

**Hege Ryen Ligaard Brynildsen**

---

# **Trylleformler**

**Mulige metaforer om foreldreposisjoner**

**En diskursiv lesning**

**Masteroppgave i Familiebehandling**  
**Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for samfunnsfag**

Sammendrag

Jeg har gjort en diskursiv lesning av foreldreblogger om lekser, Materialet er 14 blogginnlegg av 10 norskspråklige skrivere fra 2012, som er foreldre til skolebarn og hvor teksten inneholder ordet ”lekser”.

I materialet har jeg undersøkt hvordan lekser og foreldreposisjoner skrives fram gjennom tekstlige valg, tekstretning, språklige virkemidler som sjanger, språkhandlinger, tegnsetting, ordvalg, kontekst og maktprosedyrer i diskursen. Jeg leste tekstene dialogisk ved å stille materialet spørsmålene hva, hvem, hvordan og hvorfor.

I arbeidet med oppgaven ble jeg opptatt av metaforer skriverne brukte og fant dette som en nyttig tilnærming i refleksjon over variasjoner i likhet og ulikhet i drøftingen og rekontekstualiseringen av foreldreposisjonene i materialet.

I avslutningen presenterer jeg forslag til videre arbeid med implikasjoner analysen og drøftingen kan ha for praksisfeltet. Trylleformler henspiller på en mulighetstenkning og en økt bevissthet rundt eget ståsted og praksis, i alle nivåer av samfunnsstrukturen.

## Summary

This thesis presents a readthrough of blogs based in an approach of discourse. There are 14 different texts, written by 10 norwegianspeaking writers, published in 2014 on the internet. The writers are all parents with children in school.

I have read the material dialogically by asking questions to the texts like who, what, how and why. The positions of parents have then been organized according to variation according to differences and recontextualization by the use of four metafores. In this last part of the discussion of the material I have been intrigued by the use of Metaphores in the material.

I then conclue by presenting some ideas for further consideration into the field of discourse on homework. These are connected to awareness and possibilities of practioners in practice, called "magical formulas".

Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for samfunnsfag  
Oslo 2015

## **Forord**

Takk, kjære familie, venner og kolleger, for heiarop underveis  
Takk til alle som har bidratt til min erfaring med barn, elever, foreldre og lærere,  
familie og skole

Takk til veileder og professor Liv Mette Gulbrandsen ved Høgskolen i Oslo og Akershus,  
for psykologisk og faglig innsikt og tilpassede doser spark bak,  
for oppmuntring - og oppfølging i innspurten

Takk til Nicole for inspirasjon og uvurderlig støtte  
Takk til mine medstudenter på familiebehandlingsstudiet, lærere på HIOA  
og veileder Helge på Bup for morsomme og lærerike fem år

Takk til min leder; familieterapeut og helsesøster Wenche,  
for oppmuntring og tilpasninger til jobb dette siste året

Takk til min barndomsvenninne og høgskolelektor Mette, for reisefølge på skriveopphold i  
Roma og Paris, for lesing og innspill underveis og 'teknisk support'

Takk til bloggerne som deler refleksjoner av sin 'virkelighet' så åpent

Takk til rektor Gunvor på Eggedal skole, og May Britt for velvilje og hjelp med kopiering i innspurten

En spesiell takk til 'støttegruppen for masterstudenter på familiebehandling med innlevering i mai 2015' for livsnære meldinger og drahjelp de siste timene

Jeg er takknemlig for mitt 'skrivested' i Eggedal med fossebrus, hvitveis og fuglesang

Jeg forstår mer av hva mestring og refleksjon er

Nå kan jeg fortsette livet med mann, barn, jobb, romaner, reiser- ja, hva vet jeg?

Brattland, Eggedal, 16.05.2015

# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>4</b>
<b>INNHALDSFORTEGNELSE</b> .....	<b>6</b>
<b>INLEDNING OG STÅSTED</b> .....	<b>8</b>
<b>PROBLEMSTILLING:</b> .....	<b>8</b>
SPØRSMÅL TIL MATERIALET:.....	8
<b>KUNNSKAPSGRUNNLAG</b> .....	<b>9</b>
STUDIER OM LEKSER OG FORELDRE.....	9
OM FORELDRE: HVEM FÅR ANSVARET FOR LEKSER? .....	9
OM LEKSERS VIRKNINGER PÅ FORELDRE OG FAMILIE I INTERNASJONAL FORSKNING.....	10
<i>De godt utdannede foreldrene</i> .....	11
<i>Foreldre med lite utdanning</i> .....	11
OM FORELDRE OG LEKSER I NORSKE UNDERSØKELSER.....	11
<i>FUGs Foreldreundersøkelse</i> .....	12
OM LEKSER OG FORELDRE I NORSK FORSKNING .....	13
SKOLENS FORVENTNINGER TIL FORELDRE I NORSK UNDERSØKELSE.....	13
<i>Elevundersøkelsen 2007-2015</i> .....	13
<i>Interesse, oppmuntring og god hjelp fra 'de voksne'</i> .....	13
OM HJEM OG SKOLE .....	13
<b>TEORI</b> .....	<b>14</b>
SPRÅK OG DISKURS .....	15
<i>Tekstlige instanser</i> .....	15
<i>Subjektposisjoner</i> .....	17
<i>Dialog</i> .....	17
<i>Kontekst</i> .....	18
<i>Praksis i tekst</i> .....	19
<i>Praksis i diskurs</i> .....	20
<i>Makt</i> .....	21
<b>METODOLOGI: EN SOSIALKONSTRUSJONISTISK FORSTÅELSE</b> .....	<b>22</b>
SØK PÅ NETTET ETTER FORELDREBLOGGER TIL UTVALGET .....	23
OM BLOGG .....	24
ANALYSEPROSESSEN .....	27
SKRIVEPROSESSEN.....	28

ANALYTISKE REFLEKSJONER.....	28
ETISKE REFLEKSJONER .....	28
<b>EN DISKURSIV LESNING AV FORELDREBLOGGER.....</b>	<b>29</b>
PRESENTASJON AV FORELDREBLOGGENE MED TEKSTUTDRAG .....	29
TEKSTLIGE INSTANSER .....	31
<i>Skrivere</i> .....	31
<i>Respondenter</i> .....	34
<i>Lesere</i> .....	34
KONTEKST.....	36
<i>Situasjonskontekst</i> .....	36
<i>Samfunnskontekst og interdiskursivitet</i> .....	37
FORELDREPOSISJONER.....	42
<i>Foreldreposisjonen 'mor'</i> .....	42
<i>Foreldreposisjonen 'far'</i> .....	43
<i>'Investerende' foreldreposisjon</i> .....	45
<i>'Refleksiv' foreldreposisjon</i> .....	48
<i>'Sosial' foreldreposisjon</i> .....	49
<i>'Samarbeidende' foreldreposisjon</i> .....	50
Foreldreposisjoner tilbudt av 'ekspertposisjonen' G:.....	51
<i>Foreldreposisjoner tilbudt i dialog med skriver G</i> .....	52
OPPSUMMERING AV FORELDREPOSISJONER:.....	53
MAKT I TEKSTENE .....	54
<i>Omfang og respons</i> .....	54
<i>Grensevokter</i> .....	58
<i>Fortolling av diskurs</i> .....	59
<i>'Fryst mening'</i> .....	59
OPPSUMMERING AV DISKURSIV MAKT.....	60
<b>AVGRENSNING AV LEKSEDISKURSEN.....</b>	<b>60</b>
DRØFTING AV VARIASJONER OVER LEKSER OG FORELDREPOSISJONER OG REKONTEKSTUALISERING.....	61
<i>Likhet i likhet: 'Å skjære alle over en kam'</i> .....	62
<i>Ulikhet i likhet: "Lønn for strev"</i> .....	63
<i>Likhet i ulikhet "Jeg ser ikke skogen for bare trær"</i> .....	64
<i>Ulikhet i ulikhet "Taushet er gull men tale er sølv"</i> .....	65
<b>"ØVELSE GJØR MESTER" .....</b>	<b>66</b>
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>68</b>

## **Inledning og ståsted**

Temaet for denne oppgaven er lekser og foreldre. Jeg vil bruke en tverrfaglig og mulighetsorientert tilnærming til leksefenomenet.

I masterklinikken i Bup-systemet møtte jeg mange familier som nevnte lekser som en utfordring i familien. Gjennom en barnefokuseret, narrativ og språklig tilnærming ble ulike 'leksemonstre' samkonstruert. Som lærer, har jeg samtalt med fortvilte foreldre og prøvd ulike tiltak for å møte forventninger fra elever og kolleger om lekser, i kamp med min egen skepsis til lekser. I skolen har jeg opplevd lite, om noen debatt om lekser, bare hvordan 'arbeidsplanen' skal utformes eller i hvilken form lekser 'gis'. Det siste året har jeg arbeidet som miljøterapeut ved en ungdomsskole med familiesamtaler og tverrfaglig samarbeid med skolehelsetjenesten og rådgiver rundt elever som står i fare for å falle ut av skolen. Leksefri og en tilpasning av ukeplan var blant de første tiltakene som ble iverksatt.

En grunninnstilling jeg har utviklet gjennom studier i veiledning og familiebehandling er at "Troll sprekker i sola". Derfor har jeg ønsket å lokke fram "leksetrollet", og utsette det for et diskursivt blikk gjennom lesing av foreldreblogger, med en intensjon om å bidra til mindre spenninger mellom foreldre, barn og andre aktører i leksediskursen. Problemstillingen min er slik:

### **Problemstilling:**

*På hvilke måter kan metaforer knyttet til lekser og foreldreposisjoner bidra til refleksjon?*

### **Spørsmål til materialet:**

*På hvilke måter kan den tekstlige sammenhengen si noe om lekser, barn og foreldre?*

*Hvilke variasjoner kan jeg lese fram gjennom en analyse av foreldreposisjoner?*

*Hvordan kan metaforer bidra til praksisfeltet?*

Masteroppgaven er bygd opp på følgende måte. Først vil jeg beskrive den kunnskapen jeg har funnet i ulike undersøkelser og studier om lekser og foreldre. Deretter vil jeg beskrive teori



knyttet til diskurs. Så vil jeg presentere hvordan jeg har valgt ut materialet og forskningsprosessen. Videre presenterer jeg bloggene i utvalget med tekstutdrag av den tekstlige sammenhengen leksene står i og en analyse av materialet basert på fire lesninger med blikk på tekstlige instanser, språklige virkemidler, kontekst og makt, Deretter drøfter jeg sammenhenger i materialet i lys av variasjon og muligheter i materialet. Jeg avslutter med noen refleksjoner over praksis og videre forskning og tilbyr lesere av oppgaven en rekke muligheter for refleksjon og eventuelt endring av praksis i hele det diskursive felt som omgir lekser.

## **Kunnskapsgrunnlag**

### **Studier om lekser og foreldre**

Lekser kan organiseres på ulike måter, som hjemmearbeid, gjort alene, med foreldre, søsken eller venner, eller som leksehjelp i grupper på skolene eller individuelt og i grupper i frivillige organisasjoner som for eksempel Røde Kors <sup>1</sup> eller gjennom firmaer som Mentor Norge.

<sup>2</sup>Tekstene i analysegrunnlaget i denne oppgaven er knyttet til lekser som hjemmearbeid. Lekser er ikke pålagt i lovverket, men er implisitt skrevet fram gjennom bestemmelser om plikt til leksehjelp i grunnskolen i Lov av 17. juli 1998, nr 61, Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) fra 2010 i § 13-7a.

### **Om foreldre: hvem får ansvaret for lekser?**

Foreldre skrives fram som ”mor” og ”far” eller ”medmor” i Lov av 8. april 1981nr 7, Lov om barn og foreldre (barnelova)§2-2 . Foreldreansvaret er knyttet til å sørge for utdanning økonomisk sett og at den er tilpasset barnets interesser og behov (bl §2-35).<sup>3</sup> Internasjonale studier viser at i praksis har mødre ansvar for lekser og samarbeidet med skolen.

En kanadisk studie viser sammenheng mellom barnas opplevde press, støtte og oppmuntring fra mor og økte skoleprestasjoner, mens fedres press senker prestasjonene. Begge foreldre presser sønner mer enn døtre og døtre får mer støtte og oppmuntring i skolearbeidet (Rogers, Theule, Ryan et al 2009).

En amerikansk studie sier noe om at lekser er ’busy work’ som kan skape stress og legge press på familietid, spesielt i lavinntektsfamilier (Bruce 2007).

---

<sup>1</sup> <https://www.rodekors.no/leksehjelp> , lesedato 05.02.2015

<sup>2</sup> [http://www.mentornorge.no/?gclid=CjwKEAjwg7yqBRCu5NmlgMm6i08SJADDEudZf4Vdi57RLK1i-5FJ4U8gckKX4LN036QBB\\_CYentZdRoCjcXw\\_wcB](http://www.mentornorge.no/?gclid=CjwKEAjwg7yqBRCu5NmlgMm6i08SJADDEudZf4Vdi57RLK1i-5FJ4U8gckKX4LN036QBB_CYentZdRoCjcXw_wcB), lesedato 10.05.2015

<sup>3</sup> [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7/KAPITTEL\\_6#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6), lesedato 09.05.2015

To svenske studier har undersøkt hvordan barn og mødre kan ha ulike forventninger til hvordan skolearbeidet skal gjøres og at det kan skape spenninger mellom dem (Wingard og Forsberg 2009) og at barnet sosialiseres inn til arbeid og organisering av tid gjennom samspill om lekser med foreldrene (Wingard 2006).

Unn-Doris Karlsen Bæck (2010) har i en spørreundersøkelse rettet mot foreldre funnet at *mødre* deltar mer i foreldremøter og foreldresamtaler. Hun knytter dette til mødres kulturelle posisjon som omsorgsperson i familien. *Fedre* deltar i dugnadsarbeid i forbindelse med skolen (Bæck 2010,559).

### **Om lekser virkninger på foreldre og familie i internasjonal forskning**

Internasjonalt er to metaundersøkelser henvist til i norske rapporter om leksehjelpsordningen og fra TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) for Norge i 2007.<sup>4</sup> TIMMS måler resultater hos elever i 4. og 8. klasse i fagene matematikk og naturfag. Harris Cooper, Jorgianne Civey Robinson og Erika A Patall har gjennomført en metaundersøkelse i USA på lekser og skrevet to rapporter fra arbeidet: ”Does homework improve academic achievement? A synthesis of research 1987–2003.” (2006) ”Parent Involvement in Homework: A Research Synthesis” (2011).

Funn fra disse undersøkelsene sier noe om mulige virkninger av lekser på foreldre og familier: På den ene siden kan lekser ha en *positiv* virkning gjennom at foreldrene øker forståelsen for og involveres mer i skolen, og viser dermed mer interesse for barnas faglige utvikling. Barna rapporterer at de kan føle seg bedre når de gjør lekser. I tillegg kan foreldreinvolvering kan bedre kommunikasjonen mellom foreldre og barn og mellom foreldre og skole.

På den andre siden kan lekser virke *negativt* inn på deltakelse i sosiale aktiviteter på fritiden, noe som ellers kan bidra til læring. Det å involvere foreldrene i leksearbeidet kan forvirre barna når det gjelder læringen fordi foreldrene ikke kjenner stoffet og arbeidsmetodene, eller at de presser barna sine, hjelper dem for mye, indirekte oppmuntrer til juks eller gjør dem avhengige av hjelp. Leksene kan øke forskjellene mellom godt og dårlig presterende elever på grunn av tilgang til ressurser og tilpasset støtte. Foreldreinvolvering kan skape økt tretthet og bidra til

---

<sup>4</sup> [http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp\\_201001/rapp\\_201001.pdf](http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201001/rapp_201001.pdf), lastet ned 23.03.2014

skuffelse på grunn av frustrasjon hos både foreldre og barn. Den kan øke spenningene mellom foreldre og barn og presset på elevene om å gjøre det godt på skolen.

### ***De godt utdannede foreldrene***

- snakker mer med barna sine, bruker mer avansert språk og samleser (Jordan, Snow&Porsche 2000). Disse språkhandlingene passer godt med skolens krav og gir gode leseferdigheter (Tabors, Snow&Dickenson 2001).
- Det er en sammenheng mellom høy utdanning og et varmt og sosialt klima i hjemmet (Duncan, Brooks-Gunn& Klebanov 1994).
- En tverrnasjonal studie med barn, foreldre og lærere og bruk av videoblogg viser hvor forskjellig barns leksemiljø er med hensyn til ressurser: Middelklasseforeldre er omkring barna når de gjør lekser, samtaler med barna, støtter, retter arbeid og stiller spørsmål som hjelper barna. (Hutchison 2011)
- Godt utdannede foreldre har høyere forventninger til sine barn og klarer bedre å tilpasse forventningene til hvordan barnet presterer.

### ***Foreldre med lite utdanning***

- kan enten ha for lave forventninger til eget barn, eller for høye.
- Elever med foreldre med lav utdanning selv, lite bøker hjemme, svak økonomi og lite nettverk har størst tendens til å komme dårligere ut med hensyn til måloppnåelse, sammenliknet med andre grupper. (Epstein 2001, 2002; Hallgarten 2000, Hanafin og Lynch 2002; Lareau 1997, 2000; Vincent og Ball 2006; Bakken 2003; Engen 2007, SørDAL 2007).

### **Om foreldre og lekser i norske undersøkelser**

Opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet (Oppl §1-1). Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG) er den offentlige foreldrestemmen.<sup>5</sup> Utvalget gjennomførte en

---

<sup>5</sup> <http://www.fug.no/>, søkedato 15.02.14

undersøkelse i 2012, der foreldrene delte seg i to med hensyn til om de ønsket hjemmelekser eller ikke.<sup>6</sup> FUG valgte i 2012 å støtte halvparten som var for hjemmelekser. I 2014 skifter FUG mening og begrunner det med sosial ujevnhet.<sup>7</sup>

I en rapport fra Nova om leksehjelpsordningen basert på spørreskjema til 2000 foreldre svarer 66 % at de alltid kontrollerer leksene til barna, 26% gjør det ofte, 7% av og til og 2% aldri (Backe-Hansen, Bakken, Huang 2013: 62).

Foreldre som valgte ikke å benytte seg av leksehjelpstilbudet, svarer :

- At de vil hjelpe barnet sitt med leksene selv (72%) (ibid 68).
- tallet synker noe med alderen på barnet og for foreldre som ikke bor sammen (ibid 69-70).
- ingen av svaralternativene var tilpasset foreldre til barn med spesielle behov (ibid 73).
- noen foreldre mente lekser er foreldrenes ansvar og at de kjenner barnets behov best og understreket barnas behov for ro og lek (ibid 71).
- andre var prinsipielt mot leksehjelp på 1.-4.trinn og ønsket det heller på høyere klassetrinn (ibid 72).

### ***FUGs Foreldreundersøkelse***

I april 2012 gjennomførte utvalget en spørreundersøkelse ”Kva meiner du om lekser?”.<sup>8</sup> Den kommer som en evaluering etter to år med leksehjelpordningen.

I svarene kommer det fram at:

- 95% av foreldrene får en ”lekseplan” hjem hver uke.
- 27% av respondentene ikke fornøyd- og 33% fornøyd med leksehjelpen på skolen
- 33% svarer at leksehjelpen ikke er aktuell for dem
- Foreldregruppen er delt nøyaktig i to når det gjelder spørsmålet om lekser bør gjøres på skolen eller hjemme
- 94% av foreldre som svarer hjelper med lekser flere ganger i uken, tross leksehjelp,.

---

<sup>6</sup> <http://www.fug.no/FUG-vil-ha-leksehjelp-paa-ungdomstrinnet.5059847.html>, FUGs%2Bvedtak%2Bom%2Blekser.pdf, søkedato 15.02.14

<sup>7</sup> <http://www.fug.no/fug-imot-paalagte-hjemmelekser.5634225.html>, lesedato 10.05.2015

<sup>8</sup> <http://www.fug.no/kva-meiner-du-om-lekser.5043110.html>, søkedato 15.02.14

Foreldrene opplever i stor grad at de klarer å hjelpe til med leksene, mens 53 av 1895 foreldre ”føler at de alltid kommer til kort som leksehjelper” for sitt barn. 673 av foreldrene opplever det av og til.

### **Om lekser og foreldre i norsk forskning**

I en delrapport fra en evaluering av hjem- skole samarbeid utført for Uni Rokkansenteret av forskerne Ingrid Helgøy og Anne D Homme (2012) finner de den sterkeste sammenhengen mellom positiv effekt av lekser og det at foreldre lager regler for når og hvor leksene skal gjøres, fordi dette signaliserer forventninger og internaliserer det å følge regler (Helgøy og Homme 2012, 46) .

### **Skolens forventninger til foreldre i norsk undersøkelse**

#### *Elevundersøkelsen 2007-2015*

Utdanningsdirektoratet gjennomfører årlig en nasjonal elevundersøkelse i skolen om støtte hjemmefra. Resultatene offentliggjøres på nettsiden ’Skoleporten’, sortert under ’læringsmiljø’.<sup>9</sup> (Vedlegg ”Elevundersøkelsen”)

#### *Interesse, oppmuntring og god hjelp fra ’de voksne’*

Fra 2014 til 2015 har ’de voksne’ økt sin ’oppmuntring’ til 7.klassinger mer enn til 10.klassingene, basert på elevenes egne tilbakemeldinger (ill 4 a og 4b). Med hensyn til kjønn får jenter mer oppmuntring og hjelp med leksene og blir vist mer interesse fra de voksne nasjonalt enn gutter, men det har vært en utjevning til skoleåret 2014- 2015 da jenter og gutter vises like mye interesse for skolearbeidet hjemme. I Oslo er interessen for jenters skolearbeid økt på et år, sammenliknet med like stor interesse for begge kjønns skolearbeid i 2013- 2014. Jentene i Oslo opplever i høyere grad at de blir oppmuntret av ’de voksne’ sammenliknet med gutter i Oslo (ill 5 a og 5b) . På 10. trinn er det noen små forskjeller mellom kjønnene, der guttene opplever å få mer ’god hjelp’ med leksene nasjonalt. (ill 6a og 6b).

### **Om hjem og skole**

Forskriften til opplæringslova understreker at skolen har ansvar for samarbeidet med skolen. I læreplanverket til Kunnskapsløftet 2006 nevnes foreldrene under ”det samarbeidende

---

<sup>9</sup> <http://skoleporten.udir.no/default.aspx, , søkedato 25.06.14>

mennesket” knyttet til læringsmiljø.<sup>10</sup> Foreldrene skrives fram som en sosial ressurs som det er viktig å mobilisere på en bevisst måte.

Ann Farrell (2015) henviser i sin studie til forskning på forholdet mellom hjem og skole som viser at skolen kan forstås som en kolonisering av hjemmet, der hjemmet overtar mye av læringsaktivitetene fra skolen (Keogh 1998). Skriftlig og muntlig informasjon fra skolen til hjemmet styrer ”skolsk” praksis, det vil si skolenormer og aktiviteter, i familien og foreldrene blir opptatt av å gjøre ting ”riktig” (Ball 2003).

Deltakelse på foreldremøter, formidling av verdier og forventninger og det at barna er engasjert i aktiviteter utenfor skolen, samt et godt hjem-skole- samarbeid, har vist seg å kunne innvirke på karakterer, trivsel, deltagelse og fullføring av videregående opplæring og høyere utdanning (Catsambis 2001, Epstein og Sanders 2000; Sheldon og Epstein 2005a, 2005b; Simon 2004; Bakken 2003, Birkemo 2003).

Variasjoner i verdier, tradisjoner og holdninger til skole kan variere mellom majoritets og minoritetskultur og ivaretas ikke i tilstrekkelig grad i samarbeidet mellom skole og foresatte (Ericsson&Larsson 2000). Ingrid Helgøy og Anne D. Homme (2012) har funnet at skolene er positive til et tettere samarbeid med hjemmene, men er usikre på hvordan.

## **TEORI**

I dette kapittelet vil jeg beskrive min forståelse av diskurs . Deretter vil jeg presentere en definisjon som jeg finner nyttig i å gripe mangfoldigheten i diskurs. Det neste er en presentasjon av hvilke begreper jeg har funnet nyttige for å finne konstruksjoner av lekser og foreldreposisjoner i tekst, samt tekstlige instanser. Jeg beskriver begreper fra diskursteori i beskrivelsen av samspillet mellom dem, og hvilken sammenheng konstruksjonene skrives fram i. Tilslutt trekker jeg fram noen tekstanalytiske og diskursive verktøy som kan beskrive påvirkningsmakt i tekstene. Jeg har valgt noen begreper jeg vil bruke i analysen av tekstutvalget mitt: tekstlige instanser, dialog, kontekst, subjektposisjoner, praksis og makt på bakgrunn av denne definisjonen av diskurs :

---

<sup>10</sup> <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-samarbeidande-mennesket-/#a6.4>, lesedato 11.05.2015

(...) det som under strukturalismen fikk navnet discours, det vil si språket i bruk, i aksjon: produktet av det talende subjekts utvelgelse og sammenføyning av ord og setninger i sammenhengende tale og skrift. Diskursen overskrider setningen (...). Når disse grensene sprenges er vi over i diskursen og blir nødt til å trekke inn ”fremmede elementer” som har med situasjonen og hensikten å gjøre, ja hele den sammenheng det levende språket inngår i som både kontekstavhengig og kontekstgenererede. Ikke minst subjektet (så vel det talende som det lyttende og samtalende) blir en del av betydningsproduksjonen i diskursen og må tas i betraktning. (Gundersen 2010,34).

## **Språk og diskurs**

De to hovedbegrepene innen diskursteoriene som vil jeg forstå teksten gjennom er ’språk’ og ’makt’. Språket er verktøyet for meningsdannelsen og makten regulerer praksisen. Mange diskurser veves inn i hverandre, på tvers av tid og rom. Et av poengene med diskurstenkningen er at det er mange måter å forstå ’verden’ på som er kontingente, det vil si at de er utskiftbare.

Det er magt, der skaber den viden, vi har, og vores identiteter og de relationer, vi har til hinanden som grupper eller individer. Og viden, identiter og sociale relationer er alle kontingente: Alle disse er på et givet tidspunkt på én bestemt måte, men de kunde have været- og kan blive- annerledes.(Winther Jørgensen, Phillips 1999, 48-49).

Språk kan forstås som et kulturelt verktøy som hjelper oss med overføring av verdier, meninger og praksis. Vi forstår oss selv og verden omkring oss gjennom språket. Vår forståelse av ’verden’ gjennom språket utvikles i fellesskap med andre der vi sammen utforsker hvilke fortolkninger som er mulige og akseptable. Dette fellesskapet tilbyr oss visse subjektposisjoner, som vi forholder oss til for være en del av fortolkingsfellesskapet. Her kan det forhandles om betydning og slik ”personers deltakelse og forståelser bidrar til å befeste, utfordre eller forandre etablerte rutiner, fremgangsmåter og meningssammenhenger”, slik kan tekster delta i en diskurs (Gulbrandsen 2006, 253).

Tekster kan forstås som kommunikative. Det er et grunnleggende premiss i kommunikasjon å beherske en viss kompetanse for å gjøre seg forstått og forstå. Alle utsagn uttrykker noe om verden, det vil si at de har en *informativ* side. Innholdet uttrykkes på en bestemt måte, det vil si at teksten er *ekspressiv*. Og til slutt har teksten en *appellativ* funksjon, den vil noe og er rettet mot en leser (Glomnes 1991, 63).

## ***Tekstlige instanser***

En ytring er en kommunikasjonsenhet som ”fungerer som uttrykk for en talendes position i en udveksling” (Møller Andersen 2002, 92). Eivind Engebretsen(2005) beskriver i sin avhandling

om barnevernsjournaler et samspill mellom et 'jeg' og et 'du': "Bakhtins språkteorier er basert på ideen om et dialogisk samspill mellom to poler: jeget og duet. Duet kaller Bakhtin for den Andre eller den fremmede." (Engebretsen 2005, 58).

'Skriveren' av teksten er "en tekstlig instans og i prinsippet et produkt av min egen lesning, ikke en person" (Engebretsen 2005, 61). Veum (2001) kaller de ulike stemmene i tekstens struktur 'skriver', 'leser' og 'respondent'. 'Respondent' er skrivere som kommenterer teksten direkte eller refererer til teksten i andre tekster, det vil si bruker teksten intertekstuell. Jeg velger å bruke samme begrepene om den som har utformet teksten og lest den og gitt respons på samme måte, ikke som en levende person, men som en posisjon.

Hvem som er individene bak tekstene i blogger kan være vanskelig å vite. Det er ikke personen 'bak' teksten som er målet for min analyse, og diskursen konstruerer subjektposisjoner som kan endres eller forstås på flere måter. Diskurs blir dermed ikke knyttet til personlige egenskaper eller fastlåste typer i min oppgave, det vil si at diskurs blir et *antiessensialistisk* begrep (Winter Jørgensen og Phillips 1999, 14).

Hentet fra Ingrid Stock (2010) vil jeg bruke Mikhail Bakhtins uttrykk '*authorativ discourse*', om hvordan skriveren viser sin faglige kompetanse og erfaring i teksten (Stock 2010, 25-26). John R Searle (1989) understreker i sin språkhandlingsteori referert hos Glomnes, at skriverens troverdighet er viktig for at leseren skal forstå intensjonen og ha tillit til skriveren. Det vil si at skriveren tror på egen tekst og at teksten er troverdig i sin presentasjon av innholdet (Glomnes 1991).

Skriveren posisjonerer en *modelleser* i tekstene gjennom den felles forståelsen skriveren refererer til eller ønsker å konstruere. Dette sier noe om tekstretning. Chris Hall (1997) skriver om konstruksjonen av leseren og hvordan leseren kan forstås på mange ulike måter.

En leser kan være en som lytter inn i en samtale, en tilfeldig leser- eller en som teksten er rettet mot, som kjenner faguttrykkene i teksten eller praksisen som omtales. 'Leser' av tekstene i utvalget er meg som forsker, i tillegg til sensorer, veileder og kanskje andre forskere, eller aktører i leksediskursen.



Hall referer i tillegg til Goffman (1981) og hans begrep *'the ratified reader'*, som kan bety en leser som er enig, som godkjenner, aksepterer eller 'kan skrive under på' teksten (Hall 1997).<sup>11</sup> Bakhtin introduserte ennå en type 'du' som teksten henvender seg til, en overordnet leser, *'superaddressee'* som jeg oversetter til *'superadressent'*. Denne leseren står 'over' et jeg og du, skriver og leser i teksten, og er en som representerer normene og standarden teksten skal måles mot (Hall 1997, 58). Dette samspiller med samfunnsvitenskapelig begreper som minoritet og majoritet, hegemoni og en produsent av 'sannhetseffekter' med diskursiv makt.

### ***Subjektposisjoner***

Når dialogiske ord "tilhører talesubjekter, bliver det ytring:" (Møller Andersen 2002, 90). I det subjektive ligger at måten tekstene utformes på kan si noe om hvordan skriveren oppfatter sin verden og vil oppfattes av sin verden (Veum 2001). Vår forståelse av 'verden' gjennom språket utvikles i fellesskap med andre der vi sammen utforsker hvilke fortolkninger som er mulige og akseptable. Dette fellesskapet tilbyr oss visse subjektposisjoner, som vi forholder oss til for være en del av fortolkingsfellesskapet. (Gulbrandsen 2006, 253).

Subjektposisjoner som teksten kan tilby kan leses gjennom kategorier konstruert utfra normer, holdninger og forventninger. Haldar skriver at "kategoriene finnes i den sosiale verden vi erfarer, og kategoriene må være med oss for at vi kan erfare verden overhode" (Haldar 2006, 47). Kategorier kan være sosiale som *kjønn* og *alder* eller kulturelle som *minoritet* og *majoritet*, og variasjoner over *'forskjeller i kapital, klasse eller tilgang på goder og ressurser'*, og være bestemmende for diskursiv praksis. Annick Prieur (2006) mener det også finnes tause og implisitte maktforhold og strukturer mellom mennesker som ikke kommer til syne i interaksjon og som er organisert i motsatte posisjoner (Prieur 2006, 27, 40). Disse kan samspille i interseksjonalitet og interdiskursivitet.

### ***Dialog***

En leser av en tekst har ikke mulighet til direkte dialog med skriveren som person, men kan ha en dialog med teksten. De har en felles forståelse: "The text and the reader anticipate and construct one another.". Dette blir et *'fortolkningsfellesskap'*, oversatt fra Fish' begrep *'interpretative community'* referert hos Hall (1997, 56-57). Gruppemarkører i teksten kan gi både skriver og leser en opplevelse av gruppetilhørighet (Grüters 2011, 164).

---

<sup>11</sup> <http://www.engelsknorskordbok.com/no/ordliste-engelsk-norsk/ratify>, lesedato 13.09.14

Dialog kan handle om et tekstlig samspill mellom skriver og tekst, tekst og leser og leser og skriver. Dette samspillet sier noe om at lesere deler noen forutforståtte konvensjoner for hvordan en tekst skal leses (Hall 1997, 56).

Når en leser kommenterer teksten, er dialog oppnådd eksplisitt. om setter dialog i tilknytning til 'leserbevissthet' og kaller det å etablere "en dialogisk arena" (Grüters 2011, 164). Når en tekst får mange kommentarer, har skriveren nådd fram med teksten til en leser som kan kjenne seg igjen som modelleser. Skriveren har sin '*stil*' rettet mot en leser.

En dialog kan også skje *selvrefleksivt*, som en indre dialog inne i skriveren og inne i leseren, uten at noe kommer ut skriftlig, jamfør Roland Barthes uttrykk "å løpe omkring i sitt eget hode" (Gundersen 2010, 34). Den indre dialogen kan komme til uttrykk i teksten gjennom bruk av metakommentarer.

Det skjer en dialog mellom teksten og den sammenhengen den står i. Dette kalles kontekstualitet. Når noe tas ut av sin sammenheng og settes sammen i en ny, som skriveren kan gjøre ved å bruke metaforer, kalles det *rekontekstualisering*. Samtidig kan teksten inneholde spor av andre diskurser, såkalt *interdiskursivitet* (Fairclough 2003).

### ***Kontekst***

Nina Møller Andersen refererer at Bakhtin skal ha sagt: "jeg hører stemmer overalt" (Møller Andersen 2002, 68). Stemmene uttrykker seg gjennom teksten og stemmene kan være flere, ikke bare skriverens, men også andre ord.

Det kan skilles mellom *kulturkontekst*, der vi finner spor av normer, institusjoner, ideologi og sosial sammenheng, en samfunnsdiskurs og *situasjonskontekst*, den enkelte hendelse, "det nære og umiddelbare" (Hitching, Nielsen og Veum red 2011: 27-29).

Hall (1997) mener kontekst og tekst utgjør en stil i en 'inner dialogisation', som er Bakhtins begrep, der diskursen beveger seg i grenselandet mellom egen og en fremmed kontekst (Hall 1997, 58). Dette uttrykket kan også henspille på *interdiskursivitet*. Tekstene skapes utfra usagte felles antakelser eller uttalte ideologier, med utgangspunkt i noe som skjer, rammet inn av konteksten de oppstår i.

### ***Praksis i tekst***

'Språk skaper', sier vi. Skriveren foretar tekstlige valg som modifierer ytringen, for eksempel *forsterkere* og *dempere* av meningen gjennom ulike ordvalg og knyttes til subjektposisjonen skriver. Disse valgene kan også vise seg i grammatikk i valg av tid av verbet, om verb i teksten uttrykker intensjon om handling '*performative verbs*' eller uttrykke følelser og meninger eller for eksempel undring gjennom bruk av spørsmålstegn.

Sjanger og språkhandlinger og handler om tekstlige valg skriveren gjør og sier noe om hva teksten presenterer, på hvilken måte, og hva teksten vil og gjør (Glomnes 1991, 71-74).

Skriveren velger en eller et samspill av sjangre for teksten. Eli Glomnes kaller sjanger '*regulering av språklig atferd*' og sier disse rammene har med forventninger og intensjoner å gjøre. (Glomnes 1991, 59-60).

Ulike sjanger kan særpreges av sin type ordvalg, tegnsetting, virkemidler som gjentakelse, muntlighet, settingsbygging, humor og ironi. Skjønnlitterære sjangertrekk fra fortellinger, eventyr, dikt og drama kan inngå i språkhandlingene som virkemidler. *Hverdagslige sakprosa*tekster kan kanskje bloggteksster kalles som gir uttrykk for normer og forestillinger knyttet til hverdagslivet (Berge 2003, 29).

Skriveren kan velge å bruke *metaforer* og ordtak som er elementer fra ulike betydningsområder som settes sammen med vekt på likhet (Glomnes 1991, 118). Dette er både et diskursivt element og et sjangervirkemiddel i poesi og ekspressive tekster for å skape spenning, utvide forståelsen og gi et nytt og kanskje overraskende perspektiv på noe kjent.

I analyse av språkhandlinger i skriftlige tekster er det vanlig å undersøke om det er en bestemt type språkhandling som er den sentrale i de ulike tekstene. (Glomnes 1991, 63-66). I mitt materiale er tekstene dominert av ekspressiver og påstander. Tegnsettingen vil kunne være en funksjonsmarkør i språkhandlinger. Utropstegn i ekspressiver uttrykke subjektivitet og ulike følelser som engasjement, sinne, glede, oppgitthet og så videre, slik punktum avslutter en konstaterende påstand.

Teksten i en 'påstand' tar utgangspunkt i noe 'i verden' og må 'stemme' med 'virkeligheten'. Glomnes beskriver hvordan leseren må kunne sjekke om påstanden passer innenfor det folk flest "regner for sant" (Glomnes 1991,64). Det er et krav til skriveren av 'påstander' er at

skriveren må være troverdig og inneha kompetanse. Skriveren må begrunne argumentasjonen sin når noe ikke har skikkelig fotfeste som 'sannhet' i fellesskapet.

Tekster som er uttrykk for ideologien i et samfunn kan kalles *nøkkelttekster*. Disse kan påvirke andre tekster og folk hverdagsliv. De kan være et uttrykk for samfunnet selv, er normative og kan få konsekvenser for sosial praksis (Grue 2001, 120-121). Noen tekster har mer definisjonsmakt enn andre og produseres innenfor rammer av konformitetspress (Benestad Hågvar 2007, 52).

Skriveren må skape tillit hos leseren, gjennom lesernes forforståelse av skriver som troverdig, skriverens "omdømme", eller gjennom skriverens egen uttrykte posisjon.

### ***Praksis i diskurs***

"Språk er makt", sier vi. Diskurs handler om valg av strategier. Diskursen gir mening til den fysiske verden og setter grenser for hva som er mulige og relevante handlinger i situasjonen (Winter Jørgensen og Phillips 1999, 17-18).

Makt og kunnskap forutsetter hverandre hos Michel Foucault og skaper vår sosiale verden som produserer '*Sandhedseffekter*' gjennom diskursiv praksis (Winter Jørgensen og Phillips 1999, 23). Både Michel Foucault og Norman Fairclough anså skolen som en viktig premissleverandør for den herskende diskurs i samfunnet. Fairclough skriver at utdanningsinstitusjonene har språk og makt som sin kjernevirksomhet (2010, 532).

En treghet i endringen av diskursen oppnås gjennom "hardt diskursivt arbeid", der "det å ha makt blant annet innebærer å ha evnen til å fryse mening" (Neumann 2001, 143, 152). Dette kan blant annet gjøres gjennom utforming av nøkkelttekster.

Jerome Bruner (1997) beskriver en liknende treghet i utdanningssystemet (Bruner 1997, 60-61). Han forklarer hvordan utdanning kan forstås på ulike måter, for eksempel at den ofte implisitte politiske siden ved utdanning bør tas med i betraktningen og at skolen forstått som institusjon innebærer at den har makt, og kan utøve press gjennom en "uforutsigbar blanding av tvang og frivillighet" (Bruner 1997, 58-59).

## **Makt**

Når vi sier at 'språk er makt', må det bety at tekstene i mitt utvalg også har en form for makt. Tekstene blir del av et samspill om forståelse. Dette spillet handler om å etablere en felles forståelse, en ideologi, en orden i 'verden'. Diskursiv praksis innebærer en mulighet for å beholde 'status quo' eller endre diskursen. Ytringer føyer seg inn i en rekke av ytringer i en diskursorden beskrevet hos Michel Foucault (1999). "Objektiviteten er et historisk resultat av politiske prosesser og kampe; den er *afleiret* diskurs." (Winter Jørgensen og Phillips 1999, 48).

Antonio Gramscis hegemonibegrep (1991) kan være nyttig når det gjelder posisjonering mellom diskurser. Noen diskurser har kjempet seg til hegemoni, en meningsstyrende posisjon. Dette gir meg assosiasjoner til begrepet *kolonisering*. Dette innebærer å ha en mangelorientert minoritets- og majoritetsholdning og det å være i en 'one-up' 'en-opp' eller 'one-down' 'en-ned' posisjon i et hierarki (Rober og Seltzer 2010, 123- 137).

Som beskrevet hos Foucault er det en kamp mellom diskurser om hegemonisk posisjon, en meningsstyrende posisjon. Diskurser kan forhandle om enighet eller konkurrere om makten og kjempe for å kunne dominere eller endre et sosialt felt. Det er betingelser for om noe kan sies eller ikke, for å være 'innenfor' det aksepterte. Noen utsagn beveger seg i grenseland og kan stenges ute og forbyes, avvises eller etableres som 'sannhet' (Germeten 2002, 5).

Germeten skriver om tre skriverposisjoner: '*innkastere*' som er idealer innen diskursen, '*spredere*' som kommenterer diskursen og '*grensevoktere*' som kan stenge av diskursen. Hva som gis plass, gjentas, bekreftes eller utelates, kan si noe om tekstens makt eller *påvirkningskraft*, slik taletid sier noe om hvem som tildeler seg selv eller gis makt i muntlig språk. I tekstanalysen leser jeg påvirkningsmakt utfra *omfanget* av teksten og hvor mye *respons* leserne har gitt teksten.

En diskursiv tilnærming i analysen er antiessensialistisk og opptatt av variasjon. Dette kan minne om forskjellsorientert praksis og forståelse av endring innen familierapifeltet inspirert av Gregory Bateson (1973) om 'forskjeller som utgjør en forskjell' og "helheten (som) er mer enn summen av delene". Disse kan for eksempel være språklige og narrative tilnærminger, som får konsekvenser for terapeutisk praksis og forståelse (Sundet 2015, 7, 16-18) .

Poenget er ikke å finne likheter og kategorisere, eller for den saks skyld 'diagnostisere' og så finne et tiltak basert på likhetstenkning og så er alt i 'orden', nei, diskurser veves i hverandre og kan forstås på mange ulike måter.

Jeg forstår lekser som et fenomen som er i spill diskursivt mellom skolens og familiens felt. 'Lekser' er selvfølgeliggjort som en del av den herskende skolediskurs, kjønnsdiskurs om mødre og med implisitte spor av forskjeller i ressurser knyttet til foreldrestil, grad av tilpasning som 'kolonisert' av skolen, kulturell kapital og verdier. I tekstene leser jeg fram mulige konstruksjoner av lekser og mulige foreldreposisjoner og variasjoner innenfor posisjonene i møte med leksefenomenet. Materialet oppstår i en kontekst av hvit, vestlig, norskspråklig familiekultur, i bloggsfæren, i 2012.

### **Metodologi: En sosialkonstrusjonistisk forståelse**

Det jeg har basert metoden min på er en sosialkonstruktivistisk forståelse og fant en fin oversikt over viktige kriterier for diskursanalyse hos Nelson Phillips og Cynthia Hardy (2002,85). Disse åtte punktene forteller at diskursanalyse (i min egen oversettelse og parafrasering):

- Erkjenner at språk konstruerer, at det ikke er en underliggende betydning 'bak språket'.
- Undersøker prosesser og forstår tekster i samspill med andre tekster og diskurser.
- Lar ulike stemmer komme fram i teksten også de som vanligvis ikke blir hørt.
- Diskurs kan ikke studeres i sin helhet, men spor kan finnes i begrenset grad i utvalgte tekster. Stemmer kommer fram, blir hørt eller er tause i varierende grad. Kritisk diskursanalyse av akademiske tekster kan utforske hvordan subjektene posisjoneres.
- Diskursanalyse er grunnleggende fortolkende og søker å avdekke et mangfold av mening og representasjoner.
- Stimulerer til debatt, og informerer ulike teoretiske fellesskap, uten å ha en enhetlig teoretisk tilnærming.
- Tar ansvar for egen tekst. Det er ingen faste teknikker for diskursanalyse, derfor må analysen tilpasses materialet og metoden forklares grundig og åpent.
- Er oppmerksom på politiske aspekter ved forskning.

Min lesning av tekstutvalget vil forstås på en annen måte av en annen leser og posisjonene og konstruksjonen jeg leser fram nå vil endres med tiden og ytterligere diskursiv praksis. Min analyse er en slags 'punktuering' for igjen å bruke et begrep fra familierapi, et øyeblikksbilde

og utsnitt av 'leksediskursen'. Mitt utsnitt av verden er foreldreblogger, som inneholder en forståelse av lekser (Winter Jørgensen og Phillips 1999,9).

Gjennom den diskursive lesning av foreldrebloggene viser jeg begrepene i bruk og vil ikke drøfte disse ytterligere her.

### **Søk på nettet etter foreldreblogger til utvalget**

Jeg har tilnærmet meg leksediskurs gjennom utvidede søk i teori, forskning, rapporter fra undersøkelser og blogger på nettet via google. com og google scholar.

I søket mitt etter tekster om lekser brukte jeg rett og slett den store søkemotoren på nettet. Jeg søkte på norsk, fordi jeg er vil holde meg til norske forhold i denne oppgaven. Jeg gjorde et søk på "foreldreblogg", for å finne nettopp de som er foreldre og skriver blogg. Dette gjorde jeg fordi søk på "lekser+foreldre", ga meg treff på innlegg fra mange unge, spesielt kvinner, med babyer som samtidig gjennomfører videregående skole, som selv gjorde leksearbeid på kvelden. Denne gruppen faller litt på siden av min oppgave. Det kom også opp treff der lekse brukes i betydningen "lærepenge". Disse luket jeg ut av utvalget mitt.

Jeg søkte på 'foreldreblogger' på [www.google.no](http://www.google.no) og fant lenker til en barnehage, noen nettsteder for foreldre og noen enkeltbloggere på de første treffene. Jeg laget en liste over disse bloggene og kalte den "metode nr 1" (Se vedlegg Metode nr 1) Den første foreldrebloggnettsiden var [www.foreldreweb.no](http://www.foreldreweb.no). "en side om kristen tro og oppdragelse". På den siden fikk jeg ingen treff på 'lekser' og skolen som institusjon var vanskelig å få øye på. Foreldreoppgavene ble knyttet til bekymring og det å være gode foreldre handlet om å bevare troen i familien og barna tross samfunnets negative innflytelse på barn og unge, med referanse til sex – og samlivsserien "Trekant" på NRK.

På nettsiden [www.foreldremanualen.no](http://www.foreldremanualen.no), som jeg fant l via det første treffet på listen min, en barnehages foreldreblogg, fant jeg henvisning til en kåring av beste blogger i 2012. Da tenkte jeg at kanskje det kunne vært et interessant utvalg og kalte det metode nr 2 (se vedlegg Metode nr 2). Det som viste seg var at vinnerne i de ulike kategoriene hadde skrivere som fremsto som mødre med barn under skolealder og jeg fikk ingen treff på lekser. Pappabloggvinger hadde ingen henvisninger til lekser i sine innlegg.

Når jeg fant så lite om lekser på disse nettsidene, lurte jeg på om jeg skulle endre tema.

Jeg var litt usikker på om jeg skulle søke i enkeltblogger eller på bloggsamfunn. Jeg valgte å gå tilbake til foreldremanualen.no og søke der etter innlegg med søkeordet ”lekser”. Der fant jeg mange innlegg fra flere ulike bloggere. Jeg fant også henvisninger til bloggeres egne nettsider, som også kom opp i mitt første søk. Jeg endte opp med mange lenker og blogginnlegg som jeg så har arbeidet videre med og valgt ut tekster fra.

Jeg søkte også på ”mammablogger+lekser” og pappablogger+lekser” for å utforske foreldrestemmer i et interseksjonelt kjønnsperspektiv. Det viste seg å være utallige mammablogginnlegg om lekser og noen bloggnavn gikk igjen som jeg senere har sett brukt som kilder i avisartikler. Jeg har satt trefflistene i skjemaer kalt Metode 3, 4a og b, 5, 6, og lagt ved søk på blogger, samt den siste oversikten over bloggene fra 2012-2013. De ligger vedlagt oppgaven.

### **Om blogg**

Blogging er et forholdsvis nytt fenomen, som i forskningen regnes å ha oppstått i 1994. Selve kortformen ’blog’ ble laget av en nettdesigner i 2002 (Grüters 2011,26).. Hver bloggpost blir altså lagret kronologisk og utstyrt med en individuell nettadresse, en *permalenke*, som identifiserer bloggposten. Denne teknologien gjør at bloggerne kan utvikle et interessefellesskap.

Blogg er et forholdsvis nytt fenomen, som kan kalles en hybrid sakprosasjanger. Grensene mellom den offentlige karakteren og personlige skrivestilen kan gjøre grensene mellom det private og offentlige flytende. Bloggene kan sies å være multimodiale, ofte med bilder, ulike grafiske oppsett, farger, søkefunksjoner, mulighet for kommentarer og verdivurderinger og permalenker. Bloggsfæren er et fellesskap av bloggere som har visse normer. Bloggene er intertekstuelle, og interdiskursive for eksempel gjennom bruk av ulike sjangertrekk.

Blogger sammenliknes med dagboknotater gjort offentlige og interaktive. Disse kan være skrevet i en *narsissistisk skrivestil* kjennetegnet ved at skriveren utforsker seg selv, som i en personlig dagbok. Skriveren skriver mest til og for seg selv, og ikke til en leser (Grüters 2001, 175). Disse tekstene kaller jeg *selvrefleksive*.

Bloggens preg av dagbok innebærer at skriveren velger å publisere eller ”blotte sine tanker og refleksjoner” for offentligheten gjennom bloggen, med en intensjon om å skape gjenkjennelse



hos leseren, kanskje få anerkjennelse for sine tanker og følelser, det vil si en relasjonell kontakt med leseren eller få en respons i form av kommentarer eller intertekstualitet.

## **Om forskingsprosessen**

Jeg har tatt utgangspunkt i kunnskap formidlet gjennom studiet i familiebehandling ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg har brukt det jeg har skrevet gjennom studiet og litteraturhenvisninger fra oppgavene innenfor de ulike fagene og valgfagene. Jeg har brukt søkefunksjoner på Læringscenterets side og gått på kurs for å lære om søk. Jeg har registrert meg på en akademisk nettside men ikke publisert noe der. Jeg hadde en tanke om å delta på konferanser innenfor feltet, men det har jeg ikke hatt kapasitet til.

I tillegg har jeg brukt litteraturlistene til andre forskere flittig. Jeg har fått nyttige tips til lesning av veileder. Inspirasjon til å velge en postmoderne og sosialkonstruksjonistisk tilnærming fikk jeg via forelesninger i vitenskapsteori med Eivind Engebretsen kombinert med egen interesse i språk og familieterapeutisk interesse i den språklige vending og narrativitet. Jeg er interessert i temaer som kreativitet og språklig utforskning og gjerne med et barnefokus.

I min naivitet tenkte jeg at barnefokus på lekser kjenner jeg fra lærererfaringen min, nå ser jeg at det kan være en aktuell videreføring av denne oppgaven.

Jeg har diskutert oppgaven og møtt mye nysgjerrighet og interesse fra kolleger i ungdomsskolen, helsesøster og andre familieveiledere i en barnevernsinstitusjon der jeg jobber som ekstravakt. Jeg hadde en diskusjon med en lærerkollega om lekser (mattelærer). Den tar jeg gjerne om igjen nå, når jeg opplever å beherske både diskursbegrepet og det jeg har fått ut av analysen bedre.

Jeg har dokumentert alle treffene mine og laget utallige skjemaer med oversikt over bloggen. Jeg har valgt å begrense mengden vedlegg av alle søkene mine. En diskursiv tilnærming har innebåret mye mer jobb og en enorm mengde informasjon og jeg ønsker ikke å overvelde lesere av denne oppgaven. En oversikt over bloggnavn, tittel på innlegg, antall kommentarer og dato for innlegg har jeg lagt ved i vedlegg. Samt dokumentasjon av trinnene i prosessen og eksempler på leksediskurs i nærmiljøet mitt. Jeg har lagt ved noen multimodale elementer i oppgaven for å utvide forståelsen gjennom humor og opplevelse og kanskje refleksjon gjennom musikk. Til slutt har jeg lagt ved en slags inspirasjon til videre refleksjon i praksisfeltet.

Jeg valgte å konsentrere meg om foreldreperspektivet, som kom godt fram i familiesamtalene på Bup og som jeg har møtt hos 'avmektige foreldre' i skolen.

Samtidig ønsket jeg en tilnærming der jeg selv ikke virker direkte inn på informantene, men å kunne undersøke 'leksesnakk' uten at det var initiert av meg via en intervjuguide eller i en fokusgruppe. Derfor valgte jeg å nærme meg 'lekser' og foreldreposisjoner' via tekst. Jeg kjente til blogging som fenomen og tenkte at det kanskje var foreldre som skriver om lekser på nettet. Jeg har selv ikke vært blogger, men benytter meg av sosiale medier som facebook, snapchat og instagram- og har sett lenker til blogginnlegg der.

Det viste seg at 'alt henger sammen med alt', som min far sa, da refleksjon og refleksivitet dukket opp på flere nivåer i analysen knyttet til blogg som sjanger, og i bloggtekstene, og i mitt møte med materialet og forhåpentligvis ute i praksisfeltet.

Jeg hadde en ide om å triangulere tekstarbeidet ved å inkludere nøkkeltekster som lovtekst, skoledokumenter som uttrykk for den herskende diskurs' forventninger og føringer rettet mot foreldre og tekster fra FUG om lekser som den 'offentlige foreldrestemmen'. Jeg arbeidet med analyse også av alle disse tekstene. Det ble et voldsomt stort arbeid og tok masse tid. I april skjønnte jeg at det var en umulig oppgave å presse alt dette inn på 50 sider og valgte kun foreldrebloggerne. Jeg har beholdt svake spor av disse nøkkeltekstene som et bakteppe å se foreldreposisjonene mot.

I mitt første søk på 'lekser', fikk jeg også opp treff på innlegg om 'reflekser', 'komlekser' osv. Da søkte jeg heller på 'lekse' og la til 'foreldreblogg'. Mange av treffene ble til innlegg med unge mødre som gikk på skole ved siden av babyliv eller lekse i betydning 'jeg skal lære deg en lekse'. Arbeidet med bloggsøkene var mer krevende i og med alle respondentene, bildene og permalenkene som stadig dukket opp. Det er lett å gå seg vill i nettjungelen! Jeg fant også ut underveis at det er ulike bloggnettverk innleggene er plassert i. Dette har jeg ikke tatt med i analysen.

Jeg undersøkte kåringer av blogger for å se om det kunne være en innfallsvinkel. Der fant jeg en pappablogg, som ble utgangspunkt for utvalget mitt av blogger med 'mannlig' skriver.

Jeg så på profilene til bloggerne og lurte på om jeg skulle ta med en analyse av deres bakgrunn. I en diskursiv lesning av materialet er ikke dette relevant i og med at skriverne er tekstlige instanser- og dette begrepet har jeg strevd med å venne meg til.

Jeg ønsket opprinnelig å få til en interseksjonell analyse og å inkludere etnisitet og språkkunnskaper som analyseverktøy, men det viste seg vanskelig i og med at materialet er skrevet utfra en hvit, vestlig, stort sett middelklasse, 'etnisk norsk' sammenheng.

Jeg gjorde flere søk og valgte til slutt ut treff fra 2012 og 2013- for å begrense oppgavens mengde. Likevel ble dette altfor mye. Jeg valgte da perioden 2012 for både blogger og FUG-innlegg. I april valgte jeg å kun konsentrere meg om foreldrebloggene.

Jeg har prøvd å legge vekt på likeverd i arbeidet mht minoritet og majoritetsposisjonering og har prioritert blogger fra 'mannlige' skrivere forholdsvis større grad enn kvinnelige, i og med at blogg sfæren domineres av kvinner, slik jeg har forstått det.

Det samme gjelder kunnskapskonstruksjonen. Jeg har prøvd å velge fortrinnsvis kvinnelige forskere i mitt kunnskapsgrunnlag.

### **Analyseprosessen**

Jeg har lest materialet i flere omganger med ulike blikk på språklige virkemidler, tekstlige instanser, og av foreldreposisjoner, sammen med en lesning av kategorier og kontekst og maktprosedyrer. Leseprosessen var et svar på spørsmål jeg rettet til teksten. En slags 'dialogisk analyse' med spørsmålene 'hva' som beskrev leksekonstruksjon og kontekst med diskursivitet, 'hvem' som beskrev de tekstlige instanser og foreldreposisjon og 'hvordan og hvorfor' som beskrev intensjon gjennom språkhandlinger, form gjennom sjanger og tekstlige valg og både 'hvorfor og hvordan' for å se på makten i tekstene. På denne måten har jeg prøvd å få fram det dialogiske i tekster og det har vært nyttig med hensyn til å knytte an til taushet i terapi i motsetning til taushet i skolen.

Til slutt drøftet jeg variasjoner i analysen ved hjelp av rekontekstualisering. Dette ble veldig omfattende og krevende. Jeg opplever at jeg kunne ha fortsatt videre og videre og videre, fordi perspektivene endrer seg hele tiden. Jeg har laget utallige skjemaer også i dette arbeidet med ulike typer koding for ulike kategorier og begreper. Jeg har merket teksten med farger i samsvar med kodene og brukt merkepenn på innleggene fra fug som jeg skrev ut og satt i plastlommer. Jeg har lagt ved eksempler på disse analyseverktøyene.

Bilder har jeg beskrevet i teksten, heller enn å bruke dem, i den grad de er relevante for tema. Selv om en bildeanalyse hadde vært veldig interessant, for eksempel knyttet til praksis. Her er nok en ide til andre forskere.

### **Skriveprosessen**

Denne lesningen er den som ligger til grunn for slik analysen fremstår i dag, men jeg formet analysen mer i samsvar med begrepene fra teorien og de tre forskningsspørsmålene knyttet til 'leksekonstruksjon', 'foreldreposisjonering' og 'diskursiv makt'. Samtidig fikk jeg den analytiske dikotomien 'språk og makt' som en overskrift over hele arbeidet.

I drøftingen løftet jeg fram likhet og ulikhet i materialet og fikk på den måten fram variasjon, illustrert med metaforer. Dette løftet refleksjonen ennå et hakk for meg opp i strukturene som er styrende for praksis. Jeg håper vedlegget med innspill til økt bevissthet kan være til nytte i feltet.

Med hensyn til kontekstualisering er jeg bevisst mitt ansvar for å levere en grundig oppgave ved å være nøye med referanser, og inkludere søkene jeg har gjort på Elevundersøkelsen, dokumentere søk i fotnoter, og skrive meg selv fram som en leser av materialet, som en mulig framstilling av leksediskursen.

### **Analytiske refleksjoner**

Jeg hadde noen kvaler underveis i analysen av materialet. For eksempel er skriver G tydelig en 'lærerposisjon' som tar stor plass. Så fant jeg ut at G skriver fram mange foreldreposisjoner som er interessante for å undersøke begreper innenfor makt.

Det å undersøke ulike foreldreposisjoner kan også være en aktuell og nyttig diskursiv oppgave. I mitt materiale har jeg to lærerposisjoner og på tampen så jeg at jeg har minst fem barn- og elevposisjoner og en taus 'mor'. Tausheten i materialet prøvde jeg å løfte fram gjennom refleksjoner i avslutningen. Det er for øvrig interessant at barn har en posisjon 'privat'- 'barn og en 'profesjonelt' 'elev'.

### **Etiske refleksjoner**

I og for seg driver jeg med rekonstruksjon og retekstualisering av tekster og ikke direkte 'plagiat'. Jeg har likevel vært nøye med å anonymisere gjennom bruk bokstaver for skriverne og tall for hvilket innlegg, eller respondent det gjelder.

Dette har hjulpet meg til å holde det litt distanserte synet på tekstene og antiessensialistiske blikket på posisjonene. Likevel merker jeg at det er lett å falle tilbake til kategorisering i analysen av de ulike foreldreposisjonene som tilbys. Jeg må hele tiden minne meg selv på variasjon og endring som mulig. Lærebakgrunnen min kan nok ha gitt meg en mer normativ innstilling til kunnskap.

Underveis tok jeg kontakt med en av bloggerne (K) fordi jeg ble i tvil om det etiske aspektet ved oppgaven. Blogg er en offentlig og åpen sjanger, men flere av bloggerne har skrevet på siden sin at de vil kontaktes om innlegg skal brukes. Jeg sendte en epost og fikk et hyggelig og positivt svar tilbake. Skriveren ønsker å lese oppgaven i etterkant og jeg skal sende den når jeg er ferdig.

### **En diskursiv lesning av foreldreblogger**

Jeg vil i dette kapittelet analysere og drøfte hvordan lekser og foreldreposisjoner skrives fram gjennom en diskursiv lesning av et utvalg foreldreblogger. Jeg presenterer først materialet og så gjengir jeg tekstbiter fra blogginnleggene der 'lekser' dukker opp i sin tekstlige sammenheng. Så skriver jeg fram de skriftlige instansene *skriver* og *leser*. Så undersøker jeg *konteksten*, konstruksjonen av *lekser* og *foreldreposisjoner*, og til slutt peker jeg på noen kjennetegn på makt i teksten. Underveis viser jeg hvordan det jeg leser fram samspiller med kunnskapen jeg har presentert knyttet til lekser og foreldreskap.

### **Presentasjon av foreldreblogger med tekstutdrag**

Bloggene er utvalgt ut fra søkekriteriene 'lekser' og 'foreldre'. Tekstutvalget er begrenset til 2012. Det er i alt 14 innlegg, av ti skrivere, som jeg har gitt hver sin bokstav som kjennetegn. (Vedlegg "Titler blogginnlegg"). Tekstutdragene er fra alle blogginnleggene og har med den tekstlige sammenhengen 'lekser' står i. Jeg har beholdt skrivefeil i sitatene og der tekstene er understreket med fet skrift fra skriverens side:

*Jeg vet om mange familier som bruker mange timer på lekselesing med barna. ( og som har fått beskjed om å trene mer, til tross for at de kanskje har brukt tre og fire timer på å mase, dytte, belønne, lese høyt og fortvile ) De har barn som ikke klarer å prestere det som forventes. Verken foreldre eller barn vil finne trylleformelen der elevene blir truet til å gjøre mer av det de ikke kan på hjemmebane. Foreldrene blir slitne, elevene*

*blir slitne og alle vil føle tap og nederlag. De barna som sliter seg sakte gjennom en skoledag trenger den samme fritiden og muligheten til å fylle ettermiddag og kveld på samme måte som de som er ferdig med leksearket før det blir levert ut. Det er jo noen som rett og slett har talent på å tilgne seg skolerelatert kunnskap. (B)*

*Ok, magiske ønskenøtter altså. Flott. Lekser ferdig Pakk sammen og i seng.(C)*

*Lillebror danser rundt på stua, og lillesøster vil til mamma. Pappa vil at mamma skal montere stoler. Store brødre skal gjøre lekser! Pappa banner allerede høyt.(D1)*

*Sannheten hjemme hos oss og i mange andre familier er at vi drømmer om slike stunder, men at livet her og nå handler om barnehage, skole, jobb, ugjorte lekser, fotballkamper som skal spilles, middag som skal lages og rotete hus.(D2)*

*Som vi har krangla. Om de små hverdagstinga. Måltider, påkledning, lekser, øving, alt sammen. (F)*

*Noen foreldre blir også indignert over at de må hjelpe sine egne barn med lekser. Disse argumenterer for at det er skolens ansvar å lære barna, ikke foreldrenes. (G1)*

*Har du barn som har problemer på skolen, må du hjelpe alt du kan. Du må hjelpe med lekser. Du må hjelpe med motivasjon. Dere må jobbe sammen med skolen for å lykkes. Det er hardt arbeid å være dårlig, og det koster mye i innsats og motivasjon å bli flink.(G2)*

*Med skryt og positiv oppmerksomhet må du engasjere deg i skolearbeidet til barnet ditt. Du må hjelpe med lekser. Du må hjelpe med motivasjon. Dere må jobbe sammen med skolen for å lykkes. Det koster mye i innsats og motivasjon for å bli flink. Både du og ditt barn må jobbe sammen med hverandre, og med skolen.*

*Skal du belønne ditt barn for skolearbeid ikke gi iPod, iPad, iPhone eller reiser. Vær heller raus med skryt og nærhet. Vis interesse for prestasjonene barnet ditt gjør på skolen og vær tilstede når det gjelder lekser og hvis hun eller han ønsker å fortelle om skoleadagen.(G3)*

*Eg ser for meg eit regelverk der man bruker prikkar for mindre overtredelsar, ikkje ulikt slik det er for førarkort. Kjem ein for seint, eller ikkje har med seg dei rette bøkane, tre prikkar på kortet. Har ein ikkje gjort lekser, seks prikkar. Gløymer ein å hilse pent på læraren, to prikkar. (H)*

*Han ser til å ha funnet seg fint til rette, gjør leksene sine lett og greit, stort sett uten hjelp.*

*Så vidt vi kan forstå, ter han seg også bra i timene og rekker hånda opp når han vil si noe. Det er kanskje mest for å fortelle hva han har gjort i helga, men allikevel. Det er jo tegn på god kultur og at han ikke er redd for å snakke i forsamlingen.( I)*

*De aller fleste mødre får til det jeg drømmer om hver dag: Tid med ungene. Tid til å gjøre lekser og være tilstede for dem. Tid til å vaske hus og holde orden.(K1)*

*Det er dager der ingenting spesielt skjer at det mest spesielle skjer, dager der tiden er romslig fordi ingenting venter. Dager der avisen leses i bruddstykker fordi en lang unge vil lese lekser for deg, der den lille ungen flyr rundt i stuen med armer som vinger og et blikk som bare ser sine egne fantastiske tanker.(K2)*

*Når det er tid for lekser prøver jeg derfor å være så positiv og pedagogisk jeg bare kan. Det er bare det at når ettermiddagen kommer og alle er litt trøtte så kan dette være en utfordring – og jeg hører min egen anstrengte stemme “nei, nå sitter vi skikkelig på stolen” idet 8 – åringens ben og armer er alle andre steder enn der de skal være. “Nei, nå prøver vi igjen – les det som står, ikke det du tror står der”: Etter å ha gjentatt de samme frasene igjen og igjen er jeg usikker på om dette er blitt spesielt koselig for noen av oss – 8 åringens ansikt kan tyde på at hun iallefall ikke synes det, og eget spenningsnivå tyder på det samme. Smilet prøver jeg fortsatt å ha på plass, men innvendig lover jeg meg selv at imorgen, da må vi prøve å komme igang med leksene litt før... Det er bare det at først skal middag lages og spises, diverse aktiviteter skal gjøres, og plutselig så er kvelden kommet. (N)*

*Etter mye diskusjon fram og tilbake ble vi enige med han om å gjøre en avtale om at han skal gå hjem fra Sfo litt før vi kommer hjem fra jobb, slik at han rekke å slappe av og leke litt før leksene skal gjøres. Når førstemann av de voksne kommer hjem, så er det leksetid! Da tar han med sekken opp, setter seg ved bordet og jobber med leksene, og vi hjelper han når han trenger det. Etter at leksene er gjort går vi igjennom leksene med han nok en gang og snakker med han om hva han har forstått av dette 😊 Vi retter leksene, og viser tålmodig hvordan man kan gjøre oppgavene helt fram til vi ser at han forstår det vi jobber med. Phuuuu... 😊 Dette må sjekkes på flere forskjellige vis fordi vi må dobbeltsjekke at han ikke bare har lært det på rams, men at han kan oppgavene i tilfeldig rekkefølge også.. (O)*

## **Tekstlige instanser**

### ***Skrivere***

'Jeg'

Åtte av de ti skriverne bruker et jeg-posisjon. Noen har sterke 'stemmer' som mener og synes, og som plasserer seg i et her- og nå perspektiv, som i innleggene O, H, K1 og B. De mest utpregede jeg- stemmene er i innlegg K1 "Mamma er mamma verst- om mindreverdigheitskomplekser" og blogg Bs "Nei til lekser". Skriverne 'jeg'- posisjon skrives fram som en aktiv aktør, med føringsverb i presens med mange eksempler på førstepersons pronomensformene: 'jeg', 'meg' og 'min'. Skriver K uttrykker handling og en beskrivelse av hvordan ting 'er': "jeg leter og prøver å finne ut av", "jeg kan definere", "jeg prioriterer", "jeg leser", "jeg besøker"(K1):

Jeg leter og prøver å finne hva som ligger bak kritikken av lykkebloggerne, også kalt mammabloggere.

Jeg kan definere min egen blogg som en mammablogg, men også som en samfunnsengasjert hverdagsblogg om forelderrollen.(K1)

I Tekst B uttrykker jeg- posisjonen meninger og verdier: ”jeg liker ikke”, ”jeg heier på”, ”jeg synes”, ”jeg har en tro på”, ”jeg vet bare at jeg synes”. Det som gjør tekstens jeg-stemme spesielt sterk i tekst B er hvordan utsagnene understrekes av utropstegnene og det grafiske oppsettet. Dette gir inntrykk av muntlighet, at skriveren roper ut meningene sine:

Jeg liker ikke lekser!

Jeg heier på utvikling og glede! (B)

Skriver I og N plasserer jeg-posisjon i fortid blant annet gjennom valg av tid av verbet:

Med tanke på min egen første skoledag, hvor jeg ikke turte å gå inn i klasserommet en gang, har guttungen så langt hatt en meget lovende start.(I)

Hvor kjedelig det enn får meg til å høres ut, så må jeg bare innrømme at jeg alltid har likt å gjøre lekser.(N)

Når jeg sammenlikner den sterke, utbasunerende jeg-stemmen i Bs tekst med I og Ns posisjon ser jeg en tydelig forskjell. Skriver Is posisjonerer ’fortids-jeg’ som utrygg i valg av ordet ”ikke turte” og N demper utsagnet gjennom valg av ord og passiv form av verbet. N ’liker lekser’, men utsagnet modereres og pakkes inn i fem dempende lag ’vatt’: ’kjedelig’, ’enn’, ’høres ut’, ’bare’, og ’innrømme’.

’Lærer’

To av skriverne (B og G) skriver seg fram i en jeg- posisjon som ’lærere’:

Om noen lurer så arbeider jeg som lærer !

og , nei jeg slet ikke med leksene mine.

Jeg liker dem bare ikke ! (B)

Jeg har de siste årene jobbet mye med barn med spesielle behov. (G2)



Skriver B tiltaler en leser 'noen', i replikker som skaper nærhet og er personlig. Skriver G uttaler seg fra et ståsted innenfor skolen, som lærer eller spesialpedagog og bruker fet skrift for å understreke påstanden. I sitatet over er eneste gang G bruker et jeg- perspektiv i tekstene sine.

Kjønnets posisjon

Fem av skriverne posisjonerer seg som 'kvinner': tre skrivere posisjonerer seg som 'mor' (N, C, K). En omtaler seg selv både som 'mor' og 'mamma' (D) og en kaller seg bare 'mamma' (O). Skriver D posisjonerer seg som et aktivt og ressurssterkt 'jeg' og utdyper posisjonen med stor variasjon: som 'mor', 'mamma', en av flere 'kvinner' i "utrolig hva kvinner klarer", 'sur kvinne', 'den kvinnelige stol montøren', 'monster'. Skriver F posisjonerer seg som 'far'.

'Vi'

Flere skrivere inkluderer seg selv i et 'vi', som et implisitt (I) eller tydelig skrevet fram foreldrepar (innlegg D1). D understreker parfellesskapet som viktig ved å skrive med store bokstaver og gjentakelse:

Begrepet VI er stort sett forbundet med fine ting. Samhold og fellesskap, oss to. Men å tro at VI TO sammen skal montere 7 stoler, det er optimistisk. Jeg kjenner mannen min ganske godt. Her er fortsettelsen på hvordan VI sammen gjorde jobben: (D1)

Han ser til å ha funnet seg fint til rette, gjør leksene sine lett og greit, stort sett uten hjelp. Så vidt vi kan forstå, ter han seg også bra i timene og rekker hånda opp når han vil si noe. (I)

K2 bruker en 'objektiv' forfatterstemme og skriver fram et distansert 'vi' med leseren gjennom felles referanse til hverdagen:

Det er alle de dagene vi ikke legger merke til, som vi vil skal passere fort og føre oss raskt til neste ferie, neste lønning, neste fest. Det er de dagene vi savner når vi ikke har dem lenger. (K2)

'Allviter'

Skriver G bruker mest en allvitende fortellerstil som referer til hvordan virkeligheten 'er':

Noen foreldre blir også indignert over at de må hjelpe sine egne barn med lekser. Disse argumenterer for at det er skolens ansvar å lære barna, ikke foreldrenes.

Sannheten er at disse foreldrene har delvis rett. (G1)

Skriverens posisjon blir skrevet fram som en ekspert som 'vet' hva som er 'sannheten'.

### **Respondenter**

Respondentene har en dobbel posisjon som både skrivere og lesere. 20 av 34 kommentarer er skrevet fra et ståsted som 'jeg'. Respondentene speiler teksten de kommentarer i ståstedet sitt:

Åh, det hørtet veldig kjent ut... Godt å vite vi er fleire 😊 (Nr1)

hahaha kjenner meg så igjen i den dær historien din!!! (D1r3)

Så sant, man trenger kjærestetid! (D2r3)

Her er tre ulike pronomen brukt: 'vi', 'jeg' og 'man' som kan signalisere grader av nærhet og avstand til temaet og fellesskapet. Respondent Nr1 inkluderer seg i et fellesskap med skriver N og temaet (utfordrende lekkesituasjon og gleder seg til leksefri). D1r3 har en tydelig 'jeg'-posisjon som harmonerer med tekst D1s jeg-posisjon som en selvstendig og dyktig 'handywoman', jamfør den varierte 'jeg-posisjonen' i D1. Siste respondent svarer i en generalisert form, i tråd med D2 som er en refleksjonstekst over det å prioritere tid sammen som par uten barn.

### **Lesere**

Noen av tekstene er rettet *innover* til skriveren selv. Tekstene "Røverdattera mi" (F), "Skolegutt" (I) og "Lekser" (N) vil jeg kalle selvrefleksive og retrospektive. Som vi har sett knytter skriveren i tekst I og N sammen egen barndom og nåtid som foreldre til skolebarn. Disse tekstene kategoriserer jeg som reflekterende tekster skrevet i en narsissistisk skrivestil, nesten terapeutisk.

Tekst F er plassert i nåtid og knytter an til filmen "Ronja Røverdatter". Implisitt leser jeg skriver F som pekende tilbake i tid, til minner fra egen barndom. Teksten dreier seg om å beskrive et sterk 'far-datter-forhold', gjennom en sammenlikning med filmen.

Hun er verdens beste 7-åring. Den far/ datter - greia er sterke saker, altså. Røverdattera mi. (F)

Implisitt kan kanskje teksten leses som et forsvarsskrift for 'farskapet' rettet mot 'mamma(blogg) - fellesskapet'?

Tekstene D1 og D2, K1 og K2 og O rettes mot *et likeverdige nivå* der 'jeg'-forfatteren er inkludert i et 'vi-fellesskap'. Tekstene sorterer de ulike 'vi' i 'par med mange barn' (D1 og 2), 'bloggfellesskapet' (K1) og 'foreldre med barn' (K2). Tekst O er stilet til foreldre med barn med diagnosen 'adhd' (O):

For oss med Adhdbarn, så er juleferien ganske så kjærkommen når det er snakk om å få en liten pause fra alt som kan minne om lekser. (Blogg O)

Skriver G skriver fram et '*skinn- vi- fellesskap*'. "Vi" gir skinn av likeverdighet, men jeg forstår det som en hierarkisk relasjon. Der teksten retter seg ut og ned. Skriveren plasserer seg på toppen med en "*authoritative discourse*" basert på merkunnskap og arbeidserfaring fra skole og inkluderer ikke seg selv i leserens posisjon:

**Læreplanen for fag** forklarer hva man skal lære elevene. Her har vi fire grunnleggende ferdigheter som skal læres i alle fag gjennom hele utdanningsløpet. Dette er Lesing, skriving, regning og å uttrykke seg skriftlig og muntlig, og å bruke digitale verktøy. (...)

Så har vi **Generell del** av læreplanen, som forteller oss hvilke mennesker skolen skal (ut)danne. Til slutt har vi **prinsipper for opplæringen** som forteller oss på hvilken måte opplæringen skal foregå. (G1)

Dette "vi"- et leser jeg som en eksperts forklaring til noen som ikke har samme kompetanse og forståelse. Det minner meg om legens spørsmål til pasienten: "Hvordan har vi det i dag, da?" Samtidig er stavefeilen "verktøy" og den vilkårlige bruken av stor forbokstav på dokumentene og "Lesing" med stor forbokstav midt i setningen med på å svekke skriverens troverdighet som 'ekspert' hos meg som leser.

Tekst H, C og O retter seg ut og opp til en '*superadressent*'. Tekst H rettes mot politikere og media, og tekst C og O mot 'skolen'. Tittelen til tekst C, "Magiske nøtter og en alvorsprat med skolen", viser denne retningen. Tittel O kopler kombinasjonen lekser og diagnose til negative følelser: "Lekser + Adhd =Tenners gnissel noen ganger!" Utropstegnet signaliserer et utrop til superadressenten, som skriveren ikke vil gjøre kategorisk gjennom å dempe ved å sette inn moderatoren "noen ganger".

Oppsummering presentasjon av bloggene og de tekstlige instansene

Tekstutvalget mitt består av 14 innlegg utarbeidet av 10 skrivere. Skriverne i tekstene posisjonerer seg som aktive 'jeg' med variasjoner i styrke i 'stemmevolumet' i teksten, intensjoner og plassering i fortid og nåtid. Det skrives også fram to ulike lærerposisjoner i tekstene (tekst B og G) og kjønnede jeg-posisjoner, fem 'kvinnelige' og en 'mannlig' (tekst F). Respondentene er både skrivere og lesere og speiler innleggets jeg-posisjon. Tekstretningen sier noe om modelleseren skriveren ser for seg. Noen av tekstene er rettet mot skriveren selv, andre skriver til et 'vi-fellesskap', en av skriverne skaper et 'skinn-vi- fellesskap'. Tre av

tekstene rettes mot en superadressent, den lokale og nasjonale 'skolen', lokale media og politikere.

## **Kontekst**

### *Situasjonskontekst*

#### Tid

I de fleste tekstene er lekser knyttet til tid. "Leksetiden" er etter middag, før leggetid, etter avslapning og lek, etter aktiviteter og tar mye tid. Tekst B nevner familier som bruker 3- 4 timer på lekser og når skriver N gjentar ordet 'lekser' seks ganger i en kort tid, forstår jeg det som at leksearbeidet også er repetitivt og tar mye plass i familiens hverdag. Lekser er en selvfølgelig del av hverdagen, i tekst F er lekser er en liten 'hverdagsting'. I Ds tekster nevnes lekser tilfeldig, nærmest i 'forbifarten'. Skriver B stiller spørsmålstegn ved 'lekseinstituttet' og ønsker et skille mellom skole- og fritid.

#### Sted

Lekser beskrives som knyttet til hverdag og hjemmet. I tekst D1 nevnes 'spisebordet' som får nye stoler for å gjøre lekser, på bildet i tekst N er en jente som sitter med albuene på spisebordet. I tekst O sitter gutten i "oppe", "ved bordet". I tekst N får jenta instruksjoner om å sitte ordentlig på stolen når hun gjør lekser. Leksehjelp på skolen eller i andre former, nevnes ikke i tekstutvalget.

#### Ressurser

På bildet av jenta i blogg N ligger et oppslått pennal med blyanter, viskelær med mer og en åpen bok mellom albuene hennes. Blogg C skriver om utstrakt bruk av pc i leksearbeidet:

Fjerdeklassinger anno 2012 har den store verdensveven til hjelp, men Trollet påsto hun ikke hadde blitt klokere på denne nøtta av å google.(C)

Leksene knyttes til konkrete oppgaver, 'lekseark', lesing (D2, O, B), søk på internett (C) og arbeidsmetoder som å kunne 'på rams', det vil si 'utenat' og å kunne ting 'i tilfeldig rekkefølge', som peker tilbake til det å forstå stoffet (O) og gjentakelse (N). Barna har tilgang

på foreldre som selv leser (K2), snakker, retter, viser, sjekker, er tålmodige(O), som er til stede (D1, I), kan hjelpe (C, N, O) og tar seg tid (B mfl).

### Følelser og relasjoner

Følelser beskrives som knyttet til forholdet mellom foreldre og barn og inne i den enkelte. Lekser kan være kilde til krangel mellom far og datter(F), skaper spenninger i og mellom mor og datter (N), beskrives som slitsomt for barn og voksne (O og B). Lekser forbindes med følelser av tap og nederlag hos foreldre og barn (B) og beskrives som en uoppnåelig drøm hos skriver K. Lekser som er ”ugjorte” (D2) kan si noe implisitt om en opplevelse av ’stress’. I tekst B skrives fram en situasjon der barn ”trues til å gjøre mer av det de ikke kan”. Om det er foreldre eller lærer som ’truer’ er uklart.

### Arbeid, plikt, belønning

Flere av tekstene knytter lekser til arbeid (D2, B, O, G). I tekst B nevnes ’slit’ knyttet til lekser, gjentatt tre ganger, både for barn og voksne . Lekser sidestilles med arbeid og skolearbeid avgrenses fra fritid i tekst B. I en av tekstene går arbeidet med leksene ’lett og greit’ (I). Tekstene til G knytter lekser til foreldrenes plikt og ansvar for barnas utdanning og læring. Leksene skrives fram som en ’må-ting’ for foreldre, at de ’må’ samarbeide med skolen, ’må’ hjelpe med lekser.

G knytter skolearbeid til belønning, og skiller mellom det å gi barna ’ting’ og det å anerkjenne barnet gjennom ”skryt og nærhet” og ”positiv oppmerksomhet”. Det at lekser framstår i tekst G1 som avgjørende for at barna skal ’lykkes’ og bli ’flinke’, leser jeg som foreldrenes ’belønning’ for arbeidet. Og motsatt, taust om man ikke arbeider, om foreldrene ikke samarbeider og hjelper vil barna deres ’mislykkes’. Tekst H er en ironisk tekst som ’foreslår’ prikkbelastning for glemte lekser.

### ***Samfunnskontekst og interdiskursivitet***

”Husmødre flest”- ”Jeg er mor”

I kotelsten som omgir lekser i utdraget fra K1 ses spor av posisjonen ’husmor’:

De aller fleste mødre får til det jeg drømmer om hver dag: Tid med ungene. Tid til å gjøre lekser og være tilstede for dem. Tid til å vaske hus og holde orden. Jeg mistenker ganske mange for å ha høy standard som minstekrav.(...)

Jeg tenker at mange prioriterer feil når de klager over tiden som er knapp og jeg tenker at det ville vært enkelt for meg å fjerne langt over halvparten av MÅ-GJØRES-listen til husmødre flest.

og skriver inntar en tydelig posisjon som 'mor':

Siden jeg er mor, ligger hovedfokuset der. Jeg er mor, en mor med utfordringer de færreste lykkemammaene har.

Som leser får jeg assosiasjoner til husmorfamiliene i Norge og forventninger knyttet til det å være 'mor' (Gullestad 1989).

I konstruksjonen av lekser i mitt tekstutvalg er kvinner leksehjelpere, i noen av tekstene knyttet til spisebordet (D1, N) og implisitt til middagslaging (N), som en del av mors hverdag (K2, D2). Omsorgsoppgavene er knyttet til det å være 'mor' og leksene igjen er knyttet til følelser. Tekst G2 anbefaler engasjerte foreldre 'skryt og nærhet' som motivasjon av barnet i skolearbeidet. Dette samspiller med påstandene i Elevundersøkelsen 2013-2015 om foreldrene viser interesse og gir oppmuntring. Det knytter også an til forventninger om intimitet knyttet til 'mor' (Hennum 2002). Dette samspiller med forskningen jeg har presentert som viser at mødre knyttes til foreldreengasjement og samarbeid hjem-skole (Cole 2007, Bæck 2010, 2005). Disse forventningene kan føre til et press både på mor og barn om å lykkes (Patall mfl 2011).

”Det er jo tegn på god kultur”

Teksten ”Skolegutt” (I), beskriver møtet mellom hjem og skole en måned etter første skoledag. Skolekulturen gutten har internalisert beskrives i visse normer: det er viktig å te seg bra i timene, rekke opp hånden når man vil si noe og ikke være redd for å snakke i forsamlinger. Disse normene er stedbundet til skolens arena. Ordet 'skole' nevnes i tittelen og 'kultur' nevnes eksplisitt.

Teksten H ”Juksemarker pipelort” kategoriserer normer i skolen etter alvorlighetsgrad. Lekser får dobbelt så mange 'prikker' i Hs scenario sammenliknet med å komme for sent, å ikke ha med riktige bøker og tre ganger så mange prikker sammenliknet med å glemme å ikke hilse pent på læreren. I skolehistorien var det forbundet med straff, korporlig og også rett og slett

pengebot, å ikke gjøre lekser i visse sammenhenger på 1800-tallet i Norge (Tønnessen 2004). I våre dager er straffen ordensanmerkning. Jeg synes å ane at skriveren konstruerer et før og nå, der Unge Høyres forslag til nedsatt ordenskarakter for juks, som er utgangspunktet for innlegget, blir noe gammeldags og bakstreversk. Slik kan denne teksten, slik tekst K om 'husmorkvinnen', leses inn i en historisk sammenheng.

”Sosial ujevnheter”

Tekst G1 stiller et effektiv, retorisk spørsmål til leseren. Spørsmålet henger og dirrer i slutten av avsnittet:

Sannheten er at disse foreldrene har delvis rett. Den tiden barna er på skolen brukes i mindre grad til læring av tradisjonelle skolefag. Og her ligger det et paradoks. Etter hvert som alle utenomaktivitetene blir overtatt av pedagogene, må foreldrene i større grad lære barna det som man ikke får tid til på skolen. Var det noen som sa sosial ujevnheter? (G1)

'Sosial ujevnheter' assosierer jeg som leser til den politiske skolediskurs om 'felleskole' og idealet om sosial utjevning som har vært grunnleggende i norsk skole etter krigen. Påstandene trekker på diskursen om betydningen av sosial bakgrunn for elevens prestasjoner. Jeg leser avsnittet som skriverens 'skrekkvisjon' av at foreldrene skal overta læringen. Skriveren ser for seg ulikhetene mellom foreldre i kompetanse og ressurser og hvordan dette vil gå ut over barnas muligheter til å lykkes. Skriveren henviser seks ganger til læreplanen i Kunnskapsløftet (2006) og har lagt inn permalenke til nettsiden. Skriveren understreker slik læreren og skolens betydning. Dette står i kontrast til forskningsfunn som sier noe om at skolen og undervisningen har mindre betydning for elevresultatene enn såkalt sosial arv (Birkemo 2003).

”Øvelse gjør mester”

Skriver B knytter lekser til arbeid og plikt ved å sette et ordtak ”Øvelse gjør mester” inn i teksten:

Plikt er ikke alltid lystbetont,

og fremmer derigjennom ikke alltid motivasjon.

Jeg liker ikke lekser!

Jeg sier ikke at man ikke kan trene på det man nettopp har lært eller jobbe med stoffet.

Jeg nekter ikke for at øvelse gjør mester.

( om lyst og kompetanse ligger i bunn ) (B)

Ordtaket gir meg som leser assosiasjoner til en historisk og pietistisk diskurs om plikt og arbeid og minner om uttrykk som ”arbeideren er sin lønn verdt” og ”du er din egen lykkes smed”. Når eleven øver og trener kan de bli mestere. Skriveren vil ikke stille seg betingelsesløst bak ordspråket og demper utsagnet med uttrykket ”ikke alltid”. Teksten slutter seg til en historisk, selvfølgeliggjort leksediskurs, men gjennom en negasjon: ”Jeg nekter ikke for at”. Her kan leseren nesten høre et uutalt påfølgende ”men (...)”. Også her konstrueres en kontrast mellom skole før og nå. Skriverens nåtidskriterier for arbeidet i skolen er skrevet fram, dempet av en parentes, som en metakommentar til leseren: Skolearbeidet må tilpasses den enkelte elevs kompetanse og lyst.

Ordtaket setter jeg i sammenheng med lovtekstene om skolens formål og foreldreansvaret. Formålet med opplæringen i skolen er å gjøre barnet i stand til å ’delta i arbeid og fellesskap i samfunnet’ (Oppl §1,1) og sørge for ’læringsresultater’ slik at flere fullfører videregående opplæring. (Forskrift til oppl §20,1). Foreldrene skal sørge for at barnet får en tilpasset utdanning og betale for den (Bl §66). Foreldrene og skolen skal samarbeide om å trene barnet til å bli gode samfunnsborgere. Foreldrene og skolen har en delt plikt og ansvar for å tilby barnet en god og tilpasset arbeidstrening, jf ordtaket ”arbeidet adler mannen”.

”Bronfenbrenner og Rosenthaleffekten”

Respondent G2r2 bringer inn noen faglige henvisninger, som kan være vanskelige å forstå for alle lesere:

Og da er det viktig at barn og unge har støtte, i form av lærere, foreldre eller andre, som heier frem det barna mestrer og får til.

Bronfenbrenner og Rosenthal-effekten kan være vår venn for å kunne hjelpe våre «små venner».(G2r2)

Som leser kjenner jeg til Bronfenbrenner og hans bioøkologiske modell med et samspill av relasjoner i ulike nivåer over tid, som bidrar til utvikling og læring (Gulbrandsen 2006) jamfør uttrykket ”Det må en hel landsby til for å oppdra et barn”. Jeg søkte på dette uttrykket på google og fikk over 18 600 treff og første treffside viste til mange skolesider.<sup>12</sup> Det at læring kan skje gjennom nettverk, foreldre, storfamilie, venner, skole og voksne i fritidsaktiviteter står

---

<sup>12</sup> [https://www.google.no/search?q=no+man+is+an+island&ie=utf-8&oe=utf-8&gws\\_rd=cr&ei=xUtSVc-,RCcmXsAHgmIC4Bw#q=det+skal+en+hel+landsby+til+for+%C3%A5+oppdra+et+barn](https://www.google.no/search?q=no+man+is+an+island&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=xUtSVc-,RCcmXsAHgmIC4Bw#q=det+skal+en+hel+landsby+til+for+%C3%A5+oppdra+et+barn), lesedato 12.05.2015



i kontrast til et fokus på det enkelte barn, som trenes og måles, slik tekstene knyttet til ordspråket ”øvelse gjør mester” i avsnittet ”Arbeid” viser.

Rosenthal-effekten ble jeg så nysgjerrig på at jeg søkte det opp på nettet og fant en video om emnet.<sup>13</sup> Effekten er funnet i psykologiske eksperimenter som viser at forventningene lærere og andre har til barn kan virke inn på prestasjoner. Respondenten bringer inn en diskurs om hvor viktig det er å ha positive forventninger til elevene, noe som korresponderer med forskningsfunn gjengitt i den internasjonale rapporten fra TIMMS og PIRLS 2011 (Gustafsson, Yang og Rosén 2011).

”Den narkotikasamtalen”

I Blogg C henviser skriveren til ’den internasjonale uka på skolen’ og ’narkotikasamtalen’:

**Så i den internasjonale uka på skolen så er det dette barna våre lærer?** Tusen takk, vi trodde ikke vi trengte å ta den narkotikasamtalen riktig ennå. Vi har jo bare såvidt begynt på dette med å nyte alkohol. Et rusmiddel som faktisk er lovlig.(C)

Her forutsetter skriveren at modelleseren kjenner til temaene i skolesystemet og ulike samtaleforeldre ’trenger’ å ta med barna sine. Her antydes en gjensidig forventning om samarbeid om viktige samfunnstemaer, i en viss rekkefølge, antakeligvis tilpasset alderen på barnet; at skolen og forelderen ser det som en selvfølge å følge opp temaene fra skolen med samtaler hjemme. Forventningene om samarbeid gjenspeiler lovtekstene, FUGs tilbudte ’engasjerte’ foreldreposisjon, ’Det samarbeidende menneske’ i Kunnskapsløftet, samt forskningen på betydningen av foreldreengasjement.

Oppsummering av leksekonstruksjoner

Lekser knyttes til en hjemlig hverdagskontekst gjennom beskrivelser av når og i mindre grad hvor lekser gjøres. Det beskrives noen normer knyttet til hvordan lekser gjøres: ved å sitte på stolen, gjennom lesing, samtale, gjentakelse og pugging. Det er mest mødre som hjelper med lekser i tekstutvalget. Lekser skrives for det meste fram som arbeid og slit, noe som skaper spenninger mellom barn og foreldre, som tar mye tid på ettermiddagen og som krever mye innsats av foreldrene. Lekser knyttes til følelser av tap og nederlag hos barn og voksne, minner fra foreldres skolegang og lettelse når det er leksefri. Lekser knyttes til samarbeid med skolen

---

<sup>13</sup> <https://snl.no/Rosenthal-effekt>, lesedato 04.05.2015

og motivasjon fra foreldre i form av nærhet og skryt som betingelse for at barnet skal lykkes. Barna har tilgang på ressurser som bøker, skriveutstyr, datamaskin og foreldrehjelp i flere av tekstene.

Leksenes situasjonskontekst preges av hverdag. Samfunnskonteksten har spor av diskurs om en kjønnnet leksehjelperposisjon 'mor' og 'husmor', sosial arvs betydning for skoleprestasjoner og idealet om "felleskolen". Det er spor av et samspill mellom på den ene siden diskurs som vektlegger den enkeltes arbeid med belønningen å 'lykkes' i samfunnet og på den andre siden læring gjennom sosialt samspill. Til slutt finner jeg spor av nøkkeltetekstenes forventninger om planmessig samarbeid hjem- skole og foreldreengasjement.

## **Foreldreposisjoner**

### ***Foreldreposisjonen 'mor'***

Denne posisjonen kan leses som en grunnleggende posisjon i tekstene C, D, K, N og O. Posisjonen 'mor' skrives fram i kontrast til egen 'ikke- vellykket' variant av 'mor' og den tilbudte posisjonen 'vellykket mor'. 'Mor' knyttes til omsorgsoppgaver og tilstedeværelse som vi ser i posisjonen 'vellykket mor' som samsvarer med forskning (Hennum 2002). Samt til det å ha arbeid og implisitt leser jeg også inn en forståelse av det å 'være frisk'.

#### Variant 1: 'Ikke- vellykket mor'

Skriver K beskriver seg som en hjemmeværende. Posisjonen preges av mange ønsker, som ikke innfris. 'Mor' ønsker en intimitet med barna og får dårlig samvittighet av å prioritere 'egentid' som skrives fram som egoistisk:

Min utfordring ligger ikke i tidspresset mellom jobb, selvrealisering og husmorliv. Min daglige utfordring ligger mellom samvær med ungene eller ikke. Det er ingenting jeg prioriterer høyere enn barna mine, men min prioritering av barna innebærer ikke minimalt med egentid, som jeg leser at Mammadamen skriver om, men maksimalt med egentid. Om det er å være egoistisk så er jeg det av nødvendighet.

Jeg er en mor som ikke jobber. Jeg er en ufrivillig hjemmeværende mor.

Denne moren har utfordringer, kanskje helsemessige, som gjør at grunnposisjonen 'mor' ikke kan realiseres slik hun drømmer om, det vil si har forestillinger om at den 'burde være'. Slik skriver K seg selv fram som minoritet, i majoriteten, spesiell og ikke 'normal'.

Variant 2: 'vellykket mor'

Denne posisjonen tilbys som en majoritetsposisjon:

Jeg leser ikke mange glaserte blogger, men jeg besøker en del som skrives av såkalte vellykkede mødre. De aller fleste mødre får til det jeg drømmer om hver dag: Tid med ungene. Tid til å gjøre lekser og være tilstede for dem. Tid til å vaske hus og holde orden. Jeg mistenker ganske mange for å ha høy standard som minstekrav (K)

Denne posisjonen samspiller med alle posisjonene jeg har lest fram i tekstmaterialet.

Posisjonen er generalisert, og knyttet til hjemmet, omsorgsoppgaver, jobb og tidsbruk. På den måten sier den kanskje noe om det mandatet mødre har som omsorgsgiver (Hennum 2002) og en kjønnsstereotyp ansvarsfordeling i hjemmet (Gullestad 1989). Kanskje kan denne posisjonen sies å ha en hegemonisk plassering blant foreldreposisjonene (Hennum 2002,90)?

Teksten er skrevet som en kommentarartikkel omkring hvordan blogger tilbyr ulike mødreposisjoner. Språkhandlingen 'påstand' samsvarer med en hegemonisk forståelse og viser hvordan teksten kategoriserer og slår fast hvordan ulike mødre 'er'. Skriveren styrker sin troverdighet i påstanden gjennom å være ærlig i beskrivelsen av forholdet mellom egen posisjon og den motsatte posisjonen 'vellykkede mødre' og inviterer til dialog og fellesskap ved å lenke til andre blogger og innlegg.

### ***Foreldreposisjonen 'far'***

Skriveren i tekst F "Røverdattera mi" introduserer filmen Ronja Røverdatter. Dette intertekstuelle elementet blir et verktøy for å kunne beskrive datteren og seg selv. Skriveren sammenlikner datteren med denne fiktive personen og seg selv med faren til Ronja Røverdatter:

Ronja Røverdatter, filmen, har gått noen ganger her i huset i det siste. Det er min 7 1/2 -årige datter som har fått dilla. Det skjønner jeg godt. (...) I allefall kjenner **jeg** henne igjen. I temperamentet, engasjementet, staheten, det lure smilet. Kombinert med en sterk kjærighet til menneskene rundt seg. For ikke å nevne det blikket hun setter i faren sin til stadighet.. (...) Og jeg er naturligvis en dust stadig vekk også (forhåpentlig i litt mindre grad enn røverpappaen, da).(F)

Sjangeren skriveren har valgt er reflekterende og skrevet lik et dagboknotat, i samsvar med en sjangerforventning til blogg. Språkhandlingen i teksten er påstander om datteren Det vil si at far kan ta vare på minnene om hvordan far-datter forholdet 'er' i et arkiv. Teksten sier ikke noe om en partner, så slik jeg leser det kan dette være en 'alenepappa'.

Teksten F beskriver en sterk far-datter relasjon preget av sterke følelser som gjenspeiles i ordvalget: "fantastisk", "verdens beste", "sterke saker":

Men så er hun naturligvis helt fantastisk likevel. Etter en dag med noen utfordringer er samtalen, lesestunden, nattaklemmen av beste sort. Hun er verdens beste 7-åring. Den far/ datter - greia er sterke saker, altså. Røverdattera mi.

Far har stor tro på barnet og tillit til kvaliteten på relasjonen. Sterke følelser er 'lov' jamfør krangling om de "små hverdagstinga", der lekser er med i opprømsingen i sitatet om leksekonstruksjon. Krangling, utfordringer og direkte språk hører med i en 'vanlig' familiehverdag.:

Men som det irriterer meg innimellom. Den urimeligheten, det enorme behovet for å styre sjappa, koste hva det koste vil. Og, jada, det finnes mange metoder å løse disse situasjonene på, både korrekte og inkorrekte sådanne. Ikke noe av det funker liksom **helt**. (F)

Foreldrestilen er preget av omsorg for hverdagsting som klær, lekser og måltider så vi i sitatet om lekser . Kriteriene for minoritetsposisjonen 'far' leser jeg som sammenfallende for kriteriene for 'mor': tid og omsorg. Kriteriet 'jobb' er ikke nevnt i teksten. Leksene skrives fram som en naturlig del av livet. 'Skolen' er taus i teksten. Far og datters 'lesestund' på sengekanten er en handling som ikke knyttes til skole, men heller til en 'vanlig' "nattastund".

I et eventuelt samarbeid med skolen, vil en 'farsposisjon' være i mindretall og være en posisjon som kanskje ikke blir informert og hørt i like stor grad som 'mødre' jamfør den store mødredeltakelsen i skolearbeidet.

### ***'Investerende' foreldreposisjon***

Flere av tekstene tilbyr posisjonen 'investerende foreldre' som jeg leser som faglige og individorienterte foreldre. Tekstene B, N og O beskriver arbeidet med leksene, at foreldrene fremstår som målrettede og investerer mye tid og krefter i leksearbeidet sammen med barna sine.

I tekst N beskrives 'mor' som positiv, pedagogisk, smiler og gjentar, men avslører at stemmen er anstrengt og at det oppstår spenninger mellom mor og datter. Tekst N kan leses som en refleksjon med dramatiske virkemidler. Sceneanvisningen gis i bildet øverst til venstre i blogginnlegget før teksten starter. Der ser vi hovedpersonen, en jente, sitte ved et stuebord med rekvisitter, bøker og pennal foran seg. Det er en hjemlig atmosfære med blomster og stearinlys i vinduskarmen og terrasse utenfor vinduet. Et stykke ut i teksten kommer en replikkveksling og instruksjoner om plassering, gester og mimikk for 'skuespillerne', mor og datter:

(...) jeg hører min egen anstrengte stemme "nei, nå sitter vi skikkelig på stolen" idet 8 – åringens ben og armer er alle andre steder enn der de skal være. "Nei, nå prøver vi igjen – les det som står, ikke det du tror står der": Etter å ha gjentatt de samme frasene igjen og igjen er jeg usikker på om dette er blitt spesielt koselig for noen av oss – 8 åringens ansikt kan tyde på at hun iallefall ikke synes det, og eget spenningsnivå tyder på det samme. Smilet prøver jeg fortsatt å ha på plass, men innvendig lover jeg meg selv at imorgen, da må vi prøve å komme igang med leksene litt før...(N)

Replikker og bilder gjør teksten virkelighetsnær og levende slik at en leser dras inn i situasjonen og kan kjenne seg igjen. Respondentens kommentar viser at valg av tekststrategi har fungert:

Åh, det hørtet veldig kjent ut... Godt å vite vi er fleire 😊 (Nr1)

I tekst O er det et 'vi', et foreldrepar som hjelper gutten sin med først å lage en avtale, lage en plan, og vise engasjement: "Når førstemann av de voksne kommer hjem, så er det leksetid!" Utropstegnet kan være et tegn på dette engasjementet foreldrene legger for dagen.

Foreldreposisjonen i tekst O viser hvordan noen foreldre lager regler for når og hvordan leksearbeidet skal gjøres. Dette knytter an til forskning som viser en positiv sammenheng mellom foreldreinvolvering, og lekser (Patall et al. 2011:1089–1091) og spesielt til det å lage regler som har samvariasjon med bedre elevprestasjoner. Denne foreldreposisjonen sosialiserer barnet til arbeid og det å følge regler. (Helgøy og Homme 2012, 46). Posisjonen peker også til hvordan foreldre kan videreføre 'skolsk' atferd i hjemmet (Ball 2003).

Foreldrene er 'pedagogiske' og ønsker å gjøre alt 'riktig' og metodisk. De føler ansvar for at leksene blir gjort og får antakeligvis tilsvarende dårlig samvittighet om de ikke blir gjort. Både N og O uttrykker stor glede over leksefri, som kan si noe om det tilsvarende presset på barn og foreldre i leksehverdagen:

For selv om irritasjonen innimellom bygger seg opp så synes jeg prinsessa er kjempeflink, men jeg lurer på hvem som gleder seg mest til neste ukes høstferie, og følgende leksefrie, mor eller datter.... (N)

Men jeg kan ikke noe annet enn å si: Mamman GLEEEEDER seg til en periode uten lekser og friksjoner som oppstår på grunn av dette 😊HURRA for Juleferie og LEKSEFRI!!!! 😊 (O)

Begge mødrene skriver om negative følelser knyttet til leksearbeidet: 'friksjoner' og 'irritasjon' og spesielt O uttrykker mye følelser i bruk av emoticons (smilefjes), store bokstaver og utropstegn. Dette leser jeg som en opplevelse av stor lettelse og frihetsfølelse, frihet fra 'måtingene' når det er 'leksefri'.

Tekst O er en ekspressiv språkhandling. Dette leser i tillegg ut av hvordan skriveren har valgt å posisjonere barnets sitt som "stakkars gutten min!" og "en liten sjel". Dette er egnet til å uttrykke skriverens følelser og vekke leserens:

Dette krever mye av en liten sjel (...)

Dette kan ta tid og ikke minst skape frustrasjoner for en liten sjel med nok av andre utfordringer.(O)

Skriveren har valgt den kreative sjangeren kåseri og bruker en metafor for å beskrive guttens strev med skolen:

Tenk dere at dere kjører rundt i Paris sine gater, med hele 7 filer å velge mellom. Alt er lysregulert, helt til plutselig strømmen forsvinner. Kan dere se for dere det kaoset dette ville skapt..? Slik har vår gutt det hele tiden inne i seg. "Strømmen" inne i han fungerer bedre når han går på medisiner, men det er stadig noen kortslutninger på linja fordi om han er i medisinfasen. Når han har vært på skolen/sfo en hel dag så er strømmettet så overbelastet at man stadig vil måtte sette inn nye strømagregater for å opprettholde ro og orden i dette kaoset. Det tar tid og koster mye krefter både for han og oss foreldre. Er det noe rart at det å gjøre lekser kan by på utfordringer i tide og utide? (O)

Skriveren introduserer et bilde for å vise kaoset i hverdagen og hvor omfattende belastningene er for gutt og foreldre, slik at lekser på ettermiddagen kan føre til kortslutning i guttens strømmnett.

Variant 1: Avmektige foreldre

Tekst B ”Nei til lekser”, er også en ekspressiv språkhandling som nesten kan høres slik jeg-stemme ’roper’ ut en indignert motstand mot lekser, i solidaritet med og på vegne av fortvilte ’investerende’ foreldre. Det samme innholdet ”jeg liker ikke lekser” gjentas seks ganger i litt ulike sammensetninger. Først i tittelen ”Nei til lekser”, senere i to litt ulike former ” jeg sier ganske enkelt at jeg ikke liker lekser” og ”Jeg liker dem bare ikke” (”dem” står her for ”lekser”). Gjentakelsene ’hamrer’ tekstens budskap inn i leseren, intenst og tydelig.

Indignasjonen handler ikke om foreldrenes manglende vilje til å hjelpe barna, heller en avmakt i en tidkrevende, utmattende og tvunget leksesituasjonen. Skriver B blir et talerør for posisjonen ’avmektige foreldre’.

Skriveren introduserer to metaforer ’trylleformelen’ og lekser som ’blindvei til Rom’. Slik skifter skriveren perspektiv og ser på leksearbeidet i en annen sammenheng.

Verken foreldre eller barn vil finne trylleformelen der elevene blir truet til å gjøre mer av det de ikke kan på hjemmebane.(B)

Nok en påstand fra meg : Det er mange måter å tilegne seg kunnskap på.

Det er mange veier til Rom, og lekser kan være en blindvei!

Kompetanse kan økes gjennom mange ulike erfaringer,

og ikke nødvendigvis gjennom en begrenset og spesifisert oppgave.(B)

Først er det ’magisk’ når lekser fjernes. Situasjonen vil fortone seg som diametralt forskjellig fra den der barn opplever seg truet og i skvis mellom foreldre og læreres forventninger.

Skriveren uttrykker noe av dette i sin heing tidligere i teksten på læring som ’glede’, ’lystbetont’, ’motivasjon’, ’lyst’ og ’kompetanse’ (XXX se s. under skriverposisjon).

For det andre er lekser en blindvei og ikke en av alle veiene til Rom, som skrives fram som kunnskap og kompetanse. Den ’skolske’, begrensede og spesifiserte oppgaven kontrasteres mot ’mange ulike erfaringer’, og ikke definert til skolens arena:

Arenaen for det man er god på behøver ikke å ligge på skolens tomt. Kanskje den ligger ved tegnebordet hjemme, på fotballbanen eller ved pianoet. Hva vet jeg? (B)

Jeg leser Bs ’lærerposisjon’ som en troverdig skriver i sin ærlighet og sjangeren kåseri passer til en ekspressiv og empatisk holdning til foreldreposisjonen. Skriveren introduserer varaisjon

og anerkjenner andre arenaer enn skolen som verdifulle og implisitt foreldre som ”sosial ressurs” i samsvar med forskriften til opplæringslova.

Variant 2: ’velmenende foreldre’

Slik lærerposisjonen forholder seg til ’avmektige foreldre’, retter lærerposisjonen G språkhandlingene G2 og G3 som påstander rettet til *’velmenende foreldre’*:

Mobiltelefoner, iPad, reiser eller andre goder er dårlige motivatorer. Velmenende foreldre bruker slike triks. Det fungerer aldri. Du kan insistere på at det virker, og du tror på det selv. Kanskje barnet ditt har fått gode resultater på grunn av en bestikkelse, men jeg vet. (G3)

Skriveren G uttrykker forståelse for at denne foreldreposisjonen tror de vet hva som er bra, vil vel og ’barnets beste’. Ordvalget ’triks’ og ’bestikkelser’ er betegnende for en ekspertposisjonen som vurderer utfra en forståelse av hva som er ’sannheten’, merkunnskap og inntar en ’en-opp’-posisjon i tråd med skolens ’kolonisering’ overfor foreldrene (Keogh 1998). Foreldreposisjonen korresponderer slik jeg leser materialet med den ’avmektige’ foreldreposisjonen i tekst B der foreldrene prøver med belønning.

Dette samsvarer med sammenhengen mellom foreldreinvolvering og opplevde spenninger mellom barn og foreldre, tretthet og frustrasjon som beskrevet i kunnskapsstatus. Posisjonene kan også samsvare med funn som viser elever fra svakere sosialøkonomisk bakgrunn som bruker mer tid på lekser og likevel ikke får framgang, heller tilbakegang i resultater. Leksearbeidet legger beslag på mye av familielivet (Patall mfl 2011, Bruce 2007).

### ***’Refleksiv’ foreldreposisjon***

I tekst I og G3r1 skrives det fram en ’refleksiv’ ’vi’-foreldreposisjon som også er individorientert som hos de ’investerende’. Forskjellen er kvaliteten i interessen, emosjonaliteten og tidsorienteringen. Foreldrene er interessert i barnet som individ, mer enn i faglig prestasjoner og sammenlikner egne erfaringer og minner med barnets erfaringer. Emosjonaliteten leser jeg som forbundet med bekymring og framtid frykt.

I hovedsak lar denne posisjonen barnet ta ansvar for egne lekser. I tekst I og hos G3r1 skrives det fram et ’vi’ av et foreldrepar og gutten klarer seg ”stort sett” uten hjelp, men foreldrene ’vi’ må tydeligvis hjelpe ’litt’ til. Foreldrene baserer sin kunnskap på det de har observert og hørt, kanskje fra lærer eller gutten selv, om hva som skjer på skolen.



Tekst I uttrykker mer foreldrebekymring for guttens sosiale liv, enn det faglige:

Det som trekker litt ned, er at samtlige gutter i klasser spiller fotball stort sett hvert friminutt, noe guttungen overhodet ikke er interessert i. Da blir han en del alene, for jentene vil han i alle fall ikke leke med. (I)

Respondenten G3r1 skriver fram en liknende foreldreposisjon med en datter de er 'heldig' med og samtidig har de noe foreldrebekymring for fremtiden hennes:

Vi har vært heldig og har et lite skolelys, hun skal begynne i sjette klasse neste mandag, og har aldri trengt noe særlig hjelp med lekser, men vi ser over arbeidet hennes, skryter der skryt er berettiget og retter der det skulle trengs. Tenker at ungdomsskolen og videregående blir tøffere, og er litt redd for at hun som sklir gjennom barneskolen skal tro at resten av skolegangen og livet blir like lett.. :)

Foreldreposisjonen knytter an til egen historie:

Med tanke på min egen første skoledag, hvor jeg ikke turte å gå inn i klasserommet en gang, har guttungen så langt hatt en meget lovende start. (I)

Med en mor som har lidd under «flink pike»-syndromet helt til ganske nylig, så er jeg redd hun havner i samme sporet.. Får bare oppmuntre henne til å være flink, men samtidig huske på at selv flinke piker kan gjøre noen sprell av og til ;) (G3r1)

Den siste setningen kan leses som en mental huskelapp for mor om å tillate datteren 'sprell', og henspiller på samtaler med jenta om 'skole og livet'. Dette signaliserer en nærhet mellom barnet og foreldreposisjonen.

Begge tekstene reflekterer koplingen i forskningsmaterialet om en sosial overføring mellom foreldre og barn. Jeg får en forståelse som leser av at disse foreldrene er opptatt av forholdet, mellom barn og foreldre, og mellom barnet og samfunnet. De vil overføre til barnet en tradisjon av 'skolekultur' og samtidig tilpasse seg nye krav i samfunnet, noe som kan føre til forventningspress og bekymring om ikke å være 'gode nok' foreldre.

### ***'Sosial' foreldreposisjon***

I utdraget fra tekst D1 virker det som om 'de store guttene' gjør lekser på egen hånd og foreldreposisjonen som skrives fram er også et sterkt 'vi-fellesskap' i paret og i hele familien med bonusbarn og fellesbarn. Foreldrestilen fremstår som spontan og ekspressiv, (far banner og mor kjefter, de diskuterer om de skal spise før monteringen), kreativ (barna danser rundt midt

blant skruer og verktøy, leksearbeid midt oppi det hele), rettet mot samarbeid (hele familien er med på 'prosjektet stolmontering') og livsglede (dans, paret prioriterer kjærestetid). Her har hvert individ sin plass som seg selv og i fellesskapet. Foreldrene tilrettelegger for skolearbeidet gjennom monteringen av stolene, så guttene kan gjøre lekser ved spisebordet. Aktivitetene er praktiske og handlingsorienterte.

Leksene og skolen skrives fram som en naturlig del av livet i begge tekstene. Det er noe som gjøres (D1), eller ikke gjøres (D2) midt oppi alt annet. Leksene skrives ikke fram som truende eller slitsomme, selv om de eventuelt er 'ugjorte'. De tette båndene og aktiviteten i familien tilsier at dette kanskje er familie som bidrar til barnas læring på andre arenaer enn skolen, i dialog med tekst B og skillet skolearbeid og fritid.

### ***'Samarbeidende' foreldreposisjon***

I tekst C leser jeg en 'samarbeidende' foreldreposisjon. Mor til jenta, som kalles "Trollet" er med i alle faser av lekselesingen, men uten kontrollen og de emosjonelle spenningene som kan leses inn i den 'investerende foreldreposisjonen'. I teksten spores mors kreativitet og interesse for arbeidet:

Ukas lekse for fjerdeklassingen var blant annet å forklare en del ord. Myte og grådig kunne jeg hjelpe til med å forklare, men hva var en betelnøtt? (...)

Og så tikka denne meldinga fra en annen mor inn: (...)

For om man googler betelnøtt, en øvelse min håpefulle tydeligvis og heldigvis ikke hadde klart, så finner man meget raskt ut at **betelnøtta er en av verdens vanligste rusmidler (...)**(C)

Moren samarbeider med 'en annen mor' og gjengir dialogen på mobil i teksten, som viser klokkeslettet halv ti på kvelden. Det kan virke som mor og datter har sittet sammen og jobbet med oppgavene til langt på kveld eller at mor fortsetter med søk på nettet etter at datteren har lagt seg.

Moren er en ressurs og hjelper datteren med svar på ting hun lurar på. Moren har tydeligvis også gode datakunnskaper. I tillegg støtter sjangeren på teksten opp om mors kreative, nysgjerrige og humoristiske innstillingen. Skriveren har valgt å bruke sjangertrekk fra eventyr i teksten, som sier noe om mors kulturelle kapital. Jenta kalles 'Trollet', skriveren bruker det såkalt 'magisk tallet' tre: Jenta får hjelp av moren sin 'fortelleren' i innlegget, av en klok kone i

mobilen ”en annen mamma” og av ”verdensveven” der jenta prøver å ”google” ’betelnøtter’. Eventyr har ofte faste uttrykk som ’det var en gang’ eller ’snipp, snapp, snute, så er eventyret ute’. Her har skriveren en liknende ’regle’ i tre ledd fra familiens hverdagshistorie:

Flott. Lekser ferdig. Pakk sammen og i seng.(C)

Her virker det for meg som leser som om mor setter seg i datterens sted og ’går opp i’ datteren og hennes aktiviteter med liv og lyst. Grensene mellom mor og datter blir utydelige i motsetning til den ’sosiale’ foreldreposisjonen. Det kan minne om den reflekssive foreldreposisjonen men er satt i nåtid og er fremtidsrettet. Skriveren har en tydelig jeg- posisjon og retter teksten mot skolen og kommer med innspill til leseleksa. Likevel har teksten ikke fått noen kommentarer og det er usikkert om læreren til datteren leser morens blogg. Språkhandlingen i teksten er ekspressiv og intensjonen kan være å få luftet ’overraskelsen’ sin over temavalg i leseleksa.

Foreldreposisjoner tilbudt av ’ekspertposisjonen’ G:

De ’kravstore’ og de ’indignerte’ foreldrene

De ’kravstore’ foreldrene ’står nærmest i kø’ og krever sin rett, mens de ’indignerte’, mener det er skolens ansvar å lære barna og at de ikke skal behøve å hjelpe barna med lekser:

### **En servicestasjon for barn**

Foreldre står nærmest i kø med ulike krav som skolen skal oppfylle. Når ungene har røket uklar i sin egen fritid, krever ofte foreldre at skolen skal ta tak i dette. Skolen blir av noen foreldre ansett som en slags servicestasjon hvor både oppdragelse, konflikthåndtering og læring skal serveres. Noen foreldre blir også indignert over at de må hjelpe sine egne barn med lekser. Disse argumenterer for at det er skolens ansvar å lære barna, ikke foreldrenes.

Sannheten er at disse foreldrene har delvis rett. (G1)

Her forstår jeg mengden ”foreldre” og ”noen foreldre” dithen at gruppen med ’kravstore’ er mye større og omfatter de fleste foreldre, i en majoritetsposisjon sammenliknet med ’noen’ få ’indignerte’. I kunnskapsstatus viser jeg hvordan FUG kan plassere seg innenfor spesielt posisjonen ’de indignerte’ i sin forståelse av hjemmelekser. Posisjonen ’samarbeidende mor’ i tekst C gir i teksten sitt et ’spark’ til læreren som har gjort at mor må ta ’narkotikasamtalen’ med datteren for tidlig og kan kanskje forstås som en av den pågående gruppen ’kravstore’.

’De engasjerte’

G beskriver 'engasjerte' foreldre i en direktiv språkhandling med bruk av verbet 'må' og direkte tiltale 'du'. Tittelen på innlegg G3 støtter opp om språkhandlingen direktiv i sjangeren 'oppskrift': "Hvordan motivere barn til innsats i skolen". Skriveren pålegger foreldrene et ansvar i tråd med lovverket og intensjonen til FUG, i motsetning til de 'indignerte' foreldrene, som vi så ville gi skolen ansvaret:

Har du barn som har problemer på skolen, må du hjelpe alt du kan. Du må hjelpe med lekser. Du må hjelpe med motivasjon. Dere må jobbe sammen med skolen for å lykkes. Det er hardt arbeid å være dårlig, og det koster mye i innsats og motivasjon å bli flink. (G2)

Det hjelper og å vilje av stål og engasjerte foreldre. Men dessverre er det ikke alle barn som har dette. (G2)

Slik jeg leser teksten er den henvendt til den mer individorienterte posisjonen 'investerende foreldre' med oppskrifter for hvordan barna deres kan bli 'flinke', 'lykkes'

Foreldreposisjonen 'uengasjerte' foreldre

Motsatsen til de engasjerte foreldreposisjonene er en taus 'uengasjert' foreldreposisjon. Dersom foreldreengasjement knyttes til 'skolsk' praksis, er de 'sosiale' foreldreposisjonene i materialet mitt 'uengasjerte', men sosiale. I D2 skrives lekser fram som 'ugjorte', i tekst F og D1 er lekser knyttet til henholdsvis krangling og montering av stoler. Lekser er skrevet fram i en familiekontekst av dagligdagse gjøremål, ikke spesielt skolske aktiviteter (selv om krangling og montering av stoler er noe elever og lærere også gjør).

### ***Foreldreposisjoner tilbudt i dialog med skriver G***

To eksempler på variant 'engasjert og sosial' foreldreposisjon

I en dialogisk respons til tekst G3, skrives fram en utdyping og annen retning av den engasjerte foreldreposisjon:

motivasjon, engasjement og ikke minst tid fra foreldrene til skolearbeid og lekser er mye mer verdt enn å få en mobiltelefon fordi innsatsen har vært bra. Og ikke minst å stille opp utenom, være positive til foreldremøter, dugnad og sosial med andre foreldre. (G3r1)

Her omfatter foreldreposisjonen praktisk samarbeid med skolen på skolens arena, 'å stille opp'. Motivasjon og engasjement på hjemmebane skrives fram som viktig, men det sosiale med andre foreldre understrekes ved bruk av uttrykket 'ikke minst'. Slik samspiller denne

posisjonen med den 'sosiale' foreldreposisjonen og i større grad med forskriftens forventning til foreldre om å være en 'sosial ressurs' og til posisjonen 'far', siden forskningen viser at fedre engasjerer seg mer i praktiske aktiviteter som dugnad og lignende på skolen. Engasjementet fra foreldrene skrives fram som en belønning til barnet for at innsatsen på skolen har vært bra. Her kan jeg lese en kobling til den investerende foreldreposisjonen i tekst B, som knytter lekser til belønning.

Også respondent G2r2 svarer på skriver Gs tilbudte 'engasjerte' foreldreposisjon.

Respondenten tilbyr et fellsskapsorientert syn på barns læring ved å støtte seg på faglige, interdiskursive elementer, som beskrevet i avsnittet om kontekst ;

Og da er det viktig at barn og unge har støtte, i form av lærere, foreldre eller andre, som heier frem det barna mestrer og får til.

Bronfenbrenner og Rosenthal-effekten kan være vår venn for å kunne hjelpe våre «små venner».(G2r2)

G2r2 knytter støtte fra et nettverk av lærere, foreldre og 'andre', som heier barnet fram til mestring. 'Andre' kan være rådgivere på skolen, eller kanskje ledere i fritidsaktiviteter? Denne foreldreposisjonen er i dialog med den 'sosiale' foreldreposisjonen i tekstene til D som legger vekt på andre ting enn skole, lærerstemmen på vegne av de 'avmektige' investerende foreldrene i tekst B og den samarbeidsorienterte foreldreposisjonen i tekst C.

### **Oppsummering av foreldreposisjoner:**

Jeg har lest fram noen foreldreposisjoner i tekstene og det er viktig for meg å understreke at disse er kontingente og ikke essensialistisk forstått. Posisjonene er mange, kan endres og kombineres og foreldre kan veksle mellom posisjoner i møte med skole og hverdagsliv. Den hegemoniske posisjonen i materialet er foreldreposisjonen "mor" forstått som en kjønnsstereotyp posisjon knyttet til tid med barna, omsorgsoppgaver og jobb. Lekser fremstår som en selvfølgelig del av denne posisjonen. Posisjonen 'far' skrives fram med kriteriene omsorg og tid, i samsvar med kriteriene som knyttes til 'mor'. 'Far' tilbys en minoritetsposisjon i materialet, så vel som i foreldredeltakelse i skolen beskrevet i kunnskapsstatus. Posisjonen 'far' er representert i den 'sosiale' og den 'engasjerte og sosiale' foreldreposisjonen, men marginalisert sammenliknet med 'mor' i leksediskursen.

De andre foreldreposisjonene jeg har lest fram er 'investerende', 'refleksive', 'sosiale' og 'samarbeidende' posisjoner. Posisjonene 'investerende', 'refleksive' og 'samarbeidende' foreldre skrives fram som individorienterte med vekt på 'skolske' aktiviteter. I den 'sosiale' foreldreposisjonen er lekser nevnt som en del av hverdagen, nevnt i forbifarten, mens livet selv og familierelasjonene vektlegges.

I tillegg er det to lærerposisjoner som tilbyr svært ulike foreldreposisjoner. Skriver B er talerør i en ekspressiv slagordspreget tekst for en 'avmektig investerende foreldreposisjon' og G retter direktive språkhandlinger til 'engasjerte' og 'uengasjerte' foreldreposisjoner som samspiller med vekten på 'skolske' aktiviteter. To respondenter modifiserer disse til posisjonen 'engasjerte og sosiale', for også å angi praktisk deltakelse i skolen i samarbeid med andre foreldre og læring og mestring i nettverk, som også kan forstås som på fritiden.

Foreldreposisjonene som viser en tydeligst kopling til 'skolske' aktiviteter er den 'investerende' gjennom beskrivelse av arbeidsformer som å lære på rams, repetisjon, lære gjennom forståelse og bli enige med barnet om regler for arbeidet (B, N og O), den 'samarbeidende' posisjonen gjennom ved å søke informasjon på nettet og å lese sammen med barnet (C og K), og den 'refleksive' gjennom å være en slags 'kontrollør' som vurderer om barnet følger skolekulturen (I) og om arbeidet er 'riktig' ved å rette oppgavene (G3r1). Disse posisjonene er samtidig individorienterte slik jeg leser materialet.

## **Makt i tekstene**

### ***Omfang og respons***

#### **Mest påvirkningsmakt**

Skriveren med mest makt med hensyn til samlet antall ord er tekst G, har fått 13 kommentarer. Enkeltinnleggene som får mest plass er innlegg K1 og H. Tekstene til K med 37 kommentarer til sammen har likevel hatt mer påvirkningskraft enn G utfra respons. Innlegget som dermed har mest makt i utvalget mitt er K1 både med hensyn til lengde og antall kommentarer i etterkant.

K1 er en debattartikkel der skriveren argumenterer gjennom intertekstualitet, pekere til flere blogger, for å skape en troverdig debatt. Skriveren legger vekt på transparens, det vil si

åpenhet for å oppnå tillit i bloggsfæren. Dette innlegget har fått kommentarer fra 11 ulike respondenter, flere av dem med egne blogger og noen nevnt i Ks tekst. Temaet i innlegget er 'mammablogging', så her spiller posisjonen 'mor', tema, sjanger, intertekstualitet og fortellerstemme sammen for å skape et 'vi-felleskap' mellom skriver og lesere. Teksten virker lukket og 'intern' for lesere utenfor mammabloggsfæren og posisjonen 'far'. Lekser skrives fram knyttet til posisjonen som 'mor' i denne teksten, en kjønnet posisjon som samsvarer godt med kunnskapskonstruksjonen om lekser. Språkhandlingen i teksten er 'påstand', og harmonerer godt med tekstens, tekstmaterialets og foreldreposisjonens hegemonisk posisjon.

### Minst påvirkningsmakt

Innleggene til bloggerne C og F har minst innflytelse med korte innlegg og ingen respons fra lesere. Begge foreldreposisjonene skrives fram som 'enslige foreldre', henholdsvis 'samarbeidende mor' og 'sosial far'. Disse tekstene skriver lekser fram i ekspressive språkhandlinger i ulike sjangre, som et 'moderne' eventyr og som personbeskrivelse. Tekstretningen er ulik i de to tekstene. Tekst C er rettet som et 'spark' til læreren og skolen om ikke å følge en viss plan i samarbeidet mellom skole og hjem. Slik kan skriver C også tilhøre posisjonen 'kravstor' forelder tilbudt fra lærerposisjonen til skriver G i materialet. Tekst F kan leses som rettet mot posisjonen 'mor' som et forsvarsskrift for posisjonen 'far'. Dermed er tekst F rettet fra en minoritetsposisjon til en majoritetsposisjon, mens tekst C er rettet fra en majoritet 'de kravstore' mot den koloniserende posisjonen 'skolen'.

Blogger som ikke har fått noen respons er C, F, I og O. Det å ikke få respons på innlegg kan kanskje sammenliknes med å møtes med taushet når du tar ordet. Disse tekstene kjennetegnes av å være ekspressive språkhandlinger og personlige, nærmest private uttrykk og følelser som ikke nødvendigvis inviterer til dialog (Grüters 2011, 164). Skriver O beskriver med sterke ord og kaos- metafor hvordan hverdagen for sønnen med adhd arter seg, mens den selvrefleksive teksten I handler om såre barndomsminner og forteller om en forsiktig gutt som ikke så lett får venner på skolen.

I tekst F er det vanskelig for leseren å verifisere beskrivelsen av datteren. Kanskje utfordrer 'far' normer knyttet til posisjonen? Det oppleves kanskje som uvant at en far uttrykker såpass sterke følelser for datteren sin, eller at en posisjon som 'far' har ansvaret for omsorgsoppgavene og lekser?

Posisjonen 'sosial far' beskriver krangel, utfordringer mellom far og datter, om irritasjon hos far og bruk av 'korrekte og inkorrekte' metoder i grensesetting . Kan fars foreldrestil være tabubelagt? Kan 'far' har prøvd å slå datteren, uten at det funket "liksom helt"? Hindrer usikkerhet omkring kontroversielle og private temaer respondentene i å uttrykke enighet og støtte i samsvar med bloggnormene?

Respons med turtaking

Tre av respondentene Br1, G2r2 og G3r1, skriver mer enn en kommentar, slik at det blir en dialog i flere ledd med skriver. Responsen er til lærerposisjonene i det ekspressive kåseriet "Nei til lekser" (B) og de direktive tekstene "De små stegene" (G2) og "Hvordan motivere barn til innsats i skolen" G3.

I tekst B er det replikker i avslutning der skriver fører en dialog med leser. Dette kan signalisere likeverdighet i relasjonen. Skriveren inntar en solidarisk posisjon, som beskrevet tidligere.

Debattartikkelen G1 får ingen respons. Kanskje er det skriverens 'ekspertposisjon' med mange faglige innspill, henvisninger til 'Læreplanen' og tilbudte foreldreposisjoner som 'krevende' og 'indignerte' som hindrer respons?

Samme skriver, G, har derimot fått flere kommentarer på innlegget G2, som jeg har kategorisert som en personlig refleksjon om det å arbeide hardt som lærer med spesialpedagogikk. Foreldreposisjonen skriveren henvender seg til er 'engasjerte foreldre' Selv om teksten er spekket med negative påstander om elever, inviterer skriveren leseren til respons gjennom å bruke 2. persons formen av pronomenet, 'du' og 'deg', stille et konkret spørsmål og bruke spørsmålsteget :

Tenk deg selv: valget står mellom å være baias og klovn, ellet at du må gjøre skolefag som er så tungt, vanskelig og kjedelig at du hater det. Hva hadde du valgt?

Dette viser seg å fungere bedre enn den 'ovenfra-og-ned'-holdningen til leseren fra G1. To av de fire enkeltrespondentene signerer det G skriver gjennom å gjenta ordet 'klovn' i nye sammensetninger. Det er interessant å se at G2r1 er skriver K i majoritetsposisjonen 'mor' og



minoritetsposisjonen 'ikke vellykket mor' som svarer og G2r1 leser jeg som skrevet fra en posisjon som 'avmektig' og 'sosial' posisjon som 'mor':

(...)Å være viktig for noen tror jeg mange ikke opplever tydelig og det kan forsterke uro og tendenser til klavnestreker. Tenker jeg. (G2r1, skriver K)

(...)det å være flink til å danse eller det å kunne få seg en venn på fotballbanen kan hjelpe på, både med mestring og det å bryte ut av usunne unnvikelsesstrategier, og det å kunne få en åpning og en mulighet til å skifte rolle fra «klassens klavn» eller bråkmaker til venn (...)(G2r2)

Tekster som utfordrer grensene for leksediskursen

Blogginlegg H er skrevet i en humoristisk og leken stil, noe tittelen signaliserer: "Juksemarker pipelort". Bildet av en banan med teksten: "*Exams should be done on bananas because they're so effortless to write on. Also delicious*" støtter opp om ironien i utsagnene om å innføre et prikkesystem liknende det for førerkort i skolen. Skriveren leker med normene for 'skolekulturen' og gjør narr av den politiske viljen til kontroll:

Har ein smurt inn håret sitt med kliss slik at det står til alle kantar, og gjer at ein ser generelt grusomt teit ut. Minimum tre prikkar. Kjem ein frå Svelgen, ein prikk i veka. Held ein med Liverpool er det rett over i spesialundervisning. Og slik kan ein helde på.  
(H)

Tekst C leser jeg som et moderne 'skjemteeventyr'. Hovedpersonen er en jente som følger sjanger konvensjonen, men kalles 'Trollet'. Alle 'rollene' er besatt av kvinner i tråd med majoritetsposisjonen 'mor' og mødredeltakelse i leksearbeidet. Fortelleren gjøre narr av og tar et oppgjør med 'øvrigheta'. "Trollet" har fått en oppgave av 'øvrigheta': å gjøre det som står på lekseplanen. Trollet reiser ut i 'verdensveven' og løser oppgaven ved hjelp av tre hjelpere. Moralen i eventyret forstår jeg som "det lønner seg å samarbeide med foreldrene" i tråd med skoledokumenter og lovttekster, FUG og posisjonen 'kravstor' forelder.

Begge tekstene konstruerer et før og nå i teksten. I C gjennom sjangeren eventyr og å snu 'alt' på hodet. Foreldreposisjonen ønsker noe nytt, å bli hørt og tatt med på råd av læreren. Tekst H setter knytter straff til lekser og skolenormer, på en ny og mer tydelig måte enn anmerkningen, som har mistet noe av sin makt. Ironi som virkemiddel snur dette på hodet og skriveren uttrykker støtte til lærerens posisjon og arbeidet i klasserommet, framfor hjemmelekser. Det selvfølgelig ved leksediskursen avviser disse forsøkene på en utvidelse av forståelsen av lekser gjennom utestengelse jamfør lærerposisjonen Gs holdning til 'de kravstore'.

### ***Grensevokter***

Tekst Gs påstander skrives fra en 'ekspertposisjon' som lærer og ønsker å bli tatt for å være 'objektive' og 'sanne'. Posisjonen kan betegnes som 'grensevokter' av diskursen om hjemmelekser og foreldredeltakelse og som 'one-up' i forhold til foreldrene signalisert gjennom merkunnskap og kjennskap og lojalitet til nøkkeltekstene som er styrende på skolens og foreldres virksomhet.

De direktive språkhandlingene instruerer foreldreposisjonen i hvordan utøve foreldredeltakelse på en 'riktig' måte. I G3 skriver 'eksperten' til et 'du' og nærmest peker på leseren og pålegger gjennom bruk av det modale verbet 'må'.

Denne tekststrategien fører til respons fra en 'refleksiv mor' som viser fram at 'de' gjør det 'riktige' som foreldre. Mor tar tak i temaet 'belønning' og kanskje er hun ute etter å få 'skryt' for foreldreinnsatsen:

Du har veldig mye rett i det du skriver her, (...) Vi har vært heldig og har et lite skolelys, hun skal begynne i sjette klasse neste mandag, og har aldri trengt noe særlig hjelp med lekser, men vi ser over arbeidet hennes, skryter der skryt er berettiget og retter der det skulle trengs.(G3r1)

Til foreldrebekymringen svarer 'grensevokteren':

Jeg tror med stor sikkerhet at du ikke trenger å bekymre deg for jenta di.

Min erfaring tilsier at flinke jenter forblir flinke, om enn noe tvangspreget.

Flinke piker jobber ofte for hardt og er for streng med seg selv. Strekker seg lenger enn evnene tilsier. (G3)

Skriver G setter en 'diagnose', 'flink-pike' definerer hvordan 'slike' jenter 'er' og 'vet' hvordan det kommer til å gå med jenta. Skriver Gs stil er inviterende, skriver speiler respondentens smilefjes og viser god 'nettikette' med høflig takk og hilsen.

Respondenten signerer og slutter seg til 'diagnosen' ved dele noe personlig og fortelle at hun selv var 'flink-pike'.

Samtidig retter G innlegg G1 ut og opp til en 'superadressent':

Så når oppdragelse, tiltak og ulike prøver er gjennomført; Når Konfliktene er håndtert og klassen har kommet til ro, er plutselig skoledagen over uten at skolefagene beskrevet i læreplanen har blitt gjennomført. Det burde defor ikke være en stor overraskelse at vi

skårer dårlig i forhold til andre OECD-land når vi ikke har tid igjen til å lære elevene fag på skolen. (G1)

Skriveren styrker sin posisjon som 'lærer' gjennom et øyeblikksbilde fra en skolehverdag. Skriveren forutsetter at leseren er kjent med forkortelsen OECD, og skjønner henvisningen til at "vi skårer dårlig". Skriveren kan sies å rette teksten til skolemyndighetene. Det er bare politikerne gjennom skolemyndighetene som kan gjøre noe med selve strukturen i skolen. Grensene trekkes likevel opp innenfor en diskurs av måling og skåring av elevene, et individfokus og selvfølgerliggjøring av hjemmeleksene.

### ***Fortelling av diskurs***

Gs ekspertposisjon gir myndighet til å styre og vurdere diskurs. En respondent blir stoppet av G på tross av en liknende bakgrunn fra arbeid som jeg ville tro kunne gi en nødvendig kompetanse til å uttale seg med autoritet:

Jeg har de siste årene jobbet mye med barn med spesielle behov (G2r3)

Respondentene skriver om at disse barna skulle lære grunnleggende ferdigheter og sosial kompetanse, tross at de ikke kom ut i jobb, ble respondenten fortalt.

10-15år etterpå leser jeg i avisen at det er en økning på 11% unge som er uføre i min hjemkommune.

Da er min tanke at dette er planen. (G2r3)

Skriver G stopper diskursen ved å normalisere at 'noen' faller utenfor og skyldte på strukturene som omgir diskursen:

At noen faller utenfor dagens ekstremt krevende samfunn er dessverre alt for vanlig. Men dette tenker jeg er en annen diskusjon. (G2)

### ***'Fryst mening'***

Teksten som har fått flest kommentarer er K1. Selv om teksten utfra mengde kommentarer er mest 'dialogisk', sier teksten og dialogen noe om 'mammabloggerposisjoner' og ingenting om lekser. K2 "Den gode hverdagen" har fått åtte individuelle kommentarer. Seks kommentarer til skriver D handler om montering av møbler og det å være 'handywoman' og det å ha dårlig

samvittighet for å prioritere tid som par, uten barn. Responsene til tekst H og N er uttrykk for aksept, enighet og anerkjennelse til skriverne, uten å nevne verken lekser eller foreldreposisjoner. Slik plasseres leksefenomenet i en situasjonskontekst av hverdag og er taust til stede som en naturlig del av hverdagen med skolebarn i huset og en selvfølgelig del av det å være foreldre både i innleggene og kommentarene.

### **Oppsummering av diskursiv makt**

Makten i tekstene viser seg i omfanget av selve teksten og hvor mye respons innlegget får, på samme måte som i muntlig språk. Det viser seg at foreldreposisjonen 'far' og 'kravstore' foreldre blir møtt med taushet i materialet. Det samme gjelder ekspressive tekster som er selvrefleksive om tabubelagte emner som: egen sårbarhet i barndommen, eget barns sosiale (liker ikke å spille fotball med guttene og vil ikke leke med jenter) eller skolemessige vansker (adhd), far som omsorgsgiver, kritikk av eget barn, 'inkorrekte' metoder i grensesetting.

I tekstene som har fått flest enkeltkommentarer er leksefenomenet selvfølgeliggjort og så vidt i talesatt i en situasjonskontekst av hverdagsliv. 'Lekser' er implisitte i responsen til foreldreposisjonene. I respons til lærerposisjoner, skrives lekser fram i turtaking, flerleddet dialog.

Mest respons får lærerposisjonen G som i varetar oppgavene som grensevokter og forteller i leksediskursen. En kommentar fra en 'refleksiv mor' leser jeg som en invitasjon til bekreftelse og anerkjennelse, i tråd med Gs vektlegging av 'nærhet og skryt'. Kanskje er responsen en tilpasning til skolen og lærers 'en-opp'-posisjon?

En av kommentarene 'stoppes i tollene' som irrelevante gjennom normalisering av at noen faller utenfor og å skylde på strukturene i 'samfunnet' uten å nevne skolen.

### **Avgrensning av leksediskursen**

Nå er det jeg som skal foreta diskursive valg knyttet til avgrensning. I presentasjonen av lesningen av de 14 tekstene har jeg prøvd å formidle en helhet gjennom å peke på det jeg har funnet som samsvarer med min valg av kunnskap innenfor samfunnsvitenskap, bloggteori og diskursteori. Dette kan kanskje kalles oppgavens samfunnsmessige og diskursive *ontologi*, kunnskapsutvalg.

Det er vanskelig om ikke umulig, å presentere leksediskursens helhet i en ”begrenset og spesifisert oppgave”, for å referere til en av konstruksjonene av lekser med skriver Bs ord. Jeg har opplevd det som en lang, utmattende, omfattende og svært arbeidskrevende prosess å prøve å gripe diskurs og da er det likevel bare *ett* blick inn i sammenhengene, bundet til min egen posisjon som leser.

Samtidig har forsknings- og skriveprosessen, spesielt nå mot slutten vært en nesten magisk opplevelse i opplevelsen av utvidet forståelse, til dels mestring og å se muligheter for endring. Når jeg nå skal drøfte sammenhengene og variasjonene jeg har funnet i materialet, og avgrense det jeg har plass til å presentere, oppleves det virkelig som å prøve å få en kamel inn i et nåløye.

Diskursen opplever jeg som min ’overmann’, men prøver å holde meg fast i problemstillingen og tenke at det er konstruksjoner av *lekser* og *foreldreposisjoner* jeg skal presentere, og hvordan *disse* skrives fram diskursivt. Jeg mener at jeg har vist til likhet og ulikheter gjennom hele analysen, men vil vise noen nøkkelpunkter, slik jeg ser det, i dette kapittelet.

Jeg vil i det følgende prøve i posisjonen ’ekspert’ på akkurat dette materialet, å være ’grensevakt’ og håper jeg ikke har vært ’toller’ og stenger noen lesere ute, med det språket og de virkemidlene jeg har valgt for oppgaven.

Jeg rekontekstualiserer forskjellene jeg finner og setter dem inn i en praktisk hverdag. Samtidig har jeg trukket fram noen tause temaer i drøftingen av materialet.

### **Drøfting av variasjoner over lekser og foreldreposisjoner og rekontekstualisering**

Jeg vil drøfte sammenhengene og variasjonen i materialet i lys av prosedyrene skissert av Sidsel Germeten: finne ’*likhet i likhet*’, ’*ulikhet i likhet*’, ’*likhet i ulikhet*’ og ’*ulikhet i ulikhet*’. Jeg har valgt å se sammenhengene under overskrifter som er ordtak og metaforer, for jeg tror det kan hjelpe på forståelsen og lette forvirringen noe.

### ***Likhet i likhet: 'Å skjære alle over en kam'***

Jeg har vist i analysen at jeg har lest materialet med vekt på likhet. Jeg har søkt etter foreldreblogger om 'lekser', det vil si at de inneholder ordet i teksten. Deretter at bloggerne skulle være 'foreldre'. Jeg har valgt ut innlegg fra samme periode 2012 og jeg har undersøkt 'skriverposisjonene' og funnet foreldreposisjoner.

Innenfor denne likheten har jeg funnet likheter på tvers av bloggene. For eksempel "skolske" aktiviteter som N og O beskriver at de gjør hjemme, nesten som en lærerposisjon, men som 'investerende foreldre'. Det er en likhet mellom disse i beskrivelsen av lettelsen når det er ferie og leksefri og hvordan leksene legger beslag på tid og griper inn i familiens hverdagsliv gjennom forhandlinger med barnet om hvordan de skal sitte på stolen og organisere tiden etter skolen.

Tekst I og G3r1 forstår jeg som foreldre til 'flinke barn' som klarer seg greit på skolen, jenta beskrives som 'skolelys' og gutten kjenner normene for posisjonen 'elev'. Foreldrene er like i å uttrykke bekymring for hvordan det skal gå med barna i skolen og begge reflekterer bakover i tid til egen bakgrunn. Jeg har posisjonert disse som "relasjonelle foreldre".

Jeg har sett likheter i 'stil' mellom B og O i bruk av metaforer knyttet til europeiske hovedsteder for beskrivelse av lekser. "lærerposisjonen B" sammenlikner lekser med en 'blindvei til Rom', som jeg forstår som en blindvei til mestring, motivasjon, utvikling, glede, lyst og kompetanse. O som posisjonerer seg som "investerende mor" og "mor til gutt med adhd" bruker metaforen "trafikkaos i lyskryssene i Paris grunnet strøbrudd" for å beskrive hvor slitsomt det er sønnen å begynne med lekser på ettermiddagen etter å strevd med å følge skolenormene hele dagen.

'Likhet i likhet' samspiller med holdninger og verdier knyttet til essensialisme og koloniserende praksis. Slik at praktikere kan stå i fare for å 'kaste barnet ut med badevannet' det vil si at ved å fokusere for sterkt på likhet, kan vi gå glipp av forskjellene. Samtidig er det godt og oppleves lettende å dele erfaringer og tilhøre et felleskap i gjenkjennelse. Når det gjelder 'diagnoser' og 'evidensbaserte metoder' er det ikke alltid "de "riktige" tiltakene som settes inn av 'ekspertene' virker.

Her kan vi allerede se hvordan forskjellene begynner å dukke opp i perspektivskiftene de ulike posisjonene medfører. Det fører oss videre til 'ulikhet i likhet'.

### ***Ulikhet i likhet: "Lønn for strev"***

Flere av skriverne knytter lekser til arbeid og strev og til forestillinger om straff og belønning. De er like i en 'arbeidsdiskurs', men ulike i hva slags type belønning og straff det dreier seg om. Skriver H skriver ironisk om å innføre prikkbelastning for ikke å ha gjort lekser. Skriver G beskriver foreldreposisjonen 'de avmektige', som også lærerposisjon B beskriver (likhet i lik posisjon), som belønner uten at det nytter, med ting. Så skriver G om å belønne gjennom 'skryt, klapp på skulderen og nærhet'. I responsen til skriveren modifiseres dette til 'å heie' barnet fram, noe også skriver B gjør, som heier på utvikling og glede.

Denne ulikheten i 'belønning' og motivasjon knytter jeg til forestillinger om posisjonering i majoritets og minoritet, makt og avmakt, et *ovenfra- og ned-* blick eller *nedenfra-og-opp*. Jeg forstår det 'å skryte og klappe på skulderen' som en kvalifiserende språkhandling, som innebærer at den som skryter er i en posisjon av makt eller kapital og er i posisjon til å *vurdere* den andre. Det er en ulikhet i fordelingen av goder, kunnskap eller muligheter.

Motsatt ser jeg 'heing' som en mer likeverdig og støttende virksomhet, mer på samme 'nivå' i hierarkiet, eller i alle fall med et ønske om deltakelse, åpenhet, anerkjennelse av den andre, deling av kunnskap og samarbeid.

Arbeid knyttes til skole og skillet *skoletid* og *fritid* i flere av bloggene. Fritid skrives fram som en ressurs i tekst B og som en trussel for skriver G. Samtidig er tidsperspektivet ulikt i flere av tekstene. Noen er tilbakeskuende, som vi så i forrige punkt, andre har et her- og nå- perspektiv som F og C, mens andre ser framover som de relasjonelle foreldrene som har framtidsskymringer, og antakeligvis framtidshåp. Jeg tenker det er nyttig i arbeid med mennesker å ta hensyn til tidsdimensjonen. Endring skjer ikke alltid bare i framtidsrettet 'utvikling', en tanke om at framtiden alltid er 'bedre'. Det kan være fruktbart (å våge) å se tilbake og reflektere seg framover til å våge å være til stede i et her- og nå, slik narrativ terapi gjør bruk av fortellinger som for eksempel hos Michael White(2007).

Så har vi de tre skriverne som ikke nevner en partner, posisjonen skrives fram som enslig. Det kan være en selvstendig partner med stort handlingsrom i forholdet og familien, eller som trenger eller krever plass. Disse tre er ulike gjennom posisjonering som 'far' (F), 'Ikke-vellykket mor' (K) og 'samarbeidende mor' (C). To av dem er foreldre til jenter "Røverdattera" og Trollet" og med hensyn til K leser vi om leselekse midt i vanlig hverdag med "en lang unge" og dette behøver ikke bety gutt!

### ***Likhet i ulikhet "Jeg ser ikke skogen for bare trær"***

Når jeg nevnte foreldrene til henholdsvis "Røverdattera" (F) og "Trollet" (C), er de like ved å bruke referanser til kulturell kapital, kjennskap til film og eventyr. Flere likheter kan være aktivitetsnivået hos foreldrene. 'den samarbeidende mor' jobber til langt på kveld med leksen om 'magiske nøtter' og 'den sosiale far' har mye på gang med måltider, klær, lekser, matlaging, og kvelder med tid til samtale, lesing, nattaklem.

Disse posisjonene er like i nærheten med barnet og det at de går veldig 'opp i barnet' slik jeg ser det. Forelderen og barnet kan forstås som en 'dyade' som står sammen mot verden. Foreldrene ser barnet som en likeverdige 'partner' i sosialt samspill. 'Far' krangler med datteren og hun ser på ham med 'det blikket' og kaller ham 'dust'. Det virker for meg som om disse foreldrene ikke har tid til noe annet enn aktivitetene rundt barnet. Kanskje er de enslige foreldre? De er også like med hensyn til at de ikke får noe respons på innleggene sine. Kanskje er det å 'skryte' av seg selv eller barnet sitt tabu i bloggsfæren, selv om jeg synes det er vanskelig å forstå i og med alt som deles i sosiale medier av 'skrytebilder' og 'selfies' av hvor fin og slank og bereist jeg 'er'.

En annen likhet jeg vil trekke fram er kreativiteten hos disse foreldrene. De bruker teknologi og kulturelle elementer som film og det å skrive i eventyrsjanger inn i hverdagslivet. De har tilgang på disse godene, men de kan kanskje forstås som nesten allemannseie nå, særlig i Norge. Men jeg hadde elever på skolen i fjor som ikke hadde tilgang på datamaskin hjemme, så forskjeller i kapital har jeg erfart. Dette viser at det er variasjoner innenfor en kultur, om den så er majoritetskultur, eller minoritetskultur.

Flere av bloggene er like i å henvise til 'tid'. Foreldrene til den 'flinke' gutten ("Skolegutt", tekst I) og den 'flinke' jenta "skolelyset" referer til fortid, på samme måte som også 'den



investerende mor' N. Dette er likhet i tid og ulikhet i foreldreposisjoner. Samtidig er den ulikhet i strategiene knyttet til denne bakoverskuende selvrefleksiviteten. Respondent G3r1 distanserer seg fra sin egen fortid som 'ex-flink pike', men 'overfører' samtidig bekymring for framtiden og driver 'skolske' aktiviteter i samspelet om lekser.

Den 'investerende' N uttrykker ikke bekymring for framtiden, men mer spenninger og stress knyttet til lekkesituasjonen. Dette leser jeg ut av den 'anstrengte' stemmen og at hun prøver å være positiv. Foreldrene til I og G3r1 har ikke dette strevet med sine 'flinke' barn. Foreldrene i den 'relasjonelle vi- posisjonen' i tekst I, konstaterer at gutten klarer seg bra og 'vi' er fornøyde. Det er ikke spor av overføring av bekymringen knyttet til skolen, kun til gutten sosiale liv i posisjonen 'ikke fotballgutt' som 'ikke vil leke med jenter'. Her kan det kanskje være svake spor av frykt for 'det feminine', men det lar jeg ligge.

Konklusjonen her å 'legge bort kammen' og 'se etter barnet' i badevannet.

### ***Ulikhet i ulikhet "Taushet er gull men tale er sølv"***

Og så begynner forskjellene å dukke opp igjen! Hos de 'enslige og aktive' C og F som er ulike i foreldreposisjon er også ulike i valg av sjanger. F skriver i 'minneboken' et slags dagboknotat med en personbeskrivelse av datteren. Kanskje det ikke er skryt, men at han faktisk 'heier på' datteren sin i en likeverdig relasjon, i den grad en hegemonisk posisjon som foreldre kan være det. Da dukket det jammen opp en forskjell med hensyn til den manglende responsen jeg beskrev i "lønn for strev". Kanskje den manglende responsen ikke er knyttet til heing og skryting, men til det selvrefleksive i bloggen som ikke alltid inviterer til dialog, som jeg skrev om under dialog. Det blir 'for privat' kanskje?

Og så er det ulikheten i ulikheten med hensyn til *foreldrestil*. Faren i tekst F snakker om kranling, utfordringer og at han er utprøvende med hensyn til metoder når det gjelder grensesetting. Han beskriver noen av disse som 'inkorrekte'. Det forstår jeg som i strid med normen, det som finnes 'i det objektive', i nøkkeltøkene. Tenk om han slår datteren, eller stenger henne inne på et mørkt kott? Dette er ikke i samsvar for normen for barneoppdragelse i Norge i 2012 og ville kunne bety kontakt med skolerådgiver og barnevern. Dette kan være et så tabubelagt og vanskelig emne at ingen respondenter vil 'ta i det med ildtang'. Kanskje er respondentene redd for å bli møtt i en tilsvarende konfronterende og direkte stil fra skriver F, som ikke passer med bloggernes affirmative og positivt vurderende stil med bruk av skryt, smilefjes, og heiarop? (der var det også en forskjell, gitt!)

Dette bringer meg videre til assosiasjoner omkring *taushet i dialog*. Dette kan tolkes personlig og relasjonelt av praktikere som 'motstand', uvillighet, uvilje og sammenbrudd i kommunikasjonen. Kanskje noen temaer blir møtt med taushet. De kan være 'for private', tabubelagte eller ikke aksepterte innen for kulturen, det være seg majoritet eller minoritet, det kan dreie seg forestillinger knyttet til sosiale kategorier som kjønn, alder, helse, kropp osv. Jeg tror det kan være fruktbart i møte med barn og voksne, foreldre og praktikere å *gi rom for stillhet og indre dialog*. Det kan være gjennom å skrive, slik disse bloggerne gjør, eller å lytte til 'andre' i reflekterende prosesser, som bruk av *reflekterende team* eller refleksjon i samtale der 'fokuspersonen' kan lytte og få anledning til å hvile fra uro og spenninger og oppleve seg hørt og forstått.

Taus indre dialog kan også foregå være gjennom *kunstneriske uttrykksformer* ved å la barn og voksne tegne, forme, danse, bevege seg, lytte til musikk, lage film osv., som for eksempel i kunstterapi, psykodrama og musikkterapi, eller ved at praktikere bruker det de føler seg komfortable med tilpasset 'fokuspersonen'. Dette har jeg erfart kan være nyttige tilnærminger i arbeid med barn og unge. Jeg har erfart denne kroppsligheten knyttet til refleksjon i skriveprosessen, der søvn og bevegelse har fått tanker i spill.

Det er interessant at i skolekulturen er taushet en norm, kanskje både for 'elever' og 'lærere' i møtet med den som er i posisjonen 'en- opp', mens på samme nivå er tale 'gull'. I terapifeltet og innen sosialfag, opplever jeg tale som norm og tale kan forstås som gull, spesielt etter den språklige vending og vekten på kognitivorientert terapi gjennom samtale.

Det er lett å miste oversikten i diskursanalyse! Diskurs åpner stadig nye landskaper å gå inn, og sprenger rammer av normativitet og selvfølgelighet og tilbyr 'uante muligheter' (Søren Hertz 2008), som når du kommer til en fjelltopp, og her må jeg stoppe og hvile og la andre gå videre.

### **”Øvelse gjør mester”**

Jeg ser for meg normativitet som ”troll som sprekker i sola” i møte med 'lys' i form av trylleformler som muligheter, refleksive prosesser og anerkjennende nærvær.

## Innspill til refleksjon:

- bevissthet om eget ståsted i møtet med 'den Andre' gjennom 'informert' kunnskap, (jamfør 'informert samtykke- erklæringer') med rom for 'taus' kunnskap og reflekterende og likeverdige prosesser. (Baserer 'vi' vår praksis utelukkende på 'synsing' og normativ kunnskap som tilbyr 'diagnoser', og 'metoder' som er populære og inntektsbringende i den herskende diskurs?)
- refleksjon over egen praksis for alle som er i berøring med familier om du så er advokat, barnevernskonsulent eller barnehagelærer for å unngå kolonisering av minoritetsposisjoner og bidra til åpenhet og rom for de tausede emnene, som for eksempel i Wenche Seltzers interessante bok "Familiehemmeligheter".
- økt interesse og rom for tverrfaglighet, for eksempel i utdanningene for lærere og helse- sosialarbeidere og gjennom det at portene åpnes for ansettelse på tvers med basis i en tverrfaglig kompetanse.
- økt åpenhet for familieperspektivet i hjelpen til 'klienter' hos Nav.
- økt bevissthet om 'skolens' kolonisering, både av familien og av sine egne lærere
- gjennom 'kontrollskolen' og ideer hentet fra New Public Management om resultater, målstyring og benchmarking, som produsenter og forvaltere av nøkkelttekster.
- utforsking av lærerposisjoner gjennom strategier knyttet til lærernes plassering i den hegemoniske skolekulturen. Lærene i mitt materiale tilbyr to ulike posisjoner. G opplever jeg som en 'misjonær' som utfører kvalifiserende språkhandlinger gjennom ritualer som 'skryt', 'klapp på skulderen' og 'profetiske' vurderinger om "skolelyset". Mens B er talerør for de 'avmeikete' foreldrene og krever barnas rett til fritid og kreativitet i og utenfor skolen.
- (Kan lærere forstås som sosialisert til strategien 'tilpasning' gjennom stadig skiftende reformer og endringer i arbeidsvilkår, der "plasteret på såret" er høyere lønn enn helse- og sosialarbeidere, og lang sommerferie, som reelt sett er avspasering for arbeidspress gjennom skoleåret?)
- utforskinger av mulige posisjoneringer innenfor 'far'. farsroller'. beskrevet 'den sosiale far', og har hørt om 'lekepappa' og kjenner en 'hel-ved- far'.
- utforsking av posisjonene 'barn' og 'elev' og andre tilbudte posisjoner. I mitt materiale var det i alle fall fem- seks.
- utforsking av hegemoniske posisjoner som 'mødre' og 'jenter' i skolen.
- Utforsking av forestillinger ulike 'skoler': 'puggeskolen', kontrollskolen, lekeskolen, omsorgsskolen (Penne 2008).

## Litteraturliste

- Benestad Hågvar, Yngve. 2007. Å forstå avisa. Innføring i praktisk presseanalyse. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakkevold, Cecilie. 2011. Leksehjelp-Vei eller blindvei. En casestudie. Mastergradsoppgave i pedagogikk. Våren 2011: Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, Universitetet i Tromsø.
- Ball, Stephen. 2003. *Class Strategies and the Education Market*. London: Routledge.
- Bateson, Gregory (1973). *Steps to an Ecology of Mind*. Frogmore, St Albans: Paladin
- Befring, Edvard. 2007. *Skolen for barnas beste*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bourdieu, Pierre. 1984. *Kultur og kritikk*. Göteborg: Daidalos.
- Bruce, J. 2007. "Homework Inoculation and the Limits of Research." *Phil Delta* 10 Kappan 89 (1): 55–59.
- Bruner, Jerome. 1997. *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bæck, Unn-Doris Karlsen 2007. Foreldreinvolvering i skolen. Delrapport fra forskningsprosjektet "Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school". Tromsø: Norut AS Rapportserie, SF 06/2007.
- Engebretsen, Eivind. 2005. "Barnevernet og de fremmedes ord. Nærlesning av journalnotatene i en barnevernsak fra 1987-88." *Barn* nr. 1 2005:57-77, ISSN 0800-1669 © 2005 Norsk senter for barneforskning.
- Evensen, Tone. 2009. *Hvorfor kommer de ikke? Minoritetsspråklige foreldres erfaringer med hjem-skole-samarbeid i lys av teorier om makt og anerkjennelse*. Mastergrad i tilpasset opplæring, Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap. Elverum: Høgskolen i Hedmark. [http://brage.bibsys.no/hhe/bitstream/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_42852/1/Evensen.pdf](http://brage.bibsys.no/hhe/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_42852/1/Evensen.pdf), lastet ned 16.10.13
- Fairclough, Norman. 1995/2010. *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. UK: Pearson Education Limited.
- Fairclough, Norman. 2003. *Analysing Discourse, Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Farrell, Ann. 2015. How does homework 'work' for young children? Children's accounts of homework in their everyday lives. *British Journal of Sociology of Education*, 2013 <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2013.814532>, lastet ned 10. mai 2015.

- Foucault, Michel. 1999. Diskursens orden. Spartacus. ISBN: 9788243001305
- Glomnes, Eli. 1991. NOEN SIER NOE! Kommunikasjonsteori. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og J.W. Cappelens Forlag AS.
- Grüters, Ruth. 2011. Refleksjon i blogg. En hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstlige og retoriske manifestasjoner i en ny type skrive-og arkiveringsteknologi. Trondheim: Avhandling for graden philosophiae doctor. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det humanistiske fakultet, Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, nedlastet 16.10.13
- Grønmo, L.S., T. Onstad, T. Nilsen, A. Hole, H. Aslaksen og I.C. Borge (2012). Framgang, men langt fram: Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2011. Oslo: Akademika forlag
- Gulbrandsen, Liv Mette. 2006. "Kulturpsykologiske tilnærminger til barns utvikling". I Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver, red. Liv Mette Gulbrandsen. Oslo: Universitetsforlaget AS. 3.
- Gullestad, Marianne (1989), Kultur og hverdagsliv. På sporet av det moderne Norge. Oslo:Universitetsforlaget
- Gundersen, Karin. 2010. Roland Barthes. Teori og litteratur. Oslo: H. Aschehoug & Co (W. Nygaard).
- Halдар, Marit. 2006. Kjærlighetskunnskap: Tolvåringers fortellinger om romantikk og familieliv. Universitetet i Oslo: Avhandling for dr.polit-grad ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi.
- Hall, Chris.1997. Social work as a narrative. Storytelling and Persuasion in professional texts. Aldershot:Ashgate.
- Hennum, Nicole Marie. 2002. Kjærlighetens og autoritetens kulturelle koder. Om å være mor og far for norsk ungdom. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Rapport nr 19/02.
- Helgøy, Ingrid og Anne D. Homme. 2012. Sammen for en bedre skole? Evaluering av lokale prosjekter for hjem-skole-samarbeid. Delrapport. Notat 5/2012. Bergen, Uni Rokkansenteret <https://bora.uib.no/handle/1956/6061>, lastet ned 16.10.13
- Hertz, Søren (2008). Børne og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uanede muligheter. København: Akademisk Forlag.
- Hitching, Tonje Raddum; Nilsen, Anne Birgitta; Veum, Aslaug (red) 2001. Diskursanalyse i , praksis. Metode og analyse. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS. Spartacus
- Hodne, Ørnulf. 2003. Barndom i Norge gjennom tusen år. Oslo: Cappelen.

- Hutchison, Kirsten. 2011. Homework through the Eyes of Children: what does visual ethnography invite us to see? *European Educational Research Journal* Volume 10 Number 4 2011 [www.worldwords.eu/EERJ](http://www.worldwords.eu/EERJ) . doi: 10.2304/eej.2011.10.4.545, <http://eej.sagepub.com/content/10/4/545.full.pdf+html>, lastet ned 12.05.2015
- Keogh, J. 1998. The role of texts and talk in mediating relations between schools and homes. Unpublished doctoral diss. Brisbane: The University of Queensland.
- Johnson, M. Lakoff, G. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. N.Y.: Basic Books.
- Lov av 17. juli 1998, nr 61, Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)
- Lov av 8. april 1981nr 7, Lov om barn og foreldre (barnelova)
- Mediås, Odd A. 2004. *Grunnoppfølgingen i utvikling. I: Pedagogikk og politikk*. Petter Aasen, Per Foros og Per Kjøl (red.). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Møller Andersen, Nina. 2002. *I en verden af fremmede ord. Bachtin som sprogbrugsteoretiker*. DK: Akademisk Forlag.
- Langslet, Gro Johnsrud 2008. Løsningsfokusert tilnærming (LØFT) i organisasjonsutvikling. I *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vol 45, nummer 3, s. 343-348 [http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks\\_id=42741&a=2](http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=42741&a=2), lesedato 16.05.2015
- Patall, E. A., Cooper, H. & Robinson, J. Civey. 2008. Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78, 1039– 1101. <http://www2.sd38.bc.ca/sd%2038%20policy/FOV4-000B3E13/Parent%20Involvement%20in%20Homework.pdf>, lastet ned 12.05.2014
- Patall et al. (2011:1040–1041)
- Penne, Sylvi. 2008. Omsorgsskolen- fra frigjøring til ny kolonisering? *Diskurser om skolefør nå og i framtida*. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2, årgang 92, side 112-124
- Rober, Peter, Seltzer Michael. 2010. Avoiding colonizer position in the therapy room: some ideas about the challenges and dealing with the dialectic og misery and resources in families. *Family Process*. No 49:123-137.
- Rogers, Maria A, Theule, Jennifer, Ryan, Bruce A, Adams, R Gerald, Keating, Leo. 2009 Parental Involvement and Children's School Achievement. *Canadian journal of School Psychology*, <http://cjs.sagepub.com/content/24/1/34> ,lesedato 13.05.2015
- Sennett, R. 2002. *The Fall of Public Man*. London: Penguin.
- Selzer, Wenche J (2005). *Familiehemmeligheter: tause fortellinger fra terapirommet* Oslo: Gyldendal.

- Stock, Ingrid. 2010. Masterstudenten i spenningsfeltet mellom etablerte konvensjoner og utvikling av egen faglig stemme. Trondheim: Masteroppgave i språklig kommunikasjon, Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier NTNU.  
<http://masterbloggen.no/wp-content/uploads/2012/03/Ingrid-Stock-masteroppgave.pdf>, lastet ned 13.09.2014.
- Sundet, Rolf. 2015. Kunnskap i evidensens tid- mot en kunnskapsforståelse for praktiserende familieterapeuter. I Fokus på familien, nr 1, årgang 43.
- Tønnessen, Liv Kari. 2004. Norsk utdanningshistorie. Bergen: Fagbokforlaget.
- Veum, Aslaug 2001. ”Historisk blikk på meningsskapning i avisførstesider”. I Diskursanalyse i praksis Metode og analyse, red. Aslaug Veum. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- White, Michael 2007. Maps of narrative practice. New York: W.W. Norton&Company
- Winther Jørgensen, Marianne og Louise Phillips. 1999. Diskursanalyse som teori og metode. 10. Utgave. Fredriksberg C: Samfundslitteratur, Roskilde Universitetsforlag.