

## Bacheloroppgave

**NTNU**  
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for sosiologi og statsvitenskap

Tale Snilsberg Søfting

# Lek, læring og lavinntekt

En kvalitativ undersøkelse av skolens rolle i bedring av livsvilkårene til barn som vokser opp i lavinntektsfamilier

Bacheloroppgave i sosiologi

Veileder: Gunhild Tøndel

Mai 2020



Tale Snilsberg Søfting

## **Lek, læring og lavinntekt**

En kvalitativ undersøkelse av skolens rolle i bedring av livsvilkårene til barn som vokser opp i lavinntektsfamilier

Bacheloroppgave i sosiologi  
Veileder: Gunhild Tøndel  
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



Kunnskap for en bedre verden



## **Førord**

Først og fremst vil jeg takke veilederen min Gunhild Tøndel for alle gode tilbakemeldinger, oppmuntring og tilgjengeligheten som gikk over all forventning. Jeg vil også rette en stor takk til informantene som stilte opp og ga av tiden sin og tankene sine. Takk også for den viktige jobben dere gjør hver dag som ansatte i skolen! Sist men ikke minst - en varm takk til familie og venner som har finlest og rettet, og heiet på meg hele veien.

Tale Søfting

Trondheim, mai 2020

## **Sammendrag**

Denne oppgaven undersøker skolens rolle i bedringen av levekårene og livskvaliteten til barn som vokser opp i lavinntektsfamilier. Ulikheten i Norge øker og det samme gjelder antall barn som vokser opp i fattige familier. Regjeringens strategi mot barnefattigdom fra 2015 understreker viktigheten av både skole og fritid for sosial utjevning.

Studien er kvalitativ og basert på dybdeintervju med ansatte i skoleverket i Trondheim kommune. Den tar for seg hvilke utfordringer de ansatte ser når det kommer til ulikhet i skolen og hvilke tiltak skolene har. Oppgaven er også komparativ i den forstand at skoler med ulikt sosioøkonomisk elevgrunnlag blir sammenlignet, som er førende for hovedfunnene og konklusjonen.

De sentrale funnene i studien er at til tross for at skolene har ulikt elevgrunnlag er fattigdommen synlig og utfordrende på samme vis. De ansatte føler seg begrenset i og med at de kun kan hjelpe på dagtid, og ønsker et større samarbeid med andre aktører som kommunen og idrettslag. Det var også tydelig at skolen med flest barn i lavinntektsfamilier hadde flere tiltak. Muligheten for større samarbeid og lengre skoledag blir drøftet som en potensiell løsning.

## **Abstract**

This thesis examines the schools role in bettering the living conditions and the quality of life of children growing up in low-income families. Inequality in Norway is rising, and so is the number of children growing up in poor families. The government's strategy against child poverty from 2015 underlines the importance of school and leisure for social cohesion.

This study is qualitative and based on in-depth interviews with school employees in the municipality of Trondheim. It deals with the challenges the employees identify among their students when it comes to inequality, as well as the measures the schools already have taken. The study is comparative in the way that schools where the socioeconomic status of the students differ are compared, which is important for the main findings and the conclusion.

The central findings in the study are that despite the schools having different student populations, poverty is visible and challenging in the same ways. The employees feel limited since they can only help during daytime, and would like better cooperation with, for example, the municipality and sports teams. The possibility for more cooperation and a longer school day is discussed as a potential solution.

# INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>1 INNLEDNING</b>	<b>6</b>
1.1 Aktualisering	6
1.1.1 Økende ulikhet	7
1.1.2 Skolen i velferdsstaten	8
1.2 Bakgrunn	8
1.2.1 Forskning på barnefattigdom og skole	8
1.2.2 Politiske føringer	9
1.3 Problemstilling og oppgavens struktur	10
<b>2 TEORI</b>	<b>11</b>
2.1 Begrepsavklaring	11
2.1.1 Relativ fattigdom	11
2.1.2 Barnefattigdom og sosial mobilitet	11
2.2 Tidligere forskning	12
2.2.1 Ghate & Hazel: Fattigdom, stress og oppdragelse	12
2.2.2 Leiulfsrud: Skole, familie og sosial ulikhet	12
2.3 Sosiologiske teorier	13
2.3.1 Bourdieu: Habitus og kapitalformene	13
2.3.2 Goffman: Stigma	14
2.3.3 Giddens: Inkludering som fattigdomsbekjempelse	14
<b>3 METODE</b>	<b>16</b>
3.1 Design	16
3.2 Datagrunnlag	16
3.3 Datainnsamling	17
3.4 Databehandling	18
3.5 Datas kvalitet	19
3.5.1 Pålitelighet	19



3.5.2 Gyldighet	19
3.5.3 Generaliserbarhet	20
3.6 Begrepsbruk	20
<b>4 ANALYSE</b>	<b>21</b>
4.1 Fattig på opplevelser	21
4.1.1 Sosialt	21
4.1.2 Materielt	23
4.2 En felles følelse av håpløshet	24
4.2.1 Skolens begrensninger	24
4.2.2 Skolens altomfattende ansvar	26
4.3 Like utfordringer, ulik håndtering	27
4.3.1 Sitter i veggene	27
4.3.2 Mindre bevissthet	28
<b>5 AVSLUTNING</b>	<b>30</b>
5.1 Hovedfunn	30
5.2 Drøfting og konklusjon	31
5.3 Videre forskning	32
<b>LITTERATURLISTE</b>	<b>34</b>
<b>VEDLEGG</b>	<b>37</b>
Intervjuguide	37

## 1 INNLEDNING

“Vi har jo elever på skolen her, og på trinnet mitt, som aldri har vært på kinoforestilling. Som ikke går (på) Pirbadet, som ikke er med på generelt aktiviteter på fritiden, som ikke eier en sykkel, som ikke eier ski.” (Skole A)

Dette sitatet fra en informant i denne studien viser tydelig hvordan fattigdom utspiller seg i Norge, og særlig hvordan lavinntekt påvirker barn i det norske velferdssamfunnet. I denne oppgaven studerer jeg skoleansattes opplevelse av barnefattigdom hos elevene deres, og på hvilken måte skolen bidrar, og kan bidra, til å bedre livskvaliteten og levekårene til de elevene som vokser opp i lavinntektsfamilier. Barnefattigdom handler om barn som vokser opp i en familie som ikke har ressursene til å leve et sosialt akseptabelt liv (Fløtten, 2009, s. 17). I en norsk sammenheng blir det for eksempel barn som aldri har reist på ferie, som ikke har råd til tannlegebesøk eller som ikke deltar på fritidsaktiviteter (Statistisk Sentralbyrå [SSB], 2019a). Denne andelen barn øker i takt med økningen av ulikhet i Norge (Fløtten & Hansen, 2018, s. 21). De psykiske, fysiske og sosiale byrdene dette bringer med seg kan potensielt være tunge og livsvarige (Fløtten, 2009, s. 20). I det norske samfunnet har vi en sterk velferdsstat som fungerer som en buffer, og som gjør det mulig for mange å unngå de potensielle konsekvensene av barnefattigdom (Fløtten & Hansen, 2018, s. 24). Skolen er en viktig del av velferdsstaten som skal virke utjevne (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 3). Til tross for velferdsstatens beskyttelse kan den potensielle ekskluderingen fra sosiale fellesskap i barndommen fortsatt oppleves som et tap. Jeg har valgt å skrive om dette temaet fordi det opptar meg i form av at jeg ønsker et samfunn der alle har like muligheter og der det legges til rette for at din families sosioøkonomiske status ikke påvirker deg negativt i ditt liv som barn og voksen.

### 1.1 Aktualisering

Forskning på fattigdom i Norge kan virke banalt i et globalt perspektiv, men det kan argumenteres for at det er viktig. Velfungerende nasjonale og lokale samfunn gagnar verdenssamfunnet som helhet, særlig da det ofte er fredsbyggende i og med at sosiale risikoer minimeres (OECD, 2014, s. 26). Relativ fattigdom kan også være like sosialt ekskluderende

som absolutt fattigdom, og banalisering av problematikken kan generere skam hos de som allerede føler på ekskludering (Fløtten & Hansen, 2018, s. 62). Jeg skal se nærmere på hvorfor det er aktuelt å forske spesifikt på barnefattigdom og skole.

### 1.1.1 Økende ulikhet

Den tydeligste begrunnelsen for å se nærmere på denne problematikken er at ulikheten i Norge øker, til tross for den sterke velferdsstaten (SSB, 2019b). Ulikhet måles ofte ved bruk av Gini-koeffisienten. Den går fra 0 til 1, der 0 tilsvarer total likhet, og den baseres på disponibel inntekt eller nettoinntekt i husstander (OECD, 2014, s. 110). I Norge har den økt sakte men sikkert siden 2009, med en topp i 2015 (SSB, 2019b). Dette er en uønsket utvikling av flere grunner.

Konsekvensene av økt ulikhet er ikke bare store for individene som er nederst på inntektsstatistikken, men kan også være store for samfunnet. Fra et næringsinteresse-perspektiv vil ulikhet bety at samfunnet ikke får nyttiggjort seg av humankapitalen som er tilgjengelig (NHO, 2018, s. 162). Når fattigdommen i tillegg ofte går i arv, vil det bety at problemet vedvarer og landets BNP vil potensielt stagnere eller synke (NHO, 2018, s. 162). Fra et sosiologisk perspektiv vil ulikhet negativt kunne påvirke tillit i et samfunn, både mellom mennesker og til samfunnets institusjoner (OECD, 2019, s. 162). Tillit er viktig for å ha et godt fungerende samfunn, og en svekkelse av tillit kan bety økt polarisering og flere ressurser brukt på kontroller og reguleringer (OECD, 2019, s. 158). Tillit kan forstås som en ressurs som opprettholder samfunnet og det sosiale livet.

Barnefattigdom øker som en naturlig konsekvens av økende ulikhet, da det handler om barna som bor i husstandene med lavinntekt (Fløtten, 2009, s. 19). Statistikk fra Barne, Ungdoms- og Familiedirektoratet (2020) viser at antall barn som lever i fattigdom har økt fra 4% i 1999 til 10,7% i 2017. Dette er spesielt problematisk da barn og unge er en sårbar gruppe som har behov for omsorg og stimuli for å utvikle seg, og som ikke kan holdes ansvarlig for deres sosiale stilling (Mogstad & Rege, 2009, s. 141; Fløtten, 2009, s. 16). Tidligere forskning viser en tydelig sammenheng mellom det å vokse opp i en lavinntektsfamilie og dårligere psykisk og fysisk helse, samt dårligere utsikter som voksne (Fløtten, 2009, s. 20-21). Fokus på å

hjelpe barn som vokser opp i fattigdom kan bidra til å minske sannsynligheten for at fattigdom går i arv og dermed minske ulikheten i samfunnet.

### 1.1.2 Skolen i velferdsstaten

Skolen er en naturlig plass å starte for å se nærmere på barnefattigdom, da det er en sentral arena for barn og unge. De tilbringer store deler av hverdagen sin der og fellesskolen i Norge er et tiltak for å jevne ut forskjellene i samfunnet og gi alle like muligheter (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 3). Den norske skolen opererer basert på en læreplan som beskriver skolens samfunnsmandat, verdier og faglig innhold (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den setter standard om at skolen skal bidra til utdanning av hele mennesket, og fokuserer på faglig utvikling og lærelyst, samt sosial utvikling hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-9). Læreplanens brede inngang viser at skolen ikke kun er en faglig institusjon, men også en omsorgsinstitusjon som skal ivareta barns behov og forme dem som samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette gjør skolen til en verdifull brikke i velferdsstaten og en egnet arena for å ta tak i samfunnsproblemer som rammer barn. Den formbarheten barndom preges av gjør det til en unik, og delvis risikofyllt, mulighet til å påvirke barnets fremtid (Mogstad & Rege, 2009, s. 141). Bekjempelse av barnefattigdom handler om å gi barna et mer fullverdig og sosialt integrert liv, og foreldrene flere ressurser for å få til dette, for å igjen kunne bedre barnas utsikter som voksne.

## **1.2 Bakgrunn**

Sosiologisk velferdsforskning er et tradisjonelt og tungt fagfelt i Norge, med skoleforskning og ulikhetsforskning som en viktig del av det. I tillegg er det flere politiske føringer angående barnefattigdom, samt skolepolitikk, som vil være relevante i denne oppgaven. Jeg skal se nærmere på dette for å vurdere om det er formålstjenlig med min forskning som et tillegg.

### 1.2.1 Forskning på barnefattigdom og skole

Barnefattigdom har tatt noe lenger tid å komme på agendaen til forskere enn generell fattigdom i industrialiserte land, og særlig i Norge (Fløtten, 2009, s. 15). Tone Fløtten sin bok

fra 2009 var et viktig bidrag for å sette problematikken på dagsorden. Denne boken samler flere forskningsprosjekter om barnefattigdom og dekker mange aspekter ved problemet (Fløtten, 2009). Når det kommer til det mer spissede temaet om skolens rolle opp mot barnefattigdom i et norsk perspektiv, er forskningen noe tynnere. I boken til Fløtten (2009) er det ingen kapitler spesifikt rettet mot skole. De som er noe relevant omhandler barnehage og tidlig læring, eller fremming av deltakelse og aktivitet (Fløtten, 2009). Barnehage, skole og fritidsaktiviteter går alle over i hverandre, og jeg mener det er viktig å fokusere på alle tre for å gi barna et fullverdig liv. Utenom dette har Arnesen (2017) forsket på inkludering og ekskludering i skolen basert på sosial klasse. Forskningen hennes er pedagogisk vinklet og har dermed et litt annet perspektiv enn denne oppgaven (Arnesen, 2017). Det finnes også en del forskning om integrering av innvandrere i skolen, og dette er relevant ettersom innvandrere utgjør en proporsjonalt større del av lavinntektsstatistikken, men jeg ønsker å fokusere på barnefattigdom i et større perspektiv enn kun innvandrere (Epland & Kirkeberg, 2009, s. 57).

### 1.2.2 Politiske føringer

Opplæringsloven er den sterkeste føringen for skolepolitikk i Norge (Opplæringsloven, 1998, § 2-15). Læreplanverket, som ble introdusert tidligere i innledningen, er en forskrift til opplæringsloven som er førende for skolens drift (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolens rolle i sosial utjevning blir jevnlig diskutert i politikken. I 2007 kom det en stortingsmelding fra Kunnskapsdepartementet som omhandlet sosial utjevning i skolen, og i 2012 en stortingsmelding om kvalitet og mangfold i skolen. De hadde særlig fokus på å gi alle elever de samme faglige verktøyene, og mindre fokus på den sosiale inkluderingen (Kunnskapsdepartementet, 2007 / 2012). I 2015 lanserte Barne, likestillings- og inkluderingsdepartementet en omfattende strategi angående barn som lever i fattigdom. Denne strategien iverksatte en rekke tiltak for å øke inkludering og trivsel (Barne, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2015). I 2018 evaluerte FAFO en del av denne strategien, nemlig styrkingen av den nasjonale tilskuddsordningen mot barnefattigdom som omhandler hovedsakelig deltakelse i fritidsaktiviteter (Fløtten & Hansen, 2018, s. 7). Fellesnevneren for disse politiske føringene er at skole og fritid vurderes som to separate

enheter, og sammenhengen mellom de blir sett lite på. Kombinasjonen av skole og fritid vil bli diskutert nærmere i denne oppgaven, som skiller den fra den eksisterende forskningen.

### 1.3 Problemstilling og oppgavens struktur

Hovedproblemstillingen for oppgaven er: *På hvilken måte kan skolen brukes til å bedre livsvilkårene til barn som vokser opp i lavinntektsfamilier?* Med dette som utgangspunkt har jeg sett nærmere på:

1. Hvordan er barnefattigdom en synlig problematikk i skolesammenheng?
2. Hvilke sosiale utfordringer ser de ansatte når det kommer til barnefattigdom?
3. Hvordan kompenserer skolen allerede for eventuell barnefattigdom blant sine elever?

Jeg vil utforske hvordan skolene håndterer barnefattigdom i dag, om det er store forskjeller mellom skoler og i hvilken grad problematikken er synlig og på dagsorden i skoleverket. Dette har jeg gjort ved å intervju tre ansatte på tre ulike skoler. Jeg vil se om det er mulig å eventuelt bedre utnytte skolens særskilte posisjon i samfunnet for å legge til rette for gode liv hos barn som vokser opp i lavinntektsfamilier, men samtidig uten å legge for mye på skolen alene. "Skolen" avgrenses i denne analysen til å vise til offentlige barneskoler.

I første omgang skal jeg redegjøre for begreper, tidligere forskning og teorier brukt i analysen. Deretter vil det følge en helhetlig gjennomgang av metoden som har vært brukt i denne oppgaven og forskningsetiske problemstillinger vil diskuteres. I analysekapittelet vil de empiriske funnene bli presentert og diskutert opp mot teori. Til slutt avsluttes oppgaven med en gjennomgang av hovedfunn, konklusjon og en pekepinn mot potensiell videre forskning om problematikken.

## 2 TEORI

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for oppgavens teoretiske rammeverk. Først vil noen sentrale begreper avklares før jeg tar for meg en gjennomgang av den tidligere forskningen og de sosiologiske teoriene som er relevante i analysen.

### 2.1 Begrepsavklaring

#### 2.1.1 Relativ fattigdom

Fattigdomsbegrepet må forstås i lys av den sosioøkonomiske situasjonen i et land. En fattig familie i Norge har flere ressurser enn en tilsvarende familie i et utviklingsland. Begrepet relativ fattigdom, som skiller seg fra begrepet absolutt fattigdom, blir gjerne brukt for å presisere denne forskjellen. SSB (2019a) måler blant annet fattigdom i Norge etter ulike variabler som for eksempel vansker med å få endene til å møtes og råd til å dra på en ukes ferie i løpet av året. Ifølge EU er man fattig dersom inntekten til husholdningen tilsvarer mindre enn 60% av medianinntekten i landet, mens OECD opererer med mindre enn halvparten av medianinntekten i landet (European Centre, 2011, s. 2; OECD, 2014, s. 112). I Norge i 2018 tilsvarte dette husholdningsinntekter på 262 100 kr i følge OECD, og 314 520 kr i følge EU (SSB, 2019b). Et problem med disse definisjonene er at de ikke tar hensyn til husholdningens utgifter og de er kun målt etter inntekt, og sier dermed lite om faktiske mangler (With & Thorsen, 2018, s. 20). Derfor er fattigdomsbegrepet komplekst, og sosiale eller materielle mangler kan oppstå hos de som ikke kategoriseres som fattige, og de som kategoriseres som fattige kan avstå fra denne kategorien da de ikke kjenner seg igjen i det (With & Thorsen, 2018, s. 4).

#### 2.1.2 Barnefattigdom og sosial mobilitet

Barnefattigdom handler om barn som er født inn i en eller bor for tiden i en lavinntektshusholdning (Fløtten, 2009, s. 19). Den norske forståelsen av barnefattigdom preges i stor grad av mangel på sosial deltakelse, og derfor er begrepene inkludering og ekskludering sentrale (Fløtten, 2009, s. 23). Sosial mobilitet er også et relevant begrep da Mogstad og Rege (2009, s. 140) viser til en betydelig sammenheng mellom familiebakgrunn

og barns utvikling, som gjør at fattigdom ofte går i arv. Sosial mobilitet handler om å klatre seg oppover i et hierarkisk klassesystem, altså at man ender opp i en annen sosial klasse enn sine foreldre (Ringdal, 2010, s. 185). Sosial mobilitet er ikke i seg selv et mål i bekjempelse av barnefattigdom, men det som er viktig er at man ikke er begrenset av foreldrenes klasse, og at alle får tilgang til de samme ressursene (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 3). Begrepet barnefattigdom er også komplekst, og Fløtten og Hansen (2018, s. 64) diskuterer bruken av det og trekker frem at det kan være stigmatiserende og problematisk. Begrunnelsen min for å bruke fattigdomsbegrepet og dens avgrensning i denne oppgaven vil bli redegjort for i metodekapittelet.

## **2.2 Tidligere forskning**

### 2.2.1 Ghate & Hazel: Fattigdom, stress og oppdragelse

Deborah Ghate og Neal Hazel (2002) har forsket på hvordan det er å oppdra barn under fattige omstendigheter, familiært og lokalt, i Storbritannia. Blant annet så de på hvordan stresset av å ikke ha tilstrekkelige økonomiske midler kan være destruktivt, særlig med tanke på risikoen for oppdragelsesvikt (Ghate & Hazel, 2002, s. 44 / 65). Oppdragelsesvikt er ikke fokuset i denne oppgaven, men stresset fattigdom genererer er fortsatt relevant. Økonomisk tranghet er med på å skape bekymring hos foreldre og påvirker deres egen psykiske og fysiske helse, og som en konsekvens kan det gå utover barna (Ghate & Hazel, 2002, s. 63). Selv om barnas behov blir ivaretatt er ulikheten i overskudd hos foreldre problematisk da det er med på å gi barn ulike grunnlag. Ghate og Hazel (2002, s. 71) beskriver også presset foreldre opplever om å tilby barna deres de samme godene som barnas venner har. Mangelen på midler til å kunne gjøre det resulterer i sosial ekskludering for barna (Ghate & Hazel, 2002, s. 71).

### 2.2.2 Leiulfsrud: Skole, familie og sosial ulikhet

Håkon Leiulfsrud (2004) skriver en sammenfattende artikkel om familie og klasseulikhet i velferdssamfunnet basert på eksisterende teori og statistikk. Det som er relevant i denne artikkelen for denne oppgaven er særlig det han peker ut om skolens rolle angående familien i



velferdssamfunnet. Han presiserer skolens økende fokus på barns behov og hvordan den er med på å sette idealer for oppdragelse og foreldreskap (Leiulfsrud, 2004, s. 269). Det er ikke lenger foreldrenes individuelle verdigrunnlag som bestemmer oppdragelsen, men “velferdsstatens idealer” (Leiulfsrud, 2004, s. 269). Leiulfsrud (2004, s. 269) understreker ekskluderingen av de som ikke lever opp til disse idealene. Artikkelen tar også for seg skolens manglende evne til å oppmuntre arbeiderklassebarn til å jobbe med skole (Leiulfsrud, 2004, s. 283). Dette handler om mestring og hvordan skolen er lagt opp på en måte som gjør den mer komfortabel og forståelig for noen enn andre (Leiulfsrud, 2004, s. 284). Det er skolens ansvar å gjøre noe med dette, men skolen er utsatt for økende økonomisk press og effektivitetspress som gjør det krevende å jobbe med inkludering i tillegg (Leiulfsrud, 2004, s. 284).

## **2.3 Sosiologiske teorier**

### 2.3.1 Bourdieu: Habitus og kapitalformene

Pierre Bourdieu var opptatt av å ta hensyn til både individet og samfunnet, og er særlig kjent for teoriene hans om habitus og kapitalformene (Ritzer & Stepnisky, 2018, s. 504 / 508). Habitus beskriver de internaliserte skjemaene mennesker har for å forstå og se verden (Ritzer & Stepnisky, 2018, s. 508). De sosiale strukturene i vårt liv er sosialisert inn i oss og vår habitus er et resultat av dette (Ritzer & Stepnisky, 2018, s. 508). Sosiale strukturer er ulike etter kjønn, kultur og andre faktorer og dermed vil enhver persons habitus variere (Ritzer & Stepnisky, 2018, s. 508). Habitus påvirker også samfunnet, så det kan beskrives som en teoretisering av den gjensidige påvirkningen mellom aktør og struktur (Ritzer & Stepnisky, 2018, s. 508). Blant annet påvirker habitus livsstilen vår og hvilke preferanser vi har, som bringer oss videre til kapitalformene (Leiulfsrud, 2004, s. 280). Bourdieu baserte seg på kapital som økonomisk enhet og utvidet begrepet til å beskrive andre former for kunnskap man kan opparbeide seg (Bourdieu, 1986/2010, s. 81). De fire kapitalformene er økonomisk, kulturell, sosial og symbolsk kapital (Bourdieu, 1986/2010, s. 86). Kapitalformene viser ulike måter å bedrive sosial mobilitet, og det er et poeng for å vise at det ikke nødvendigvis er tilstrekkelig med økonomisk kapital (Bourdieu, 1986/2010, s. 82). I et land som Norge, der den økonomiske ulikheten er relativt lav, vil for eksempel de andre kapitalformene ha større

betydning for sosial mobilitet. Kulturell kapital handler i stor grad om akademisk kapital i form av utdanning (Bourdieu, 1986/2010, s. 86). Utgangspunktet til Bourdieu (1986/2010, s. 82) for å utvikle teorien om kulturell kapital var forskjellene i akademisk tilgang for barn i ulike sosiale klasser. Sosial kapital betegner størrelse på nettverk, medlemskap i grupper og vektlegger betydningen av mellommenneskelige relasjoner i sosial mobilitet (Bourdieu, 1986/2010, s. 86). Det er din sosiale posisjon som bestemmer kapital og habitus. Derfor er det en sammenheng mellom klasse eller inntekt og hvilken habitus du har, som gjør begrepene relevante i denne oppgaven.

### 2.3.2 Goffman: Stigma

Erving Goffmans teori om stigma handler om hvorvidt personlige egenskaper passer inn i stereotypier (Goffman, 1986/2016, s. 135). Den vide definisjonen på begrepet stigma er alle sosiale og fysiske karakteristikk som gjør det umulig for personen å oppnå total sosial aksept etter samfunnets standarder (Slattery, 2003, s. 185). Stigma deles opp i tre kategorier: fysiske, psykiske og kulturelle anomalier (Goffman, 1986/2016, s. 135). Goffman (1986/2016, s. 135-136) forklarer at “normale” mennesker i møte med personer med stigma ofte dehumaniserer og diskriminerer dem. Det er i disse situasjonene de stigmatiserte føler seg avvikende og diskrediterte (Goffman, 1986/2016, s. 140). De “normale” setter den stigmatiserte i en bås som underordnet for å rettferdiggjøre sine egne fordommer (Slattery, 2003, s. 186). Det som bekymret Goffman med dette fenomenet var ikke de individene som hadde stigma, men samfunnet sine båser og normer (Slattery, 2003, s. 187). Goffman eksemplifiserer ikke stigma med fattige, men man kan se flere grunner til hvorfor det kunne blitt gjort. Det er en sosial karakteristikk som i noen miljø vil gjøre det umulig å bli sosialt akseptert. Den fattige blir annerledes og inngår ikke i stereotypien til en person i dette miljøet, og anomalierne kan manifesteres både fysisk, psykisk og kulturelt.

### 2.3.3 Giddens: Inkludering som fattigdomsbekjempelse

Den engelske sosiologen Anthony Giddens (1998, s. 45) utfordrer sosialdemokratiske verdier og velferdsstaten bygd rundt det. Han forklarer ulikhet ut i fra inkludering og ekskludering (Giddens, 1998, s. 46). Ekskludering på økonomisk nivå betyr som oftest at ekskluderingen

også er fysisk og kulturell (Giddens, 1998, s. 45). Generering av sosial kapital på lokalt nivå er dermed essensielt i Giddens teori om fattigdomsbekjempelse (Giddens, 1998, s. 48). Giddens (1998, s. 47-48) bemerker viktigheten utdanning har fått i sosialdemokratiske velferdsstater og hvordan det er en nøkkelfaktor for å få til fordeling av goder. Han er enig i at utdanning er viktig, men mener at det kan være hensiktsmessig å se på andre løsninger i tillegg (Giddens, 1998, s. 48). Det er viktig å få folk i arbeid og utdanning, men at det også er viktig å fokusere på alt annet som gjør livet godt (Giddens, 1998, s. 48). Det handler om å skape et fellesskap med alt det det innebærer i samfunnet (Giddens, 1998, s. 48). Han har fokus på en positiv velferdsstat som ikke kun skal være et sikkerhetsnett, men være med på å bygge opp befolkningen og samfunnet (Giddens, 1998, s. 47).

### **3 METODE**

I dette kapittelet vil metoden som er brukt i denne oppgaven gjennomgås. Her presenteres forskningsprosessen fra start til slutt. Det vil klargjøres for designet, datagrunnlaget, innsamling, analysering og koding av dataene, samt forskningsetikk og kvaliteten til dataene. Studien er godkjent av NSD, som forskningsprosjekt for bacheloroppgave ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap (NTNU).

#### **3.1 Design**

Jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign da det er de subjektive erfaringene og refleksjonene til de ansatte knyttet til arbeid med barn i lavinntektsfamilier som er utgangspunktet. Kvalitative design fungerer godt når man er ute etter å forstå et fenomen, i motsetning til å finne en forklaring på det (Tjora, 2017, s. 24). Jeg vurderte først å fokusere på foreldres opplevelse av å ha lav inntekt og dets påvirkning på deres barn, men det ble besluttet at det var for sensitivt. Da gikk jeg over til skoleverket, og fokuserte mer på virkningen av ulike tiltak, utfordringer knyttet til det å hjelpe barn i lavinntektsfamilier og deres sosiale situasjon. Jeg valgte dybdeintervju på grunn av muligheten til å komme frem til tanker som kanskje ikke var åpenbare for informanten fra før av, og spørsmål jeg ikke visste at jeg hadde fra før av. Et dybdeintervju er lagt opp rundt åpne spørsmål, og dette var nødvendig for meg da jeg ikke hadde en klar innsnevring av problematikken fra starten av (Tjora, 2017, s. 114).

#### **3.2 Datagrunnlag**

Utvalget av informanter er strategisk, som vil si at det er valgt ut basert på relevans for studien. Jeg ønsket å rekruttere informanter som kunne reflektere rundt barnefattigdom på den skolen de jobbet på i form av synlighet, utfordringer og tiltak. Det eneste kriteriet til informantene var at de var ansatt i grunnskolen. Jeg valgte et såpass bredt utvalg da ulike ansatte på skolen har ulike perspektiver og tilnærminger til barnas situasjon. Begrunnelsen min for å avgrense det til barneskolen handlet om å være i tråd med tidligere forskning sitt fokus på betydningen av tidlig læring og sosialisering, men fortsatt fokusere på skolen.

For å rekruttere informanter startet jeg med å kontakte ledelsen på diverse skoler i nærområdet med noe fokus på sosioøkonomisk status til skoledistriktet. Jeg brukte Elevundersøkelsen som utgangspunkt for å sammenligne skoler og fokuserte særlig på trivsel, støtte hjemmefra, mestring og mobbing (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg satt igjen med for få svar til å rekruttere nok informanter. Derfor måtte jeg også rekruttere noen informanter ved hjelp av veilederen min og hennes kontakter. Jeg endte opp med tre informanter, et antall jeg vurderte som tilstrekkelig på grunn av deres variasjon i skoler og stillinger, men til videre forskning vil det være nyttig å ha et større datagrunnlag.

Den ene informanten er kontaktlærer på småtrinnet. Han tilbringer mesteparten av dagen sin med elevene, enten i klasserommet eller gjennom tilsyn i friminutt. Den andre informanten er avdelingsleder for et mellomtrinn. Han har jobbet som lærer tidligere. Han har ikke undervisning, driver mest med personalansvar, men jobber med elever som har behov for ekstra oppfølging. Den siste er miljøterapeut og jobber tett med to barn på småtrinnet med ulike utfordringer. Han er med i klasserommet og på SFO. I analysen vil jeg referere til informantene etter hvilken skole de jobber på for å beholde det komparative aspektet. Jeg har valgt å skille beskrivelse av informant fra beskrivelse av skolen av hensyn til anonymitet. Alle skolene er i Trondheim kommune. Beskrivelsen av skolene er basert på informantenes syn. Skole A er en skole i et distrikt med relativt lav sosioøkonomisk status. Skole B har relativt normal sosioøkonomisk status. Skole C har stor sosioøkonomisk spredning, men elevgrunnet er relativt velstående.

### **3.3 Datainnsamling**

Intervjuguiden er basert på Tjora (2017, s. 145) sin struktur. Oppvarmingen starter med noen enkle spørsmål om informanten og rollen deres på skolen. Refleksjonsdelen handler om den ansattes opplevelse av fattigdom på skolen. Andre aktører sin rolle og foreldrenes engasjement blir tatt opp. Refleksjonen avsluttes med å snakke om utfordringer og løsninger. Intervjuet avrundes med informasjon om forskningsprosessen videre. Jeg la inn mange potensielle oppfølgingsspørsmål slik at jeg hadde et veiledende utgangspunkt som kunne tilpasses informantenes svar. Se vedlegg for intervjuguiden i sin helhet. Jeg gjorde få

endringer på intervjuguiden underveis da jeg synes den fungerte fint. I ettertid ser jeg at det kunne vært fint med noen flere konkrete spørsmål angående for eksempel spesifikke politiske føringer, da jeg tenker det kunne vært interessant å ha med mer av informantenes perspektiv i drøftingen.

Det første intervjuet ble gjennomført på skolen der læreren jobbet, mens de to andre ble gjennomført over telefon grunnet situasjonen med COVID-19. Alle intervjuene ble tatt opp med båndopptaker. Informantene samtykket skriftlig til intervjuet, en fysisk og to over kryptert e-post, og ble informert om rettighetene deres før intervjuet startet. Intervjuguiden ble brukt som utgangspunkt, men informantenes svar styrte intervjuet. Jeg var oppmerksom på å ikke samle inn data om barna som tredjepersoner og at lærernes opplevelser og samspill med elevene sto i sentrum. Alle intervjuene varte rundt 35 minutter.

### **3.4 Databehandling**

Jeg har tatt utgangspunkt i den stegvis-deduktive induktive metoden (SDI) til Tjora (2017, s. 18-21), som er en systematisk og empirisk drevet forskningsmetode. I tråd med SDI ble intervjuene transkribert og anonymisert etter intervjuene var gjennomført. Ved bruk av navn som skulle bli anonymisert erstattet jeg det med en beskrivelse av objektet i parentes. Ellers forsøkte jeg å få med så mye som mulig av pauser, latter og nøling i tilfelle det skulle vise seg å være relevant i ettertid.

Ut i fra de transkriberte intervjuene utformet jeg koder for å fasilitere analysen, ved å bruke programmet HyperResearch. De tre intervjuene resulterte i 152 koder. Kodingen var empirinær, som vil si at kodene gjenspeiler informantenes svar (Tjora, 2017, s. 197). Kodene ble deretter sortert i 17 kategorier og informanten koden tilhørte beholdt jeg for å kunne sammenligne skolene. Målet var at kodingen og sorteringen skulle redusere datamaterialet og bidra til å belyse interessante og relevante analysepunkter.

Det var ikke før i analysen at hovedkategoriene kom fram. Jeg tok utgangspunkt i de tre underproblemstillingene og gikk med dette fra 17 til 3 kategorier. Jeg har valgt å ha en abduktiv tilnærming til prosessen. Tjora (2017, s. 255) definerer abduksjon som en metode

som har utgangspunkt i empirien, men som bruker teori i løpet av forskningsprosessen. Det var først da jeg begynte å analysere dataen at jeg oppdaget koblinger med sosiologiske teorier, som kunne bidra til å forklare det empirien viste. Alvesson og Karremann (2007, s. 1265) skriver om abduksjon som en måte å bruke empirien til å problematisere eksisterende teori, og at målet ikke nødvendigvis trenger å være utvikling av teori. Dette tenker jeg er interessant for denne oppgaven da teorien brukes til å forklare de empiriske fenomenene og utvides til å omfatte det som ikke blir eksplisitt nevnt av teoretikeren.

### **3.5 Datas kvalitet**

#### 3.5.1 Pålitelighet

Pålitelighet handler om forskerens engasjement og posisjon når det gjelder temaet som blir forsket på (Tjora, 2017, s. 235). Fullstendig nøytralitet er ønskelig, men nærmest umulig å oppnå (Tjora, 2017, s. 235). I dette tilfelle er mitt engasjement for temaet stort, som nevnt i innledningen, men jeg har lite erfaring med det da jeg ikke selv har følt påkjenningsene av lavinntekt på kroppen. Jeg har naturligvis hatt visse forutinntatte betraktninger om hvordan det er, men har vært bevisst på dette i forskningsprosessen og latt tidligere forskning og mitt eget datamaterialet overraske meg. Jeg var også bevisst på å ikke stille ledende spørsmål under intervjuene og la informanten snakke fritt. Valget av informanter har vært helt åpent og jeg har intervjuet alle som har meldt seg, så her har heller ikke min posisjon som forsker hatt noe betydning.

#### 3.5.2 Gyldighet

Ved test av gyldighet ønsker vi å se om forskningen svarer på de spørsmålene som er stilt og om praktiske valg har regjert over god forskning (Tjora, 2017, s. 232). Dette kan gjøres kommunikativt ved at det vurderes av forskermiljøet, eller det kan gjøres pragmatisk ved å se på forskningens verdi for endring i samfunnet, som er mer vanlig å vurdere ved oppdragsforskning (Tjora, 2017, s. 232). Denne forskningen kan sies å testes kommunikativt i samarbeid med veileder og sensorer. De pragmatiske valgene som er gjort i form av å endre utvalg har endret oppgavens funksjon, men oppgavens fokusområde ble da også endret slik at

utvalg og problemstilling gikk hånd i hånd. Bevisst forhold til tidligere forskning om temaet er viktig for gyldighet, og dette er noe jeg har fokusert på da jeg har gått grundig gjennom eksisterende forskning og formet problemstillingene ut i fra det (Tjora, 2017, s. 234).

### 3.5.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet er målet på hvorvidt forskningen kan generaliseres til en større populasjon enn utvalget (Tjora, 2017, s. 238). Det finnes ulike måter å vurdere generalisering og i denne oppgaven er naturalistisk generalisering mest relevant (Tjora, 2017, s. 239). Det vil si generalisering som vurderes av leseren på bakgrunn av den detaljerte beskrivelsen av forskningen (Tjora, 2017, s. 239-240). Forskjellene mellom skolene som drøftes i denne oppgaven kan antas å generaliseres til skoler med lignende elevgrunnlag, men det blir opp til leserens eventuelle gjenkjennbarhet i mine funn å avgjøre om denne generaliseringen er legitim. Tjora (2017, s. 240) problematiserer begrensningen med denne typen generalisering ettersom det ofte ikke er mulig å beskrive forskningen nok i detalj. I denne oppgaven er det da en fordel at det er rom for mer detaljer enn i en tidsskriftartikkel, som rettferdiggjør naturalistisk generalisering.

## **3.6 Begrepsbruk**

De statistiske definisjonene av relativ fattigdom som ble redegjort for i teorikapittelet blir vanskelig å ha som utgangspunktet i denne oppgaven da data om inntekten til tredjepersoner ikke er mulig, eller nødvendigvis etisk forsvarlig, å få tak i. Begrepsbruket baserer seg dermed på antagelser om lavinntekt basert på oppførselen til barn og foreldre, og de materielle godene de har tilgang på. Denne innsikten i barnas livsstil er ofte god hos de ansatte på en skole, og også noe unik. Jeg ba informantene mine beskrive hva de tenker på som fattigdom og barnefattigdom i Norge, noe som var førende for hvem de valgte å inkludere i sin beskrivelse av fattigdom på deres skole. Mangel på materielle goder, økonomiske midler og deltagelse var det som gikk igjen i svarene til informantene. Det potensielt stigmatiserende i bruken av begrepet har jeg reflektert over, men i mangel på et mer passende begrep har jeg valgt å bruke det. I tillegg er barnas identitet anonymisert overfor meg og leseren gjennom hele prosessen som skåner de som blir omtalt.



## 4 ANALYSE

Med utgangspunkt i hovedproblemstillingen og underproblemstillingene, har jeg kommet frem til tre hovedfunn i empirien, som kan forklares ut i fra det teoretiske rammeverket som ble redegjort for i teorikapittelet. I første omgang skal vi se på hvilken måte fattigdommen var synlig i følge informantene både sosialt og materielt. Deretter drøftes utfordringene som ble lagt frem av informantene, og på hvilken måte det er vanskelig å se for seg skolen som hovedløsning på problemet. Til slutt sammenlignes de ulike skolene ut i fra tiltakene på informantenes skoler.

### 4.1 Fattig på opplevelser

#### 4.1.1 Sosialt

Da jeg ba de ansatte fortelle meg om hvordan fattigdom var synlig i deres elevgruppe, var det ofte manglende deltakelse på ulike aktiviteter som kom frem. Det som menes med deltakelse er alt av opplevelser som sykling, turer, skolearrangementer og liknende. Informantene problematiserte særlig det at noen barn ikke deltok på fritidsaktiviteter. De bekymret seg for at noen av elevene var for mye hjemme og dermed for stillesittende. En av informantene la også frem fedme som en potensiell fremtidig utfordring, i tråd med Fløtten (2009, s. 20) sin påpekning av sammenheng mellom barnefattigdom og dårlig fysisk helse.

Mangelen på deltakelse kan ha ulike forklaringer. Det ene, og kanskje det mest åpenbare, er mangelen på økonomiske ressurser. Fritidsaktiviteter koster penger, bursdager krever innkjøp av gave og Halloweenfesten på skolen kan ha en inngangsbillett på 50 kr. Det lovfestede gratisprinsippet tilsier at skolen er pålagt å dekke utgifter for skoleaktiviteter til de som trenger det og det finnes ulike tilskuddsordninger for fritidsaktiviteter (Opplæringsloven, 1998, § 2-15; Fløtten & Hansen, 2018, s. 13). Det blir understreket av den ene informanten i dette sitatet at gratisprinsippet står sterkt i skolen: “Det er liksom det her gratisprinsippet som er den sterkeste føringa egentlig. Vi skal ikke ha aktiviteter som krever at foreldre betaler noe.” (Skole C). Dette løser mye, men tar oss videre til neste grunn for mangelen på deltakelse, som er mangelen på kapasitet til å legge til rette for barnas deltakelse. Ghate & Hazel (2002) sine funn angående stress, økonomisk tranghet og oppdragelse understøtter

denne manglende kapasiteten. Dårlig psykisk og fysisk helse i forbindelse med dette stresset gir mindre rom for å følge opp barna og bidra til alt det en fritidsaktivitet og lignende krever avfølging og dugnader. Det gir også mindre kapasitet til å sette seg inn i hvordan å få dekket utgiftene da det som oftest er noe man må ordne på egenhånd. Den tredje mulige årsaken til denne sosiale ekskluderingen er foreldrenes kapital, med utgangspunkt i kapitalformene til Bourdieu (Ritzer & Stepnisky, 2018). Dersom foreldrene har lav sosial kapital i form av at de har et lite nettverk, vil det sannsynligvis gjøre det vanskeligere for dem å finne informasjon om aktivitetene og få hjelp til å få barna i gang med det. I tillegg vil det være færre voksne i livet til barna som potensielt kunne ha tatt med barna på aktiviteter der foreldrene ikke hadde kapasitet. Mangel på kulturell kapital i form av lav utdanning kan også ha en påvirkning, da foreldrenes erfaringer og interesser ofte blir videreført til barna, eller fordi det kan medføre en annen oppfattelse av kultur og fritids betydning (Fløtten & Hansen, 2018, s. 58).

Et eksempel på hvordan dette spilles ut i praksis er fra intervjuet med informanten som jobbet på skole A. Han fortalte om et foreldredrevet tilbud der de tok med seg barn på ulike turer. Dette mente han var et ypperlig prosjekt, særlig for å gi barna som trengte det flere opplevelser. Problemet var at det i stor grad ble benyttet av de "ressurssterke" foreldrene og i liten grad av de barna som kanskje trengte det mest, som vist i sitatet under.

"(...) den gruppa her er egentlig satt i stand for å nå de her barna som ikke er med på ting. Men det er vanskelig. Så det er ofte de her ressurssterke som ellers er med på masse, som og er med her. Altså, men tanken er fantastisk, og det er jo med noen slengere av og til av dem vi virkelig ønsker å nå og da. Men i mye mindre grad i da." (Skole A)

Til tross for informantens ivrige arbeid med å få ut budskapet var det få som valgte å delta, og denne skjevheten i deltakelse kan forklares med begrunnelsene ovenfor. Det kan også begrunnes i nettopp det at det er de ressurssterke som arrangerer, og at de mindre ressurssterke ikke kjenner seg igjen i at det er det barndom skal være. Det blir de ressurssterke som bestemmer idealene for barndom, og selv de ansatte på skolen kan sies å ha et moralistisk perspektiv på hva som er barnets beste. Dette er i tråd med de økende idealene velferdsstaten setter for foreldre (Leiulfsrud, 2004, s. 269).

Den samme informanten beskrev også på hvilken måte dette påvirket de sosiale relasjonene, spesielt mellom lærer og elev, i sitatet under.

“(…) jeg kan kjenne litt på at jeg synes det er litt sånn synd da. Synes jo på mange måter det er bra at de ikke er bortskjemt på alt av opplevelser og sånne ting, de setter pris på så utrolig lite, (…) men samtidig så synes jeg at det er noe litt sånn trist oppi det hele og da at de har opplevd så lite da. Som de fleste barn tar som en selvfølge, og da kjenner jeg på at samtalene blir litt sånn fattig med de elevene ofte.” (Skole A)

Dette kan tolkes på flere vis. Barna er her begrenset i det at de har færre knagger å henge samtaler på enn det som anses som normalt for et barn på deres alder og i deres nærmiljø. Det kan også tolkes som at den ansatte på et vis er begrenset av sin egen normalitet, og ikke klarer å møte barna der de befinner seg i sitt liv. Dette er noe som naturlig nok gjelder for alle - at man er begrenset av sin egen habitus og når de med ulik habitus møtes kan det være vanskelig å finne et felles grunnlag.

#### 4.1.2 Materielt

Det ble også nevnt ved flere anledninger av informantene at når barna først fikk muligheten til å være med på aktiviteter, så manglet de utstyr eller hadde slitt og utdatert utstyr. Det var særlig informanten fra skole C, hvor elevgrunnet ble beskrevet som relativt velstående, som snakket om dette. Forskjellene i kvalitet på utstyr kan antas å være større på denne skolen enn på den med mer jevnt over lav sosioøkonomisk status (Ghate & Hazel, 2002, s. 71).

Sitatet under fra skole C viser hvor synlig ulikheten blir når det kommer til materielle goder, og særlig da de fleste av barna har en annen økonomisk situasjon hjemme.

“Vi ser typisk ski- og aktivitetsdag på skolen ikke sant og resten av klassen kommer med flotte langrennsutstyr også er det to stykker som må låne noen slitte sko fra skolen og noen ski som egentlig er utgått for lenge siden. Hvor motiverende er det egentlig?” (Skole C)

Informanten nevner motivasjon som en faktor her. Selv om barnet da har mulighet til å bli

med på aktiviteter og får tilrettelegging, kan det hende motivasjonen til å delta forsvinner når barnet har materielle mangler. Dette kan ses i lys av Goffmans (1986/2016) teori om stigma. Barnet er annerledes på grunn av sine foreldres inntekt og det blir synlig for resten ved at klærne og utstyret er annerledes. Slitte og utdaterte klær og utstyr passer ikke inn i de andre barnas stereotypi på hva som er normalt i deres klasse eller idrettslag. Dermed vil det føre til en situasjon der det ene barnet har stigma, og i verste fall vil de andre barna være dømmende basert på fordommer. Barnet vil forstå at hen er annerledes og det kan da påvirke motivasjonen som nevnt av informantene. Informanten fra skole B beskriver også en bursdagssituasjon der mangel på materielle goder spiller inn: “For å være konkret så var det en bursdagsgave, han ene jeg fulgte, han hadde noen brukte dokker som han ga den ene, også tilbakemelding var «hvorfor er den skitten?»” (Skole B). I denne situasjonen blir stigmaet kommentert av bursdagsbarnet, som ikke oppfatter gaven som normal. Det kan medføre skam og stigma hos barnet som ga bort gaven.

Løsningen skolene hadde på mangel av utstyr med tanke på skoleaktiviteter var at de fikk låne fra gjenglemtkassa. Da fortalte informantene fra skole B at de andre barna var med å hjelpe å lete, som viser en barnlig solidaritet og et mer nyansert bilde av situasjonen. Denne typen barnlig vennlighet kan være med på å veie opp for det stigmaet barnet eventuelt er utsatt for, eller det kan potensielt ha en sammenheng med alder da dette virket å være mer vanlig på småtrinnet enn stortrinnet basert på informantenes utsagn.

## **4.2 En felles følelse av håpløshet**

### 4.2.1 Skolens begrensninger

Intervjuene var preget av en viss håpløshet, med sukking og oppgitthet over det evigvarende vanskelige problemet. Barnefattigdom har vært på agendaen lenge, men fortsetter å øke, og det finnes ingen fasit på hvordan legge til rette for et godt liv og skolemiljø for alle. Barn er mye på skolen, men det er også store deler av livet deres som er på andre steder, og da særlig hjemme hos familien. Med dette la informantene frem ulike måter de følte seg begrenset i å kunne hjelpe. Det var særlig tre områder der de følte seg tydelig begrenset.

Det første var det økonomiske. Det er mer eller mindre umulig for skolen å bidra økonomisk til det som skjer utenfor skolens område, som for eksempel bursdager og fritidsaktiviteter, til tross for at det har med klassekamerater å gjøre. Dette kommer frem i sitatet under.

“Nei altså vi har jo ikke muligheten til å betale kontingent for eksempel eller kjøpe utstyr til klær og sko, ikke sant så vi kan jo tipse idrettslaget om at her er det et barn som burde ha fått begynt på fotball og vi kan få trener til å ta kontakt med familien og vi kan jo til og med følge på trening, men (...) vi får på en måte ikke fulgt det opp over tid.” (Skole C)

Skolearrangementer som leirskole og juletreff kan de dekke og de får midler av staten til å dekke det (Opplæringsloven, 1998, § 2-15). Stigmaet rundt det å be skolen om å få det dekket kan være et potensielt problem. Med tanke på fritidsaktiviteter er det også vanskelig for skolen å følge opp om barna får deltatt på dette, som understreket i sitatet over, og også da foreldre kan oppfatte det som inngripende da det ikke er innenfor skolens ansvarsområde. Det andre området som er vanskelig for skolen å følge opp er hjemmefronten. Det vil si alt som skjer med barna fra de er ferdig på skolen til de kommer på skolen neste dag. Som forklart av informanten under, så kan skolen gjøre alt de kan på dagtid, men ettermiddagen er uansett mer eller mindre utenfor deres kontroll.

“Vi kan jo jobbe godt med at man skal være skolevenner, men hvis du ikke da har noen fritidsaktivitet, så havner du utafør altså. Det hjelper jo nesten ikke hva vi gjør på skolen, for det er liksom så stigmatiserende på ettermiddagstid.” (Skole C)

Fokuset kommer tilbake på fritidsaktivitetene og deres effekt. Om man henger med venner hele dagen på skolen også drar man hjem mens de vennene fortsetter å henge sammen på ettermiddagen er det klart at det vil skape et skille og barnet vil bli utenfor. Det siste området der skolen er begrenset er når det kommer til oppdagelse av problemet. Det ble nevnt at dersom familien ikke var åpen om deres økonomiske situasjon, var det vanskelig å se problemet og dermed vanskelig å gripe inn, som blir tydelig i sitatet under.

“Noen ber veldig åpent om hjelp (...) mens andre er på en måte helt lukka (...) og vi oppdager det egentlig ikke før vi er i kontakt med barnevernet, fordi vi får ikke kontakt. Foreldrene møter ikke opp, også handler det egentlig bare om at man er skamfull da.” (Skole C)

Når en familie ikke ønsker å snakke om det kan det handle om tabuet rundt det å være fattig i dagens Norge, og det blir enda vanskeligere for de ansatte å snakke med barnet og familien om det (Fløtten & Hansen, 2018, s. 62). Dette kan igjen ses i lys av stigmat teorien til Goffman (1986/2016), at til tross for at stigmaet ikke er synlig, er den ekstremt sterk for de som opplever den. Tidligere i oppgaven snakket vi om stigma i forbindelse med barna, men foreldrenes rolle i skolen er også stor, og deres stigma kan også ha stor betydning.

Leiulfsrud (2004, s. 283) påpeker at skolen er en av de viktigste ressursene samfunnet har for å gi alle like livssjanser. I realiteten er de dermed sånn at det ser ut som skolen best klarer å oppmuntre middel- og overklasse barn til å arbeide med skole på grunn av kulturelle koder (Leiulfsrud, 2004, s. 283). Her er det altså ikke de begrensningene jeg snakket om ovenfor som er i spill, men en slags kulturell begrensning som er vanskeligere å gjøre noe med. Barnas familier og foreldrenes kapital former barnas habitus, og som nevnt kan det være vanskelig når ulike habitus møtes.

#### 4.2.2 Skolens altomfattende ansvar

Denne oppgittetheten hos informantene var også på et vis grunnet det altomfattende samfunnsansvaret skolen allerede har, som synliggjøres i sitatet fra den ene informanten under etter spørsmål om hvem som skal ha ansvar for å følge opp foreldrene.

“(…) hvis man skal fordele ansvar, så tror jeg ikke det er så lett å gjøre det til skolens ansvar. Eh, jeg tror det må finnes noe, altså hvis man skal følge opp foreldre i det her, så må det finnes noe annet som gjør det. At det må være ansvarsfordeling her da rett og slett eller så blir oppdraget fort for stort da.” (Skole C)

Skolen er først og fremst en faglig institusjon, men har opp gjennom fått større og større ansvar for det sosiale (Leiulfsrud, 2004, s. 269). Det er god grunn til at dette har skjedd. For det første er det en arena som er smart å bruke på flere måter, fordi det er et sted barn tilbringer mye av tiden sin. For det andre så er det viktig for at barn skal kunne lære at de har det godt og får dekket sine behov (Lunde, 2012, s. 28). Til tross for det kan dette samfunnsoppdraget som skolen har fått også diskuteres. Det er enkelt å bruke skolen som

løsning på sosiale problemer uten å nødvendigvis reflektere over at de da trenger flere ressurser. De begrensede ressursene skoler har i dag i form av ansatte og tid gjør det vanskelig, i tillegg til økte krav til prestasjoner og effektivitet, som kom frem i Leiulfsrud (2004, 284) sin artikkel. Ressursmangelen kommer også fram i intervjuene: “(...) Selvfølgelig, hadde vi hatt flere ressurser så hadde det vært enda enklere å jobbe tett med elevene, og hjulpet i enda større grad, uten tvil.” (Skole A).

Hvis vi tar utgangspunkt i Giddens sin samtidsdiagnose og idé om en ny vei for velferdsstaten, kan vi se en mulighet til å legge noe av ansvaret et annet sted enn hos skolen. I stedet for å gi utdanning alt ansvaret om å jevne ut forskjeller, kan det være mulig å integrere andre institusjoner i lokalsamfunnet for å sikre opparbeidelse av sosial kapital. Det åpner nemlig en mulighet for samarbeid. Utdanning er viktig for inkludering og må være med i regnestykket, men man kan se for seg at skolen kan brukes som en inngang til andre arenaer (Giddens, 1998, s. 45).

### **4.3 Like utfordringer, ulik håndtering**

#### 4.3.1 Sitter i veggene

Noe av det jeg synes var mest slående under intervjuene og databehandlingen var den store forskjellen mellom skolene og deres håndtering av problematikken. På skolen med en større andel barn i lavinntektsfamilier enn gjennomsnittlig, opplevde jeg det som veldig innarbeidet at det skulle være mye fokus på raushet og inkludering. Som informanten selv sa så “sitter det litt inne i veggene her” (Skole A). Informanten nevnte flere tiltak som grunnet i deres bevissthet rundt problematikken, som i eksempelet under.

“Og klart, vi er en skole som er veldig bevisst på, at man, for eksempel, jeg vet at andre skoler forventer at man har et pennal med viskelær og blyant og sånne ting, men sånn praktiserer vi ikke her på (skole A). Her får man blyant og viskelær og vi oppfordrer ikke til noe pennal eller at man skal kjøpe blyant og viskelær det hele tatt.” (Skole A)

I tillegg fortalte han at de hadde gym i sokkelesten og vanlige klær for å unngå at noen skulle føle at de manglet noe eller at det de hadde ikke var bra nok. En forklaring på dette kan man

finne i Bourdieu (1986/2010) sin teori om habitus. Disse usynlige tiltakene er en del av habitusen til de ansatte og elevene på skole A som eksempelvis gjør at ingen reagerer på at de ikke får ha på seg de nye joggeskoene sine i gymmen. Det er også en del av deres habitus at mange ikke drar på ferie, som gjør at stigmaet rundt det å ikke ha vært på ferie blir mye mindre, som informanten forteller her.

“Du, jeg tror det må være fantastisk å gå på (skole A), på en måte. Altså vi har masse utfordringer her, men på, når det gjelder mange av de tingene her så tenker jeg at (skole A) er en fin skole å gå på. Det er ingen av elevene som går rundt her og tenker på at det skal bli skummelt å komme på skolen etter en påskeferie og høre om alle som har vært på ditten og datten. Jeg tror ikke det er noe sånn fokus her. Eller etter en sommerferie, “oi jeg har ikke gjort noen ting hele sommeren”, for det er det veldig mange barn her som ikke gjør. Så jeg tror ikke det er noe sånn.” (Skole A)

Informanten forteller på en måte at utfordringene er det som gjør skolen fin. Fokuset på at ingen gruer seg eller skjemmes handler om at barna ikke føler seg unormale. I sitatet under sammenligner informanten skole A med skole C, som understreker betydningen av habitus for stigma.

“Jeg tror ikke de tenker over at «oi dette er noe jeg skal skjemmes over» eller sånne ting, men det plumper ut når det føles naturlig å si det. Men, det er så mange. Altså hadde det vært noen av de barna her som kanskje hadde gått på (skole C) så hadde de kanskje kjent på det i stor grad vil jeg tro.” (Skole A)

#### 4.3.2 Mindre bevissthet

På de to andre skolene er det færre barn som vokser opp i lavinntektsfamilier og flere barn som er en del av middelklassen og overklassen. Den ene informanten understreker også denne forskjellen da han beskriver sin skole: “Men hovedandelen av hjem i skolekretsen er nok relativt godt bemidlet. Det vil jeg vel si. Det er langt fra oss til (skole A) for eksempel.” (Skole C). Dette påvirker habitusen til de ansatte og elevene, og bevisstheten rundt de som har økonomiske begrensninger blir mindre. Da problemet ikke er like altomfattende på deres skole, fikk jeg inntrykk av at det meste gikk av seg selv inntil det oppsto et problem.



Det som er problemet med dette er at til tross for at det er færre barn, kan stigmatiseringen være større for disse barna, og det økonomiske stresset kan være mer pågående for foreldrene (Ghate & Hazel, 2002, s. 71). Habitusen til de elevene på disse skolene er annerledes enn den til dem på skole A. Dersom de fleste på disse skolene er godt bemidlet, vil de anse det som normalt å ha god råd, og det å ikke ha råd til dekke ulike utgifter vil fremstå som enda mer avvikende enn på skole A. I tillegg vil det å kunne ha med og bruke det utstyret de selv ønsker være en del av deres habitus og det vil sannsynligvis oppstå reaksjoner hvis dette blir tatt bort og det praktiseres på samme måte som det gjøres på skole A. Dette gjør endring vanskeligere til tross for at stigmaet er større.

Skole B og C hadde også tiltak, og det fantes et ønske om å tilrettelegge godt for elevene, men det virket som om de synes det var vanskelig. Tiltakene informantene nevnte var tiltak som er relativt universelle, som leksehjelp og gratisprinsippet. Det ble også nevnt andre tiltak som fritidsaktiviteter på SFO og samtaler med foreldre for å iverksette deltakelse på fritidsaktiviteter. Disse tiltakene er absolutt nyttige og viser et engasjement, men bevisstheten rundt stigmatiserende faktorer på skolen generelt så ut til å være mindre på disse skolene enn på skole A.

## 5 AVSLUTNING

I dette avsluttende kapittelet vil hovedfunnene repeteres og det vil drøftes om en potensiell løsning med grunnlag i analysen, før det blir foreslått tema for videre forskning.

### 5.1 Hovedfunn

Først og fremst fant jeg tydelige mønster i empirien på tvers av skolene om hvordan fattigdommen var synlig. Det var mangel på sosial og fysisk deltakelse og mangel på materielle goder. Bourdieu (1986/2010) sin teori om kapitalformer og habitus, Ghate og Hazel (2002) sin forskning på stress og fattigdom og Leiulfsruds (2004) refleksjoner rundt hvem som setter idealer for barndom var nyttig her for å forklare hvorfor dette er et problem for lavinntektsfamilier til tross for at det økonomiske kan løses. Goffman (1986/2016) sin teori om stigma viste hvorfor dette med mangel på materielle goder og ekskludering er spesielt problematisk. Sammen med Ghate og Hazel (2002) sin forskning vises det også hvorfor det kan være mer problematisk på noen skoler enn andre.

Utfordringene informantene beskrev at de sto overfor var også i stor grad like da det handlet mye om det skolen ikke hadde mulighet til å gjøre noe med. De følte seg begrenset i manglene på samarbeid med andre aktører og familiene. Habitus er en god forklaring på skolens kulturelle begrensning som Leiulfsrud (2004) reflekterer rundt med tanke på at skolen passer noen bedre enn andre (Bourdieu, 1986/2010). Goffman (1986/2016) og stigma kunne også forklare foreldrenes vanskelige posisjon og skam overfor skolen. Ikke bare følte informantene seg begrenset, men de følte seg også overveldet av ansvar, som ble forklart med Leiulfsrud (2004) sin forklaring på deres begrensede ressurser. Giddens (1998) sin revolusjonering av velferdsstaten ble med dette interessant, og spesielt hvordan utdanning er en del av løsningen, men at det ikke er nok uten samarbeid med resten av samfunnet.

Til sist var det et funn i empirien min som gikk mer på forskjellene mellom ulike typer skoler enn likhetene. På skole A der barnefattigdom er et større problem enn på skole B og C var det mer fokus og bevissthet rundt problemet og rundt unngåelse av stigma. Dette forklarte jeg igjen med habitus, nemlig hvordan habitusen på de ulike skolene bestemmer hvordan de håndterer problemet ved at det påvirker bevisstheten deres (Bourdieu, 1986/2010). Dette

funnet, i kombinasjon med stigmaet barna opplever og hvordan stigmaet kan være annerledes på ulike skoler basert på Ghate og Hazel (2002) sin forskning, ble grunnlaget for konklusjonen. Til tross for at denne forskjellen var tydelig i min empiri, betyr det ikke nødvendigvis at det kan generaliseres til alle skoler. Det kan være tilfeldig, men det kan også tolkes som et uttrykk for at skoler driftes ulikt etter elevenes ressursgrunnlag.

## **5.2 Drøfting og konklusjon**

Det var altså mange problemstillinger som åpnet seg i samtale med informantene. Det jeg har forsøkt å se etter i analysen er på hvilken måte man kan legge til rette for mindre stigmatisering for barn som vokser opp i lavinntektsfamilier for å bedre situasjonen deres og øke inkludering, men også hvordan øke deres sosiale og kulturelle kapital med tanke på fremtidsutsikter. Det finnes allerede mange utrolige gode tiltak og det er fint å se hvor engasjerte informantene er. Det er derimot en løsning jeg tenker kunne vært aktuell, nemlig mer felles retningslinjer og løsninger på tvers av skoler og distrikt, men dette har også en bakside.

Jeg ba informantene legge frem det de ønsket av tiltak og så for seg som gode løsninger. Svarene på det var ofte materielle ressurser, som for eksempel lavterskel utlån av utstyr i god kvalitet og flere ansatte per barn. Dette tror jeg er en nødvendig start for å bidra til mindre stigmatisering. På bakgrunn av mangelen på fokus på samarbeid mellom fritid og skole i tidligere politikk og forskning, ser jeg for meg kan være fint er å innarbeide klare samarbeidsarenaer. Barn har rett til fritid og kulturliv i følge FNs barnekonvensjon (2003, Art. 31), og fritidsaktiviteter ble understreket som ekstremt viktig av informantene. Disse samarbeidsarenaene må være enkle å bruke og lagt opp på en måte der ansvarsfordelingen er klar og skolen verken blir begrenset eller får for mye ansvar. Jeg ser også for meg at dersom disse samarbeidsarenaene hadde vært standard overalt og vært måten alle fikk tilgang til fritidsaktiviteter på, ville det bidratt til å minske stigmaet. Det ville vært naturlig å finne fritidsaktiviteter på den måten, ikke annerledes. Jeg tenker også at tiltakene som skole A hadde - som ikke pennal og gym uten sko - er noe flere skoler kunne hatt til tross for at noen elever ønsker å ha sitt eget. Hvis dette blir normalen, og en del av alles habitus, vil

forhåpentligvis inkluderingen øke. Skolehverdagen behøver ikke nødvendigvis å variere så mye etter bosted som informantenes svar viser at den kan gjøre.

Det som kan diskuteres med å ha slike felles standarder er om det å standardisere barndommen er det vi ønsker. Ønsker vi at noe skal være riktig over noe annet, og at de ressurssterke skal bestemme hvordan de mindre ressurssterke skal oppdra sine barn? I Norge har fritidsaktiviteter blant barn blitt diskutert, da mange mener at det blir for mye - at det blir en forventning blant middelklassen at barn deltar på mange fritidsaktiviteter, og at de er under voksenstyrt kontroll (Hjortol & Fyhri, 2009, s. 170-172). Det er også en tydelig sammenheng mellom foreldre med høy utdanning og flere organiserte fritidsaktiviteter for barna (Hjortol & Fyhri, 2009, s. 170). Hvis dette er et problem og fritiden til barn blir for voksenstyrt, hvorfor skal vi da beholde fritidsaktiviteter som den ultimate løsningen på barnefattigdom?

Fysisk aktivitet og voksenstyrt stimulering er viktig for barns utvikling og for utjevning og burde nok ikke fjernes (Strand & Kindt, 2019, s. 36). Det som blir viktig er at det er lav terskel for å bli med på det, at det da blir inkluderende og enkelt å være med på. Et eksempel på dette er heldagsskole som kombinerer nettopp viktigheten av voksenstyrte fritidsaktiviteter og lavterskeltilbud, men som ikke blir en del av middelklassens hegemoni. Det kan bidra til at ettermiddagen ikke blir der forskjellene manifesteres, men der barn i skoleklasser kan komme sammen, utvikle seg på et annet vis enn faglig og prøve ut ulike aktiviteter. Det kan også være en god samarbeidsarena mellom for eksempel skole og idrettslag. Det blir på et vis en standardisering, men også en mulighet for å legge det samme grunnlaget hos alle når de er i sin mest formbare fase for at de videre skal kunne utvikle seg. Det blir heller ikke en standardisering basert på de ressurssterkes idé om hva god oppdragelse er, men basert på kreativitet, stimulering og utvikling forankret i forskning. Det handler rett og slett om å møtes på midten.

### **5.3 Videre forskning**

Det finnes mange tiltak og mye forskning om hvordan å legge til rette for deltakelse blant barn i lavinntektsfamilier. Disse tiltakene går ofte på å integrere barna i eksisterende

aktiviteter etter premissene til de ressurssterke. Det jeg savner er et fokus på om man heller skal endre måten hverdagen til barn generelt er lagt opp og legge til rette for lavterskel, inkluderende og varierte fritidsaktiviteter for alle. Derfor tenker jeg at videre forskning på heldagsskole vil være relevant med en diskusjon om balansen mellom individualisme og solidaritet.

## LITTERATURLISTE

Alvesson, M. & Kärreman, D. (2007). Constructing Mystery: Empirical Matters in Theory Development. *Academy of Management Review*, 32(4), 1265-1281.

Arnesen, A. L. (2017). Social class, inclusion and exclusion - Teacher and student practices in Norwegian urban education in Norwegian urban education. I W. T. Pink & G. W. Noblit (Red.), *Second International Handbook of Urban Education* (s. 695-717).

[https://doi.org/10.1007/978-3-319-40317-5\\_37](https://doi.org/10.1007/978-3-319-40317-5_37)

Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Hentet fra

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)

Barne, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2015). *Barn som lever i fattigdom: Regjeringens strategi (2015-2017)*. Hentet fra

[https://www.regjeringen.no/contentassets/ff601d1ab03d4f2dad1e86e706dc4fd3/barn-som-lever-i-fattigdom\\_q-1230-b.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/ff601d1ab03d4f2dad1e86e706dc4fd3/barn-som-lever-i-fattigdom_q-1230-b.pdf)

Barne, ungdoms- og familiedirektoratet. (2020, 15. januar). *Oppsummert status om oppvekst i Norge*. Hentet fra

[https://bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/oppvekst/Oppsummert\\_status\\_om\\_oppvekst\\_i\\_Norge/](https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/oppvekst/Oppsummert_status_om_oppvekst_i_Norge/)

Bourdieu, P. (1986 / 2010). The Forms of Capital. I I. Szeman & T. Kaposy (Red.), *Cultural Theory: An Anthology* (s. 81-93). Hoboken: John Wiley & Sons. Hentet fra

[https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=tK\\_KhHOkurYC&oi=fnd&pg=PR10&dq=cultural+theory+an+anthology&ots=NWHn9WrRKH&sig=JMIr4XCjFfZ0jEpr\\_Hot0FBSnZs&redir\\_esc=y#v=onepage&q=cultural%20theory%20an%20anthology&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=tK_KhHOkurYC&oi=fnd&pg=PR10&dq=cultural+theory+an+anthology&ots=NWHn9WrRKH&sig=JMIr4XCjFfZ0jEpr_Hot0FBSnZs&redir_esc=y#v=onepage&q=cultural%20theory%20an%20anthology&f=false)

Epland, J. & Kirkeberg, M. I. (2009). Barn i lavinntektsfamilier - omfang og utvikling. I T. Fløtten (Red.), *Barnefattigdom* (s. 48-70). Oslo: Gyldendal.

European Centre. (2001). *Income Poverty in the EU*. Hentet fra

<https://www.euro.centre.org/downloads/detail/1302>

Fløtten, T. (2009). Barnefattigdom. I T. Fløtten (Red.), *Barnefattigdom* (s. 15-24). Oslo: Gyldendal.

Fløtten, T. & Hansen, I. L. (2018). *Fra deltakelse til mestring: Evaluering av nasjonal tilskuddsordning mot barnefattigdom* (FAFO-rapport 2018:04). Hentet fra <https://www.fafo.no/images/pub/2018/20653.pdf>

Ghate, D. & Hazel, N. (2002). *Parenting in Poor Environments: Stress, Support and Coping*. London: Jessica Kingsley Publishers. Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMTA1NjUyX19BTg2?sid=32cacef8-6c77-4eed-a1c2-b4fd0c7d49ce@sessionmgr4008&vid=0&format=EB&rid=1>

Giddens, A. (1998). *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*. Cambridge: Polity Press. Hentet fra <http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzQ4Njg1X19BTg2?sid=79559d68-7421-493a-8d6b-4822caff6f19%40pdc-v-sessmgr01&vid=0&format=EK&lpid=navpoint-4&rid=0>

Goffman, E. (1986 / 2016). Selections from *Stigma*. I Davis, L. J. (Red.), *The Disability Studies Reader* (5. utg, s. 133-144). Oxfordshire: Taylor & Francis. Hentet fra <https://books.google.no/books?id=r2CzOhSDmzkC&printsec=frontcover&dq=the+disability+studies+reader&hl=no&sa=X&ved=0ahUKEwjhpIPZ5sTpAhWNw4sKHTxYDsIQ6AEIKDAA#v=onepage&q=the%20disability%20studies%20reader&f=false>

Hjorthol, R. J. & Fyhri, A. (2009). Sosialiserer vi våre barn til bilbruk? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 50(2), 161-182. Hentet fra <https://www.idunn.no/tfs/2009/02/art03>

Kunnskapsdepartementet. (2007). *...Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (Meld. St. 16 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2012). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Meld St. 20 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?ch=2>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

- Leiulfsrud, H. (2004). Familie og sosial ulikhet i velferdssamfunnet. I A. L. Ellingsæter & A. Leira (Red.), *Velferdsstaten og familien: utfordringer og dilemmaer* (s. 261-289). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lunde, E. S. (2012). Skolemiljø - arena for læring og samvær. *Samfunnsspeilet*, 26(3), 27-33. Hentet fra <https://www.ssb.no/a/samfunnsspeilet/utg/201203/ssp.pdf>
- Mogstad, M. & Rege, M. (2009). Betydningen av tidlig læring for å motvirke at fattigdom går i arv. I T. Fløtten (Red.), *Barnefattigdom* (s. 140-162). Oslo: Gyldendal.
- NHO. (2018). *Verden og oss: Næringslivets perspektivmelding 2018*. Hentet fra <https://www.nho.no/publikasjoner/p/naringslivets-perspektivmelding/okende-ulikhet/>
- OECD. (2014). *Society at a glance: OECD social indicators*. Hentet fra [https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/society-at-a-glance-2014\\_soc\\_glance-2014-en](https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/society-at-a-glance-2014_soc_glance-2014-en)
- OECD. (2019). *Government at a Glance*. Hentet fra <https://www.oecd-ilibrary.org/doeserver/8ccf5c38-en.pdf?expires=1589881519&id=id&accname=guest&checksum=8C490461204AA62841DDD731F56C15EE>
- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2)
- Ringdal, K. (2010). Sosial mobilitet. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 186-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ritzer, G & Stepnisky, J. (2018). *Sociological Theory* (10 utg.). London: Sage Publications.
- Statistisk Sentralbyrå. (2019a, 11. april). *Fattigdomsproblemer, levekårsundersøkelsen*. Hentet fra <https://www.ssb.no/fattigdom>
- Statistisk Sentralbyrå. (2019b, 16. desember). *Inntekts- og formuesstatistikk for husholdninger*. Hentet fra <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/statistikker/ifhus>
- Slattery, M. (2003). *Key Ideas in Sociology*. Cheltenham: Nelson Thornes. Hentet fra <https://books.google.no/books?id=c4BwHtKcitwC&printsec=frontcover&hl=no#v=onepage&q&f=false>
- Strand, A. H. & Kindt M. K. (2019). *Unge i utsatte boområder - en kunnskapsoversikt* (FAFO-notat 2019:24). Hentet fra <https://www.faf.no/images/pub/2019/10314.pdf>



Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2020). *Elevundersøkelsen*. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersoekelsen/troendelag-fylke?orgaggr=a&kjonn=a&trinn=7&sammenstilling=1&fordeling=2>

With, M. L. & Thorsen, L. R. (2018). *Materielle og sosiale mangler i den norske befolkningen: Resultater fra Levekårsundersøkelsen EU-SILC* (SSB Rapport 2018/7). Hentet fra [https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/339727?\\_ts=161bdb9a620](https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/_attachment/339727?_ts=161bdb9a620)

## VEDLEGG

### Intervjuguide

«Hei, jeg heter Tale. Jeg er student ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap, NTNU, i Trondheim. Jeg skal skrive en bacheloroppgave i sosiologi. I den anledning skal jeg intervjuere ansatte i skolen, for å finne ut hvordan fattigdom oppleves og håndteres i skoleverket. Alt som blir sagt er konfidensielt, og du vil naturligvis være anonym. Du kan trekke deg når som helst under intervjuet, også når intervjuet er ferdig. Kan jeg bruke båndopptaker? Takk for at du stiller opp!»

#### *Åpningsspørsmål*

Hva er din jobb og rolle i skolen?

Hvor lenge har du jobbet som ...? Og hvor lenge har du jobbet på denne skolen?

Hvordan ser en typisk arbeidsdag ut for deg?

Anser du elevgruppen din som typisk?

- Hvis ja, hva er da en typisk klasse?
- Hvis nei, hvorfor ikke? Hva gjør at de er annerledes?

Kan du beskrive skolekretsen? (størrelse, sosioøkonomisk spredning osv.)

#### *Opplevelsen av fattigdom i skolen*

Hva tenker du på som fattigdom?

- Tenker du at barn har den samme opplevelse eller oppfattelse av fattigdom som du har, eller som voksne generelt har? Hvordan er den annerledes?

Kan du beskrive ditt forhold til elevene dine?

- Forteller de deg om personlige eller familiære problemer?
- Føler du da et personlig ansvar for å følge opp disse problemene? Hvordan er eventuelt rutinen for det på skolen?

På hvilken måte er fattigdom et synlig problem i din elevgruppe?

- Hvordan kjenner du til problemene? (Forteller de deg om det (ref. forrige spørsmål), ser du det på andre ting som matpakke, klær, sosialt osv.)

På hvilken måte skiller de barna seg ut?

- Er dette noe de andre barna legger merke til?
- Legger barnet selv merke til hvordan hen skiller seg ut?

Er det noen spesielle grupper som utmerker seg?

### ***Tiltak – ansvar, aktører og konkrete tiltak***

Hvem mener du har et ansvar for å følge opp fattigdomsproblematikk?

- Har skolen et ansvar? Hva består i så fall dette i?

Hvilke tiltak har din skole satt i gang og hvordan fungerer de?

- Endring? Bedring? Forverring?

Har du personlig satt i gang noen tiltak? (Alt smått tas med her!)

- Endring? Bedring? Forverring?
- Vet du om noen tiltak som barna tar del i utenom skolen men som fortsatt har en betydning for klassemiljøet - f.eks. fritidsaktiviteter, bursdagsgaver osv.?

Hvilke aktører samarbeider skolen med rundt fattigdomstemaet, og hvordan?

- Kommunen, idrettslag, FAU, foreldre osv.

Hva synes du kunne blitt gjort annerledes av skolen, kommunen eller deg som lærer?

- Mener du at dere trenger mer oppfølging eller støtte fra kommunen for å få det til?
- Tas dette problemet opp i ansattfellesskapet? Hvordan?
- Vet du hvem du skulle kontaktet dersom du ville satt i gang et tiltak?

Tiltakene er jo som oftest spesielt rettet mot barna. Hvordan blir foreldre rustet til å følge opp disse tiltakene?

- Hvor viktig er foreldrenes engasjement?
- Når tiltakene er over og hjelpen forsvinner - hvordan skal barnet og familien følge det opp?

Opplever skolen at det er en tydelig politikk på dette feltet?

- Hvordan følger skolen opp denne politikken i praksis?

### ***Utfordringer***

Hva synes du er den største utfordringen når det kommer til denne problematikken? Hvorfor?

Hva tror du er den største utfordringen for barnet og ser du noen løsning på det?

### ***Avslutning***

Har du noe mer du vil legge til? Er det noe annet / mer jeg burde ha spurt om?

“Videre vil jeg transkribere og anonymisere intervjuet på NTNUs pcer, og lydopptaket vil bli slettet. Ut i fra dataene jeg samler skal jeg jo skrive en oppgave der jeg forhåpentligvis vil komme fram til en analyse av skolens opplevde rolle opp i mot barnefattigdom og eventuelle tiltak. Du vil kunne bli kontaktet i ettertid for oppklaringer eller videre samtykke – er dette ok? Tusen takk for at du deltok!”

