolegangen for å få gode resultater?
- Kjenner du andre foreldre som har erfaringer med betalt leksehjelp?
- Vet du om andre ungdommer (venner av ungene dine) som bruker betalt leksehjelp?
 - Deres erfaringer
- Hva vil du si er formålet med å bruke betalt leksehjelp?

Fremtid

- Har du gitt noen råd til dine barn om valg av yrke og utdanning?
- Hvilke typer utdanninger tror du det er lurt å ta i dag?
- Hva tror du din sønn/datter gjør om 5 år?
- Har du noen bekymringer for dine barns fremtid?

Inntekt

- Hvor mye bruker dere på leksehjelp i måneden?
- Kan jeg få spørre deg om deres husstands omtrentlige inntekt?

Andre ting?

Noe du vil legge til som vi ikke har vært innom?