

Karoline Grytbakk

Kapitalen som teller

En kvalitativ studie om sosial ulikhet i skolen

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Anna Cecilia Rapp

Mai 2022

Karoline Grytbakk

Kapitalen som teller

En kvalitativ studie om sosial ulikhet i skolen

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk
Veileder: Anna Cecilia Rapp
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Temaet for denne studien er hvordan sosial ulikhet reproduseres i skolen. Målet har vært og finne ut hvilken kapital som verdsettes i skolen, derav problemstillingen: «Hvilken kapital verdsettes i møte med elev og utdanningsinstitusjon?».

Denne problemstillingen har blitt undersøkt med kvalitativ metode med semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode. Datainnsamlingen ble gjort av forskergruppen Nordic Unequal Childhood, som jeg har vært en del av gjennom masterprosessen. Intervjuene som ble brukt er intervju med lærere, ledelse og spesialpedagoger ved to ulike skoler. Informantene fortalte om sine erfaringer og perspektiver rundt sosial ulikhet i skolen. Deres informasjon har videre blitt drøftet ved hjelp av tidligere forskning og teori fra Bourdieus kapitalbegreper og Lareau's begreper concerted cultivation og natural growth.

De sentrale funnene i studien viser at skolesystemet verdsetter en viss type kapital og at elever kommer inn i skolen med ulike muligheter for å lykkes. Studiens resultater viser at foreldrene til barna har stor påvirkning på hvorvidt de lykkes i skolen. Barn fra ressurssterke familier har større sjanse for å prestere på et høyt nivå enn elever fra arbeiderklassen som ikke har de samme ressursene. Foreldrene til middelklassebarn følger opp elevene, engasjerer seg og setter krav til skolen og lærerne for at barna deres skal lære mest mulig. Arbeiderklassebarna har derimot foreldre som ikke involverer seg like mye og de stiller heller ikke særlig med krav til skolen om hvordan de vil ha det. De to skolene som er med i studien har et ulikt elevgrunnlag. Skolen som ligger i området med ressurssterke familier har en homogen elevgruppe der de har et faglig fokus og det forventes at elevene skal prestere høyt på nasjonale prøver og annen testing. I området der de bor flest arbeiderklassefamilier er derimot fokusområdet på det sosiale og trivsel. Her har de en heterogen og mangfoldig elevgruppe med mye utfordrende atferd, som gjør at de ikke har samme mulighet til å ha et stort faglig fokus. Elevene presterer ikke på et høyt nivå på nasjonale prøver og det forventes heller ikke av lærerne og skolen at de skal det.

Gjennom denne studien har formålet vært å gjøre flere mennesker, og da spesielt politikere og de som jobber i utdanningssystemet, bevisst utfordringen med at skolen ikke oppnår målet om å være sosial utjevner.

Abstract

The theme of this study is how social inequality is reproduced in school. The goal has been to find out what capital is valued in the school, therefore the topic question: "What capital is valued in the meeting between student and educational institution?"

In the study I have used a qualitative method with a semi-structured interview as a data collection method. The data collection was done by the project group Nordic Unequal Childhood, which I have been a part of through the project. The interviews that were used are interviews done with different school staff on two schools. The informants have presented their experiences and perspectives on social inequality in school. Their information has been further discussed using theory from Bourdieu`s concepts of capital and Lareau`s concepts of concerted cultivation and natural growth.

The key findings of the study shows that the school system values a certain type of capital and that students enter the school with different opportunities to succeed. The results of the study show that the parents of the children have a major influence on whether they succeed in school. Children from high-resource families are more likely to perform at a high level than working-class students who do not have the same resources. The parents of middle-class children follow up the students, get involved and set requirements for the school and the teachers so that their children can learn as much as possible. The working-class children, on the other hand, have parents who do not get involved as much and they also do not make special demands on the school about how they want it. The two schools included in the study have a different student base. The school, which is located in the area with resourceful families, has a homogeneous group of students where they have an academic focus, and it is expected that the students will perform highly on national test and other testing. In the area where most working-class families live, on the other hand, the focus is on social and well-being. Here they have a heterogeneous and diverse group of students with a lot of challenging behavior, which means that they do not have the same opportunity to have a focus on school subjects. These students do not perform at a high level on national test and the teachers and school do not expect that they should either.

Through this study, the purpose has been to make more people, and especially those who work in the school, aware of the challenge that the school does not achieve the goal of being socially equalizing.

Forord

Etter fem år som student ved NTNU på lærerutdanningen føles det godt at det går mot slutten av studietiden. Arbeidet med masteroppgaven har vært både krevende og spennende og det er flere som fortjener en takk for at jeg har kommet i mål med oppgaven.

Først vil jeg si tusen takk til min veileder Anna Cecilia Rapp. Takk for gode og raske tilbakemeldinger. Det har vært givende og lærerikt å samarbeide med deg. Du er engasjert og har svært mye kompetanse på forskningsfeltet om sosial ulikhet. Takk for motiverende ord og støtte gjennom masterskrivingen.

Jeg vil også takke Eli Smeplass og Anabel Corral Granados, som er en del av forskergruppen. Takk for at dere har bidratt med veiledning og råd når vi har hatt veiledningsseminar. Jeg setter stor pris på at dere ville bruke tiden deres på det.

Takk til forskningsgruppen Nordic Unequal Childhood for at jeg fikk ta del i prosjektet deres og bruke datamaterialet. Det har vært en veldig lærerik prosess.

Takk til familie og venner som har kommet med motiverende ord og positive oppmuntringer.

Etter fem år med lærerutdanning står et nytt kapittel med jobbsøking og arbeidslivet for tur. Det gleder jeg meg til!

Innhold

1.0 Innledning	1
1.1 Studiens formål og aktualisering	1
1.2 Oppgavens oppbygging	2
2.0 Tidligere forskning	3
2.1 Sosial ulikhet i utdanningssystemet.....	3
2.2 Organisering av sosial ulikhet	3
2.3 Familiens møte med skolen	5
2.4 Foreldres investering av tid med barna	6
2.5 Territoriell stigmatisering	6
3.0 Teorigrunnlag	8
3.1 Sosial ulikhet.....	8
3.2 Kulturell kapital	9
3.3 Sosial kapital.....	10
3.4 Økonomisk kapital	11
3.5 Habitus.....	11
3.6 Concerted cultivation and the accomplishment of natural growth	12
4.0 Metode	14
4.1 Utvalg	14
4.2 Kvalitativ metode.....	15
4.3 Dybdeintervju.....	15
4.4 Studiens kvalitet	16
4.4.1 Validitet	16
4.4.2 Relabilitet.....	17
4.4.3 Generalisering	18
4.4.4 Refleksivitet	18
4.4.5 Etske betraktninger	19
4.5 Analyseprosessen	20
5.0 Resultat	22
5.1 Den kulturelle kapitalen som teller	22
5.1.1 Betydningen av foreldrenes sosioøkonomiske status	22
5.1.2 Elevgruppen	25
5.2 Den begrensede økonomiske kapitalen	27
5.2.1 Måne skole.....	27
5.2.2 Sjø skole.....	28
5.3 Skolesystemet favorisering av middelklasse	29
5.3.1 Måne skole.....	29

5.3.2 Sjø skole	30
6.0 Diskusjon	32
6.1 En teoretisk rettet skole	32
6.1.1 Teoretisk vs. praktisk kunnskap	32
6.1.2 Skolens store krav til elevene	34
6.2 Betydningen av foreldrenes oppfølging	35
6.3 Hvilken kapital definerer elevgruppen?	37
7.0 Oppsummering	39
8.0 Referanser	40
9.0 Vedlegg	43

1.0 Innledning

Den norske skolens oppdrag og mål er å være sosialt utjevne. Stortingsmelding 6 handler om at vi skal ha en skole som gir like muligheter for alle barn, uavhengig av kulturell, sosial og språklig bakgrunn, fysiske og kognitive forskjeller og kjønn (Meld. St. 6 (2019-2020)). I tillegg sier opplæringsloven § 9A at alle elever skal ha et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998). Likevel viser forskning at ulikheten øker og at norsk skole ikke lykkes helt med sitt oppdrag om å skape en likeverdig utdanning for barn og unge. Sosial reproduksjon i og gjennom utdanning er fortsatt en utfordring i norsk skole. Skolen skal ha en utjevne effekt og kompensere for de som ikke kommer fra en bakgrunn med høyt utdannede og ressurssterke foreldre. Til tross for at vi har som mål å utjevne sosial ulikhet, har forskjellene blitt større (Nordli Hansen, 2017). Prinsippet om lik rett til utdanning står høyt i norsk utdanningspolitikk. I tillegg er det et mål om å utjevne sosial ulikhet i samfunnet. Til tross for dette går mange elever ut av grunnskolen uten de grunnleggende ferdighetene som er nødvendig for å mestre overgangen til voksenlivet på en måte som er tilfredsstillende (Bakken, 2009, s. 13).

Sosial ulikhet i skolen handler om at barn og unge ikke har like muligheter til å lykkes i utdanningssystemet. Dette kan knyttes til hvordan skolen er organisert. Flere studier viser at barn fra ulike sosiale bakgrunner har ulike kunnskaper, erfaringer og verdier med seg i sitt møte med skolen. Likevel verdsetter skolen som institusjon disse bakgrunnene ulikt (Lareau, 2011). Forskning viser at barn til foreldre med høyere utdanningsbakgrunn ofte presterer bedre i skolen og en forklaring er at deres klasseposisjoner har liknende habitus som den som premieres i skoleorganisasjonen (Broady, 2007). Sosiale klasser er en inndeling i grupper ut fra hvilken posisjon i samfunnet man har. Det kan bestemmes ut fra kulturelle og materielle kriterier og gir bestemte fordeler eller ulemper i kampen om goder og makt (Dahlgren og Ljunggren, 2010, s. 13). Ulike klasser vil ha ulike muligheter og de vil ikke oppnå det samme for eksempel når det gjelder utdanning og yrkesposisjon (Nordli Hansen og Wiborg, 2010, s. 197).

Læring skjer på alle arenaer og mennesker lærer hele livet. Alle elever har potensiale til å lære. Derfor må det legges til rette for at dette potensialet kommer best mulig til nytte både for den enkelte eleven og samfunnet. Det viser seg at for mange elever går ut av grunnskolen uten den kompetansen og de ferdighetene de trenger. Det at så mange faller utenfor skolesystemet må det gjøres noe med. Det handler ikke om at alle elever skal nå de samme målene og at alle skal inn på høyere utdanning, men det handler om at elevene skal få tilstrekkelig kunnskap og ferdigheter så de klarer seg videre i livet. I tillegg til at det skal legges til rette for at alle barn og unge har muligheten til å nå sine ambisjoner og drømmer. Regjeringen har som mål å redusere forskjellene i samfunnet. Det handler om å redusere den økonomiske skjevfordelingen og minske klasseskillene (Meld St. 16 (2006-2007); Meld. St. 6 (2019-2020)).

1.1 Studiens formål og aktualisering

Denne masteroppgaven er et bidrag til det sosialpedagogiske feltet fordi den handler om sosialt utsatte grupper i skolen. Altså de elevene som faller utenfor på grunn av hvilken kapital som verdsettes i skolen vil være sosialt utsatte. Det er gjort mye forskning på reproduksjon av sosial ulikhet i skolen, men likevel er det viktig å forske mer på dette. Selv om det er gjort mye internasjonal forskning på feltet, finner jeg ikke så mye norsk

forskning på dette temaet fra nyere tid. Flere må få kunnskap om at det er et faktisk problem i skolen at sosial ulikhet reproduseres. Sosial ulikhet i skolen er et viktig, og ikke minst samfunnsaktuelt tema som er høyt aktuelt i min fremtidige jobb som lærer. Derfor ønsket jeg å bidra til dette med min oppgave. Jeg ønsker å skaffe meg innblikk i hvordan skolen er med på å reprodusere sosial ulikhet.

Alle barn skal ha like muligheter i skolen uavhengig av hvilken bakgrunn og bagasje de har med seg inn i skolehverdagen. Vi vil ha barn som mestrer skolen og som ikke faller utenfor. Ofte forklares sosial ulikhet gjennom foreldres utdanning, men det viser seg samtidig at utdanningsinstitusjonene ikke verdsetter alle elevers kapital likt. I denne oppgaven ønsker jeg å studere om dette fortsatt er aktuelt i norsk barneskole i 2022.

Formålet med denne studien er å gjennom forskning vise at det er en sammenheng mellom elevenes sosioøkonomiske bakgrunn og utdanning. Jeg ønsker å sette søkelys på ulike former for kapital og hvordan den kapitalen barn og unge har med seg inn i skolen tas imot i møtet med utdanningssystemet. Med bakgrunn i dette lyder problemstillingen som følger: «Hvilken type kapital verdsettes i møte mellom individ og utdanningsinstitusjon?»

For å besvare problemstillingen har jeg analysert 11 kvalitative forskningsintervju. Disse intervjuene er gjort med ansatte på to ulike skoler. Informantene delte sine tanker og opplevelser rundt sosial ulikhet i skolen.

1.2 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av seks hovedkapitler. I kapittel en vil jeg redegjøre for hva temaet for oppgaven handler om og studiens aktualisering og formål. Her vil det komme frem hvorfor det er viktig å forske på temaet om sosial ulikhet. Kapittel to inneholder tidligere forskning som er gjort på feltet. Her har jeg gjort et utvalg av forskningen som er gjort i henhold til hva som passer best i oppgaven min. Kapittel tre inneholder et teorigrunnlag der begreper og teori forklares. I kapittel fire beskriver jeg metoden som ble brukt i innsamlingen av datamaterialet. Kapittel fem består av en analyse av datamaterialet der jeg beskriver resultatene jeg har funnet. Kapittel seks inneholder en drøfting av resultatene i lys av teoribakgrunnen som ble presentert i kapittel tre. Til slutt vil jeg oppsummere oppgaven og trekke frem problemstillingen for å se hva jeg har funnet ut.

2.0 Tidligere forskning

I denne delen presenteres tidligere forskning som omhandler hvordan sosial ulikhet kommer til uttrykk i utdanningssystemet. Det er gjort relativt omfattende forskning på dette feltet og jeg kommer til å bruke forskning som er gjort både i Norden og internasjonalt, men vil fokusere mest på det norske forskningsfeltet. Skolens oppgave er ikke bare å gi elevene samme rettigheter i utdanningssystemet, men også å utjevne sosiale ulikheter gjennom at sosial bakgrunn ikke skal være betydende for hvilke muligheter barn og unge har til videre utdanning og arbeid. Tidligere forskning tyder imidlertid på at den norske skolen ikke lykkes med utjevningen av sosiale forskjeller samt at skolen noen ganger også forsterker sosiale ulikheter og bidrar til sosial reproduksjon. (Bakken, 2009).

2.1 Sosial ulikhet i utdanningssystemet

Karakterstatistikken, internasjonale sammenlikninger og nasjonale prøver gir samlet svært detaljerte bilder av hvilken betydning foreldrenes utdanning, minoritetsstatus og elevers kjønn har for skoleprestasjoner (Bakken, 2009, s. 19). Den mest sentrale faktoren som er ulikhetsskapende, er foreldrenes utdanning. Dette gir store utslag på skoleprestasjonene til elever på ulike alderstrinn i ulike fag (Gravaas, Hægeland, Johannessen Kirkebøen og Steffensen, 2008; Statistisk sentralbyrå, 2014; Statistisk sentralbyrå, 2021). I de seneste årene har vi fått mer tilgang på informasjon om skoleprestasjoner gjennom ulike undersøkelser som for eksempel PISA. Dette har ført til at forskning på skoleprestasjoner har blitt mer omfattende. Resultatene fra PISA-undersøkelsen har i en årrekke vist at sosial bakgrunn har hatt en sterk betydning for prestasjonsnivået (Nergård og Penne, 2016). Det er ikke bare prestasjonforskjeller basert på sosial bakgrunn mellom elever, det er også forskjeller mellom ulike skoler. En del av forskjellene mellom skoler når det kommer til prestasjonsnivået kan forklares med ulikheter i elevsammensetningen. Desto større andel av elevene som kommer fra hjem med foreldre med høy utdanning, desto større er sjansen for at prestasjonsnivået på skolen vil være høyt. Det er også sånn at elever med innvandrerbakgrunn skårer noe lavere når det kommer til karaktergjennomsnitt enn andre (Nordli Hansen, 2011).

Bakken (2009) beskriver at ulikheter i skoleprestasjoner kan forstås gjennom de premisene som skolesystemet hviler på. De samfunnsklassene som dominerer, bruker maktposisjonene sine til å forme skolesystemet gjennom en pedagogikk som favoriserer barn fra samfunnets eliter. Pedagogikken brukes også til å legitimere samfunnets eksisterende rangordning gjennom at det fremstilles for elevene at alle har like sjanser til å nå til topps. Slik ivaretar de høyere samfunnsklassene sine egne interesser, både gjennom å sikre at det er barna deres som lykkes i utdanningssystemet, og gjennom å sikre en oppfatning om at ulikheten er fortjent (Bakken, 2009, s. 20; Statistisk sentralbyrå, 2020).

2.2 Organisering av sosial ulikhet

Bakken (2009) har gjort en undersøkelse som handler om det er skolens organisering eller det pedagogiske tilbudet og ressurstilgang som har størst konsekvenser for hvilke akademiske resultater elevene oppnår. Her er det en forskjell på barn med relativt lavt utdannede foreldre og barn med høyt utdannede foreldre (Bakken, 2009, s. 81). Undersøkelsen viser at det er en betydelig variasjon mellom skolene i studien når det

kommer til dette. Noen skoler har dobbelt så mange lærere per elev enn andre skoler, og noen skoler har dobbelt så mange undervisningstimer per elev som andre. Analysen til Bakken viser at de ressursene skolen besitter har sammenheng med ulikhet i skolekarakterer. Det viser seg at desto høyere ressursinnsats, desto mindre ulikhet i læringsresultater mellom elevgrupper (Bakken, 2009, s. 89).

Et resultat som er gjentagende i flere norske studier på sosial ulikhet i og gjennom utdanningssystemet er at sosiokulturell og sosioøkonomisk bakgrunn har innvirkning på elevenes prestasjoner og resultat i skolen. Familiebakgrunn, sosioøkonomisk status og bostedsområde er typiske faktorer som har betydning for hvor godt eleven mestrer skolegangen (Rapp, 2018, s. 6). Den norske skolen har delvis mislyktes med sin oppgave som utjevne sosial ulikhet (Rapp, 2018, s. 7; Bjordal, 2016; Bjordal og Haugen, 2021).

Bjordal har gjort en undersøkelse som handler om markedsretting i en urban norsk skolekontekst. Hun beskriver en klassebetingende orientering som har ført til en polarisering mellom skoler som trekker til seg familier fra ulike klasser. Noen skoler tiltrekker seg ressurssterke familier og andre skoler mister ressurssterke familier. Dette skjer blant annet på grunn av skolenes ressursituasjon (Bjordal, 2016, s. 218). Skolene blir tildelt ressurser etter antallet elever skolene har, med bakgrunn i at det skal være et rettferdig system. Dette kan slå uheldig ut for skoler med få elever (Bjordal, 2016, s. 227). De små skolene viser seg gjennom Bjordals forskning å være sammenfallende med marginaliserte skoler. De marginaliserte skolene kan ofte ha behov for mer ressurser med bakgrunn i elevgrunnlaget. Det at ressursene blir fordelt på en sånn måte vil være uheldig for de marginaliserte skolene. Det kan gå utover kvaliteten ved skolen og gjøre at den sosiale ulikheten blir vedvarende. Bjordal (2016) mener dette antyder et brudd med grunnleggende prinsipper om at det skal være likhet i ressursene som settes inn i enkelte skoler, sånn at det ikke oppstår forskjeller i kvalitet (Bjordal, 2016, s. 228).

Rapp (2018) har gjort en studie der hun ser på organisering av sosial ulikhet i skolen og hvordan skolen gir barn med ulik sosioøkonomisk bakgrunn tilgang til en likeverdig utdanning. Undersøkelsen er gjort på skoler plassert i høystatusområder og lavstatusområder. Skolen i lavstatusområdet kjennetegnes av en mangfoldig og heterogen gruppe. På denne skolen fokuserer personalet mer på trygghet, trivsel, oppdragelse og gode relasjoner fremfor faglige prestasjoner og resultater. Mange elever har særskilte behov, noen på grunn av vanskelige hjemmeforhold, andre på grunn av diagnoser, og noen har store språkproblemer (Rapp, 2018, s. 87). Skolen i høystatusområdet har sterkt fokus på prestasjoner. Undersøkelsen viste at ved disse skolene lå det største utviklingspotensialet i å utvikle mellommenneskelige relasjoner mellom lærer og elev. (Rapp, 2018, s. 88). Det overordnede fokuset ved skolen var akademisk orientert. Det handler om at skolen i lang tid har vært en «kunnskapskole» og at både foreldre og skoleeier la press på skolen om at den skulle være akademisk sterk (Rapp, 2018, s. 90).

Skolens sosioøkonomiske profil har også betydning for på hvilken måte foreldrene involverer seg. På skolen i det ressurssterke området tar foreldrene stor plass og de oppfatter utdanning som et felles ansvar mellom skole og hjem. Foreldrene i lavstatusområdet ser i mange tilfeller på læreren som ansvarlig for barnas utdanning og de tar derfor ikke så stor plass i skolen. Studien viser at skolen organiserer sitt samarbeid med foreldrene ulikt ut ifra hvilken sosioøkonomisk bakgrunn foreldrene har (Rapp, 2018).

2.3 Familiens møte med skolen

Barn som har høyt utdannede foreldre, vil som oftest befinne seg i en familie med god økonomi og tilgang til diskusjoner og samtaler rundt skoleoppgaver. Dette fører til at foreldrene både er referansepersoner og ressurspersoner for barna sine. Barna vil også møte forventninger om gode skoleprestasjoner. Det viser seg at man ser en tendens til at ressurssterke familier ofte bor i nærheten av hverandre. Dette bidrar til at barn med høyere sosioøkonomisk bakgrunn får denne ressursen i nærmiljøet som en ekstra bonus (Iversen, 2014; Bæck, 2013). De kollektive ressursene og den kulturelle kapitalen de får gjennom dette, virker inn på oppvekstmiljøet til barna og dermed også på skoleprestasjonene (Iversen, 2014). Foreldreinvolvering og et godt samarbeid mellom skole og hjem bidrar til å minske fravær, forbedre karakterer og øke elevers velferd i skolen (Bæck, 2013, s. 78).

Broady (2007) viser til at mange sosiologer påpeker at spesielt barn fra arbeiderklassen har behov for en praktisk sammenheng eller konkret brukskontekst for å lære (Broady, 2007, s. 18). I en klasseromsundersøkelse viser han til at lærere ofte velger visse rammer, ikke av ondskap eller latskap, men fordi rammene for undervisning tvinger lærerne til å veilede de elevene som har utilstrekkelige forkunnskaper. De elevene dette vanligvis gjelder, veiledes ofte forbi problemene og dermed får de mindre skolekunnskaper. Dette fører til dårligere karakterer, begrensede muligheter for videre utdanning og færre muligheter når det kommer til karriere- og yrkesvalg. De elevene det er snakk om her er i de fleste tilfeller arbeiderklassebarn. All statistikk viser at den sikreste måten for å oppnå suksess i skolen er å ha velutdannede og høyt betalte foreldre (Broady, 2007, s. 63). Forskning viser også at barn fra høyere klasser ofte sitter langt frem i klasserommet og at læreren retter en større del av sin oppmerksomhet mot elevene som er plassert der og stiller de flere spørsmål (Broady, 2007, s. 64).

Lareau (2011) har i sin forskning i amerikansk skole funnet ut at i forhold til skolen har noen arbeiderklasseforeldre en varm og vennlig relasjon til lærerne. Samlet sett hadde de mye mer distanse og separasjon til skolen enn det middelklassen hadde. Foreldres evne til å resonnerer med barn blir sett på som mer pedagogisk verdifull enn foreldres bruk av direktiver. Å spille piano blir sett på som mer verdifull bruk av tid enn å se TV (Lareau, 2011, s. 244). Middelklasseforeldre var mer sannsynlig enn andre foreldre til å be om en spesiell lærer for barna sine (Lareau, 2011, s. 166).

På tvers av alle sosiale klasser følger foreldre nøye med på barnas utdannelse. Arbeiderklassen og fattige foreldre er ikke mindre ivrig enn middelklasseforeldre for å se barna lykkes på skolen, viste Lareaus studie. De bruker imidlertid en annen tilnærming for å hjelpe dem med å nå målet. Arbeiderklasseforeldre frykter ofte å gjøre ting feil i skolerelaterte saker. De har en tendens til å være mye mer respektfull overfor læreres faglige kompetanse enn deres middelklassekolleger. Derfor er arbeiderklassen og fattige foreldre vanligvis respektfull i stedet for krevende overfor skolepersonell. De søker veiledning fra lærere i stedet for å gi dem råd, og de prøver å opprette et skille mellom skole og hjem i stedet for å skape en sammenheng (Lareau, 2011, s. 198).

2.4 Foreldres investering av tid med barna

Karlsen Bæck (2012) har studert sosiale prestasjonforskjeller i skolen. Sosiale prestasjonforskjeller må forstås ut fra det barnet har med seg inn i skolen (Karlsen Bæck, 2012). I studien til Lareau viser det seg at det var ganske mye mer snakking i middelklassefamilier enn i arbeiderklassefamilier. Dette er med på å utvikle en større verbal smidighet og større vokabular (Lareau, 2011, s. 5). Middelklassebarna var åpne for å dele informasjon og be om oppmerksomhet. Det viser seg at disse barna ble trent i «spillets regler» som styrer samspillet med institusjonelle representanter (Lareau, 2011, s. 6). Foreldre med høy utdanning lærer barna sin å mestre den form og dynamikk som finner sted i skolen og læreprosesser. Dette fører til at disse barna har et akademisk forsprang allerede før de begynner på skolen (Karlsen Bæck, 2012). Arbeiderklassen og fattige familier viste derimot en fremvoksende begrensingsfølelse i deres interaksjon med institusjonelle omgivelser. Det var mindre sannsynlig at de prøvde å tilpasse interaksjoner etter deres egne preferanser. I likhet med foreldrene aksepterte barna handlingene til personer i autoritet. Arbeiderklasseforeldre var noen ganger ikke så klar over skolesituasjonen til barna sine, som for eksempel når de ikke gjorde lekser. Andre ganger avviste de skolereglene som urimelige (Lareau, 2011, s. 6). Barn som ikke er trent i «spillets regler» og som ikke har tilegnet seg skolens koder, kan derfor oppleve utfordringer i møtet med skolen (Karlsen Bæck, 2012).

Sosiale klasseforskjeller i barns livserfaring kan sees i sammenheng med klasser. Middelklassefamilier hadde et høyere tempo i hverdagen enn arbeiderklassefamilien. Middelklassefamiliene kjørte fra aktivitet til aktivitet og barnas aktiviteter bestemte ofte tidsplanen for hele familien. I disse familiene hadde de god tilgang til økonomiske ressurser til mat, klær, utstyr, transport og aktiviteter. I arbeiderklassefamilier var organiseringen av hverdagen annerledes fra middelklassen. Her var det større utfordringer knyttet til økonomi. Selv om økonomi var en utfordring var barnas liv mer avslappet, og enda viktigere, tempoet i livet var langsommere. Barn lekte med andre barn utenfor huset. Langt færre hadde organiserte aktiviteter (Lareau, 2011, s. 35). I sum var det sosiale klasseforskjeller i antall organiserte aktiviteter, tempo i familielivet, økonomi og tid brukt i uformell lek (Lareau, 2011, s. 36).

Middelklasseforeldre engasjerte seg i praksis. Foreldrene vurderte aktivt sine barns talenter, meninger og ferdigheter. De planla sine barns aktiviteter. De resonerte med barna og gjorde en bevisst og vedvarende innsats for å stimulere barns utvikling og til å utvikle sine sosiale og kognitive ferdigheter. Arbeiderklassefamiliene så på barns utvikling som spontan, så lenge de var utstyrt med husly, mat, komfort og andre grunnleggende behov. Som et resultat hadde barna mer fritid og flere muligheter for barneinitiert lek. De var også mer ansvarlig for sine liv utenfor hjemmet og det viser seg at de var mindre i tale enn middelklassefamiliene (Lareau, 2011, s. 238).

2.5 Territoriell stigmatisering

Det er ikke bare foreldrenes bakgrunn som har betydning for hvordan barn møter og kommer seg gjennom skolen. Området skolen ligger i har også betydning for sosial ulikhet og for hvordan ulike skoler utvikler ulike praksiser. Loïc Wacquant (2014) har forsket på hvordan territoriell stigmatisering kommer til uttrykk i USA. Han skriver at staten spiller en stor rolle i forhold til hvordan urban marginalisering både oppstår og spres. Wacquant har funnet ut at bostedet til en person kan stå i veien for full aksept fra

andre. De boligområdene det er snakk om her vil ofte bli knyttet til stigma som fattigdom og etnisk opprinnelse (Wacquant, Slater og Pereira, 2014).

Dennis Beach (2011) har forsket på skolegang i forsteder. Det han refererer til når han snakker om forsteder er sosialt og fysisk segregerte fattigdomsintensive, høyblokkområder med flertall av innvandrere. Disse stedene karakteriseres som sosialt sårbare. Nabolag som er beskrevet over her blir av Wacquant kalt for territorialt stigmatiserte områder. Disse områdene har igjen helt spesielle, men sjeldent oppfylte utdanningsbehov (Beach, 2011). Datamaterialet fra undersøkelsen til Beach (2011) er hentet fra tre skoler, to av skolene er i multietniske forsteder og den siste skolen er i nærheten av disse forstedene som inkluderer et betydelig antall elever med ulik rase og bakgrunn. Det antydes at skolen kun fungerer godt for en begrenset undergruppe av befolkningen, og at den derfor stiller spørsmål ved integreringsmålene i utdanningssystemet. Andelen barn som ikke oppnår formelle mål i basisfagene øker i forsteder som det forskes på her. Samtidig ser de at det er et økende gap mellom overpresterende og underpresterende elever der som har en klar sammenheng med sosioøkonomisk bakgrunn (Beach, 2011). Skoler som ligger i forstadsområder, gir ikke de samme mulighetene som andre skoler når det kommer til å gjøre det godt i skolen, og gjøre videre karriere etter skolegang. Ungdommene som går på skolene i de marginaliserte nabolagene som Beach (2011) har forsket på tror generelt ikke at de har samme mulighetene som ungdommer og elever fra andre skoler i andre områder i Sverige, og det ser ut til å stemme. De vet at de blir diskriminert på arbeidsmarkedet, så vel som på boligmarkedet. Disse ungdommene utvikler tidlig en oppfatning av at de er underordnet og som ikke tilhørende (Beach, 2011).

3.0 Teorigrunnlag

3.1 Sosial ulikhet

Temaet for masteroppgaven er sosial ulikhet og hvordan skolen bidrar til å reprodusere denne ulikheten. Sosial ulikhet handler om en systematisk skeiv fordeling av ressurser, goder og makt mellom ulike individer eller grupper (Grønmo, Nilsen og Christensen, 2021). Denne skeivfordelingen kan komme av for eksempel utdanning, inntekt, eller yrke, og den er ikke tilfeldig. Ulike kategorier eller grupper kommer bedre eller dårligere ut av for eksempel utdanningssystemet (UiO, 2019). Å utjevne ulikhet i skolen basert på elevers sosioøkonomiske bakgrunn har vært et mål i lang tid, men målsettingene har i liten grad blitt oppnådd. Det viser seg at hjemmet har en betydelig påvirkning på læringsutbytte til elevene. Dette viser seg blant annet i skolekarakterer og leseferdigheter mellom elever fra middelklassen med foreldre som er høyt utdannet og elever som har foreldre med relativt kort utdanning eller lite kulturell kapital (Bakken, 2004, s. 1). Utdanningssystemet kan forstås som et felt som fungerer på de dominerende gruppers premisser. Det som bekreftes som ferdigheter og naturlig talent og som belønnes med sosial anerkjennelse i form av gode karakterer, er tillærte karaktertrekk der de som kommer fra privilegerte hjem har en fordel. Barn fra disse miljøene har derfor en fordel på grunn av at de er utstyrt med et sett av egenskaper som tilfredsstillende skolens krav. (Bourdieu og Passeron, 2006, s.37). Barn som kommer fra familier som ikke kan utstyre dem med tilsvarende ferdigheter, har mindre sannsynlighet for å oppnå samme anerkjennelse. (Bourdieu og Passeron, 2006, s. 31).

Innenfor dette temaet er det interessant å se på betydningen av sosial og kulturell kapital i skolen og om dette har noen innvirkning på barn og unges møte med utdanningssystemet. Dette er et interessant tema fordi ifølge norsk lov skal skolen gi alle elevene like muligheter til utvikling og læring uavhengig av forutsetningene deres (Utdanningsdirektoratet, 2021). Sånn som skolesystemet er bygd opp i dag er det noen elever som kommer bedre ut enn andre. Det er grunn til å tro at det henger sammen med sosial- og kulturell kapital. Ulike kapitaltyper kan medføre at barn og unge ekskluderes gjennom ulike mekanismer i utdanningssystemet. Elevene kan føle seg inkludert i skolen, men likevel bli ekskludert i spesifikke situasjoner gjennom hvilken type kapital som verdsettes. Det er en skeivhet i skolesystemet med tanke på hvordan elever gjør det i skolen ut fra hvilken sosial klasse de kommer fra. Dette tyder på en ekskluderende praksis der skolesystemet favoriserer visse elevgruppers erfaringer, kunnskaper og verdier (Uthus, 2020).

Skolen preges blant annet av at den teoretiske kunnskapen står tydeligere i fokus enn den praktiske. Det ser vi i form av at det er de teoretiske fagene som måles i for eksempel kartlegging- og nasjonale prøver (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette er en stor utfordring med tanke på sosial bakgrunn. Elever får ikke vist fram sitt potensiale på andre, kanskje mer praktiske, sosiale eller emosjonelle områder. Til tross for at skolen skal arbeide med å hindre forskjellene så eksisterer de fortsatt og blir større (Bakken, 2004; Nordli Hansen, 2017; Statistisk sentralbyrå, 2020).

3.2 Kulturell kapital

Ifølge Bourdieu er individer medlemmer av sosiale grupperinger, som kan plasseres i stratifiserende sosiale landskap ut fra deres kapitalbesittelse og kapitalsammensetning. Det betyr at et menneskes habitus og kapital kan relateres til bestemte sosiale posisjoner (Wilken, 2006, s. 61).

Kulturell kapital handler om å mestre de kulturelle kodene som har status i samfunnet. Ofte får vi disse kulturelle kodene fra foreldrene våre og er ikke bevist på dem, men de er med på å forme oss. Disse kodene definerer og uttrykker hvilken gruppe vi hører til, og hvem vi er. De som har fått innprentet betydningsfulle kulturelle normer fra barndommen, har høy kulturell kapital, og vil ha størst mulighet og sannsynlighet for å oppnå akademisk suksess, og få de høyeste karakterene. Elever fra arbeiderklassen vil ha ulemper i utdanningssystemet på grunn av avstanden mellom klassekulturen og den kulturen som dominerer skolesystemet (Andersen og Hansen, 2012, s. 607). Utdanningstittel blir betraktet som en garanti for kulturell kapital. Kultur er en av de grunnleggende delene i det som i henhold til den rådende definisjonen skaper et vellykket menneske. På grunn av dette oppleves mangel på utdanningstittel som et vesentlig handikap (Bourdieu, 2005, s. 195).

Andersen og Hansen (2012) legger frem en smal og en bred tolkning av begrepet kulturell kapital. Den smale tolkningen handler om viktigheten av høykulturelle produkter eller aktiviteter. Innprentingen av kulturell kapital oppstår i stor grad gjennom eksponering i ung alder. Høy kulturell kapital innebærer for eksempel å ha kulturgjenstander hjemme, besøke museer eller teater eller kulturell opplæring gjennom å for eksempel spille piano (Andersen og Hansen, 2012, s. 608-609). Den brede definisjonen inkluderer mer generelle språklige vaner, kunnskap og ferdigheter. Disse ferdighetene kan brukes på en strategisk måte av enkeltpersoner, som dermed kan motta fordeler. Kulturell kapital overføres her fra foreldre til barn gjennom ulike aktiviteter, som hjelp til skolearbeid og generell stimulering gjennom resonnering og samtale med barna. Andre studier indikerer at gode arbeidsvaner, å delta i klassen, legge vekt på skolearbeidet og gjøre lekser er den viktigste formen for kulturell kapital, som pleier å bli belønnet av lærere i form av gode karakterer. Dette har fått kritikk på grunn av at det er vanskelig å skille hva som er legitimt og ikke. Kulturell kapital brukes i mange sammenhenger for å forstå sosiale forskjeller i skoleprestasjoner (Andersen og Hansen, 2012, s. 608-609). Det finnes et system av kulturelle goder. Vitenskapelig studier viser at kulturelle behov er produkter av opplæring. Dette ser vi ved at undersøkelser viser at alle former for kulturell virksomhet, for eksempel museumsbesøk eller lesing, og alle preferanser når det gjelder musikk, litteratur eller billedkunst er nært knyttet til utdanningsnivå, og deretter sosial bakgrunn (Bourdieu, 2005, s. 19). Den relative betydningen av opplæringen hjemme og i skolen er ulik ut ifra i hvilken grad de ulike kulturelle virksomhetene anerkjennes av skolen og undervises der (Bourdieu, 2005, s. 20).

Foreldre fra arbeiderklassen investerer mindre tid i barnas utdanning enn middelklasseforeldre. For middelklasseforeldre vil ambisjonene om sosial mobilitet tvinge dem til å engasjere seg mye i barnas utdanning. For at familien skal gjøre det mulig å videreføre sin posisjon i samfunnet må de være villig til å investere økonomisk. Det handler om å legge til rette for at barna skal få muligheten til å oppnå ambisjonene foreldrene har for dem og få den framtiden de er lovet. Denne omkostningen er definert av forholdet mellom ressursene som familien disponerer og de økonomiske og ikke-økonomiske investeringene (Bourdieu, 2005, s. 140). Arbeiderklassen er relativt fattige

på det som samfunnet og skolen har definert som betydningsfull kulturell og sosial kapital. De har derfor ikke like store muligheter til å legitimere sine ambisjoner (Bourdieu, 2005, s. 143).

Bourdieu legger frem en modell om det sosiale rom. Denne modellen handler om den sosiale reproduksjonen av ulikhet og at mennesker erfarer verden fra en bestemt posisjon i et sosialt rom. I dette rommet finnes klassene i en slags virtuell tilstand. Posisjonen som mennesker innehar i det sosiale rommet, altså fordelingen av forskjellige former for kapital, bestemmer forestillingene av dette rommet og standpunktene en har for å forandre eller bevare det (Bourdieu, 2005, s. 16). Modellen hans viser hvordan sosiale grupper og mennesker får tilgang til makt og status gjennom sosial verditilskrivning til ulike kapitalformer. Han viser også hvordan menneskene godtar disse fordelingene av kapitalformer som naturlige og nærmest uunngåelige (Wilken, 2006, s. 10). Mennesker som har like posisjoner, er i det sosiale rommet plassert under like forhold og er derfor underlagt de samme grunnleggende eksistens- eller livsvilkårene. Følgelig har de alle muligheter til å ha lignende disposisjoner og interesser, og dermed produsere praksis og representasjoner av samme slag. De som innehar de samme posisjonene, har ofte den samme habitus (Bourdieu 1987).

3.3 Sosial kapital

Sosial kapital handler om betydning for individuell sosial mestring og problemløsningsevne. Sentrale elementer i ulike tilnærminger til sosial kapital er relasjoner og ressurser. Det handler om muligheten til å sikre seg goder gjennom medlemskap i nettverk og andre sosiale strukturer (Nysæther, 2004). Sosial kapital består av ressurser basert på forbindelser og gruppedlemskap. Det handler om relasjoner til for eksempel familie, venner og institusjoner (Bourdieu, 1987). Pierre Bourdieu mener at sosial kapital, sammen med kulturell og økonomisk kapital er det som former særlige trekk og handlingsmønstre hos ulike grupper i samfunnet. Sosial kapital er de mulige ressursene som er knyttet til det å besitte et varig nettverk av relasjoner av gjensidige bekjentskaper og anerkjennelse som gir alle sine medlemmer støtte gjennom kollektivt eid kapital (Bourdieu, 2006 s. 16). Mengden sosial kapital et individ besitter er avhengig av størrelsen på det nettverk av forbindelser hen effektivt kan mobilisere, og volumet av kapital som hen innehar gjennom hver av dem hen er knyttet til (Bourdieu, 2006, s. 17).

Utgangspunktet er mer eller mindre institusjonaliserte nettverksrelasjoner hvor bekjente gir hverandre gjensidig anerkjennelse. Det er ikke den enkelte deltaker i en gruppe som har sosial kapital, men den sosiale kapitalen ligger i kvaliteten i relasjonene mellom deltakerne i gruppen. Bourdieu understreker at begrepet sosial kapital består av to deler (Nysæther, 2004). Den første delen er den sosiale relasjonen som gir anerkjennelse og skaper forpliktelser mellom deltakerne. Den andre delen handler om de ressursene som dette gir tilgang til. Slike nettverk og grupper er instrumentelle i den forstand at de skal skaffe goder og fordeler til deltakerne. Mengden av sosial kapital en aktør kan nyttiggjøre seg av avhenger av hvor stort nettverket er og den samlede mengden tilgjengelig økonomisk og kulturell kapital hos den personen er knyttet til. Bourdieu knytter på denne måten sosial kapital til fordeling av ressurser i samfunnet, og viser at ulike grupper har forskjellig tilgang på makt. På denne måten blir sosial kapital et begrep som kan si noe om hvordan sosial ulikhet reproduseres i samfunnet (Nysæther, 2004).

3.4 Økonomisk kapital

Økonomisk kapital handler om i hvilken grad mennesker har tilgang til materielle goder og penger og om disse materielle godene kan gjøres om til penger (Bjørhusdal, Årethun, Nesse og Roger, 2017). Når kapitalen finnes i form av materielle gjenstander, for eksempel penger eller eiendom er dette den økonomiske kapitalen et menneske besitter (Bugge, 2002, s. 225). I motsetning til sosial og kulturell kapital kan den økonomiske kapitalen eksistere i en fullt ut objektivert form. Dette på grunn av at økonomisk kapital kan overføres mellom institusjoner og individer på en umiddelbar og direkte måte, for eksempel gjennom arv fra generasjon til generasjon (Bugge, 2002, s. 243).

Den kulturelle kapitalen er til en viss grad avhengig av økonomisk kapital. Dette handler om at overføring av kulturell kapital innad i familien krever at det finnes kapital å overføre, men i tillegg at de har råd til å investere tid i barna og gi dem opplevelser. Det er ingen direkte sammenheng mellom økonomisk og kulturell kapital, men besittelse av økonomisk kapital gjør det enklere å skaffe kulturell kapital (Wilken, 2006, s. 61; Bourdieu, 1983/86). I følge Bourdieu blir økonomisk kapital til symbolsk kapital når den omsettes til immaterielle verdier. Det kan være for eksempel kunst og kultur eller det kan være veldedighet. Når overklassen donerer penger til veldedighet så omformes økonomisk kapital til symbolsk kapital (Wilken, 2006, s. 63).

3.5 Habitus

I Bourdieus forståelse av samfunnet spiller utdannings situasjonen en dobbel rolle. Den utgjør den institusjonelle rammen for reproduksjon av sosial ulikhet og skolen er et sted der habitus reproduseres og styrkes (Wilken, 2006, s. 10). Habitus handler om bestemte måter å tenke, persipere og handle på. Habitus skapes gjennom kulturell læring og tilegnelsen av sosiale strukturer. Individer i samme gruppe har relativt lik habitus og skaper felles perspektiver på omverdenen og er et middel for å avgrense seg fra andre grupper. Habitus beskriver hvordan individer posisjonerer seg selv og hvordan dette bidrar til å opprette makthierarkier (Nysæther, 2004). Til alle klasser hører det til en type habitus. Denne habitusen har blitt skapt/brakt frem av den sosiale situasjonen som knytter seg til individers og gruppers erfaringer. Livsstil og smak er sentralt for vår habitus. Bourdieu beskriver hverdagslivets vanlige handlinger som for eksempel valg av klær, musikk, mat og hobbyer som et resultat av habitus. Gjennom disse smakspreferansene som finner sted i hverdagen klassifiserer folk seg selv (Wilken, 2006, s. 81; Bourdieu 2006).

Habitus er forbundet med de impulser og drifter som bestemmer vaner og smak hos et menneske. Habitus begrepet relateres til en «sivilisasjonsprosess», som er en bestemt måte å forstå relasjonen mellom individet, det sosiale og de preferanser og manerer som definerer en «sivilisert» person. Bourdieus begrep om habitus kan tolkes som et kulturbegrep, der relasjonene mellom det sosiale og individet understrekes (Wilken, 2006, s. 42). Habitus forholder seg til det folk gjør, med utgangspunkt i deres forståelse av den situasjonen de er i. Begrepet handler også om hvordan kultur internaliseres i individer og naturliggjør deres handlinger og forståelser. På denne måten retter habitusbegrepet oppmerksomheten mot to samtidige og interagerende prosesser. På den ene siden individets tilegnelse av den viten som gjør de i stand til å handle meningsfullt, og på den andre siden individets omsetting av denne viten til en praktisk handling (Wilken, 2006, s. 43).

Habitus er et produkt av sosialisering og den tidlige sosialiseringen er viktig for dannelsen av de disposisjonene som individer handler i forhold til. I tidlig barndom tilegner vi oss en forståelse av hva som er bra og dårlig, riktig og galt, mulig og umulig uten at det er helt bevisst at det er en læringsprosess. Det som er karakteristisk for disposisjonene i habitus er at det er tilegnet, men at prosessen er fortrent eller glemt. På denne måten er habitus en kroppslig tilstand og ikke en sinnstilstand. Den kroppslige forankringen handler om at det sosiale er innebygd i kroppen, og det har betydning for både hukommelse og praksis (Wilken, 2006, s. 43-44). Habitus er både individuell, kollektiv og samfunnsmessig. Habitus er individuell på grunn av at den innpasser summen av individets tidligere erfaringer, fordi hvert individ har en unik historie og fordi den personliggjør det sosiale. Habitus er kollektiv på den måten at habitus tilegnes i et sosialt miljø. Som regel er det sosiale miljøet karakterisert ved en form for fellesskap og en felles forståelse. Til slutt er habitus samfunnsmessig fordi den får oss til å akseptere ulikheter i samfunnet (Wilken, 2006, s. 44). Bourdieu beskriver habitus som noe varig. Hvis det skjer en endring i habitus, er det ifølge Bourdieu knyttet til forandring i individets ytre omgivelser. Endringene skjer ikke automatisk. Det krever både en sosial forankring og en individuell aksept av et nytt miljø (Wilken, 2006, s.45).

3.6 Concerted cultivation and the accomplishment of natural growth

En forsker som har brukt og videreutviklet begrepene til Bourdieu, er Anette Lareau som jeg tidligere introduserte. Lareau har i sine studier sett på hvordan barn med forskjellig sosial bakgrunn blir oppdratt og hvordan de møter ulike institusjoner.

Diskusjon mellom foreldre og barn er et kjennetegn på middelklasse barneoppdragelse. Mange middelklasseforeldre ser på seg selv som utviklende til å dyrke talentene på en samordnet måte (Lareau, 2011, s. 1). Concerted cultivation handler om at foreldrene aktivt fremmer og vurderer barnets talenter, ferdigheter og meninger (Lareau, 2011, s. 31). Spesielt skisseres det et mønster av concerted cultivation i middelklassefamilier. Det tyder på at concerted cultivation innebærer vektlegging av barnas organiserte aktiviteter, språkutvikling og resonnement i hjemmet og aktiv intervensjon i skolegangen (Lareau, 2011, s. 32).

I følge Bourdieu skanner middelklasseforeldre horisonten etter muligheter til å aktivere sin kulturelle- og sosiale kapital på vegne av barna sine. Ved å utforme sine intervensjoner på en måte som institusjoner som skoler fant compatible med deres organisatoriske prosesser, kunne foreldre oppnå viktige fordeler for barna sine. Ved å lære sine barn hvordan de kan få organisasjoner til å møte deres individuelle behov gir middelklasseforeldene barna ferdigheter som har potensiale til å være ekstremt verdifulle for barna i deres voksne alder. Dette er klassebaserte fordeler (Lareau, 2011, s. 181). Organiserte aktiviteter kontrollert og etablert av foreldre, dominerer livene til middelklassebarna. Ved å sørge for at barna har disse og andre erfaringer, engasjerer middelklasseforeldre seg i prosessen med concerted cultivation (Lareau, 2011, s. 2).

Natural growth handler om at foreldre bryr seg om barna og gjør det mulig for barn å vokse (Lareau, 2011, s. 31). Spesielt skisseres det et mønster for oppnåelse av natural growth i arbeiderklassen og fattige familier. Oppnåelse av natural growth beskriver en form for barneoppdragelse der barn er sammen og leker, ofte med slektninger, blir gitt klare retningslinjer fra foreldrene med begrenset forhandling og får mer autonomi til å håndtere sine egne saker i institusjoner utenfor hjemmet (Lareau, 2011, s. 32). I motsetning til middelklasseforeldre, anser ikke de voksne fra arbeiderklassen concerted

cultivation av barn, spesielt gjennom organiserte fritidsaktiviteter, som et viktig aspekt ved godt foreldreskap. Foreldrene fra arbeiderklassen har heller ikke så stort fokus på concerted cultivation. For dem ligger ikke foreldreskapets avgjørende ansvar i å fremkalle barns meninger, følelser og tanker. Snarere ser de en klar grense mellom voksne og barn. Foreldrene har en tendens til å bruke direktiver: de forteller barna sine hva de skal gjøre, i stedet for å overtale dem med resonnement (Lareau, 2011, s. 3).

Barn og foreldre fra alle samfunnsklasser samhandler med sentrale institusjoner, som skole, som på en bestemt måte fremmer strategier av concerted cultivation i barneoppdragelse. For arbeiderklasse- og fattige familier, stemmer ikke den kulturelle logikken i barneoppdragelse hjemme overens med institusjonenes standarder (Lareau, 2011, s. 3). Fagpersoner som arbeider med barn, for eksempel lærere, er generelt enig om hvordan barn skal oppdras. Så klart kan det noen ganger være uenigheter om hvordan standarder bør vedtas for et enkelt barn eller en familie. Likevel er det liten uenighet blant fagfolk om de brede prinsippene for å fremme pedagogisk utvikling hos barn gjennom riktig foreldreskap. Disse standardene inkluderer viktigheten av å snakke med barn, utvikle deres pedagogiske interesser og spille en aktiv rolle i deres skolegang. Fordi disse retningslinjene er så allment akseptert, og fordi de setter søkelys på et sett med praksiser for hvordan foreldre skal oppdra barn, danner de et dominerende sett av kulturelle repertoarer om hvordan barn skal oppdras (Lareau, 2011, s. 4).

Middelklasseforeldre som overholder gjeldende profesjonelle og faglige standarder og deltar i et mønster av concerted cultivation prøver bevisst å stimulere barnas utvikling og fremme deres sosiale og kognitive ferdigheter. Middelklassebarna utviklet også ferdighetsforskjeller i samhandling med autoritetsfigurer hjemme og i ulike institusjoner. (Lareau, 2011, s. 5).

Det er ingen tvil om at samfunnet er stratifisert, hevder Lareau. Høyt verdsatte ressurser som besittelse av rikdom; ha en interessant jobb, godt betalt og kompleks jobb, ha en god utdanning og eie et hjem, er ikke jevnt fordelt over hele samfunnet. Videre overføres disse ressursene på tvers av generasjoner (Lareau, 2011, s. 7 og 8). Begrepet kulturell kapital kan være et nyttig begrep for å forstå hvilke kulturelle normer som er i spill i møtet mellom barn og skolen som institusjon.

4.0 Metode

I denne oppgaven brukte jeg kvalitativ metode og semistrukturert dybdeintervju som plasseres innenfor et fenomenologisk og sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk landskap. Dybdeintervju baserer seg på et fenomenologisk perspektiv der forskeren har som ønske å forstå informantens opplevelser og dens refleksjoner rundt dette (Tjora, 2017, s. 114). Fenomenologi er et kvalitativ forskningsdesign som beskriver og utforsker mennesker og deres forståelse av og erfaringer med et fenomen. Når vi tolker hva noen har sagt eller hva en handling betyr, må dette ses i lys av den sammenhengen den skjer innenfor. Dette betyr at et sett av begreper kan bety noe i en sammenheng, og noe helt annet i en annen. Målet er å få økt innsikt i og forståelse av andres livsverden og for å forstå den verden må vi også forstå mennesket (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 99). Fenomenologien har i betydelig grad påvirket sosialkonstruktivismen som tar utgangspunktet i at virkeligheten er en sosial konstruksjon, der måten vi kommuniserer med hverandre på og språket er av grunnleggende betydning for hvordan vi former virkeligheten (Kleven og Hjordemaal, 2018. s. 205-206).

I denne delen vil jeg beskrive valgene jeg har gjort gjennom forskningsprosessen. Jeg kommer til å gå igjennom utvalg av informanter og skoler, beskrive metoden jeg har brukt, deretter vil jeg skrive om studiens kvalitet og etiske betraktninger som er viktig i forskningsprosessen og til slutt en beskrivelse av hvordan analysen ble gjennomført.

4.1 Utvalg

For å kunne gjøre en empirisk undersøkelse av problemstillingen, må vi samle inn data. Vi trenger et utvalg av mennesker som kan delta i intervjuene. Vi må også bestemme hvordan informantene skal velges ut (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 16).

Datamaterialet jeg bruker i oppgaven kommer fra et prosjekt som heter «Nordic Unequal Childhood» som min veileder Anna Cecilia Rapp er prosjektleder for. Forskningsprosjektet er gjennomført i tre ulike land, Norge, Sverige og Finland. Her har forskningsgruppen intervjuet lærere, rektor, avdelingsledere, spesialpedagoger og SFO-ansatte. Utvalget av informanter ble gjort på bakgrunn av forskningsområdet gruppen studerer. Jeg har valgt å bruke data fra skolene i Norge i forskningsprosjektet mitt. Her har jeg brukt intervjuene som er gjort med lærere, ledelse og spesialpedagoger på skolene, med tanke på at det er disse intervjuene som passer best i forhold til problemstillingen min. I kvalitative intervjustudier velger man informanter som av ulike årsaker vil kunne uttale seg på en reflektert måte rundt temaet. Slike utvalg kalles for teoretiske eller strategiske utvalg. Informantene er altså ikke tilfeldig plukket ut for å representere en populasjon (Tjora, 2017, s. 130). Her føler jeg vi har truffet godt i forhold til at informantene har mye informasjon om temaet jeg forsker på. Valget av skolene og informantene har ikke vært tilfeldig. Her har det blitt jobbet med å finne informanter som passer best mulig til forskningstemaet.

Datamaterialet er samlet inn fra to ulike skoler. I oppgaven vil skolene bli omtalt som Måne skole og Sjø skole. Dette er på grunn av at skolene skal anonymiseres og på ingen måte kunne være gjenkjennbare. Skolene er plassert i to ulike sosiodemografiske områder. Derfor har disse skolene et elevgrunnlag som skiller seg fra hverandre når det kommer til sosioøkonomisk bakgrunn og klasse. Måne skole er plassert i et område som har høy sosioøkonomisk status. Her er det en homogen befolkningsgruppe. De fleste familiene bor i eneboliger med stor hage og har god økonomi. Informantene beskriver

foreldrene som en ressurssterk gruppe. Fra Måne skole har jeg brukt seks intervjuer som er gjort med rektor, avdelingsledere, spesialpedagog og tre lærere. Sjø skole befinner seg i et område som regnes som sosioøkonomisk utsatt og har et heterogent og mangfoldig elevgrunnlag. En relativ stor andel av befolkningen bor i kommunale boliger. Fra Sjø skole har jeg brukt fem intervjuer som er gjort med rektor, ledelse og tre lærere.

4.2 Kvalitativ metode

Masteroppgaveskrivingen startet med å finne ut hvilket tema jeg skulle skrive om. Det handler om å formulere forskningsspørsmål og gjøre en teoretisk avgrensning av temaet som skal forskes på. Her gjelder det også å avklare formålet med studien (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 121). I samarbeid med veilederen fant jeg fort ut at jeg ville skrive om sosial ulikhet. Neste steg var å finne ut hvilken metode jeg skulle bruke. Vi fant ut at problemstillingen min passet godt til datamaterialet som forskergruppen hadde samlet inn og derfor kunne dette datamaterialet brukes. Her fant vi ut at problemstillingen min passet godt til datamaterialet som forskergruppen, der veilederen min er prosjektleder, kunne brukes. De har samlet inn mye datamateriale på dette feltet, så her fant vi materiale som passet best til problemstillingen min. Det betyr at studien består av kvalitative forskningsintervju. Ved at kvalitative metoder ser livet fra innsiden og retter oppmerksomheten mot hvordan vi lever livet vårt, fant jeg ut at dette var en metode som passet godt til problemstillingen min (Thagaard, 2018, s. 11). Det kvalitative feltet er stadig i endring, og det gjenspeiler endringer i samfunnet. (Thagaard, 2018, s. 11). Kvalitative metoder prioriterer nærhet. Denne nærheten, sammen med en fleksibilitet, som kommer av at datainnsamlings situasjonen ikke er så fast strukturert på forhånd, kan gi forskeren tilgang til informasjon som ellers ville vært vanskelig å få tak i (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 21-22). Intervju er den metoden innenfor kvalitativ forskning som blir mest brukt (Thagaard, 2018, s. 90).

4.3 Dybdeintervju

I masteroppgaven har jeg brukt kvalitativ forskningsmetode. Den metoden som er blitt brukt av prosjektgruppen er semistrukturert dybdeintervju. Det kvalitative forskningsintervjuet prøver å forstå verden sett fra den intervjuede personens side. Det handler om å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20). Dette var viktig for min oppgave, da jeg ville finne ut hvordan skoleansatte opplevde og hadde erfaringer med skolen i forhold til reproduksjon av sosial ulikhet. I kvalitativ forskning er man ofte tett på de man «forsker på». Intervjupersonen fremheves her som subjekt, altså en person som er delaktig i forskningsintervjuet gjennom å skape forståelse og mening om et bestemt tema. Her er det viktig å understreke at begrepet subjekt også indikerer at folk er underlagt maktrelasjoner, diskurser og oppfatninger eller ideologier som bestemmer deres egne handlingsvalg. Med dette menes det at subjektet altså ikke er helt subjektivt, men blir påvirket av omgivelsene i hva den snakker om og hvordan (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20). De situasjonene og erfaringene som informanten forteller om, er knyttet til hendelser i personens liv, og preges derfor av de forståelsene hen har av sine opplevelser (Thagaard, 2018, s. 89).

Forskningsintervju bygger på dagliglivets samtaler som en profesjonell samtale, og har som formål å produsere kunnskap i interaksjon eller samspill mellom intervjueren og den

intervjuede. Det handler om å utveksle synspunkter mellom to personer i en samtale om et tema som opptar begge parter (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 22). Et intervju er en samtale som har en viss hensikt og struktur. I forskningsintervju er ofte tilnærminger varsomt spørre-og-lytte-orientert. Dette er ikke en samtale mellom likeverdige deltagere. Dette er på grunn av at forskeren er den som kontrollerer og definerer samtalen. Intervjueren bestemmer temaet for intervjuet og dette følges opp av intervjupersonens svar på spørsmålene (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 22).

Målet med et dybdeintervju er i hovedsak å lage en situasjon som skaper rom for en relativt fri samtale rundt temaer som intervjueren på forhånd har bestemt. Ved at man som forsker har en tidsramme som ikke er så stram, er meningen å få informanten til å reflektere rundt egne meninger og erfaringer knyttet til temaet (Tjora, 2017, s. 113). Det jeg har fått inntrykk av gjennom og ha snakket med forskningsgruppen og gjennom å lese intervjuene er at informantene snakket mye rundt de ulike spørsmålene. De hadde ofte lange og utfyllende svar der de reflekterte rundt ulike temaer, som gjør at informantene kan gå i dybden. Når man planlegger et dybdeintervju, benytter man seg av åpne spørsmål. Den intervjuede får da muligheten til å gå i dybden der de føler for det (Tjora, 2017, s. 114).

4.4 Studiens kvalitet

For å sikre kvalitet i kvalitative studier er det viktig å alltid begrunne de valgene man tar. For å styrke kvaliteten på studien og sin troverdighet som forsker må man tenke over ulike kvalitetskriterier som validitet, reliabilitet, generalisering, refleksivitet og etiske betraktninger.

4.4.1 Validitet

Validitet handler om studiens gyldighet, altså om det er en sammenheng mellom spørsmålet man vil finne svar på og prosjektets utforming og funn (Tjora, 2017, s. 231). Når man setter i gang med masterprosessen har man en tanke om hvilket tema man vil forske på og lager seg en problemstilling. For min del har denne problemstillingen endret seg i løpet av prosessen. Den har ikke endret seg veldig mye, men noen omformuleringer sånn at sammenhengen mellom spørsmålet man vil finne svar på og prosjektets funn passer bedre sammen. Gyldigheten i forskningen kan styrkes ved å tydeliggjøre hvordan vi gjennomfører forskningen ut fra spørsmålene vi stiller og hvordan spørsmålene formuleres med utgangspunkt i temaer vi vil forske på og etablert kunnskap som er relevant for forskningsfeltet. Ved å hele tiden gjøre rede for valgene vi tar, inviteres leseren til å kritisk ta stilling til forskningens relevans. Den viktigste kilden til gyldighet er at forskningen er forankret i annen relevant forskning (Tjora, 2017, s. 234).

Begrepsvaliditet handler om relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes og de konkrete dataene. Validitet må ikke oppfattes som noe absolutt, som om data er valide eller ikke, men det er et kvalitetskrav som kan være tilnærmet oppfylt (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 24). Dette handler også om hvorvidt de svarene vi finner i vår forskning, faktisk er svar på de spørsmålene vi forsøker å stille. Vi kan styrke validiteten ved å tydeliggjøre hvordan vi gjør forskningen. Dette gjøres ut fra spørsmålene vi stiller, og hvordan disse spørsmålene formes med utgangspunkt i de temaene vi vil forske på og danne kunnskap om disse i aktuell forskning. Dette kan vi

gjøre ved å redegjøre for de valgene vi tar for eksempel når det gjelder valg av metode og teoretiske innspill. Den viktigste kilden til høy validitet er at forskningen skjer innenfor rammene av faglighet, forankret i teori og tidligere forskning som er relevant (Tjora, 2017, s. 235). Denne studien etterspør hvilken kapital som verdsettes i møte mellom elev og utdanningsinstitusjon. Gjennom intervjuene som ble gjort av forskergruppen har informantene beskrevet hva de tenker om sosial ulikhet i skolen og hvordan det kommer til syne. Min oppgave som forsker er da å trekke ut essensen i det informantene uttrykker gjennom analyse og videre diskusjon og knytte dette opp mot teori og tidligere forskning. Dette har jeg jobbet mye med gjennom skriveprosessen. For å styrke begrepsvaliditeten tenker jeg det er viktig og tenke over hvilken type spørsmål man stiller til informantene. Det kan være lurt å stille åpne spørsmål som gjør at de kan snakke og reflektere rundt spørsmålene. I tillegg til at det kan være greit å unngå ledende spørsmål.

Validitet knyttes til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data. Det handler om gyldighet av de tolkningene som forskeren kommer frem til (Thagaard, 2018, s. 189). Validitet i samfunnsvitenskapen innebærer hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250). For å vurdere validiteten i en undersøkelse kan man begynne med å se på hvor solid og logisk sammenhengen mellom teoretisk grunnlag og forskningsspørsmål er. Deretter kan man se på gyldigheten av kunnskapen som produseres. Forskning bør produsere kunnskap som er fordelaktig for samfunnet og mennesket (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 253). Det er en sterk sammenheng mellom forskningsspørsmål og teorigrunnlag. I samarbeid med veileder ble vi fort enig om å bruke Bourdieu som er «ekspert» på området som handler om ulike typer kapital i sammenheng med skolesystemet. Jeg ser igjen mye av kapitalbegrepene til Bourdieu når jeg går igjennom datamaterialet. Dette er i tillegg forskning som er viktig for samfunnet og skolen. Disse kravene opplever jeg var tilfredsstillt i det transkriberte materialet.

4.4.2 Relabilitet

Når man forsker, må man stille seg spørsmålet om hvor pålitelig datamaterialet er. På forskningsspråket kalles det relabilitet. Dette knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data. Altså hvilke data som brukes, hvordan det samles inn og hvordan det bearbeides. Det handler om å få mest mulig nøyaktig informasjon om det som forskes på (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 23). For å sikre kvalitet i intervjuet er det viktig å ha god kontakt i intervjusituasjonen, og at begge parter er interessert og opptatt av temaet det snakkes om (Thagaard, 2018, s. 109). Kvaliteten på intervjuet er viktig for den videre prosessen med analysering og rapportering av intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 174). Når forskningsgruppa gjennomførte intervjuprosessen, ble det gjort gode avtaler. Forskeren møtte opp på den respektive skolen, her var det blitt satt av et rom der intervjuene kunne gjennomføres uten forstyrrelser. Noe som er viktig å tenke over i intervjusituasjon er tidsdimensjonen. Det handler om hvor god tid man har til å gjennomføre undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 151; Christoffersen, 2016). Forskningsgruppen hadde satt av tilstrekkelig med tid. Hvert intervju varte mellom 50 og 90 minutter. Etter intervjuet er gjennomført blir det som regel transkribert, som betyr at man skriver ned teksten som man har tatt opp på lydopptak (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 47). Intervjuene ble tatt opp på lydopptaker og overført til sikker datagenerering rett etter gjennomført intervju. Når intervjuene var transkribert

og anonymisert ble lydfilen slettet. Dette er viktig med tanke på anonymisering av informantene og skolene som er med i prosjektet.

Forskergruppen har samlet inn mye datamaterialet når det gjelder sosial ulikhet. Så her fant vi det materialet som passet best til problemstillingen og oppgaven min. Det viktig å tenke over om den metoden jeg har valgt vil gi denne nøyaktigheten. Det finnes ulike måter å teste datas relabilitet på. Det kan gjøres ved å se på tidligere forskning. Hvis det viser seg at flere forskere har kommet fram til det samme resultatet som jeg gjør i min forskning, vil det tyde på høy relabilitet (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 23). I forhold til min oppgave tyder det på at datamaterialet har høy relabilitet. Når jeg ser over analysen av datamaterialet og mine resultater ser jeg mye av det samme som kommer frem gjennom tidligere forskning som er gjort på feltet.

Relabilitet handler om forskningsresultatenes troverdighet og om hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkt (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250). Pålitelighet handler om sammenheng eller intern logikk gjennom hele forskningsprosjektet. Påliteligheten kan underbygges med tydelige krav til datagenerering, hvordan analysen utvikles fra empiri og hvordan teori gjøres relevant og brukes aktivt i forskningsarbeidet (Tjora, 2017, s. 231). For å styrke relabiliteten har jeg forsøkt å beskrive analyseprosessen nøye. I tillegg har jeg igjennom analysen og diskusjonen i oppgaven brukt mye teori for å støtte opp og styrke funnene mine.

4.4.3 Generalisering

Generalisering handler om intervjuene kan overføres til andre relevante situasjoner eller intervjupersoner (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 264). Et spørsmål som ofte blir stilt når det gjelder intervjustudier er om funnene er generaliserbare. Et annet vanlig spørsmål ved intervjuforskning er om det er for få informanter til at resultatene kan generaliseres. Hvorfor vi skal generalisere handler om vedvarende krav om at samfunnsvitenskapen skal fremstille kunnskap som kan generaliseres (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 265). En analytisk generalisering er en begrunnet vurdering av i hvilken grad resultatene fra studien kan brukes som en veiledning til hva som kan skje i en gitt situasjon (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 266).

Generaliserbarhet er knyttet til forskningens relevans utover enheter som faktisk er undersøkt (Tjora, 2017, s. 231). Når man leser forskningen er det viktig å huske at resultatene ikke gjelder absolutt alle familier. Vi har gjort forskning som gjelder et utvalg av mennesker og skoler, men gjennom tidligere forskning som er gjort på feltet kan vi se at funnene forsterkes ved at flere andre forskere har kommet fram til mye av de samme resultatene.

4.4.4 Refleksivitet

I mye av den kvalitative forskningen ligger refleksivitet som et grunnprinsipp. Det handler om å beskrive vekselvirkningene mellom forskningsarbeid og forsker. Det er en bevissthet rundt det at man som forsker er med på å forme forskningsprosessene gjennom sine personlige preferanser, forståelser, teorier og begreper. Refleksivitet kan innebære at forskeren reflekterer rundt muligheten for at forskningsspørsmålet kan ha vært begrensende og definerende for hvilke resultater som kan skapes fra data. Det kan også innebære at forskeren reflekterer over egne erfaringer, målsettinger og verdier og hvordan disse er med på å påvirke forskningen (Bergsland, 2021).

Som forsker må man tenke over sin egen posisjon og engasjement og hvordan dette kan prege forskningsarbeidet. Gjennom lærerutdanningen har jeg valgt sosialpedagogiske fag som har hatt en del fokus på temaet om sosial ulikhet. Dette har bidratt til at jeg har fått en stor interesse innenfor dette feltet og har lært mye om det gjennom studiet. Når jeg startet prosessen med masteroppgaven og valgte problemstilling hadde jeg noen forkunnskaper og viste fort i hvilken retning jeg ville med oppgaven. Ved at jeg har en del forkunnskaper, har jeg på forhånd også hatt en tanke om at jeg vet hva jeg kommer til å få av resultater. Samtidig har jeg tenkt at det er viktig å ikke la meg påvirke for mye av dette under analysearbeidet med datamaterialet. Hvis jeg gjør det, kan dette hindre meg i å finne nye resultater eller resultater jeg ikke har tenkt på forhånd. Når jeg analyserte datamaterialet så jeg at mange av de resultatene jeg trodde jeg kom til å finne stemte med det jeg fant nå. Det er viktig å reflektere over dette sånn at jeg kan være åpen for å finne og se flere resultater enn hva jeg hadde gjort ellers. Man må konstant jobbe med å ikke la sin forforståelse prege det man ser for da kan man gå glipp av mye verdifullt materiale.

4.4.5 Etske betraktninger

Når det kommer til etske betraktninger i forhold til intervjusammenheng er det noe som er innlemmet i alle faser av intervju- og forskningsprosessen (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 79). Intervjuforskningen er fylt med etske og moralske spørsmål. Derfor er det viktig å tenke på at det menneskelige samspillet påvirker informantene, og kunnskapen som kommer frem, påvirker vårt syn på menneskets situasjon (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 80).

Etske problemstillinger i forskningsintervju oppstår ofte på grunn av sammensatte forhold som er forbundet med å utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 80). I planleggingen av intervjuet er de etske betraktningene knyttet til å innhente informantens informerte samtykke, sikre konfidensialitet og vurdere hvilke mulige konsekvenser forskningen kan ha for intervjupersonen (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 81). Etske spørsmål det er viktig å tenke over kan handle om hvordan man kan ivareta intervjupersonens konfidensialitet, hvordan man kan skjule informantens identitet, hvilke konsekvenser studien kan ha for deltakeren og hvordan forskeren vil påvirke studien (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 86-87). Før jeg fikk tilgang på datamaterialet fra forskergruppen måtte jeg signere en kontrakt med prosjektleder for gruppa. Denne kontrakten omhandlet bruk av data og at datamaterialet skal behandles konfidensielt, lagres på en sikker server og slettes etter avsluttet master. Jeg signerte også på at data må anonymiseres i tekst og at all publisering med bruk av informasjon fra datamaterialet skal avklares med veileder først. For å sikre anonymiteten til informantene og skolene har jeg brukt andre navn på skolene og omtaler ingen av informantene med navn som på noen måte kan gjøre at de blir gjenkjent.

I tillegg sto det i avtalen at man i løpet av hele prosessen må tenke på at etske hensyn skal kontinuerlig tas gjennom prosjektet. Forskning som innebærer datainnsamling, må ha godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Undersøkelsen jeg gjør er godkjent av NSD og godkjenningen ligger vedlagt som vedlegg 1. Prosjektgruppa har søkt om godkjenning fra NSD til å gjennomføre dette prosjektet. Ettersom jeg bruker

datamaterialet fra denne gruppen går jeg under den samme godkjenningen som de allerede har.

4.5 Analyseprosessen

Forskningsgruppa jeg er en del av gjennomførte intervjuprosessen. Det betyr at jeg ikke var med på prosessen med å velge ut informanter, gjennomføre intervjuet og transkriberingen. En av ulempene med å ikke gjennomføre intervjuet selv er at en mister den direkte kontakten og nærheten til informantene. Det skaper en distanse til datamaterialet ettersom man bare får lest transkripsjonen og ikke møte informantene. En fordel er at det er tidsbesparende. I tillegg til at man går inn i materialet med en nøytralitet. Dersom jeg hadde møtt personene ville jeg dannet meg et inntrykk av de som kunne påvirket arbeidet med analysen av datamaterialet.

Analysen i kvalitativ forskning har som mål å gjøre det mulig for leseren å få økt kunnskap på forskningsområdet, uten å selv måtte gå igjennom datamaterialet som er samlet inn til prosjektet (Tjora, 2017, s. 195). Ved at jeg ikke var med på intervjuprosessen startet analyseprosessen for min del med å lese igjennom alle intervjuene og notere ned noen stikkord i forhold til problemstillingen. I analysen har jeg brukt en stegvis-deduktiv induktiv metode. Her arbeides det i etapper fra rådata til teorier. I den induktive prosessen jobber man fra data mot teori og i den deduktive prosessen foregår ved at man sjekker fra det «mer teoretiske» til det «mer empiriske» (Tjora, 2017, s. 18). Den stegvis-deduktiv induktive modellen består av ulike faser. Disse fasene er generering av empirisk data, bearbeiding av rådata, koding, gruppering av koder, utvikling av konsepter og diskusjon av konsepter (Tjora, 2017, s. 19). Etter jeg hadde lest intervjuene gikk jeg mer nøye til verks med å analysere intervjuene og lage ulike koder. Koding er en svært viktig del av analyseprosessen. Koding handler om å dele opp teksten og hente ut utsnitt av teksten som er knyttet til ulike kodeord. Dette gjør det enklere å finne igjen og søke opp deler av teksten som beskriver ulike temaer som er av interesse (Thagaard, 2018, s. 153). Målet med kodingen er å trekke ut essensen i materialet, å redusere materialet og å legge til rette for idegenerering (Tjora, 2017, s. 197). Når jeg jobbet med analysen og koding, brukte jeg verktøyet NVivo gjennom NTNU. Helt i starten av året leste jeg igjennom alle intervjuene og noterte ned noen stikkord som jeg kunne gå tilbake å se på når jeg gjorde analysen nå. Dette syntes jeg var et godt hjelpemiddel, da jeg gjennom dette kunne se hva det viktigste i intervjuene var. Samtidig fant jeg mye nytt som jeg kunne tilføye når jeg leste igjennom intervjuene gang nummer to. Inne på NVivo delte jeg skolene i to og laget koder til hver av skolene når jeg leste intervjuene. Det ble for det meste de samme kodene, men noen ulike. Når jeg leste intervjuene måtte jeg tilføre nye koder underveis som jeg fant passende. Etter jeg var ferdig med alle intervjuene og fikk sett igjennom kodene så jeg at de var veldig store og rommet mye forskjellig. Noen koder hadde mange referanser, mens andre hadde nesten ingen. Det jeg gjorde da var at jeg laget kategorier og deretter koder under de ulike kategoriene. Når jeg fikk fordelt kodene under ulike kategorier ble det mye mer ryddig og enklere å finne frem i analysen. Dette handler om å gruppere kodene tematisk for å prøve å lage seg en struktur for analysen. Det man gjør her er å samle kodene som har en sammenheng tematisk i grupper (Tjora, 2017, s. 207).

Når jeg hadde analysert materialet ut fra ulike temaer gjorde jeg det samme bare med et teoretisk utgangspunkt. Her laget jeg en oversikt over de ulike teoretiske begrepene jeg bruker i masteroppgaven og koblet dem til min tidligere analyse. Ved at jeg har gått

igjennom materialet flere ganger og kodet det både tematisk og teoretisk, har dette ført til at jeg utviklet en god oversikt over datamaterialet. All den jobben jeg har gjort med analysen, ved at jeg har analysert og kodet materialet både tematisk og teoretisk dannet utgangspunktet for temaene i analysen. Igjennom hele masterprosessen har jeg fått god hjelp av veileder, forskningsgruppen og medstudenter. Dette er viktig for å sikre kvalitet i analysedelen. Jeg har gått igjennom analyseprosessen flere ganger med veilederen min og forskningsgruppen. Da kan man dele materiale med hverandre i analyseprosessen som kan bidra til å avsløre egne blindsoner og styrke analysen ved at de ser andre ting enn det jeg gjør.

5.0 Resultat

I dette kapitelet skal jeg analysere og presentere deler av funnene fra datamaterialet for å kunne svare på problemstillingen «Hvilken type kapital verdsettes i møte mellom individ og utdanningsinstitusjon?» Resultatkapitelet er strukturert etter det jeg har funnet av hovedresultater. Her vil det bli referert til ulike sitater fra informantene. Kapitelet består av tre hoveddeler. Den første delen handler om den kulturelle kapitalen som teller og hvilken betydning foreldrenes sosioøkonomiske status har for barna. Her er det også et underkapittel her som handler om elevgruppen. Del to handler om økonomisk kapital og hvilke begrensninger økonomien kan sette. Det siste hovedkapittelet handler om hvordan skolesystemet favoriserer middelklassen.

5.1 Den kulturelle kapitalen som teller

5.1.1 Betydningen av foreldrenes sosioøkonomiske status

Bakken (2004) påpeker at familien har stor betydning for læringsutbytte til elevene (Bakken, 2004, s. 1). Ikke overraskende, viser det seg også i min studie at foreldrenes bakgrunn er viktig for barnas skolegang. Foreldrenes sosioøkonomiske status ser ut til å ha stor innvirkning på hvordan barna lykkes i skolen. Samtidig er det stor forskjell fra Måne skole til Sjø skole i forhold til hvor mye tid og ressurser foreldrene investerer i barnas utdanning. Dette kan ses i lys av den kulturelle kapitalen, altså hvor mye av den kulturelle kapitalen som teller i skolen foreldrene besitter og hvordan de klarer å unytte den best mulig til fordel for barna sine.

Måne skole

Måne skole er den skolen som ligger i et av byens privilegerte områder. Flere av informantene nevner at foreldrene ved Måne skole er ressurssterke. «Vi er jo også interessert i sosial ulikhet, og 'Måne skole' er valgt ut fordi den representerer et område i byen hvor du har ganske ressurssterke foreldre» (Spesialpedagog, Måne skole). Forskningen til Bæck (2012) viser at foreldreinvolvering og et godt samarbeid mellom skole og hjem bidrar til at eleven i større grad lykkes i skolen (Bæck, 2013, s. 78). Ved Måne skole tar foreldrene stor plass i skolen, og bruker mye tid på å følge opp barna sine. Man kan forstå dette med bakgrunn i at ambisjonene om sosial mobilitet vil pushe barna til å videreføre sin posisjon i samfunnet (Bourdieu, 2005, s. 104). Samtidig har foreldrene ved Måne skole høy terskel for å be om hjelp. I intervjuene kommer det frem at selv om foreldrene er ressurssterke og har det meste tilgjengelig, så er de fortsatt opptatt av om barna spiser matpakken sin og hvor støvlene har blitt av. Informanten beskriver dette som at selv om de har fine biler og høy utdanning så er de fortsatt opptatt av barna sine og de er «akkurat som andre folk på det området» (Lærer, Måne skole). Foreldrene fra området ved Måne skole krever en del fra lærerne og er opptatt av at lærerne må se barnet deres. De kan sende melding til lærerne om små ting som lærerne må huske og ordne opp i. «Det er mer sånn at, 'se mitt barn'. De er veldig opptatt av sitt barn da. At det skal ha.. 'jeg sender med kakao i dag, du må passe på at det er varmt vannet, så du må hjelpe han med å skru opp' de kan sende melding om sånne ting» (Lærer, Måne skole). Samtidig viser det seg at de fleste foreldrene er avslappet og mest opptatt av at barna deres skal ha et godt skoletilbud og gode venner. Så alt i alt oppleves foreldregruppen ved skolen som engasjerte og at de ønsker det beste for barna sine. De foreldrene som er på er veldig på, mens over halvparten av

foreldrene hører lærerne nesten aldri noe fra. Så noen kan ifølge lærerne oppleves som litt masete, mens andre ikke.

Det som derimot er klart, er at foreldrene ved Måne skole er engasjerte og stiller krav. De stiller spørsmål når ukeplanene leveres ut og stiller spørsmål og følger opp det elevene gjør på skolen. «Ja, de stiller spørsmål og, når vi leverer ut ukeplanen, også kan det komme spørsmål. Hva mener dere her, og hva skal de egentlig gjøre her, og sånt» (Lærer, Måne skole).

Barn som kommer fra ressurssterke hjem har en fordel i skolen. Dette på grunn av at de har karaktertrekk som er tillært og som belønnes i skolesystemet (Bourdieu og Passeron, 2006). Dette viser at de har den kapitalen som skolen legger opp til at foreldrene bør ha for å engasjere seg. Foreldrene ved Måne skole er kjent med skolen og har selv lyktes i skolen noe som gjør det enklere for dem å engasjere seg og følge opp barna. Det viser seg gjennom at elevene følges opp i leksehjelp og aktiviteter og har med seg det de trenger på skolen. Når det er foreldremøter, kommer ofte begge foreldrene og stort sett alle barna er representert. «Ja, da ville jeg sagt at skolen er veldig viktig for foreldrene i området, og de kommer to stykker på foreldresamtale, og de kommer alle på foreldremøtet, i hvert fall én av dem da, og møter opp og stiller opp på alt, det meste som er» (Lærer, Måne skole).

En av informantene ved Måne skole fremhever at hen tror at de type jobber og utdanning foreldrene har påvirker hvor store forventninger de har til skolen. Informanten tenker at Måne skole bærer litt preg av at foreldrene er kundeorientert og har fokus på å prestere.

Jeg tror kanskje de type jobber og den utdanning foreldrene har påvirker til en viss grad hvor store forventninger dem har til skolene. Jeg synes kanskje at 'Måne skole' bærer litt prege over at foreldrene har en sånn kunde og leveringssyn/mentalitet (Spesialpedagog, Måne skole).

En av lærerne ved skolen har opplevd at noen foreldre kan se ned på læreryrket, fordi de selv har en jobb som krever høyere utdanning. Samtidig har en annen lærer en annen oppfatning. Denne læreren oppfatter samarbeidet med foreldrene som bra og at de ikke er ute etter å «ta» lærerne der. Læreren påpeker at disse foreldrene har selv lyktes i skolen. Her ser vi at oppfatningene kan være ulik fra lærer til lærer, men i begge disse tilfellene ser vi at vi har å gjøre med ressurssterke foreldre som selv har gjort det godt i skolen og har en kapital som passer med utdanningsinstitusjonens krav.

Spesialpedagogen ved Måne skole påpeker at hen ikke har noen indikasjon på at det er færre elever med dysleksi ved Måne skole selv om foreldrene der har bedre utdanning. Men samtidig ser hen at konsekvensene av at en elev har dysleksi blir mindre dersom man kommer fra et ressurssterkt hjem. Som Andersen og Hansen (2012) skriver om så handler kulturell kapital om å mestre de kulturelle kodene som har status i samfunnet. Disse kodene får man ofte fra foreldrene sine (Andersen og Hansen, 2012, s. 607). Her ser vi at om man har den kapitalen som trengs i skolesystemet så kommer man bedre ut av det dersom man har foreldre med ressurser nok til å hjelpe barnet sitt med det de måtte trenge. Samtidig ser vi at foreldrenes kapital er med å påvirke hvordan skolen i området blir utformet.

Sjø skole

Arbeiderklassen vil ikke ha like store muligheter til å legitimere sine ambisjoner som middelklassen. Dette på grunn av at middelklassen er relativt fattige på det skolen og samfunnet har definert som betydningsfull kapital (Bourdieu, 2005, s. 143).

Foreldrene ved Sjø skole besitter ikke like mye av de ressurser som utdanningssystemet etterspør, som foreldrene ved Måne skole. Foreldregruppen ved Sjø skole tar heller ikke så stor plass som skolen ønsker at de skal gjøre. Dette kan ha sammenheng med foreldrenes egen erfaring med skolen, dette kommer jeg tilbake til i diskusjonen.

Jeg så for meg at med foreldresamarbeid at jeg kom til å bli overlesset med meldinger og bekymringer og forskjellig, men det har vært veldig lite med det for min del, jeg synes nesten at jeg har hørt litt lite og da tenker man sånn 'er du enig med meg nå?', så jeg skulle gjerne hatt mer samarbeid med foreldre (Lærer, Sjø skole).

En av informantene påpeker at det er lite involvering av foreldre ved skolen, til tross for at de har ressurssterke foreldre på enkelte ting. Dette stemmer overens med det Bourdieu (2005) skriver om at foreldre fra arbeiderklassen investerer mindre tid i barnas utdanning enn foreldre fra middelklassen (Bourdieu, 2005, s. 140). Informantene ved Sjø skole peker på at det er de foreldre som er mest ressurssterke som tar kontakt. Da får lærerne en oppgave om å fange opp de foreldrene som ikke tar kontakt. Selv om foreldrene ikke tar så mye kontakt med skolen, må Sjø skole ta hyppig kontakt med foreldrene. Nettopp fordi det er en del ting som må tas tak i når det kommer til utfordringer blant elevene.

Kommunikasjonen mellom skolen og foreldrene beskrives som ganske god, men at det ligger noen utfordringer der. En av lærerne ved skolen sier at det er foreldrene med norsk bakgrunn de har kontakt med og som viser seg mest på skolen. Det er enklere å ha kontakt med disse foreldrene på grunn av at man slipper å bruke tolk for å forstå hverandre. En annen utfordring er at noen av foreldrene ikke får med seg det lærerne sender på for eksempel meldeboka. Dette fører til at lærerne ofte må ringe til flere av foreldrene for å spørre om de har fått det med seg. Dette betyr at Sjø skole må kompensere for noe som allerede eksisterer med overmåte på Måne skole.

Foreldrene stiller ulike krav til skolen. Noen etterspør mer lekser og forventer at det skal være en rutine hjemme, mens andre er fornøyd med det som er og er mer opptatt av det sosiale og at barnet har det bra. Disse foreldrene ser at barnet deres har en del faglige utfordringer og ser helst at de skal slippe å streve med lekser hjemme også. Samtidig opplever en av de andre informantene at foreldrene kun etterspør mer lek og ikke det faglige. Så vi ser at det kan oppfattes litt ulikt fra informant til informant, men i hovedsak er det mest fokus på det sosiale fra foreldrenes side.

... det var ganske stort sprang på ambisjoner da, noen vil ha masse lekser og forventer at det skal være en rutine hjemme, mens andre er fornøyd med det som er og er mer opptatt av det sosiale, og det er jo kanskje gjerne foreldre som ser at barnet deres har nok utfordringer faglig, og hvis de strever mye med lekser på skolen skal de slippe å streve hjemme også (Lærer, Sjø skole).

Kulturell kapital kan overføres fra foreldre til barn gjennom hjelp til skolearbeid og resonering og samtale med barna (Andersen og Hansen, 2012, s. 608-609). En av

informantene beskriver det som om at flere av barna har fravær av voksne. De voksne er kanskje hjemme og arbeidsledig, men de er fraværende like vel. Foreldrene trenger ikke å snakke så mye med barna og flere av barna kommer på skolen og sier at pappa eller mamma sover. Elevene følges ikke opp på en sånn måte som skolen ønsker. Det er et gap mellom den kapitalen som familien besitter og den kapitalen som utdanningsinstitusjonen representerer og delvis krever. Samtidig har barna også en ulempe når det kommer til overføring av kulturell kapital fra foreldrene, på grunn av at de er fraværende i mange tilfeller.

For de har jo fravær av voksne mange her. De er kanskje hjemme ja, for de er kanskje arbeidsledige, men det er fravær av voksne allikevel. De snakker ikke med ungene alle sammen, mange kommer jo hit og sier at mamma eller pappa sover (Rektor, Sjø skole).

Selv om foreldrene er fraværende på noen områder får de skryt fra noen av informantene på grunn av at de er inkluderende. De foreldrene som engasjerer seg, står på for klassen og for å få med seg alle. Når det skal feires bursdag er mange opptatt av at alle skal være med. Lærerne får spørsmål av foreldrene om hva de kan gjøre for å få med seg alle barna på bursdagsselskap. Foreldrene ved skolen er også god på å stille opp dersom skolen arrangerer ulike dager der de har behov for hjelp av foreldrene. Da stiller foreldrene med mat fra ulike kulturer. Disse dagene beskrives som fin å ha for å bygge både identitet og samhold. Ved slike aktiviteter som beskrives ovenfor er det en annen type kapital som kreves og i situasjoner der det skal være fest og samhold så ser det ut som om foreldrene ved Sjø skole er mer komfortable med å bidra. Det er en annen type kapital satt i spill.

5.1.2 Elevgruppen

En såkalt «hvit skole»

Ved Måne skole beskriver flere av informantene at de har en veldig homogen elevgruppe. Individuer som hører til samme gruppe har relativt lik habitus (Nysæther, 2004). Alle elevene er ganske like og av den grunn har de ikke så mye utenforskap. Det sies også at de er en såkalt «hvit skole»:

Jeg syntes man er god på, liksom, favne om alle elevene da kan du si. Jeg tror ikke vi har noe mye utenforskap på Måne skole da. Men vi har jo en veldig homogen gruppe også, de er jo veldig like alle sammen, så da er det kanskje lettere å få det til også, så det er liksom ikke noe mange som faller utenfor da. Føler ikke jeg da. Å ta vare på alle ungene som er her, selv om noen kanskje er litt annerledes enn de andre, for som sagt, så er vi en såkalt hvit skole, det er ikke noe mye fremmedspråklige her (Lærer, Måne skole).

Ved at det er en homogen elevgruppe ved skolen vil det føre til at den kulturelle kapitalen som preger elevene forsterkes på grunn av at alle er så lik.

Ved Måne skole er det få elever som har diagnoser og spesielle behov og/eller utagerende atferd. En periode var det en del utfordrende atferd ved skolen. Dette førte til at de elevene det var snakk om skilte seg ut, fordi de ikke klarte å følge regler. De elevene som hadde utfordringer med sin atferd, ble ikke akseptert så godt av de andre elevene. Det at disse elevene oppførte seg annerledes viser at de ikke har kapitalen som skal til for å passe inn på denne skolen. Det er en veldig homogen gruppe der i

utgangspunktet og når det kommer noen som skiller seg ut så blir det en kulturkræsj. Dette har ført til at det er noen som har flyttet fra området og byttet skole. En av lærerne påpeker at hen er glad på vegne av de elevene det gjaldt på grunn av at de var utenfor og passet ikke inn. Læreren så at eleven kom til å få det bedre ved en annen skole.

Det er noen som har flytta da, som jeg har hatt. Og da var jeg så glad på hans vegne. Han var utenlands elev, og bodde i flyktnings.. vi har jo én firemannsbolig her i området, hvor det er flyktninger (lattermild). Sant, og han bodde i den. Og mora var hjemmeværende med et barn og hadde ikke noe miljø her i det hele tatt. Og de flytta jo til X, rett ved der jeg bor. Og det var jo en helt annen verden for dem (Lærer, Måne skole).

Avdelingslederen ved Måne skole understreker også at det er god sosioøkonomisk status ved skolen. Dette fører til at det av den grunn blir større utfordringer knyttet til ensomhet og fattigdom i området siden man sammenligner seg med de som er rundt. Dersom du ikke har de ressursene eller den kapitalen som forventes vil det bli enda hardere for de det gjelder. Det handler om at det blir så stor avstand mellom den kapitalen som forventes og den kapitalen de selv har.

Det er god sosioøkonomisk status jevnt over, og det kan det jo være, men da er også utfordringer det at sånn som ensomhet, fattigdom, den biten der - det er kanskje enda vanskeligere når du har en relativt god sånn sosioøkonomisk status blant familiene rundt her da, så at det å på en måte være litt utenfor, det blir enda hardere (Avdelingsleder, Måne skole).

Det kommer også fram at noen elever har følt et press om å gjøre det bra på skolen på grunn av at familien alltid har gjort det godt i skolen.

En tidvis utfordrende elevgruppe

Ved Sjø skole beskrives det sosioøkonomiske snittet som lavt. Skolen består av en heterogen og mangfoldig elevgruppe som beskrives som tidvis utfordrende. Dette har sammenheng med det Wacquant (2014) kaller for territoriell stigmatisering. Altså at familier bor i marginaliserte områder og at disse gruppene samles der (Wacquant m.fl., 2014). Sjø skole har en del utfordringer når det gjelder det sosiale, noe som gjør at ting må håndteres på en annerledes måte enn på mange andre skoler som er mer homogene. Skolen er bevisst på mangfoldet og de utfordringene som følger med. Dette gjør at de jobber ekstra mye med relasjoner. «Ja, det er jo det med trivsel og også det her med å utvikle ferdigheter til å være med en klasse da, 20 stykker, akseptere at vi er forskjellige og står for forskjellige ting, og at det mangfoldet skal være akseptert og tolerert i klasserommet» (Lærer, Sjø skole). Mye av skolehverdagen må også tilpasses ut fra de elevene som tar mye plass og har en utagerende atferd. I visse perioder var det så ille at klasseromsdørene måtte låses fordi lærerne og elevene var redd for hva som kunne komme inn. Det innebar trusler fra elever og sakser som ble kastet rundt. Sjø skole er en ganske liten skole, med en del elever med utagerende atferd. Ved at skolen er såpass liten er de ansatte klar over hvilke elever dette gjelder og kan derfor hjelpe dem på en best mulig måte. En av informantene ved skolen opplever at det er en større tetthet av barn som sliter med sine atferdsuttrykk ved denne skolen, kontra andre plasser hen har jobbet tidligere.

Elevene ved skolen trenger mye oppfølging. Dette på grunn av at de kan for eksempel komme på skolen på mandag og være helt fjern fordi helgen ikke har vært så bra. Det understrekes av en informant at elevene kommer på skolen med ulikt utgangspunkt hver dag. En morgen kan de ha blitt slått av noen i familien eller ikke spist frokost. Barna har med seg en ganske vanskelig bagasje når de kommer på skolen. Den kulturelle kapitalen som teller blir her satt litt på spill og utfordres ettersom det er et stort sprang mellom den tellende kapitalen og den kapitalen som elevene faktisk har med seg.

Selv om elevgruppen beskrives som tidvis utfordrende blir de også omtalt som unik.

Det er noe med barna og deres syn på hverandre og verden som er ganske unik her på skolen – kontra den skolen. De første ordene jeg ble møtt med når jeg kom hit på skolegården første dagen var 'sjekk hva jeg har fått på gratis butikken!', da kom det ei jente som hadde vært på en gratis butikk hvor man kunne bytte klær osv. På den motsatte skolen var det mer 'hvor fin bil har du', 'hvilken hytte skal du på i helgen?' – de kunne jo ha flere hytter å velge i (Ledelse, Sjø skole).

Elevene ved Sjø skole setter stor pris på det de har. Det er ikke et materialistisk press blant elevene ved skolen. Informanten ovenfor beskriver det som om de ikke kjenner til noe annet, altså at de ikke har noe å sammenligne med. Hen mener at hen aldri har hørt noen som har blitt ertet fordi de går i regnbukse når det ikke er regn eller ei jente som kommer med «gutteklær». Det er en annen type forståelse og aksept blant elevene som hen ikke har opplevd på skoler som ligger i mer ressurssterke områder. For eksempel dette med kleskoder er det lite av ved skolen. Det er ikke sånn at man må ha det klesmerket, ved Sjø skole kommer elevene med det de har og ingen bryr seg noe særlig om det. Elevene beskrives av den grunn som rause fordi de ikke stiller krav til hverandre i forhold til hva man har og ikke har. Det er en kultur for å kunne være litt annerledes ved skolen. Det er ikke noen sterke normer for hvordan elevene skal være. Det er en aksept for å være forskjellig og at man som mennesker står i forskjellige ting. Det som beskrives som verdifullt med skolen og elevgruppen er at denne forskjelligheten blir akseptert og tolerert.

5.2 Den begrensede økonomiske kapitalen

5.2.1 Måne skole

Ved Måne skole er det et utpreget idrettsmiljø. Gjennom intervjuene kommer det fram at familiene i området ved Måne skole har råd til å legge ressurser på alle mulige fritidsaktiviteter til barna sine. Dette kan forstås i lys av det Lareau benevner som concerted cultivation og som blant annet innebærer vektlegging av barnas organiserte aktiviteter (Lareau, 2011, s. 32). En av lærerne ved Måne skole forteller at dersom barna ikke er med på enten fotball eller håndball så kan de risikere å falle litt utenfor også på skolen.

Gran er fotball og Furu er håndball, ja. Nå finnes det også Gran håndball, men det er de to klubbene da. Og det er 2-3 selvfølgelig som ikke er med på det, og de kommer litt utenfor ute i skolegården, ser jeg. For det er ikke så veldig mye å holde på med her. Så hvis du ikke er interessert i håndball eller fotball, så er det ikke så veldig mye å gjøre da, så.. det har vært et problem i alle år egentlig. Hva skal de gjør, de som ikke spiller fotball (Lærer, Måne skole).

De fleste elevene ved Måne skole har altså idretten til felles. Det at de kan drive med idrett på denne måten er igjen knyttet til foreldrenes ressurser. De har både penger og tid til å la barna sine være med på mange forskjellige idretter. Dersom det er elever som ikke har råd eller interesse til å være med på disse idrettene har ikke de den økonomiske kapitalen som gjør at de kan delta sammen med elevene som driver med spesielt handball eller fotball.

Det viser seg at foreldrene til elevene ved Måne skole bruker mye tid på å kjøre barna sine til og fra ulike aktiviteter på ettermiddag- og kveldstid. Hverdagen til noen av elevene ved Måne skole beskrives som ganske travel. De har fulle hverdager med aktiviteter og de voksne stiller opp stort sett døgnet rundt. Samtidig viser det seg at hverdagen kan bli for travel og at foreldrene til slutt ikke har mulighet til å følge opp fordi det blir for mye som skjer i forhold til tiden de har. Den kapitalen som teller i dette området, lever familien opp til ved at de er med på det som skjer og det som gir status i området. Selv om barna egentlig ikke har tid til alle aktivitetene så deltar de likevel. Dette er et resultat av at de er med på aktivitetene for å oppnå den kapitalen de trenger.

Vi har travle barn, mange som er med på mye, og det kan spille inn på at, ja, vi ser at det er veldig mye bra, også ser man at det er noen som faller litt imellom to stole da. Hvor foreldrene ikke har muligheten til å følge opp, liksom på håndballtrening og fotballtrening og, sjakk og, gud vet hva. Men det er, det er engasjerte foreldre, men det er også travle hverdager da. Så det kan påvirke litt. Og jeg ser jo at vi har barn her som er litt stressa for eksempel, for at det er mye som foregår da (Avdelingsleder, Måne skole).

Økonomisk kapital kan overføres mellom individer, for eksempel fra foreldre til barn (Bugge, 2002. s. 243). Igjennom intervjuene påpeker flere av informantene at foreldrene har god økonomi og muligheter til å kjøpe goder som barna drar fordel av. Det nevnes blant annet at noen foreldre kjøper leksehjelp til barna sine. Det kommer også frem at de har store hus og hager, fine biler og hytte.

5.2.2 Sjø skole

I området som hører til Sjø skole er det en merkbart forskjell når det kommer til økonomisk kapital. En relativ stor andel av barna ved Sjø skole bor i kommunale leiligheter. Dette sier noe om økonomien, ved at det er det de har råd til. Kommunale leiligheter er ofte de billigste alternativene. Det er gjerne etnisk norsk familier som bor i disse leilighetene. I deler av skolekretsen har noen mye penger og andre har lite. Informantene beskriver dette som en positiv ting på grunn av at man blir realitetsorientert og får et virkelighetsbilde av å bo i dette området. Toleransen og forståelsen av at noen har mye og andre har lite blir større.

Jeg har jo merket at det hele tiden har vært forskjeller her på 'Sjø skole' også. Det er mye penger i deler av skolekretsen, så jeg tror ungene blir glade i 'Sjø skole' fordi man får et virkelighetsbilde av å gå her – noen har lite, andre har mye. Toleransen og forståelsen er mye større i et slik område enn der jeg bor for eksempel (Ledelse, Sjø skole).

Familiene i området ved Sjø skole kan ha utfordringer når det kommer til finansiering av organiserte aktiviteter. Det de derimot har i området er flere gratistilbud til barna. Det

finnes noe som heter skoggruppe som tar med seg barna på tur og det er frivillighetssentralen som stiller med billetter til for eksempel fotballkamper. FAU ved skolen setter også i gang ulike arrangementer som for eksempel diskotek. I lys av Lareaus begrep concerted cultivation, anser ikke foreldrene fra arbeiderklassen organiserte fritidsaktiviteter, som et viktig aspekt ved godt foreldreskap (Lareau, 2011, s. 32). Noen av foreldrene har ikke råd eller ikke lyst til å bruke penger på at barna skal være med på organiserte aktiviteter. Dette har ført til at en av lærerne ved Sjø skole har brukt mye tid til å prøve å få barnevernet til å betale for aktiviteter til noen av barna som trenger det. Hen har også vært med noen av elevene på trening og fulgt de opp der, fordi at ikke foreldrene ikke tar seg tid til det selv.

Nå er det tilfeldigvis sånn at jeg bor rett i nærheten her, så vet jeg at den boksegruppe så kan man på en måte, det er jo både for å få struktur på noen elever, prøve å få barnevern til å betale den her skitten, for at det vil ikke foreldrene gjøre, og følge de opp litt på trening, selv om jeg må bruke litt tid sånn, så kan det hende at jeg får igjen det senere, også har jeg såpass overskudd, jeg har ikke små barn lenger, så jeg kan jo gjøre det, ikke sant (Lærer, Sjø skole).

Selv om flere av familiene sliter med å betale for organiserte aktiviteter så er det mange av barna som er med på forskjellige aktiviteter. Mange er med på fotball, taekwondo, turn og kulturskole.

5.3 Skolesystemet favorisering av middelklasse

5.3.1 Måne skole

Ved Måne skole er det forventet at elevene skal oppnå gode resultater på nasjonale prøver. En av lærerne understreker at det hadde blitt surmuling dersom de hadde skåret under gjennomsnittet på nasjonale prøver.

Jeg vet at vi ligger ikke på toppen på nasjonale prøver som vi kanskje skulle ha gjort da, hvis vi tenker sånn enkelt i forhold til økonomisk bakgrunn og sånt, så skulle vi ha ligget på topp, men det gjør vi ikke. Så vi hadde jo en rektor her, som kom inn for noen år siden, og hennes mål var at i løpet av fem år så skal Måne skole ligge på toppen på nasjonale prøver (Lærer, Måne skole).

Selv om det er forventninger om at de skal skåre høyt på nasjonale prøver, med bakgrunn i sosioøkonomiske faktorer, så ligger de ikke på topp sånn som de egentlig skulle gjort. Skolen er opptatt og jobber med forbedring av nasjonale prøver og skolerresultater. Ved at de har dette fokuset viser skolen at de har avkodet hvilken kapital som teller og jobber for å oppnå den kapitalen. Dette kan forstås i lys av forskningen som Broady (2007) har gjort. Nemlig at de foreldrene som har høyere klassebakgrunn ofte har barn som presterer bedre i skolen. Dette har sammenheng med at deres klasseposisjoner har liknende habitus som den som premieres i skolen (Broady, 2007).

Måne skole har et sterkt faglig fokus. I intervjuene kommer det blant annet frem at de skal bli en matteskole, de skal satse på matematikk, og de har ulike lese- og regnekurs. Det betyr at hvis skolen har noen som de selv kaller «svake» lesere eller elever som er «svak» i matematikk så har de lesekurs eller regnekurs som elevene går på. Hvis vi ser på hvordan skolesystemet er bygd opp så kan vi se at det er den faglige og teoretiske

kunnskapen som står sterkest. Det viser seg gjennom at i forskrift til opplæringsloven står det at nasjonale prøver skal gjennomføres i lesing, regning og engelsk (Kunnskapsdepartementet, 2006). Denne skolen viser at de ser hvilken kapital som teller og jobber for at elevene skal oppnå denne kapitalen gjennom ulike tilbud som de har fokus på.

5.3.2 Sjø skole

I skolesystemet er det en skeivhet med tanke på hvordan elever gjør det i skolen ut fra hvilken sosial klasse de kommer fra. Dette antyder en ekskluderende praksis ved at skolesystemet favoriserer visse elevgrupper (Uthus, 2020).

Det som er mest i fokus ved Sjø skole er det sosiale og trivsel. *«For sånn som jeg ser det, hvis du ikke trives på skolen, så nytter det ikke hva annet jeg gjør, da lærer du ikke noe. Så trivsel først, prate mye om det før du kommer til fag» (Lærer, Sjø skole).* En av lærerne nevner at det som er viktigst er at elevene har mestret den sosiale biten og at de har trivdes på skolen. Samtidig må man prøve å fylle med så mye fag som mulig. Læreren tenker at dersom man ikke trives på skolen eller lykkes sosialt på noen måte så er det ikke plass til det faglige. En annen lærer snakker også om at det er trivsel og mestring som må være fokuset. De som jobber ved skolen, vil at elevene skal føle på mestring uansett om de scorer høyt eller lavt. Det legges også vekt på at skolen må være en trygg plass. Mange av barna har kanskje ikke en like trygg arena hjemme og derfor blir det spesielt viktig på skolen å kompensere for det. Det vektlegges også å skape en følelse av samhold og ikke en individualistisk tankegang. Det handler om å skape en klassefølelse og om å få til ting og bli flinkere sammen. Ved Sjø skole driver de med relasjonsprosjekter. Lærerne er veldig opptatt og avhengig av å skape gode relasjoner til elevene. Gjennom å jobbe med et relasjonsprosjekt opplever de ansatte at de har blitt mye flinkere på å jobbe med relasjoner.

Det som har vært viktig for meg er at dem skal avslutte skoleåret og tenke at de har fått det til sosialt, at dem har trivdes på skolen, også har jo prøvd å fylle med så mye fag som mulig selvfølgelig, men jeg tenker at hvis dem ikke har en følelse av å trives i klasserommet eller lykkes sosialt på noen som helst måte så er det ikke noe plass for det faglige, så det har vært hovedfokus for meg hele tiden (Lærer, Sjø skole).

Det stilles store krav til hva elevene skal igjennom i løpet av et skoleår. I tillegg stilles det også krav til at eleven skal sitte ved pulten å jobbe, dermed får de ikke utløp for all energien de har i kroppen. Skolen er derfor med på et prosjekt som handler om fysisk aktivitet i skolen. De vil ha fysisk aktivitet inn i timene. En av informantene snakker om viktigheten med å vektlegge praktiske, lekbetonte aktiviteter som bygger opp under det faglige. Det handler om at man for eksempel kan ta med seg klasserommet ut og drive undervisningen utendørs. Informanten har stor tro på at det er mange som ønsker dette og at det er til fordel for elevene. Dette kan forstås gjennom forskningen til Broady (2007) som påpekte at barn fra arbeiderklassen har behov for en praktisk sammenheng for å lære (Broady, 2007, s. 18). Skolen er opptatt av praktisk undervisning, på denne måten ser de at man kan unngå en del av den utfordrende atferden. Det har en sammenheng med at elevene opplever mer mestring når undervisningen er praktisk tilrettelagt. En av informantene snakker også om å lage en skole som er mer tilrettelagt for gutter. Det å la spesielt gutter få lov til å bruke kroppen sin og være i aktivitet. Det

handler om å kunne få gjøre praktiske ting som eleven mestrer og som er synlig for resten av klassen sånn at de andre elevene ser at også den gutten mestrer ulike ting. Det sies også at dersom man klarer å undervise på en litt annen måte vil dette kunne være med på å forebygge en del av voldshendelsene som finner sted der. En av lærerne stiller seg kritisk til at læringen skal foregå mer og mer inne i klasserommet ved pulten. Hen sier også:

Hva er i veien med at en førsteklasing/ andreklassing sitter under bordet og skriver? Jeg tenker at den mestringen og gleden som er viktig her. Jeg tenker også at for en første, andreklassing som blir presset mot pulten, det gjør noe med barnet (Lærer, Sjø skole).

En av informantene nevner at behovene for ekstra ressurser ved skolen er der. Dette er på grunn av at de har mye utfordringer når det kommer til elevgruppen. Selv om behovet for ekstra ressurser er der, har ikke potten skolen får til ressurser og hver enkelt elev blitt noe større. Samtidig sier hen at de tilrettelegger bedre i dag enn det de gjorde før. Det handler om hvilke rettigheter barna har og at man må tilpasse undervisningen best mulig ut fra de ressursene man har. Alle har ikke like muligheter til å nå til topps i skolesystemet og det er noe Sjø skole lever med til hverdags og noe de på en måte aksepterer.

Noen av informantene påpeker at elevgruppen på skolen har behov for begrepslæring på et ganske grunnleggende nivå. Skolen driver som alle andre skoler med en del kartlegging og testing og når det kommer til skolerresultater så ser skolen at de ikke gjør det godt nok. En av informantene synes dette er helt unødvendig med den elevgruppen de har. Dette bidrar ikke til at barna føler mestring, men heller at de går hjem med en dårlig følelse fordi de ikke har fått til prøven. Rektoren ved skolen har tro på at med en litt annen type undervisning kan resultatene heves. Dette kan knyttes til det Andersen og Hansen (2012) skriver om at elever fra arbeiderklassen vil ha ulemper i utdanningssystemet på grunn av avstanden mellom den klassekulturen som dominerer skolesystemet og den sosiale klassekulturen deres (Andersen og Hansen, 2012, s. 607).

6.0 Diskusjon

Formålet med denne studien har vært å finne ut av hvilken type kapital som verdsettes i møte mellom elev og utdanningsinstitusjon ut ifra skoleansattes erfaringer. I dette kapitlet skal jeg drøfte hovedfunnene i studien i lys av tidligere forskning og teori. Jeg vil i det følgende kapitlet drøfte hvordan skolen bidrar til å reprodusere sosial ulikhet i lys av ulike kapitaltyper, hvordan foreldre med ulike ressurser bidrar til hvordan eleven kommer seg gjennom skolen og hvilken kapital elevgruppene på de to skolene har.

6.1 En teoretisk rettet skole

Skolen har i lang tid hatt en målsetning om å utjevne ulikhet i skolen basert på elevers sosioøkonomiske bakgrunn, men målsettingen har i liten grad blitt nådd (Bakken, 2004, s. 1). Det er stor forskjell når det kommer til fokusområder på de to skolene. Måne skole har et faglig fokus, og Sjø skole er mer trivselsrettet. I tillegg viser det seg at personale på Måne skole og Sjø skole har en svært forskjellig arbeidsdag. Ved Sjø skole er det mye utagerende atferd og skolehverdagen må tilpasses etter dette. På Måne skole har de derimot muligheten til å ha et større fokus på fag fordi de har en elevgruppe som ikke har de samme utfordringene.

6.1.1 Teoretisk vs. praktisk kunnskap

Igjennom teorigrunnet til oppgaven og analysen av datamaterialet kommer det frem at det er den teoretiske kunnskapen som verdsettes mest i skolen. Det ser vi gjennom at det er den som måles i form av nasjonale prøver og kartlegging (Bakken, 2004; Nordli Hansen, 2017; Statistisk sentralbyrå, 2020). Praktiske kunnskaper og ferdigheter verdsettes ikke på samme måte. Nasjonale prøver bidrar til å forsterke og reprodusere den sosiale ulikheten i skolen. Det er en måte å sette elevene fra ulike skoler og med ulik bakgrunn og forutsetninger opp mot hverandre og måle hvem som gjør det best.

Skolen er lagt opp på en sånn måte at du skal kunne sitte stille ved pulten og klare å utføre de oppgaver som læreren gir deg. Alle elever passer ikke inn i den måten skolen er organisert på. Ved Sjø skole kommer det frem at elevene er mer praktisk anlagt og trenger mer praktisk og fysisk undervisning i skolehverdagen. Mange av elevene klarer ikke å sitte på en stol og jobbe med oppgaver hele dagen. Barn som har utfordringer med sitt atferdsuttrykk lever ikke opp til skolens forventninger. Barna klarer ikke å forstå eller løse oppgavene de blir gitt opp passer dermed ikke inn i skoleinstitusjonen. Det er tydelige eksempler på at utdanningsinstitusjonene premierer en kapital som gjør at du som barn kan forstå og løse oppgaver, svare på prøver og tester og sitte stille ved pulten uten atferdsuttrykk som forstyrrer. Ved at elever fra arbeiderklassen har en ulempe når det kommer til hva skolen ser på som betydningsfull kapital har de på denne måten ikke like store muligheter til å legitimere sine ambisjoner (Bourdieu, 2005, s. 143).

Middelklassebarna er trent i «spilletts regler» som styrer samspillet med institusjonelle representanter (Lareau, 2011, s. 6). Ved at det er den teoretiske kunnskapen som måles bidrar det til at elevene ved Måne skole har en fordel når det kommer til skolesystemet på grunn av at de har et faglig fokus. Barn som har fått innprentet betydningsfulle kulturelle normer, har høy kulturell kapital, og stor mulighet til å oppnå gode skoleprestasjoner (Andersen og Hansen, 2012, s. 607). Skoler som Måne skole som nesten bare har elever som kommer fra ressurssterke familier vil kunne ha et faglig fokus på grunn av at de har en elevgruppe som tillater det. Kulturell kapital innebærer å

mestre de kulturelle kodene som har status i samfunnet (Andersen og Hansen, 2012, s. 607). Måne skole har sammen med foreldrene til barna avkodet hvilken kapital som har status i samfunnet og hvilken kapital som trengs for å kunne lykkes i skolen. Dermed gjør de alt for at eleven skal nå denne kapitalen. Elevene fra middelklassen som har den kapitalen som skolen verdsetter er utstyrt med en rekke egenskaper som passer til skolens forventninger, som for eksempel å sitte stille ved pulten, rekke opp hånden og følge skolens regler. Ved at Sjø skole vektlegger relasjoner og trivsel fremfor fag vil de ikke nå opp til den kapitalen som forventes for at elevene skal kunne lykkes i utdanningssystemet. Den kapitalen som elevene fra Sjø skole har med seg må også verdsettes i like stor grad av utdanningssystemet. Noen er bedre når det kommer til praktisk kunnskap og noen er bedre i teoretisk kunnskap. Det handler om at utdanningsinstitusjonen må verdsette ulik kunnskap like mye.

Lærerne ved Sjø skole ser verdien av praktisk og fysisk undervisning og hvor viktig den sosiale biten og trivsel er for elevene. Læring kan være mye og Sjø skole utvider perspektivet på hva kunnskap er. For å fungere i skolen og i samfunnet er det viktig med både sosial, praktisk, fysisk og faglig læring. Det sosiale er svært betydningsfullt i sammenheng med det faglige. Dersom elevene ikke har det sosiale på plass og ikke trives på skolen, vil det gå utover den faglige læringen. Elever fra arbeiderklassen vil ha ulemper i skolesystemet på grunn av at det er avstand mellom den kulturelle kapitalen de har og kulturen som dominerer utdanningssystemet (Andersen og Hansen, 2012, s. 607). På en skole der det er mange elever fra arbeiderklassefamilier og mange av de sliter med utfordrende atferd så er man nødt til å prioritere. Skoler som Sjø skole blir på en måte tvunget til å ikke kunne ha så stort fokus på det faglige. Det faglige kommer i siste rekke, det sosiale må komme først. Samtidig må man tenke over at dette går utover den faglige læringen, men når skolen er bygd opp som den er har man ikke så mye annet valg enn å gjøre denne prioriteringen. Dersom skolen hadde vært bygd opp på en annen måte og mer tilrettelagt for alle barn, og ikke bare barn fra middelklassen, hadde det vært noe annet. Skolen må verdsette flere typer kapital, og ikke bare den kapitalen som middelklassen innehar.

Elevene blir stilt store krav i forhold til hvor mye de skal igjennom i løpet av et skoleår. Sjø skole har vært en del av et prosjekt som handler om fysisk aktivitet i skolen. Mange har stor tro på at dette vil være til fordel for elevene. Dette kan ha sammenheng med elevgrunnlaget de har og at de har behov for mer fysisk aktivitet i undervisningen. Forskning viser at barn fra arbeiderklassen har behov for en praktisk sammenheng for å lære (Broady, 2007, s. 18). Det viser seg at ved bruk av praktisk undervisning kan en unngå en del av den utfordrende atferden. Skolen forbindes med ulike forventninger om at elevene skal kunne sitte på plassen sin, være stille, rekke opp hånden og gjøre det de får beskjed om, men det er ikke like enkelt for alle, og det har sammenheng med den kulturelle bakgrunnen og hvilken kapital de har, og hvilken sosial bakgrunn de kommer fra.

Hvorfor settes teoretisk kunnskap høyere enn sosial og praktisk kompetanse i skolen og hvorfor er rammene for hva som telles som «faglig» eller «læring» så stramme? Når skolen er organisert på en sånn måte er det mange elever som ikke får vist sitt potensial eller trekke nytte av sine erfaringer. Alle elever må ikke ta høy utdanning, og det må være greit, men alle elever må få sjansen til å velge dersom de ønsker det. For at alle elever skal føle at de mestrer skolehverdagen må skolen organiseres på annen måte og godta flere typer kapital og ikke bare den kapitalen som de ressurssterke familiene har.

Tenk hvor mye verdifull kunnskap og kompetanse vi går glipp av i skolen ved at mange elever ikke får vist sitt potensiale.

6.1.2 Skolens store krav til elevene

Hvem har egentlig lagt premissene for hvordan skolesystemet er organisert? Det kan vi se gjennom hva som blir belønnet og hvilken kompetanse som blir sett på som riktig. Ulikheter i skolesystemet må også forstås ut fra hvilke premisser skolesystemet hviler på. De dominerende samfunnsklassene bruker sine posisjoner til å forme skolesystemet gjennom en pedagogikk som favoriserer barn fra middelklassen (Bakken, 2009; Statistisk sentralbyrå, 2020). Ved at skolesystemet er organisert på en sån måte har ikke alle elever like muligheter til å nå til topps.

Det viser seg at sosial bakgrunn i en årrekke har hatt stor betydning for prestasjonsnivået på PISA-undersøkelsene (Nergård og Penne, 2016). Ambisjonene ved de to skolene når det kommer til resultater er ulikt. Ved Måne skole er det forventet at elevene skal oppnå gode resultater. Disse ambisjonene verken har de eller kan ha ved Sjø skole da det er et helt annet elevgrunnlag. Ved Måne skole virker det som det ligger et press både fra skole og foreldre om å gjøre det godt på nasjonale prøver. Ifølge Andersen og Hansen (2012) kan kulturell kapital overføres fra foreldre til barn gjennom for eksempel hjelp til skolearbeid og stimulering gjennom samtale med barna (Andersen og Hansen, 2012, s. 608-609). Forventningen om resultater på nasjonale prøver har sammenheng med kapitalen elevene besitter og foreldrenes ressurser til å overføre kapital til barna sine. Forskning viser at foreldres utdanning er den sentrale faktoren som er ulikhetsskapende. I tillegg til at dette gir store utslag på skoleprestasjonene til elevene (Gravaas m.fl., 2008). Ved at de kommer fra familier som er ressurssterke og har den kapitalen som forventes i skolene vil disse elevene ha en fordel og dermed blir resultatene på ulike prøver og testing bedre.

Individer er medlemmer av sosiale grupperinger, og disse grupperingene bestemmes ut fra individenes kapitalsammensetning (Wilken, 2006, s. 61). Prestasjonsnivået på de forskjellige skolene kan forklares ut fra ulikheter i elevsammensetningen. Skoler med en stor andel elever som kommer fra hjem med foreldre med høy utdanning vil gjøre at prestasjonsnivået på skolen er høyt. Og motsatt dersom skolen har en stor andel elever fra arbeiderklassefamilier (Nordli Hansen, 2011). Vi ser at barna fra Måne skole, som er den skolen som er mest ressurssterk som gjør det best på nasjonale prøver. Dette forsterker resultatet om at barn som har foreldre med mye ressurser har en stor fordel med seg inn i skolen og det viser samtidig at faglig kapital verdsettes i skolen. Måne skole gjør det relativt bedre enn Sjø skole når det kommer til nasjonale prøver. Dette har sammenheng med hvilke ressurser foreldrene besitter. Elevgruppen ved Sjø skole har behov for begrepslæring på et ganske grunnleggende nivå. Dette har sammenheng med hvilken kulturell klasse og bakgrunn de kommer fra. Utdanningsinstitusjonene forventer begrepslæring på et høyere nivå enn hva de kan gjennomføre på Sjø skole. Allerede her vil elevene ikke nå opp til hva som forventes av utdanningssystemet. Sjø skole påpeker at de ikke gjør det bra godt nok på nasjonale prøver. Når man legger opp til en sån type testing bør man også se på elevgruppen som gjennomfører testen. Har man en elevgruppe som for eksempel har et annet språk enn norsk som morsmål eller elever med ulike diagnoser, kan man neppe forvente at denne elevgruppen skårer høyt på nasjonale prøver. Dette tas ikke høyde for når resultatene publiseres og måles opp mot hverandre.

Hva hadde skjedd dersom man hadde fokus på praktisk og fysisk aktivitet i de nasjonale prøvene, som måler kvaliteten ved utdanningsinstitusjonene, hva om oppgavene i prøvene kunne blitt løst på en praktisk måte? Ville skoler som Sjø skole gjort det bedre da? Selv om elever fra ulike skoler skårer ulikt på prøver og kartlegging er det aller viktigste at elevene opplever mestring i løpet av skoledagen for å føle seg inkludert. Når skolen legges opp på en måte der det å skåre høyt på faglige prøver og når kartlegging er viktig for å lykkes vil dette være med på at elevene som ikke klarer å oppnå de resultatene kan få en dårlig følelse og at mestringsfølelsen tas vekk. Dette kan ses i sammenheng med det Uthus (2020) beskriver som en ekskluderende praksis. Det handler om at elever kan bli ekskludert ut fra hvilken type kapital skolen verdsetter. Skolesystemet representerer en skeivhet med tanke på hvordan elevene gjør det i skolen, ut fra sin sosiale klasse, der skolesystemet favoriserer visse typer erfaringer og kunnskaper (Uthus, 2020).

I tillegg til dette er det viktig å tenke over hvilke ressurser de ulike skolene besitter og hvor det er behov for ekstra ressurser. Ved Måne og Sjø skole har de en svært ulik elevgruppe. Ved Sjø skole er det en større andel elever med utfordrende atferd og som har ekstra behov for støtte i skolehverdagen. Likevel må mange av utfordringene skolene har løses innenfor satt budsjett. Ved at Sjø skole har en mer utfordrende elevgruppe sett til utdanningsinstitusjonens krav, vil det være et større behov for ressurser i forhold til elevene der enn ved Måne skole. Dette kunne hjulpet elevene i skolehverdagen både i forhold til det sosiale og det faglige. Dette kunne bidratt til at flere elever kommer bedre ut av dagens skolesystem og i videre utdanning og arbeidslivet ved at de får det grunnlaget de trenger. Forskning viser at desto mer ressurser en skole har, desto mindre ulikhet i skoleprestasjoner mellom elevgrupper (Bakken, 2009, s. 89).

6.2 Betydningen av foreldrenes oppfølging

I følge Bourdieu skanner foreldrene til middelklassebarn horisonten etter muligheter til å aktivere sin sosiale- og kulturelle kapital på vegne av barna (Lareau, 2011, s. 181). Det er en vesentlig forskjell når det kommer til foreldrenes oppfølging av barna sine i forhold til skole og fritidsaktiviteter. Dette har sammenheng med hvilke ressurser foreldrene besitter. De ressurssterke foreldrene følger opp barna både når det kommer til skolegang og det som foregår utenfor skolen. Barna til foreldrene fra arbeiderklassen mangler en del av den oppfølgingen utdanningsinstitusjonen gjennom skole-hjem samarbeid krever. Dette kan ha sammenheng med ressurser som økonomi, utdanning, arbeid og etnisitet eller norskspråklighet, men også med hvilken erfaring foreldrene har av egen skolegang.

Foreldrene tar ulik plass i skolen ut fra hvilken kapital og hvilke ressurser de har. Dette kan knyttes opp mot sosioøkonomisk bakgrunn. Concerted cultivation innebærer at foreldre aktivt vurderer og fremmer sine barns talenter, meninger og ferdigheter. Dette kjennetegner særlig middelklassefamilier (Lareau, 2011, s. 31). Foreldrene til barna ved Måne skole tar stor plass i skolen. Det er foreldre som har høy utdanning og er ressurssterke. Foreldre med høy utdanning er strategiske i forhold til barnas skolegang. De legger ned mye ressurser og tid for å overføre ferdigheter og kunnskaper som er skolerelevantet for barna. Dette er en bevist strategi i disse familiene, fordi de selv har lyktes i skolen og vet hvordan de skal forberede barna sine best mulig. De investerer mye tid i barnas utdanning. De har kapitalen og ressursene til å kunne følge opp barna fordi de vet hvordan de skal forholde seg og passe inn i skolesystemet.

Foreldrene ved Sjø skole tar ikke så stor plass i skolen. Resultatene antyder at det er en avstand mellom foreldrenes kapital og den kapitalen som dominerer utdanningsinstitusjonen. Derfor vil de automatisk ikke ta så stor plass i skolen, kanskje på grunn av at de ikke føler de passer så godt inn eller at de ikke vet helt hva som forventes av dem. Det at de ikke tar så stor plass i skolen kan også ha sammenheng med deres opplevelse av egen skolegang. De har selv vært elever en gang og mest sannsynlig vært de elevene som ikke presterte høyest. Dette kan ha betydning for deres involvering i skolen som foreldre. De ansatte ved Sjø skole vil at foreldrene skal ta større plass i skolen og dette må det legges til rette for. For at foreldrene skal ta mer plass i skolen er det nødt til å legges til rette sånn at de føler at de passer inn i skolesystemet. Dette kan ha sammenheng med kulturell kapital og at det definerer og uttrykker hvilken gruppe vi tilhører og hvem vi er (Andersen og Hansen, 2012, s. 607). Dette trekkes tilbake til at skolen er nødt til å verdsette flere typer kapital, kunnskap og kompetanse. Da tror jeg at arbeiderklasseforeldre tørr å ta større plass i skolen.

Familiene i området ved Måne skole har travle dager der det skjer mye. Dette kan ha sammenheng med at familier med god økonomisk kapital har råd til å investere tid i barna og gi dem opplevelser (Bourdieu, 2006, s. 61; Bourdieu, 1983/86). De har både tid og ressurser i form av kapital til å gi barna sine opplevelser og følge de opp på alle områder. Samtidig viser det seg at for disse familiene kan det bli for mye til tider. Familiene har kanskje en oppfatning eller forventning om at barna må være med på alt av fritidsaktiviteter, men at dette kan gå utover andre områder som skole fordi det blir for mye. Dette vil kunne kobles til kapital og at foreldrene tenker at barna må være med på alt som på ulike måter gir status i samfunnet. Sånn som for eksempel fotball og handball er idretter som gir en viss status å være en del av på Måne skole. Dette kan også ses i sammenheng med Lareaus begrep concerted cultivation som handler om at middelklasseforeldre skanner horisonten etter muligheter til å aktivere sin sosiale- og kulturelle kapital på vegne av barna (Lareau, 2011, s. 181). Vi kan se det ved at de vektlegger barnas organiserte fritidsaktiviteter og aktiv intervensjon i skolegangen (Lareau, 2011, s. 32).

Barn som har foreldre med høy utdanning, har som oftest også en familie med god økonomi og tilgang til samtaler og diskusjoner rundt skoleoppgaver (Iversen 2014; Bæck 2013). Gjennom analysen av datamaterialet kommer det frem at familien har stor betydning for barnas prestasjoner i skolen. Foreldreinvolvering og godt samarbeid mellom hjem og skole bidrar til å forbedre barnas skoleprestasjoner (Bæck, 2013, s. 78). Igjen ser vi at elevene ved Måne skole vil ha en fordel på grunn av bakgrunnen sin. De har ressurssterke foreldre som kan hjelpe med lekser og ha samtaler rundt skolerelaterte ting. Dermed vil de ha større sjans for å oppnå gode resultater i skolen. Forskning viser i tillegg at den sikreste måten å oppnå suksess i skolen på er å ha foreldre med høy utdanning (Broady, 2007, s. 63). Foreldrene investerer tid i barnas skolegang og dermed vil barna komme godt ut av skolesystemet. Derimot viser det seg at foreldre fra arbeiderklassen investerer mindre tid i barnas utdanning, enn det foreldre fra middelklassen gjør (Bourdieu, 2005, s. 140). Dette er det motsatte av det middelklassefamilier gjør og da sier det seg selv at arbeiderklassen vil ha en ulempe i utdanningssystemet og vil komme dårligere ut av skolesystemet med tanke på resultater. Dette kan vi se i sammenheng med begrepet sosial kapital som knyttes til fordelingen av ressurser i samfunnet, og viser til at ulike grupper har ulik tilgang på makt (Nysæther, 2004). Foreldrene til barna ved Måne skole har avkodet hvilken kapital som gjelder i skolesystemet, og at denne kapitalen passer godt inn med deres posisjon i

samfunnet. Ved at det er middelklassen som dominerer og former skolesystemet vil det automatisk gi de en større form for makt, enn hva de ved Sjø skole har.

De familiene som har økonomi som gjør at barna kan være med på fritidsaktiviteter vil også gjøre utslag for barna i skolehverdagen. Dette har sammenheng med at det knyttes status til visse aktiviteter og dersom barna ikke har lyst eller økonomi til å være med vil det gå utover skolehverdagen. Elevene kan risikere å bli ekskludert eller havne utenfor i skolehverdagen. Læreren ved Måne skole sier at dette handler om at elevene som driver med aktiviteter på fritiden, holder også på med disse i friminuttene på skolen. Her ser vi også at man må ha en viss kapital for å passe inn. De som ikke har råd eller lyst til å drive med disse aktivitetene kan ha lett for å falle utenfor fordi de ikke er en del av dette fellesskapet eller har den kapitalen som trengs for å passe inn. Dette kan ses i sammenheng med sosial kapital, og at man har muligheten til å sikre seg goder basert på forbindelser og medlemskap i grupper. Det kan være relasjoner til for eksempel venner, institusjoner og familie (Bourdieu 1987; Nysæther 2004). De som driver med idrett, er medlem av en gruppe og har forbindelser som sikrer de goder i form av et fellesskap både på fritiden og i skolen. Skolesystemet er bygd opp på en sån måte at noen elever kommer bedre ut enn andre. Dette har sammenheng med at ulike typer kapital kan medføre at barn og unge ekskluderes gjennom ulike mekanismer i utdanningssystemet (Uthus, 2020). Dette handler om at skolen favoriserer visse elevgrupper.

6.3 Hvilken kapital definerer elevgruppen?

Det viser seg at det er en tendens til at ressurssterke familier i mange tilfeller bor i nærheten av hverandre (Iversen, 2014; Bæck, 2013). Det ser vi er tilfellet ved skolene som er brukt i studien. Måne skole har en homogen elevgruppe der elevene kommer fra ressurssterke familier. Det kan igjen knyttes til kulturell kapital og at kapitalen definerer hvilken gruppe vi hører til og hvem vi er (Andersen og Hansen, 2012, s. 607). Elevene ved de to skolene er forskjellige når det kommer til hvilken gruppe de hører til. Ved at elevene ved Måne skole har ressurssterke foreldre vil de være knyttet til en gruppe som kobles til middelklassen. Elevene ved Sjø skole vil derimot ikke være tilknyttet samme gruppe da de ikke har den kapitalen som trengs for å passe inn i denne gruppen. De vil være forbundet med en gruppe som tilhører arbeiderklassen. Alt dette på grunn av hvilken sosioøkonomisk bakgrunn de kommer fra og har. Ved at Måne skole har en homogen elevgruppe bidrar dette til at den kulturelle kapitalen forsterkes på grunn av at alle elevene er så lik. Dersom man som elev kommer til en sån type skole og ikke passer inn, vil det være stor risiko for å falle utenfor. Det blir en relativ form for sosial ulikhet og den som faller utenfor en svært homogen gruppe risikerer å falle ganske høyt, slik som eleven som måtte flytte fordi den ikke passet inn i skolen eller området. Ved skoler som Måne skole og andre skoler som har en homogen elevgruppe med ressurssterke elever må det arbeides for å akseptere forskjellighet. Det kan ikke forventes at alle skal ha samme kapital, men det må kunne forventes at vi akseptere hverandre til tross for ulikhet. Forskjellighet er en del av mangfoldet vi har, og det må settes pris på.

Wacquant (2014) har funnet ut at bosted kan bli knyttet til stigma som fattigdom og etnisk opprinnelse (Wacquant m.fl., 2014). Disse stedene kan karakteriseres som sosialt sårbare (Beach, 2011). Området rundt Sjø skole kan være et område som knyttes til stigma som etnisk opprinnelse og fattigdom. Skolen består av en elevgruppe som er

mangfoldig og heterogen og det sosioøkonomiske snittet ved skolen er lavt. Det betyr at de som bor i området vil både preges av at de ikke har så god økonomi i tillegg til at det er elever med ulik etnisitet. Når det er områder som er knyttet til territoriell stigmatisering vil befolkning der bli der etter. Familier med godt økonomisk kapital vil sjeldent bosette seg i områder som dette. De vil søke til områder som rundt Måne skole der den økonomiske, sosiale og kulturelle kapitalen er lik deres egen. Disse familiene bor i de områdene som er dyrere og der de får store hus og hager. Her har ikke arbeiderklassen råd til å kjøpe seg hus og derfor får vi denne oppdelingen av ulike klasser i ulike områder. På denne måten forsterkes ulike typer av kapital og gapet mellom høy og lav sosioøkonomisk status både reproduseres og økes. Dette har sammenheng med det Bourdieu (1987) skriver om at mennesker som har like posisjoner i samfunnet vil plassere seg under de samme grunnleggende livsvilkårene. I tillegg vil de ha liknende interesser (Bourdieu, 1987). Det kan også sees i sammenheng med det Nysæther (2004) skriver om habitus. Mennesker i samme gruppe vil ha relativt lik habitus og vil med dette avgrense seg fra andre grupper (Nysæther, 2004). Middelklassefamilier og arbeiderklassefamilier avgrenser seg automatisk fra hverandre ved at de bosetter seg i ulike områder. Dette har å gjøre med hva det har råd til og at man vil bo i områder der man føler seg hjemme og at man passer inn.

Forskning viser at middelklassefamilier ofte har god tilgang til økonomiske ressurser (Lareau, 2011, s. 35). De aller fleste barna ved Måne skole er med på en eller annen organisert aktivitet på fritiden, ofte er de med på flere. Foreldrene har råd til å betale kostnaden for å være med og det utstyret som trengs. Bourdieu beskriver vanlige handlinger i hverdagslivet som for eksempel valg av klær og hobbyer som et resultat av habitus. Gjennom disse preferansene klassifiserer folk seg selv (Wilken, 2006, s. 81; Bourdieu, 2006). Ved Måne skole er det håndball og fotball som de aller fleste er med på. Ved Sjø skole nevnes det mange ulike idretter, og idrettene knyttes ikke opp mot status. For eksempel at det er status å være med på fotball, men her er det åpent for å være med på den idretten man selv vil, og har råd til. Kan også ses i sammenheng med press i forhold til klær osv. Dette presset finner man ikke på Sjø skole. Der er det større aksept for å komme som du er og bruke det du har av klær. På grunn av dette blir barna beskrevet som unik. Elevene her har ikke så mye og dermed setter de større pris på det de har. Skoler med ressurssterke familier vil kunne ha store muligheter for at det er et materialistisk press der. Ved skoler der den største andelen er arbeiderklassefamilier vil ikke dette presset være til stedet i samme grad. Man hører om et stort press på at elever må ha det og det klesmerket for å passe inn og for å ikke havne utenfor. Ved skoler som ikke har så ressurssterke familier vil det være en større aksept og en kultur for å være annerledes.

7.0 Oppsummering

Det jeg ønsket å finne ut gjennom forskningen er hvilken type kapital som verdsettes i møte mellom elev og utdanningsinstitusjon. Som beskrevet flere ganger gjennom teksten har alle barn rett på like muligheter uavhengig av kulturell, språklig eller sosial bakgrunn (Meld. St. 6 (2019-2020)). Gjennom forskningen har jeg kommet frem til at skolen ikke har oppnådd dette målet om å være sosialt utjevne. Vi finner fortsatt store sosiale forskjeller blant elevene i skolen.

Mine hovedfunn viser at det er sammenheng mellom elevenes kapital og skoleprestasjoner. Det viser seg at foreldrenes sosioøkonomiske status har stor innvirkning på barnas prestasjoner i skolen. Elever som kommer fra en ressurssterk familie, har en fordel i skolesystemet. Foreldrene investerer mye tid i barnas utdanning. Dette bidrar til at de oppnår gode resultater på nasjonale prøver og annen testing. Skoler som har en elevgruppe som kommer fra ressurssterke familier har en homogen elevgruppe og kan ha et sterkt faglig fokus, dette fører til at de presterer på et høyt nivå. Ved Måne skole er det også forventet av elevene skal prestere høyt. Skoler som derimot har et elevgrunnlag med mye utfordrende atferd og en heterogen og mangfoldig elevgruppe, kan ikke ha dette sterke faglige fokuset, og må fokusere mer på trivsel og det sosiale. Dette gjør at de ikke har forutsetninger for å prestere på et høyt nivå i forhold til det som forventes av skolen. Her ser vi at de ulike skolene har elever som kommer til skolen med ulik sosioøkonomisk bakgrunn og ulik kapital, og gjennom undersøkelsen er det tydelig at det er middelklassens kapital som favoriseres i skolesystemet.

Formålet med oppgaven har vært å sette et samfunnsaktuelt og viktig tema på dagsorden. Et mål med forskningen er at flere mennesker skal få kunnskap om at reproduksjon av sosial ulikhet i skolen er en utfordring som må tas tak i. Lærerutdanningen har for lite fokus på dette temaet. Mange vet ikke hva reproduksjon av sosial ulikhet i skolen innebærer. Vi må lære mer om dette da alle lærere kommer til å stå overfor denne problemstillingen.

Mange elever får ikke vist frem potensialet sitt på grunn av hvilken kapital skole verdsetter. Alle mennesker kan ikke være lik, tjene like mye, ha samme jobb, det skjønner vi. Derimot har vi en oppgave i skolen om å gi barna muligheten til å kunne bli det de vil og ta den utdanningen de ønsker. Dette viser at vi er nødt til å tenke annerledes om hvilken kapital, kunnskap og kompetanse som verdsettes i skolen. Vi er nødt til å godta at elevene er forskjellige, har med seg ulik bagasje inn i skolehverdagen og at vi mennesker har forskjellig kapital og er god på ulike områder. Det handler om at skolen som institusjon må være mer tilpassningsdyktig i forhold til hvilken kapital som verdsettes.

8.0 Referanser

Andersen, P. L. & Hansen, M. N., (2012). Class and cultural capital – The case of class inequality in educational performance. *European sociological review*, 28(5), 607-621. <https://doi.org/10.1093/esr/jcr029>

Bakken, A. (2004). Økt sosial ulikhet i skolen? *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 4(1), 83-91. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1142>

Bakken, A. (2009). *Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn?* (Rapport nr. 8/09) NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Beach, D. (2011). From learning to labour to learning for marginality: school segregation and marginalization in Swedish suburbs. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2). 257-274. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.547310>

Bergsland, M. D. (2021). Refleksivitet i empirisk kvalitativ forskning på symbolske maktrelasjoner. Med utgangspunkt i Bourdieu. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1). 42-54. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-05>

Bjordal, Ingvil. (2016) Markedsretting i en urban norsk skolekontekst - Et sosialt rettferdighetsperspektiv. 2016. ISBN 978-82-326-1992-4

Bjordal, Ingvil; Haugen, Cecilie. (2021) Fra fellesskole til konkurranseskole. Markedsretting i grunnskolen-sentrale virkemidler og lokale erfaringer. Universitetsforlaget. 2021. ISBN 9788215029733.

Bjørhusdal, E., Årethund, T., Nesse, J. G. & Roger, J. (2017). Kapittel 1: Immateriell kapital – ein introduksjon. *Immateriell kapital. Fjordantologien 2017*. <https://doi.org/10.18261/9788215028163-2017-01>

Bourdieu, P. ((1983) 1986). The forms of capital. Oversatt til engelsk av R. Nice. in J. G. Richardson (Red.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. (s.241-258). New York: Greenwood Press.

Bourdieu, Pierre (1987), «What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups». *Berkeley Journal of Sociology: A critical review*, XXXII:1-17.

Bourdieu, P. (2005). *Distinksjonen*. Pax forlag AS.

Bourdieu, P. (2006). Kapitalens former. *Agora*, 24(1-02), 5-25. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2006-01-02-02>

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (2006). *Reproduksjonen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. Hans Reitzels Forlag.

Broady, D. (2007). Den dolda läroplanen. *Kritisk utbildningstidskrift*, Nr. 127.

Bugge, L. (2002). Pierre Bourdieus teori om makt. *Agora*, 20(3-04). 224-248. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2002-03-04-13>

Bæck, U.-D. K (2013) Lærer-foreldre-relasjoner under press. *Barn*, 31(4), 77-87. <https://doi.org/10.5324/barn.v31i4.3750>

- Christoffersen, L. (2016). Hvordan undersøkelser gjennomføres - forskningsdesign. I Johannesen, A., P.A. Tufte og L. Christoffersen (Red.), *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dahlgren, K. & Ljunggren, J. (2010). Klasse: Begrep, skjema og debatt. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 13-27). Universitetsforlaget.
- Gravaas, B. C., Hægeland, T., Johannessen Kirkebøen, L. & Steffensen, K. (2008). *Skoleresultater 2007. En kartlegging av karakterer fra grunnskoler og videregående skoler i Norge*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Grønmo, S., Nilsen, A. & Christensen, K. (2021). *Ulikhet. Sosiologiske perspektiver og analyser*. Fagbokforlaget.
- Iversen, R. (2014). Utdanning og ulikhet i Norge – Opprettholder vi en tradisjonell lagdelingsstruktur, eller beveger vi oss mot en meritokratisk klassestruktur? Et historisk tilbakeblikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98(2), 105-114.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-05>
- Karlsen Bæck, U-D. (2012). Om sosiale prestasjonforskjeller i skolen og den sosiale konstruksjonen av intelligente barn. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 95(6), 412-423.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-06-02>
- Kleven, T. A., & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Forskrift til opplæringslova. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2006-06-23-724>
- Kvale, S. & Brinkmann, S., (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utgave). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S., (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utgave). Gyldendal akademisk.
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods*. University of California Press.
- Lie Andersen, P. & Nordli Hansen, M. (2012). Class and Cultural Capital – The Case of Class Inequality in educational Performance. *European Sociological Review*, 28(5), 607-621. <https://doi.org/10.1093/esr/jcr029>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>
- Nergård, M. E. & Penne, S. (2016). Fagene oppløses i framtidens skole. *Kirke og kultur*, 121(2), 112-129. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2016-02-02>

- Nordli Hansen, M. (2011). Finnes det en talentreserve? Betydningen av klassebakgrunn og karakterer for oppnådd utdanning. *Søkelys på arbeidslivet*, 28(3), 173-189. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-7989-2011-03-01>
- Nordli Hansen, M. (2017). Segregering og ulikhet i Oslo-skolen. I Ljunggren, J. (Red.), *Oslo. Ulikhetens by* (s. 257-275). Cappelen Damm.
- Nordli Hansen, M. og Wiborg Ø. N. (2010). Klassereisen – mer vanlig i dag? I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 197-212). Universitetsforlaget.
- Nysæther, L. A. (2004). Kan begrepet sosial kapital anvendes i sosialt arbeid? *Nordisk sosialt arbeid*. 24(6), 63-76. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3037-2004-01-06>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Rapp, A. (2018). *Organisering av sosial ulikhet i skolan. En studie av barnskolors institutionella utformning ock praktik i två nordiska kommuner*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Statistisk sentralbyrå. (2014) *Sosial reproduksjon av utdanning? Samfunnsspeilet*. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sosial-reproduksjon-av-utdanning>
- Statistisk sentralbyrå. (2020). *Grunnskolerresultaters betydning for gjennomføring av videregående opplæring*. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/grunnskolerresultaters-betydning-for-gjennomforing-av-videregaende-opplaering>
- Statistisk sentralbyrå. (2021). *Karakterforskjeller etter sosial bakgrunn nær like markert som for 10 år siden*. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/karakterforskjeller-etter-sosial-bakgrunn-naer-like-markert-som-for-10-ar-siden>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3.utg. Oslo: Gyldendal.
- Universitet i Oslo (2019, 28.mars). *Sosial ulikhet*. Hentet 20.11.21 fra <https://www.sv.uio.no/iss/forskning/forskningsomrader/sosial-ulikhet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole. Mot nye mål og ny mening*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS.
- Wacquant, L., Slater, T. & Pereira, V. B. (2014). Territorial Stigmatization in Action. *Environment and Planning A*, 46. 1270-1280. <https://doi.org/10.1068/a4606ge>
- Wilken, L. (2006). *Pierre Bourdieu*. Roskilde Universitetsforlag.

9.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

07.05.2022, 22:15

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

540980

Prosjekttittel

Barndom og velferd i Norden 2019

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /
Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anna Rapp, anna.cecilia.rapp@ntnu.no, tlf: 41363994

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

01.01.2019 - 31.12.2024

Vurdering (4)

03.09.2019 - Vurdert

Vi viser til endring registrert 02.09.2019.

Endring: Det er lagt til noen nye spørsmål i spørreskjemaet. Endringen påvirker ikke vår vurdering.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

29.07.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 22.07.2019.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 29.07.2019. Behandlingen kan fortsette.

Endring: Det er lagt til ett nytt utvalg. Barn mellom 9-12 år skal intervjues om skolehverdagen. Det skal ikke diskuteres potensielt sensitive temaer under intervjuene.

NSD minner om at i tillegg til foreldrenes skriftlige samtykke, må barna ønske å delta. Vi ber også om at forskerne i forkant av intervjuet ber barna unnlate navn på andre personer eller karakteristisk beskrivelser.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

01.02.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 30.01.2019.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 12.12.2018. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

03.12.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 03.12.2018 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold og alminnelige personopplysninger frem til 31.12.2024.

VURDERING AV BEHOV FOR DPIA

Det behandles i prosjektet særlige kategorier av personopplysninger (sensitive opplysninger) om en potensielt sårbar gruppe. Vi vurderer likevel at det ikke er snakk om høy risiko for de registrertes friheter og rettigheter, og at det dermed ikke er nødvendig å gjøre en personvernkonsekvensvurdering (DPIA) jf. personvernforordningen art. 35. Dette er begrunnet blant annet i følgende momenter: Fokuset i prosjektet er ikke på enkeltelevene, men på skolen; koblingen på individnivå lagres i en kort periode; tilgangen begrenses til prosjektleder og få interne ansatte; foreldrene vil få informasjon om at de kan se gjennom spørsmålene i forkant. Informasjonssikkerheten vurderes videre som tilfredsstillende.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en

frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre seg med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



NTNU

Kunnskap for en bedre verden