

Bjørn Dahlby Karlsen

Ulikhet i skolen

En kvalitativ studie av hvordan elevenes sosiale bakgrunn og sosiale liv påvirker deres skolehverdag

Masteroppgave i Samfunnsfag MGLU 1.-7.

Veileder: Sevil Sümer

Mai 2023

Bjørn Dahlby Karlsen

Ulikhet i skolen

En kvalitativ studie av hvordan elevenes sosiale bakgrunn og sosiale liv påvirker deres skolehverdag

Masteroppgave i Samfunnsfag MGLU 1.-7.

Veileder: Sevil Sümer

Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Ulikhet i den norske skolen er et faktum. Flere studier viser til at det er et sprik i norske elevers skolefaglige prestasjoner, og det forskes stadig på hvilke ulikhetsskapende mekanismer som er av betydning. Formålet for denne oppgaven er å finne ut mer om hvordan elevenes bakgrunn har betydning for deres skolehverdag, og hvordan ulik bakgrunn skaper ulikhet i skolen. Problemstillingen som undersøkes er som følger: *«Hvilke refleksjoner har lærere om sammenhengen mellom elevers sosiale bakgrunn og sosiale liv, og deres skolehverdag?»*. Tidligere forskning, statistikk og begreper tilknyttet feltene ulikhet i utdanning, sosial bakgrunn og reproduksjon, kjønnsforskjeller, og det psykososiale miljøet i skolen, benyttes til å diskutere funnene. I studien har jeg benyttet kvalitative metoder for å samle inn empiri, og for best mulig å kunne besvare problemstillingen. Datamaterialet er samlet inn fra fire intervjuer med forskjellige lærere i barneskolen, og 17 elevtekster fra elever på mellomtrinnet. De transkriberte intervjuene og de håndskrevne elevtekstene er utgangspunktet som studien bygger på.

Funn fra studien viser at elevenes sosiale bakgrunn og sosiale liv er av stor betydning for deres skolehverdag, noe som innebærer både skolefaglige prestasjoner, trivsel i skolen og elevenes personlige utvikling og dannelse. Sosial bakgrunn i form av foreldres utdanningsnivå, sosioøkonomiske klasse og holdninger til skolen viser seg å spille en stor rolle for elevenes skolefaglige prestasjoner. Foreldrenes språkferdigheter i norsk, og evne til å hjelpe barna sine med lekser og skolearbeid er av særlig betydning. Skole-hjem-samarbeidet anser lærerne som svært viktig for å kunne tilrettelegge for elevene. Det psykososiale miljøet i klassen og på skolen har stor betydning for elevenes trivsel. Grupperinger og holdninger om andregjøring blir skapt av både elever og foreldre, noe som skaper utrygghet og manglende tilhørighet hos noen elever. Innad i disse gruppene skapes det statushierarki og ulike normer som påvirker hele klassemiljøet. Flere elever oppfører seg etter disse normene i redsel for å bli utestengt, til tross for at det går mot deres egne verdier og fornuft.

Abstract

Inequality in Norwegian schools is a fact. Several studies show that there are differences in school-related achievements. However, it is still uncertain which mechanisms matter the most for creating inequality. The purpose of this master's thesis is to find out more about how pupils in elementary school are affected by their social background, and how differences in pupils' backgrounds produce inequality in school. The thesis statement is as following: "*Which thoughts do teachers have on the connection between the pupils' social background and social life, and their everyday school life?*". Former research, statistics and concepts associated with themes such as inequality in education, social background, social reproduction, gender differences and the psychosocial environment in school, are used to discuss the findings in the data material. I have used qualitative methods to gather empiricism and information to be able to answer the thesis statement as well as possible. The data material is collected from four one-to-one interviews with different teachers, and 17 pupil texts from pupils in 7th grade at a Norwegian elementary school. The transcriptions from the interviews and the handwritten pupil texts are the foundation that this study is based on.

Findings from the thesis show that the pupils' social backgrounds and social lives are of great importance to their everyday school life, which implies both school-related achievements, the pupils' well-being and their personal development and Bildung. Social background in terms of parents' educational levels, socioeconomic statuses, and attitudes to school, turn out to have great influence on the pupils' school-related achievements. Especially parents' linguistic skills in the Norwegian language and their ability to support their children with homework, are of great importance. The teachers consider the collaboration between school and home as important to be able to differentiate their teaching to their pupils. The psychosocial environment in the teachers' classes, and in school in general, have a great impact on the pupils' well-being. Different groupings and attitudes towards othering are created by both pupils and parents, which lead to an increase of insecurity, and lack of belonging for some pupils. Inside these groupings, there are formed social status hierarchies which affects the class environment. Several pupils behave according to norms created in these hierarchies, in fear of being shut out from the group, even though it contradicts their own values and moral.

Forord

Den pedagogiske «Verktøykassa» er endelig fylt opp, og klar til å brukes til det fem år på NTNU har forberedt meg til; læreryrket og voksenlivet. Det er ikke en overdrivelse å si at det virker som bare ett år siden jeg sto på Gløshaugen og ble immatrikulert. Likevel sitter jeg igjen med fantastiske minner, erfaringer og et studielån jeg ikke har ofret en tanke siden jeg bestemte meg for å flytte fra Fredrikstad for å studere i Norges beste studentby, Trondheim.

Jeg må begynne med å takke min veileder Sevil, for veiledning og gode samtaler som har gjort denne masteroppgaven til et produkt jeg er fornøyd med. Videre ønsker jeg å takke flere barneskoler i Trondheim for at jeg har fått jobbe som vikar og lærer, og fått tilegnet meg virkelighetsnære erfaringer som ikke organisert praksis kan tilby. Jeg har også satt stor pris på støtte, råd og uformelle samtaler fra mamma og pappa, og jeg håper ikke vi slutter med telefonsamtale hver søndag selv om jeg begynner å bli voksen. Takk også til min bror, Haakon, for telefonsamtaler som har avlastet en tidvis overbelastet hjerne, med tullprat og diskusjoner om gårsdagens FFK-kamp.

Det er noen som er ekstra viktige å takke nå som det er slutt på studietiden, og som det foruten ikke ville vært noe stas å studere i Trondheim for: Alle medstudenter som har gjort disse fem årene til et innholdsrikt fyrverkeri. Takk til Gjeng Fliring, Husbandet, SALT, Lesja Døds og Chill, NTNUI Tennis, kollektivene i Dybdahls veg, Klæbuveien og Søndre Jonsgate, og gutta, for en uforglemmelig tid. Til sist, takk til Johanne for å være en som har støttet meg i tykt og tynt, og som jeg har kunnet dele alt med.

Bjørn Dahlby Karlsen, Mai 2023

Innhold

1.0 Innledning	1
1.1 Aktualisering og relevans i dagens skole	1
1.2 Problemstilling	1
1.3 Begreper	2
2.0 Teoretisk rammeverk	3
2.1 En sosiologisk tilnærming til skolen	3
2.2 Sosial ulikhet og reproduksjon	3
2.3 Kulturell-, sosial- og økonomisk kapital	4
2.4 Klasse og sosioøkonomisk status	5
2.5 Skole-hjem-samarbeid og foreldreinvolvering	6
2.5.1 Kommunikasjon mellom skole og hjem	7
2.6 Holdninger til skolen	7
2.6.1 Selv-eliminering og mestringsforventninger	8
2.7 Psykososialt miljø i skolen	8
2.7.1 Fellesskapsbyggende strategier	8
2.7.2 Statushierarki i klassen	9
2.8 Kjønnsforskjeller	9
2.8.1 Gutter og jenters oppfatninger av kjønnsroller	10
2.8.2 Motivasjon	10
3.0 Metode	11
3.1 Valg av problemstilling og metode	11
3.2 Intervju	12
3.2.1 Semistrukturert intervju og intervjuguide	13
3.2.2 Utvalg	14
3.2.3 Gjennomføring	14
3.2.4 Transkripsjon	14
3.3 Elevtekster	15
3.3.1 Utforming og gjennomføring	15
3.4 Analyse	16
3.4.1 Analyse av intervju	16
3.4.2 Analyse av elevtekster	17
3.5 Studiens kvalitet	18
3.5.1 Pålitelighet	18
3.5.2 Transparens	19
3.5.3 Gyldighet	19
3.5.4 Overførbarhet	19
3.6 Etske betraktninger	20

4.0 Analyse	21
4.1 Familiens betydning for elevenes skolegang	21
4.1.1 Holdninger til skole og utdanning	22
4.1.2 Rollekonflikter hos barna	23
4.1.3 Begrepsforståelse og faglige utfordringer	24
4.2 Skole-hjem-samarbeid	25
4.3 Elevens psykososiale miljø.....	26
4.3.1 Grupperinger i klassen og andregjøring	27
4.3.2 Foreldregruppa sin påvirkning på det psykososiale miljøet	27
4.3.3 Statushierarki i klassen	28
4.4 Kjønn	29
4.4.1 Kjønnforskjeller hos elevene	29
4.4.2 Atferden til gutter og jenter	30
4.4.3 Lærerens refleksjoner rundt løsninger	30
4.5 Elevtekstene	32
5.0 Diskusjon.....	32
5.1 Oppsummering av hovedfunn	33
5.1.1 Familiens betydning for elevens skolehverdag	33
5.1.2 Skole-hjem-samarbeid	33
5.1.3 Elevenes psykososiale miljø i skolen.....	33
5.1.4 Kjønn og kjønnsidentitet i skolen	34
5.1.5 Elevtekstene	34
5.2 Diskusjon av hovedfunn	35
5.2.1 Familiens betydning for elevenes skolehverdag	35
5.2.2 Skole-hjem-samarbeid	38
5.2.3 Elevenes psykososiale miljø i skolen.....	40
5.2.4 Kjønn og kjønnforskjeller	42
5.2.5 Elevtekstene	45
6.0 Avslutning.....	46
7.0 Litteratur	47
Vedlegg	50
Vedlegg 1 Intervjuguide	50
Vedlegg 2 Spørsmålsark til elever	51
Vedlegg 3 Tabell med svar fra elevtekster	53
Vedlegg 4 Samtykkeskjema til lærere.....	55
Vedlegg 5 Samtykkeskjema til foreldre og foresatte til elever	57
Vedlegg 6 Godkjenning av prosjektet fra NSD	60

1.0 Innledning

1.1 Aktualisering og relevans i dagens skole

Elevene kommer inn i skolen med ulike bakgrunner, kulturer, forutsetninger, ferdigheter og ambisjoner. «Å gå på skole» kan bety forskjellige ting for forskjellige mennesker, og den bakgrunnen man har vil i ulik grad påvirke hvordan man forholder seg til skolen. Mennesker er ulike, kulturer er ulike, familier er ulike, og elever er ulike; da er det naturlig at man også vil ha ulike syn på hvilken rolle skole og utdanning skal spille i deres liv.

Ulikhet i skolen er et faktum. Flere studier viser til at det er et sprik i norske elevers skolefaglige prestasjoner, og jeg ønsker i dette avsnittet å henvise til ulike forskningsstudier for å legitimere at skolen fortsatt har utfordringer med sosial ulikhet. Dette er ikke et nytt fenomen, og allerede på PIRLS kartleggingen av norske elevers leseferdigheter i 2001-2003 avdekket forskningen store forskjeller i elevenes leseferdigheter (Solheim og Tønnesen, 2003). Også NOVA rapport 8/2009 viser at det er relativt stor sosial ulikhet i den norske skolen etter Kunnskapsløftet LK06, og peker blant annet på betydningen av foreldres utdanning og skolens læringsmiljø (Bakken, 2009). Ulikheter mellom gutter og jenter er det også satt lys på de siste årene, og Stoltenberg rapporten (NOU 2019: 3) aktualiserer kjønnsforskjellene i skolen, og understreker at guttene gjør det dårligere enn jentene etter endt grunnskole. Dette er riktignok et sammensatt fenomen, noe jeg vil diskutere senere.

Skolehverdagen består av flere aspekter: Elevene skal tilegne seg ferdigheter og kunnskap som skal forberede dem på livet, og for å se hva de har oppnådd måler vi deres skolefaglige prestasjoner. Samtidig er skolen en arena for sosial læring, hvor et godt psykososialt læringsmiljø er viktig for at elevene skal trives, bli motiverte og kunne dannes til å bli aktive medborgere. Opp i alt dette står lærerne som hovedansvarlige for denne oppgaven, og de skal både være profesjonsutøvere, rollemodeller og trygge voksne på én og samme tid. I overordnet del av Læreplanen LK20 står det skrevet at «Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Dette er en flott visjon, men er det mulig for skolen å gi alle elever en likeverdig opplæring som får ut hele deres potensiale, når deres bakgrunn er så ulik?

1.2 Problemstilling

Formålet med denne studien er å finne ut mer om hvordan elevenes bakgrunn har betydning for deres skolehverdag, og hvordan ulik bakgrunn skaper ulikhet i skolen. Som LK20 påpeker, kommer elevene til skolen med blant annet ulike forutsetninger og holdninger, noe som betyr at det som også skjer utenfor skolegårds grenser har betydning for elevenes skolehverdag. Ut fra disse refleksjonene ble den følgende problemstillingen for denne studien utviklet:

Hvilke refleksjoner har lærere om sammenhengen mellom elevers sosiale bakgrunn og sosiale liv, og deres skolehverdag?

Utenom foreldre, er lærere ofte barnas nærmeste voksenpersoner, og de vil dermed ha gode relasjoner til barna og innsikt i hvordan de både trives og gjør det faglig på skolen. Sammenhengen mellom elevers sosiale bakgrunn og sosiale liv, og deres skolehverdag, er tvilsomt lik hos alle elever, og jeg har derfor villet undersøke lærernes refleksjoner om denne sammenhengen for å kunne få ulike bilder og perspektiver på sammenhenger.

1.3 Begreper

Det er noen begreper jeg ønsker å definere, slik at det blir mulig for lesere å forstå mine tolkninger, refleksjoner og valg gjennom studien. Lærerne som har blitt intervjuet i studien er blitt forklart disse definisjonene, og deres utsagn kan dermed tolkes i lys av disse forståelsene av begrepene. *Sosialt liv* innebærer at det i det daglige er et samspill mellom mennesker. I det sosiale livet til mennesker vil det oppstå interaksjon, altså handlinger mellom mennesker. For elever på barneskolen vil det sosiale livet kunne bestå av et samspill og interaksjon med andre elever, lærere, familien hjemme eller andre barn og voksne som deltar på fritidsaktiviteter. Det sosiale livet til en elev er derfor svært aktivt i løpet av en dag, og dreier seg vel så mye om det psykososiale miljøet i skolen, som det som skjer på fritiden. I det sosiale livet må man ofte orientere seg i forhold til andre mennesker, og tolke og forstå deres atferd. Kommunikasjon spiller derfor en viktig rolle i det sosiale samspillet med andre mennesker (Schieflo, 2019, s. 18).

En persons *sosiale bakgrunn* blir utgjort av flere faktorer, og jeg har i denne studien fokusert på disse faktorene: Familie (derav foreldres sosioøkonomiske status), etnisitet, og kjønn. I forskningen er det særlig sosioøkonomisk status som blir trukket fram som hovedvekten av ens sosiale bakgrunn, og da med tanke på yrke, inntekt og generell plassering i det samfunnsmessige ulikhetshierarkiet (Schieflo, 2019, s. 249). Jeg har også ønsket å sette lys på etnisitet og kjønn, da dette er ulikheter som også er en stor del av en persons bakgrunn.

2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet ønsker jeg å vise det teoretiske rammeverket for dette forskningsprosjektet. Jeg vil begynne med å presentere grunnleggende sosiologisk forståelse, derav faglige begreper som er viktige å forstå for å kunne tolke funnene fra datainnsamlingen jeg har gjort. Videre er det flere temaer jeg ønsker å vise til tidligere forskning fra, dette gjelder blant annet til klasseteori og sosial ulikhet, sosial reproduksjon, kulturforskjeller og holdninger til skole, skole-hjem-samarbeid, ulike perspektiv på kjønnsforskjeller i skolen, og det psykososiale miljøet i skolen.

2.1 En sosiologisk tilnærming til skolen

Sosiologisk forståelse bygger på to fundamenter. Det første er å være oppmerksom på mønstre og sammenhenger i samfunnsmessige forhold. Disse mønstrene kan man finne gjennom systematisk innsamling og analyse av data, og de mønstrene man finner omtales som *sosiale fenomener*. Det andre handler om evne til å gi teoretiske forklaringer på hvorfor disse sosiale fenomenene oppstår (Schieflo, 2019, s. 16). Denne studien vil ta for seg samfunnsmessige forhold i form av sammenhenger mellom elevers bakgrunn og skolehverdag, og disse sammenhengene vil bli diskutert i lys av de teoretiske perspektivene som beskrives i dette kapitlet.

2.2 Sosial ulikhet og reproduksjon

Familiebakgrunn har stor betydning for skole og utdanning. Avhengig av hvilket sosialt lag en familie kommer fra, vil påvirke hvordan de verdsetter skole og utdanning. Dette går blant annet på motivasjon til å prestere utover det som er obligatorisk, og dermed hvor høyt man sikter innen formell utdanning. Miljøet man befinner seg i, slik som i hjemmet, og de normene og verdiene som blir formidlet der, vil være av stor påvirkning og legge føringer for hvilke utdanningsløp man velger. Arbeiderklasseungdom vil ofte søke seg til praktiske yrker, mens middelklasseungdom til akademiske yrker. Innenfor en slik forståelse av sosial ulikhet oppfattes klasseforskjeller primært som et resultat av ulikhet i kultur, og det finnes ulike normer, kulturelle praksiser, oppdragelsesformer ol. som «bestemmer» hva den enkelte passer til å gjøre (NOU 2010: 7, s. 45-46).

Stefansen (2007, s. 259 og 260) har gjort en analyse av en rekke kvalitative studier som har tatt for seg hvordan klasseforskjeller vedvarer, med middelklassen og arbeiderklassen i fokus. Hun trekker frem at samtlige av studiene konkluderer med at middelklassebarna har en «hjemmefordel» som arbeiderklassebarna ikke har. Denne fordelene handler om at de har materielle og økonomiske ressurser, men også evne til å forberede barna på fremtiden. Her trekkes det også frem at middelklasseforeldrene evner å forhandle med institusjoner, slik som skolen, for å sikre at barna får den opplæringen og oppmerksomheten de har rett på. Denne hjemmefordelen handler derfor også om foreldrenes opplevelse av hvem de er, og hva deres posisjon gir dem rett til å kreve på vegne av barna. Det blir nevnt at middelklasseforeldrene er fremtidsrettet, og at denne fremtidsrettetheten blir virksom som reproduksjonsmekanisme gjennom konkrete praksiser. Eksempler på dette kan være tidlig institusjonsomsorg eller eksponering for ulike erfaringer og arenaer gjennom «utviklende» fritidsaktiviteter, og investeringer i relasjoner med andre med lik klasse gjennom for eksempel valg av bosted. På den andre

siden er arbeiderklassefamiliene mer «her og nå»-orienterte, og har kanskje en annen (eller manglende) forståelse for hva som skal til for at barn utvikler seg på en god måte. Dette har også sammenheng med familienes økonomiske og materielle utgangspunkt, og det blir trukket frem at selv om arbeiderklassefamilien hadde hatt økonomiske ressurser, er det ikke gitt at de hadde hatt kunnskap til å anvende disse til barnets beste.

Bakken (2009) presenterer en analyse av statistikk fra ulike skoler, som drøfter om skolen kan kompensere for elevenes sosiale bakgrunn, og hvilken rolle foreldres utdanning spiller for deres barns resultater. Det viser seg at foreldres utdanning er en svært robust faktor som påvirker barnas skoleprestasjoner, og det dermed er en ulikhetsskapende mekanisme. Resultatene av analysen viser også at det er vanskelig for skolen å skulle kunne fullstendig kompensere for de ulike læreforutsetningene som elevene kommer til skolen med, dog er det mulig å redusere noen av forskjellene (Bakken, 2009, s. 95). På noen skoler hadde foreldrenes utdanningsnivå mindre betydning enn det som var vanlig, og det kan derfor forventes at foreldrenes utdanning har mindre betydning på skoler som 1) generelt oppnår gode resultater for elevene sine, 2) har mye ressurser, 3) elevene opplever læringsmiljøet som positivt og 4) foreldrene har høy gjennomsnittlig utdanning og elevmassen dermed i utgangspunktet har gode læreforutsetninger (Bakken, 2009, s. 82). Bakken (2004, s. 84) presenterer også resultatene fra undersøkelsen «Ung i Norge», hvor de blant annet fant en sammenheng mellom «boklig kultur» i hjemmet og skolerresultater. Dette kan man se på som en indikator for kulturell kapital, og det viste seg at hvor mange bøker man hadde hjemme eller hadde tilgang på, hadde betydning for elevenes karakterer og deres prestasjonsnivå.

2.3 Kulturell-, sosial- og økonomisk kapital

Noe som ofte brukes til å forklare ulikhet, er teoriene om kulturell-, sosial- og økonomisk kapital. Jeg ønsker videre å presentere de mest grunnleggende trekkene fra disse teoriene, og til å begynne med bør derfor begrepet kapital introduseres. Kapital er ifølge Bourdieu (1983/2006, s. 1) akkumulert (tilegnet) arbeid, som vil si at aktører (mennesker) tilegner seg sosial energi, derav kunnskap og erfaringer, gjennom tingliggjort eller levende arbeid. Å tilegne seg kapital vil gi muligheter til å produsere profitt (produsere økonomisk profitt, sett i historisk betydning), noe som i dagens samfunn både kan være økonomisk profitt, men også å kunne få fordeler og goder i samfunnet på grunn av sitt sosiale nettverk eller sin kunnskap.

Kulturell kapital finnes i tre former: i en kroppsliggjort, objektivert og institusjonell tilstand. Kulturell kapital i den kroppsliggjorte tilstanden handler om at egenskaper ved kulturell kapital er tilegnet gjennom kroppen til et individ, og dermed er knyttet til kroppsliggjøring (Bourdieu, 1983/2006, s. 9). Tilegnelse av denne typen kapital er noe man må investere tid i, og det må gjøres personlig av «investoren». En sammenlikning Bourdieu gjør for å fremstille dette, er at hvis man har lyst på en solbrun kropp må man selv tilegne kroppen sin sol, det kan ikke utføres av andre. På samme vis må man gjennom sin egen bevissthet tilegne seg erfaringer og kunnskap, for eksempel ved å bruke sansene som syn eller hørsel (Bourdieu, 1983/2006, s. 10). Kulturell kapital i den objektiverte tilstand handler om at kapital finnes i materielle objekter, for eksempel bøker, maskiner eller filmer. For å kunne benytte disse objektene må man benytte den kroppsliggjorte kapitalen sin, i tillegg til at man får mulighet til å tilegne seg enda mer

kroppsliggjort kapital av disse objektene (Bourdieu, 1983/2006, s. 13). Institusjonell kapital handler om at man innehar kvalifikasjoner som er juridisk garanterte, og dermed anerkjent av ulike institusjoner. For å prøve å forklare det på en enklere måte kan man bruke et eksempel med å ha en mastergrad. Hvis man har fullført en mastergrad, vil en aktør (et menneske) formelt og juridisk inneha kunnskaper som tilsvarer fem år med utdanning, og 300 studiepoeng. Dette kvalifiserer personen ofte til å nå et visst lønnstrinn, i tillegg til at man i teorien vil være mer kvalifisert til en jobb en for eksempel en som bare har 3 år med utdanning. En slik formell kapital er verdsatt for institusjoner, da den er juridisk garantert (Bourdieu, 1983/2006, s. 15).

Sosial kapital handler om hvordan man kan få ressurser og goder gjennom å være del av et sosialt nettverk, gjerne institusjonaliserte relasjoner man får ved å være medlem i en gruppe. Enkelt sagt kan man si at det handler om å ha «kontakter» som har tilgang til ressurser man kan få nytte av. Å for eksempel ha en venn som er sjef i et selskap, vil kunne være en fordel hvis barnet ditt søker sommerjobb i dette selskapet. Sosial kapital handler derfor også om status, noe man kan få gjennom å oppnå prestasjoner, ha et anerkjent navn eller være medlem av en anerkjent gruppe. For å se på et historisk eksempel, hadde man mer status ved å være bankmann enn å jobbe på en fabrikk. Samtidig ville man kanskje også som bankmann ha gode relasjoner til andre i posisjoner med status, slik som lensmann, kjøpmenn eller doktorer (Bourdieu, 1983/2006, s. 16-17).

Økonomisk kapital er umiddelbart og direkte overførbar til penger, og varer og tjenester som penger kan skaffe (Bourdieu, 1983/2006, s. 8). De ulike typene kapital kan alle utledes fra økonomisk kapital, og det er økonomisk kapital som er roten til deres virkninger (Bourdieu, 1983/2006, s. 21-22). For eksempel vil god økonomisk kapital kunne hjelpe til med at foreldre kan betale for et barns skolegang, og dermed tilegne seg kulturell kapital. Å ha økonomisk kapital vil kunne muliggjøre tilegnelse av kulturell kapital, og i tillegg legge til rette for å komme en posisjon hvor man kan utvikle sosial kapital. De ulike typene kapital er derfor alle økonomisk kapital «i forkledning» (Bourdieu, 1983/2006, s. 24).

Bourdieu benytter også et annet begrep, symbolsk kapital, som egentlig ikke er en egen form for kapital, men en måte som de andre kapitalformene fremtrer på og blir oppfattet som. Symbolsk kapital er kapital som ikke oppleves eller erkjennes som kapital (makt), og som i kraft av dette oppfattes som legitim. En persons renommé, myndighet eller autoritet er eksempler på symbolsk kapital (Bugge, 2002, s. 225).

2.4 Klasse og sosioøkonomisk status

Dahlgren og Ljunggren (2010, s. 13) introduserer en bred definisjon av sosiale klasser som «samlinger av posisjoner i samfunnsstruktur hvor personer grupperes etter materielle og kulturelle kriterier, og som gir dem bestemte fordeler og/eller ulemper i kampen om attraktive goder». Sosiale klasser kan også enkelt beskrives som en samfunnsmessig kategorisering og hierarkisering av mennesker. Klassebegrepet viser til at samfunnet er delt inn i sosiale lag, men også hvordan systematiske sosiale og økonomiske forskjeller reproduseres på tvers av generasjoner (Dahlgren og Ljunggren, s. 14). Her kan man også introdusere begrepet sosial mobilitet, som omhandler individers (evne til) bevegelse mellom sosiale posisjoner innen eller mellom generasjoner. En

sønn/datter kan dermed oppleve en sosial oppgradering eller sosial nedgradering, avhengig av deres sosiale posisjon sammenlignet med foreldrenes sosiale posisjon (Ringdal, 2010, s. 185).

I foreldregruppene i skolen kan man ofte finne foreldre av ulike sosiale klasser, med ulike forutsetninger og ulike kulturer. Akselvoll (2018) har gjort en studie på foreldre til barn i skolen, og hvordan de både engasjerer og involverer seg i sosiale arrangementer for foreldregruppa og barna sine. Hun skildrer i artikkelen en foreldregruppe som har et stort mangfold, både med tanke på kultur, sosial bakgrunn og økonomi, og holdninger til «trivselsarbeidet» skolen oppfordrer at foreldrene skal delta i (Akselvoll, 2018, s. 227). Sentrale funn gjort i intervjuene med foreldrene, er at foreldrene benytter seg av fire ulike «strategier» for å involvere seg i trivselsarbeidet: 1) Forkantsstrategien, hvor foreldrene gjør absolutt alt de kan for å leve opp til skolens ønske om foreldreinvolvering, 2) Sorteringsstrategien, hvor foreldrene i stor grad er aktive i trivselsarbeidet, men må sortere/prioritere hva de skal være med på, 3) Overlevelsesstrategien, hvor foreldrene ønsker å leve opp til forventningene om deltakelse, men ikke hadde ressurser eller mulighet til å gjøre det, 4) Distansieringsstrategien, hvor foreldrene er lite aktive og overlater skolegangen til barnet, og gjør motstand til skolens involveringsbestrebelse (Akselvoll, 2018, s. 231). De foreldrene med høyest utdanning og best økonomi var de som benyttet seg av forkantsstrategien og sorteringsstrategien. De foreldrene som benyttet seg av overlevelses- eller distansieringsstrategien hadde lite eller ingen formell utdanning, og både mindre økonomisk og kulturell kapital enn de andre foreldrene (Akselvoll, 2018, s. 231).

2.5 Skole-hjem-samarbeid og foreldreinvolvering

Foreldres involvering i sine barns skolegang er viktig for både barna, lærerne og skolens læringsmiljø. For å presisere denne viktigheten og relevansen, kan vi se til overordnet del i LK20 om «prinsipper for skolens praksis»:

«God kommunikasjon mellom hjem og skole bidrar positivt til skolens arbeid med læringsmiljøet og til elevenes oppvekstmiljø. Foreldrene og foresatte har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling. De er barnas og ungdommenes viktigste omsorgspersoner og har kunnskap som skolen kan bruke for å støtte elevens danning, læring og utvikling. Skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeid. Dette innebærer å sørge for at foreldre og foresatte får nødvendig informasjon, og for at de gis mulighet til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag.»
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18-19).

Nordahl (2007, s. 26) skriver også at målet for alt samarbeid mellom hjem og skole primært skal være unges læring og utvikling, og da både skolefaglig læring, men også personlig utvikling. Noe som fremheves som en viktig del av skole-hjem-samarbeidet, er det kontaktløse samarbeidet. Dette betegner de former for samtale, oppmuntring eller støtte omkring skole og skolegang, som skjer i hjemmet. Samarbeidet er kontaktløst fordi det skjer på en arena hvor lærerne ikke er til stede, men hvor foreldre og familie formidler positive holdninger til skolen som elevene vil ta med seg (Nordahl, 2007, s. 32 og 33).

2.5.1 Kommunikasjon mellom skole og hjem

En delrapport fra et forskningsprosjekt om foreldreinvolvering i skolen viser at forholdet mellom lærere og foreldre avhenger blant annet av hvilke forventninger aktørene har til hverandre og seg selv (Bæck, 2007). Dersom lærernes forventninger til foreldrene er veldig ulike forventningene foreldrene har til seg selv, vil grunnlaget for samarbeidsrelasjoner være svakt. Foreldre bør altså være innforstått med hva skolen og lærerne forventer at de skal bidra med i utdanningen av sitt barn. Dette betyr også at lærerne må bidra til å gjøre det klart hva som er forventet av foreldrene (Bæck, 2007, s. 39). Det ble også gjennomført en survey (spørreskjema) hvor lærere skulle oppgi hvilke foreldre-skole-relaterte oppgaver som var viktigst. De 5 viktigste oppgavene foreldrene har, ifølge disse lærerne, var å 1) delta på foreldrekonferanser, 2) delta på foreldremøter, 3) snakke med barnet om at skolen er viktig, 4) oppmuntre barnet til å gjøre det bra på skolen og 5) snakke med barnet hjemme om hva de lærer på skolen (Bæck, 2007, s. 40).

I samme rapport vises det at mange foreldre opplever det som vanskelig å hjelpe barna sine med lekser. Foreldrene opplever også at de må bidra til leksehjelp, selv om lærerne hevder at det ikke er tiltenkt at foreldres deltakelse er nødvendig. 41% av de over 1100 foreldrene som har svart på et spørreskjema, sier også at de er helt eller delvis enig at de er svært usikre på hvilke forventninger skolen har til dem når det gjelder leksehjelp og lignende. Foreldrene ble også spurt om påstanden «Jeg vil gjerne hjelpe barnet med leksene, men jeg kan ikke fagene». Der vises et mønster i at foreldre med lav utdanning, og foreldre som ikke har norsk som morsmål, i større grad er enige i påstanden enn foreldre med høyutdanning og/eller norsk som morsmål (Bæck, 2007, s. 50-51).

Studier av skole-hjem-samarbeid viser at den direkte kontakten mellom foreldre og lærere er relativt liten i Norge, og det kan se ut til at skolen og lærerne legger liten vekt på å ha dialog med foreldrene. I dagens skole benyttes for eksempel kommunikasjonsprogrammer som Vigilo, som ikke forutsetter muntlig dialog. I studiene kan man også finne at foreldre med innvandrerbakgrunn har mindre innflytelse i skolen enn det majoritetsgruppen av foreldre har. Andre studier viser også at foreldre med innvandrerbakgrunn har liten kontakt med skolen, og at de ofte vegrer seg for å møte opp, blant annet på grunn av manglende språkferdigheter. Disse foreldrene ønsker ofte å bidra i sine barns opplæring, men vet ikke hvordan de kan gjøre det (Strand, Berge og Steen-Olsen, 2017, s. 117).

2.6 Holdninger til skolen

I likhet med viktigheten av foreldres involvering i deres barns skolegang, er foreldres holdninger til skolen også viktig for både elevene og lærerne:

«Hjemmets holdning til skole er av stor betydning for elevenes engasjement og skoleinnsats. Foreldre og foresatte møter skolen med ulike behov, forventninger og meninger om skolens mål og praksis. Det kan skape spenninger som kan være krevende for skolen å håndtere. Skolen må gi tydelig uttrykk for hva den skal og kan tilby, og hva som forventes av hjemmet. God og tillitsfull dialog er et

gjensidig ansvar. Skolen må imidlertid ta hensyn til at ikke alle elever har samme mulighet til å få hjelp og støtte i hjemmet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

Iversen (2014, s. 113) skriver i sin konklusjon etter et historisk tilbakeblikk på sosial ulikhet i skolen, at utdanningssystemet indirekte opprettholder ulikhetene. Han trekker frem at foreldrenes utdanningsnivå er en viktig faktor, men at foreldres *innstilling* til formell utdanning er langt viktigere for elevenes skolesuksess enn foreldrenes sosioøkonomiske klasse.

2.6.1 Selv-eliminering og mestringsforventninger

Det finnes en mekanisme relatert til reproduksjon av sosiale forskjeller som noen forskere anser som viktig, såkalt selv-eliminering (Bourdieu og Passeron, 1990, referert i Bæck, 2007, s. 25-26). Dette går ut på at barn og foreldre med lav kulturell kapital har lavere forhåpninger/forventninger om å lykkes innen utdanningssystemet. De «vet» på forhånd at de har lave forutsetninger til å lykkes, og vil derfor lettere avstå fra å utvikle preferanser knyttet til dette systemet. De verdiene og preferansene man finner hos barn og foreldre fra lav sosial bakgrunn kan betraktes som en resignasjon (de gir opp) fra å oppnå gode resultater i utdanning. De eliminerer derfor seg selv fra skolefeltet, og anerkjenner at «dette ikke er for dem». De (foreldrene) har heller ikke stor tro på at deres bidrag til deres barns utdanning har noen verdi, og velger dermed å overlate alle deler av deres barns utdanning til skolen.

2.7 Psykososialt miljø i skolen

Overordnet del i lærerplanen LK20 fremhever at skolen skal ha et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Føler elever seg utrygge, kan det hemme læring. Det er et felles ansvar mellom de ansatte på skolen, foreldre og foresatte, og elevene, å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Sosial tilhørighet er viktig for at elevene i skolen skal føle seg trygge, respekterte og kunne være deltakere i sosiale og kulturelle fellesskap. Det er derfor viktig at skolene i stor grad fokuserer på tiltak i det fremmende, forebyggende og gjenopprettende arbeidet som gjør at elevene opplever sosial tilhørighet på skolen og i klassen. Læringsmiljøsentret understreker at tilhørighet (eller mangel på tilhørighet) er en fremtredende drivkraft mot mobbing, noe som det er viktig at skolen aktivt prøver å forebygge (NOU 2015: 2, 2015, s. 154).

2.7.1 Fellesskapsbyggende strategier

En studie om det psykososiale læringsmiljøet i skolen, beskriver ulike overordnede strategier som skoler benytter for å skape og opprettholde et godt psykososialt læringsmiljø. En av disse strategiene handler om fellesskapsbygging (miljøbygging); å skape gode relasjoner og samhold mellom elevene. Dette gjøres gjennom forskjellige aktiviteter, slik som introduksjonsopplegg ved skolestart, aktivitetstilbud i friminuttene, de store prosjektene (prosjekter i klassen/trinnet) og tilrettelegging for vennsapsrelasjoner for elever som strever sosialt (Eriksen og Lyng, 2015, s. 12). Mange skoleklasser har uformelle statushierarki hvor noen elever sliter sosialt og kommer utenfor, og skolene prøver derfor å ha tiltak som utfordrer disse statushierarkiene

(Eriksen og Lyng, 2015, s. 22). I strategien om fellesskapsbygging finner de at når de får løftet frem «usynlige» elever gjennom for eksempel ulike fysisk utfordrende aktiviteter som de deltar på, «røsker det litt i statushierarkiene» (Eriksen og Lyng, 2015, s. 97). De presenterer også andre sosiale tiltak som skal bidra til fellesskapsbygging, og som retter seg mest mot elever som har svake relasjoner og/eller lav status i det uformelle statushierarkiet. På barnetrinnet trekkes frem slikt som venne- og lekegrupper. På ungdomstrinnet handler det om tilbud om deltakelse på aktiviteter i og utenfor skolen, eller at lærere aktivt gir veiledning i å etablere relasjoner til andre elever, eller prøver å spleise elever med potensialet for en god relasjon (Eriksen og Lyng, 2015, s. 107).

2.7.2 Statushierarki i klassen

Det kan være viktig å forstå hvordan og hvorfor slike statushierarki i klasserommet oppstår. Garandeau, Lee og Salmivalli (2014, s. 1125) skriver om flere faktorer som bidrar til fremtredelsen av slike fenomen. En faktor handler om at et individs status alltid er relativ i forhold til andre individ i en gruppe. Ulikhet i status innebærer at alle fordeler man assosierer med høy status ikke er like tilgjengelig for alle, og det blir dermed attraktivt å oppnå denne statusen. De individene som er på toppen av statushierarkiet vil da bli opptatt av å opprettholde sin status, noe som gjerne gjøres med mobbing. Et utrygt miljø kan gi grobunn for mobbing og krenkelser fordi de andre elevene også er redde for sine posisjoner og tilhørighet i fellesskapet. Man er med på noe man vet er feil, men frykten for eksklusjon overprøver ens egne moralske verdier, et fenomen psykologen Albert Bandura kaller moral disengagement (Jahnsen og Støen, 2021, s. 27). I lukkede rom som et klasserom, kan enkeltelever få en posisjon som omtales som modellmakt. Modellmakt innebærer at andre elever i klassen godtar modellens fortellinger eller virkelighetsbildene som gyldig kunnskap (Jahnsen og Støen, 2021, s. 28). Dette vil kunne bety at en elev på toppen av statushierarkiet vil være en modell som skaper et virkelighetsbilde de andre elevene godtar, samt normer og regler for atferd som er godkjent.

2.8 Kjønnforskjeller

Det finnes forskning som viser at det er store forskjeller i skolefaglige prestasjoner mellom kjønnene på alle nivåer i utdanningssystemet. Jenter er bedre enn gutter på de fleste områder, hvor jentene blant annet har bedre språkforståelse tidligere, bedre lese- og regneferdigheter i tenårene, mindre prosentandel med spesialundervisning i grunnskolen og bedre karakterer i alle fag utenom kroppsøving ved endt grunnskole (NOU 2019: 3, s. 11). Statistikk viser at kjønnforskjellene øker utover i utdanningsløpet, og at guttenes standpunktkarakterer er betydelig dårligere enn jentenes, samtidig som forskjellene på nasjonale prøver er langt mindre (SSB, 2017).

Kjønnforskjeller er et sammensatt fenomen hvor ikke bare et individs kjønn spiller en rolle for ulikhet mellom kjønn. Kjønn, sosial klasse og etnisitet blir trukket frem av flere forskere som faktorer som alle påvirker hverandre i konkrete situasjoner, på måter som gjør at en person blir plassert på en bestemt måte i et makthierarki i nettopp denne situasjonen. Et slikt perspektiv på sammenhenger mellom disse faktorene, kalles *interseksjonalitet* (Nielsen, 2014, s. 27). Ved å benytte et slikt perspektiv, kan man forstå hvordan mennesker blir fortolket og kategorisert av andre, og hvilke posisjoneringer og makt denne fortolkningen kan åpne for (Nielsen, 2014, s. 215). Ser man litt mer detaljert

på statistikken som blir presentert rundt kjønnsforskjellene, kan ikke den gjennomsnittlige kjønnsforskjellen i grunnskolepoeng forklares ved å vise til at «gutter er slik og jenter» er slik. I stedet blir det viktig å se på *samspillet* mellom kjønn og sosial bakgrunn. En annen utfordring angående kjønnsforskjeller, er at det gjøres overgeneraliseringer basert på noen få tilfeller; Det er betydelig flere gutter enn jenter i dagens skole som får spesialundervisning. Dog er det bare *én av ti* gutter som mottar denne spesialundervisningen, og dermed vil det bli feil å si at de få guttene som har utfordringer er representative for *alle* guttene (Vogt, 2018, s. 181).

Kjønnsforskjeller i skole, utdanning og arbeid fremkommer som en kombinasjon av hva kjønn betyr psykologisk og motivasjonsmessig, hvilke institusjonelle og strukturelle rammer det er for å uttrykke dette kjønnnet, og hvordan begge deler og forholdet mellom dem endrer seg (Nielsen og Henningsen, 2018, s. 23). Skolen kan bidra til å reprodusere og forsterke ulikheter i stedet for å utjevne dem, og i stedet for å ta enda flere tester og kartlegginger for å øke kunnskapsgrunnlaget for dette fenomenet, bør det heller diskuteres et større spørsmål: Hva skal skolen være? Dette spørsmålet omfatter innhold og organisering, teori og praksis og avveiningen mellom danning og kvalifisering (Aasebø, 2021, s. 11).

2.8.1 Gutter og jenters oppfatninger av kjønnsroller

Barn kan danne seg kjønnsstereotypiske oppfatninger om rollene som «jente» og «gutt» i skolen, og med disse oppfatningene følger forventninger til hvordan disse rollene skal være. Allerede ved tre års alder viser barna de typisk kulturbetingede kjønnsrollene som er forbundet med det kjønnnet de har, og omtaler seg selv som gutt eller jente (Siegler mfl. 2014, i Haugen, 2017, s. 163). Med utgangspunkt i disse oppfatningene av kjønnsroller, kan gutter og jenter innta ulike holdninger til skolen og skolearbeid. Gutter kan ha større behov for å fremstå som selvstendige og uavhengige, og det kan oppfattes som en maskulin verdi å være i opposisjon til skolen (Godø, 2014, i NOU 2019: 3, s. 83). Når det kommer til lesing, er det en del gutter som blir motstandere til lesing, og da spesielt mot skjønnlitteratur. I guttenes ønske om å fremstå selvstendige og maskuline, kan litteraturlesing sees på som noe som svekker den personlige identiteten. Å bli sett med en bok i hendene (frivillig) vil kunne senke mange gutters status blant andre gutter, og voksnes argumenter om at lesing er «bra» vil dermed ikke være gyldig eller gi mening for disse guttene (Molloy, 2013, s. 33-34).

Noe annet som også ansees som en maskulin verdi, er idealet om uanstrengt skolemestring. Dette går ut på at noen elever, og da ofte gutter, ønsker å oppnå faglig suksess uten å anstrenge seg, bruke tid på skolearbeid eller faktisk prøve å gjøre det bra. Gode resultater på skolen kan være en kilde til høyere status, men da kun hvis disse resultatene kommer uten at man har lagt ned innsats for å oppnå dem. Idealet om uanstrengt skolemestring kan tolkes som at gutter anser pliktoppfyllelse og høy arbeidsmoral som noe feminint, og konkurranse, naturlig begavelse og høy akademisk kapasitet som noe maskulint (Overå, 2014, s. 111-112).

2.8.2 Motivasjon

I motivasjonsforskningen skiller man mellom *indre og ytre motivasjon*. Indre motivert læringsatferd utføres fordi lærestoffet, for eksempel en bok, oppleves som interessant, og arbeid med det gir glede og tilfredsstillelse. Ytre motivasjon derimot, handler om at man er motivert til å gjøre en aktivitet for å oppnå en belønning. Det viktigste skille

mellom indre og ytre motivasjon er interesse, og at aktiviteten som utføres faktisk er engasjerende (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s. 67). I relasjon til indre og ytre motivasjon kan man også snakke om *indre verdi*, *nytteverdi*, og *kostnad*. Indre verdi har flere likhetstrekk med indre motivasjon, og handler om den gleden en bestemt aktivitet kan gi, for eksempel lek hos barn. Nytteverdi betyr at elevene ser at det de lærer gjennom en aktivitet eller i et fag vil komme til nytte senere. Kostnad beskriver ulike typer «omkostninger» som kommer ved å utføre en aktivitet. For eksempel vil en elev kunne avveie hvilket utbytte den får av å lese en kjedelig bok, opp mot anstrengelsene og konsentrasjonen det tar å lese den (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s. 57-59).

3.0 Metode

Det teoretiske rammeverket for oppgaven er nå presentert, og det vil sammen med funnene mine fra datainnsamlingen være utgangspunktet for den senere diskusjonen. I dette kapitlet vil alle metodiske valg i forskningsprosessen redegjøres for, begrunnes og drøftes. I prosessen har jeg gjort mange valg og avveininger, med hensikt å best mulig kunne besvare problemstillingen «Hvilke refleksjoner har lærere om sammenhengen mellom elevers sosiale bakgrunn og sosiale liv, og deres skolehverdag?».

Jeg vil begynne med å redegjøre for problemstillingen min, og hvordan problemstillingen har påvirket valg av metode. Videre vil jeg gjøre rede for de to kvalitative metodene jeg har benyttet meg av; kvalitative intervju og elevtekstinnsamling. Det neste som vil bli redegjort for er analyse av datamaterialet, og etiske betraktninger som er gjort i forkant, underveis og etter datainnsamlingen. Til slutt vil jeg diskutere dataenes pålitelighet, gyldighet og overførbarhet.

3.1 Valg av problemstilling og metode

Grunnlaget for valg av temaet til denne masteroppgaven er en genuin interesse for hvordan ulike sosiale forhold påvirker elevenes skolehverdag, derav både skolefaglige prestasjoner og elevenes generelle opplevelser i skolen. Selv har jeg hatt en fantastisk skolegang med mange venner, mye støtte hjemmefra og gode skoleopplevelser som har bidratt til å forme meg som menneske og medborger. Samtidig har jeg kunnet sammenligne meg med andre medelever som ikke har de samme opplevelsene, og som kanskje har gått ut av skolen med dårlige erfaringer og mye psykisk balast. Jeg har derfor ønsket å finne ut mer om hva som gjør skolegangen til elever så forskjellig. I innledningen skrev jeg at lærerne har hovedansvaret for elevenes utvikling og dannelse i skolen. Skal denne oppgaven utføres krever det derfor at lærerne har innsikt i elevenes bakgrunn og relasjoner til dem, slik at de kan forstå elevenes behov, utfordringer, styrker og svakheter. Jeg ønsker med denne oppgaven å oppnå en forståelse av sammenhengen mellom elevenes sosiale bakgrunn og sosiale liv, og deres skolehverdag, og det er derfor naturlig å benytte læreres refleksjoner, erfaringer og virkelighetsforståelse som datagrunnlag. Disse utgangspunktene fikk meg til å benytte kvalitativ metode, da formålet med denne metoden er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fylldige data om personer og situasjoner. Jeg ønsker også forstå virkeligheten slik den oppfattes av de personene jeg studerer, i dette tilfellet fire lærere (Thagaard, 1998, s. 11).

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for denne oppgaven er hermeneutikk og kritisk teori. Hermeneutikk fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Meningsinnholdet kan bare forstås i lys av den sammenhengen det er en del av, og forskerens tolkninger blir derfor avgjørende for hvilken mening innholdet blir gitt (Thagaard, 1998, s. 35). Kritisk teori legger vekt på ideologiavsløring og et kritisk standpunkt til samfunnets etablerte strukturer, og setter handlinger inn i mer omfattende sammenheng enn den empirinære, ved å hente inspirasjon og ideer til fortolkninger fra metateoretiske perspektiv (Thagaard, 1998, s. 38). Jeg ønsker i denne oppgaven å utfordre flere etablerte perspektiver på den norske skolen, gjennom mine egne fortolkninger sett i lys av, eller kontrast til, tidligere forskning og teoretiske perspektiver.

I tillegg til å forstå lærernes virkeligheter, ville jeg også ha et elevperspektiv. Jeg fant derfor ut at jeg ønsket å samle inn elevtekster hvor de beskrev sin egen bakgrunn, slik at tekstene kunne komplimentere læreres utsagn, refleksjoner og innsikt i elevenes bakgrunn. Jeg vil beskrive prosessene med både intervjuene og elevtekstene litt senere i kapitlet.

Den metodiske tilnærmingen min er ikke ensidig. Med utgangspunkt i problemstillingen min og valg av kvalitativ metode, tenkte jeg fort at jeg ville ha en induktiv tilnærming til forskningen. Dette beskriver Tjora (2017, s. 33) som at man antar (eller utvikler) noen generelle sammenhenger ut fra observasjonen (funnene) av enkelttilfeller. På en enklere måte kan vi si at vi bruker empirien fra forskningen (enkeltilfellene) til å skape teorier (det allmenne). På den andre siden finnes en deduktiv tilnæringsmåte, hvor man i stedet slutter fra en generell regel (teori) til å forklare en enkelthendelse. Det samme beskriver Larsen (2007, s. 22) som at man vurderer holdbarheten til teorier gjennom hypotesetesting. Til tross for at utgangspunktet for forskningsprosjektet mitt biker mot en induktiv tilnæringsmåte, kan jeg ikke se bort ifra at jeg fra før av har lest en del forskning om dette området, og sammenhenger som er allment kjent. Det betyr at jeg til en viss grad har vært påvirket av teori og tidligere forskning gjennom hele prosjektet, og som dermed har spilt inn på metodiske valg og refleksjoner og tolkninger jeg har gjort. Dette betegnes som abduksjon og er en pragmatisk tilnæringsmåte hvor induksjon er utgangspunktet, men hvor også deduksjon (teorier og perspektiver) spiller inn både i forkant og underveis i forskningsprosessen (Larsen, 2017, s. 24-25).

3.2 Intervju

Det er flere grunner til at jeg har valgt å benytte kvalitative intervju som den tyngst veiende metoden i dette forskningsprosjektet. Intervjuer egner seg når forskeren har behov for å gi informantene større frihet til å uttrykke seg enn det et (strukturert) spørreskjema tillater (Johannessen et al., 2019, s. 143). I mitt tilfelle benyttet jeg meg av én-til én intervjuer, da jeg ønsket å få detaljerte og fyldige beskrivelser av informantenes forståelse, erfaringer, meninger og refleksjoner knyttet til et fenomen (elevenes bakgrunn og sosiale forholds påvirkning på skolehverdagen). Mange av temaene vi snakket om var relativt personlige og krevde til tider usensurert ærlighet fra informanten, og da er også én-til én intervjuer gunstig siden informanten slipper å skille seg ut i en gruppe, slik den ville gjort i for eksempel et gruppeintervju (Johannessen et al., 2019, s. 144). Intervjuene varte mellom 26 og 36 minutter, og hadde en gjennomsnittstid på ca. 30 minutter.

3.2.1 Semistrukturert intervju og intervjuguide

Som jeg skrev i avsnittet over, hadde jeg behov for at informantene skulle ha relativt stor frihet til å uttrykke seg. Jeg valgte derfor å legge til rette for det Brinkmann og Tangaard (2012, s. 27 og 28) og Johannessen et. al. (2019, s. 146) definerer som *semistrukturert intervju*. Denne typen intervju bruker en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for å sikre at man faktisk har vært innom alle de temaene forskeren ønsker å snakke om i løpet av intervjuet. En slik intervjumodell sikrer at man har et godt utgangspunkt i å dekke problemstillingen sin, samtidig som at informanten får stor frihet til å uttrykke seg. I et semistrukturert intervju er det nødvendig å stille oppfølgingsspørsmål til informantens utsagn for å kunne dreie samtalen i den retningen intervjueren ønsker. Det kan ofte skje at man opplever å ta «avstikkere» i et slikt intervju, hvor informanten forteller historier som avviker fra temaet (selv om det kanskje er svært interessant). Det kan være viktig å la informanten få frihet til dette, for man kan oppleve å få utfyllende svar man ikke hadde regnet med å få. Likevel vil intervjuguiden være en veiledning for intervjueren til å styre samtalen tilbake til temaene som er relevante for å kunne svare på problemstilling, samt være en sjekklister for at alle temaene er dekket før intervjuet avsluttes (Larsen, 2007, s. 83).

Intervjuguiden jeg har brukt er blitt lagd med hensyn til at jeg ønsket et semistrukturert intervju. Til å begynne med lagde en innledning som skulle gi informanten all den formelle informasjonen den trengte og bør vite i forkant av intervjuet. Dette handlet om hva forskningsprosjektet går ut på, min rolle i prosjektet, intervjuets gang, informantens rettigheter og personvern og å antyde intervjuets lengde. En slik innledning var ment til å skape trygge rammer for informanten, og ikke minst ivareta informantens rettigheter som deltaker i prosjektet.

Videre startet jeg opp selve intervjuet med en kort introduksjon hvor definerte problemstillingens begrep, og som jeg ønsket å ha søkelys på gjennom intervjuet. Dette var for at informantene skulle ha en forståelse av hva deres refleksjoner skulle være rettet mot. Begrepet handlet om definisjonen på hva elevenes sosiale bakgrunn og sosiale liv er, i dette tilfellet familie, sosioøkonomisk bakgrunn, elevenes fritidsinteresser og miljø, og kjønn og kjønnsforskjeller. Etter å ha definert dette for informanten, fulgte jeg opp med et introduksjonsspørsmål om informanten ville tilføye noe til definisjonen. Dette spørsmålet var ment til å introdusere temaet i intervjuet, og få informanten til å rette oppmerksomheten sin til temaet og komme med sine egne betraktninger før vi begynte på hoveddelen av intervjuet.

Hoveddelen besto av seks nøkkelspørsmål, hvorav alle spørsmålene var ganske åpne. Intervjuguiden min var relativt minimalistisk og enkel, noe som gjorde at jeg måtte stille flere oppfølgingsspørsmål, og som kom naturlig i den åpne samtalen vi hadde. Nøkkelspørsmålene var temabasert og passet på at jeg fikk dekket alle temaene jeg ønsket å snakke om, samtidig som jeg fulgte strukturen til et semistrukturert intervju. Avslutningsvis stilte jeg et spørsmål om informanten ville tilføye noe eller fortelle om noe vi enda ikke hadde snakket om. Dette er for å gi informanten både mulighet til å rydde opp i noe den har sagt tidligere, fortelle om noe helt annet den mener er viktig, og runde av intervjuet på en naturlig måte (Johannessen et al., 2019, s. 147-149).

3.2.2 Utvalg

Antall informanter som utvelges til å bli intervjuet er avhengig av intervjuenes kvalitet. Det finnes ingen fasit på hvor mange informanter en må ha, men både Johannessen et. al. (2019, s. 112) og Taangaard og Brinkmann (2012, s. 21) skriver at man intervjuer til man når et *metningspunkt*. Det vil si at ytterligere intervjuer ikke gir flere relevante opplysninger om det man ønsker å vite noe om. I mitt tilfelle er det uvisst om jeg nådde et metningspunkt. En del av informasjonen de fire informantene gav var ganske lik, likevel var ingen av intervjuene helt like, og vi var innom flere ulike temaer i de forskjellige intervjuene. Siden jeg ønsket å gjennomføre dybdeintervjuer som alle var relativt lange, i et tidsbegrenset prosjekt slik som dette, bestemte jeg at det holdt med å gjennomføre fire intervjuer.

Utvalget av informanter er gjort med hensyn til flere faktorer. For det første er det valgt ut lærere som jobber på mellomtrinnet (hvorav tre av de jobbet på samme trinn), da de har kjent elevene sine lenge, og mulig har bedre relasjoner til dem og større innsikt i deres bakgrunn og sosiale liv enn lærere på småtrinnet ville hatt. Lærernes innsikt i elevenes familie, deres holdninger, elevens fritidsinteresser og sosiale nettverk har stor betydning for hvilke sammenhenger de kan se mellom disse faktorene og hvordan elevene har det på skolen. Lærerne som er blitt intervjuet (de tre på samme trinn) er også lærerne til elevene som har levert elevtekstene, som vil bli presentert senere i teksten. Dette er ikke en tilfeldighet, men er gjort med den tanken om at det kanskje ville være mulig å trekke røde tråder mellom elevtekstene og de tre intervjuene som ble gjort med lærerne deres. Den siste læreren som ble intervjuet jobber på et annet trinn, og er intervjuet for å kunne fortelle om andre refleksjoner og opplevelser rundt fenomenene som undersøkes. Ingen barn er helt like, og derfor er heller ingen trinn eller klasser på en skole like. Det vil derfor være naturlig å få synspunkter fra forskjellige trinn for å skape bredde i datamateriale, og muligens få flere funn.

3.2.3 Gjennomføring

Intervjuene ble gjennomført på et eget rom hvor det ikke oppstod noen forstyrrelser. Før intervjuene prøvde jeg å skape en fin atmosfære som inviterte til en god samtale. Enkle grep som å ha vannglass klare, stille stolene litt på skrå for en mindre konfronterende opplevelse, og å møte informantene med et smil opplevde jeg ha god effekt og la til rette for en avslappet stemning. I tillegg hadde jeg møtt alle informantene på forhånd og småsnakket litt (ikke faglig), slik at de møtte et kjent menneske som de ble intervjuet av. Jeg prøvde å få intervjuene til å oppleves som en samtale og ikke en utspørring, noe jeg har fått inntrykk av at informantene også opplevde det som. Til tross for en semistrukturert intervjumodell og intervjuguide, stilte jeg mange oppfølgingsspørsmål som ikke var planlagt, eller at vi småsnakket om helt irrelevante ting kun for gledens skyld.

3.2.4 Transkripsjon

Til å dokumentere intervjuene jeg har gjort, har jeg benyttet meg av en lydopptaker, noe som betyr at jeg har måttet transkribere lydopptaket for å få gjort det om til skriftlig tekst. Jeg har gjort en fullstendig transkribering, noe som betyr at transkripsjonen ligger relativt nær den muntlige samtalen. Pauser og tenking er markert, høy snakking er skrevet med store bokstaver, spesielle bemerkelser er skrevet i parentes, og

informantenes sitering av/etterligning av elever og andre er markert med anførselstegn. Disse grepene er gjort for å bevare mest mulig av informasjonen som faktisk kom fram i den muntlige samtalen, og for å gjøre tolkningen av utsagnene lettere (Tjora, 2017, s. 173). Selve transkripsjonen ble gjort av meg selv i relativt kort tid etter at intervjuene ble gjennomført (et par dager), noe som er lurt for at intervjuene fortsatt skal sitte godt i minne, og transkripsjonen bli så lik den muntlige samtalen om mulig (Brinkmann og Tangaard, 2012, s. 34).

3.3 Elevtekster

Som jeg nevnte tidligere ønsket jeg å benytte meg av to metoder, intervju av lærere og innsamling av elevtekster. Hovedhensikten med elevtekstene var ikke å få elevene til å reflektere over sammenhenger mellom deres bakgrunn og deres skolehverdag, men heller å komplementere intervjuene til lærerne, og supplere disse med elevenes egne erfaringer og refleksjoner. Som Eide og Winger (2003, s. 44 og 47) skriver, er det barna selv som er eksperter på sin virkelighet, og at det er barna som selv vet best hvordan de har det. De vil derfor selv kunne fortelle om den «riktige» oppfattelsen av deres eget sosiale liv og sin bakgrunn, mens lærerne vil kunne oppfatte det annerledes. Å høre barna sine stemmer på områder der de selv er «eksperter», mener Roberts (2008, s. 270) er viktig å inkludere i vår (forskere, politikere, voksne ol.) forståelse. Uten deres personlige syn, meninger og refleksjoner vil man muligens utelate refleksjoner og forståelser med stor verdi, og lettere stereotypisere barn og unge på et grunnlag som ikke er representativt for alle.

3.3.1 Utforming og gjennomføring

Spørsmålsarket bestod av åpne spørsmål og begynte med «Fortell om ...», noe som gav elevene frihet til å fortelle om stort sett hva de ville innenfor visse rammer. En av intensjonene mine med elevtekstene var å kunne se sammenheng mellom elevenes familie, fritidsinteresser og kjønn, og elevenes trivsel og prestasjoner i skolen. Jeg har flere interessante funn fra elevtekstene, likevel har jeg sett at jeg ikke har fått det omfanget med informasjon som jeg hadde sett for meg. Denne erfaringen vil jeg ta med meg til videre forskning, og bruke enda mer tid på å utarbeide et spørsmålsark som sikrer svar av et godt omfang og høy kvalitet, og som svarer enda bedre på det jeg egentlig prøver å finne ut av.

Gjennomføringen av spørsmålsarket ble gjort i elevenes klasserom, og med deres kontaktlærer til stede. Kontaktlæreren bidro til at elevenes plassering under gjennomføringen var best mulig for elevenes konsentrasjon, og at de hadde en trygg voksenperson i nærheten. Det var viktig for meg at elevene skulle føle seg trygge underveis, slik at nervøsitet, redsel for å bli dømt eller lignende ikke skulle påvirke svarene deres. Jeg begynte derfor med å samle elevene i krok («hestesko» med stoler) for å presentere meg selv, både som person og som forsker, og for å gå gjennom undersøkelsen slik at de visste hva de skulle gjøre. Jeg gikk nøye gjennom hvert enkelt spørsmål, og viste med eksempler hvordan jeg selv ville svart på oppgavene. Dette var for å modellere hvordan det var mulig å svare på spørreskjemaet, og for å minimere korte og irrelevante svar som ikke ville kunne ha noe meningsinnhold, slik om «Ja», «Nei», «fint» eller lignende. Jeg presiserte også flere ganger at undersøkelsen var anonym, hva «anonym» betyr, og at de ikke skulle skrive navn på seg selv eller andre.

Avsluttende benyttet jeg spørsmålet «Er det noe *jeg* ikke har forklart godt nok, og som dere lurer på?». Dette er for å gi elevene mulighet til å oppklare uklarheter eller stille spørsmål, uten at de skal føle at dumme og at det var *de* som ikke forsto det som ble forklart, men at det heller var min forklaring som kunne ha mangler.

3.4 Analyse

Datamaterialet jeg har genert i forskningsprosessen er blitt analysert gjennom tekstanalyse. Intervjuene er blitt transkribert til skriftlig tekst, og elevtekstene ble skrevet for hånd av elevene selv. Siden jeg har tatt utgangspunkt i kvalitativ forskning, har jeg analysert datamaterialet ved å benytte såkalt *innholdsanalyse*. Bakken og Bakken (2021, s. 305 og 307) definerer innholdsanalyse som en velegnet metode for å gi en systematisk oversikt over meningsinnhold i et tekstmateriale. Den fokuserer altså på innholdet i tekstene, og ikke tekstens struktur eller språklige uttrykksform. En slik kvalitativ innholdsanalyse teller ikke forekomster av ulike innholdskategorier i teksten, men lager koder og kategoriserer innholdet i teksten.

En slik metode er lik det Fauskanger og Mosvold (2014, s. 133) beskriver som *konvensjonell innholdsanalyse*, og som baserer seg på forskningen til Hsieh og Shannon (2005, s. 1279). Konvensjonell innholdsanalyse blir brukt i studier hvor målet er å beskrive et fenomen for å forstå dette fenomenet bedre. (Intervju)Data i slike studier produseres ofte gjennom åpne spørsmål, noe som samsvarer med strukturen jeg har hatt på både intervjuene og elevtekstene. Jeg vil videre beskrive hvordan selve analysen, deriblant kodingen og kategoriseringen, har foregått, både i de transkriberte intervjuene og i de håndskrevne elevtekstene.

3.4.1 Analyse av intervju

Analyseprosessen begynte med det Johannessen et al. (2016, s. 185) betegner som *åpen koding*, og fremgangsmåten for kategoriutviklingen var induktiv (utvikle kategoriene ut ifra tekstmaterialet og ikke forhåndsbestemte teorier og kategorier) (Bakken og Bakken, 2021, s. 313). Ved åpen koding prøver forskeren å bryte ned, undersøke, sammenlikne, definere og kategorisere fenomener gjennom analyse av data. Man må sammenligne hendelse (utsagn) for hendelse og se etter likheter, samt spørre seg hva som faktisk er meningen bak funnet. For å kunne gjøre dette er det også relevant å definere hva som er *analyseenheten* i datamaterialet. For å kunne telle forekomster av innholdskategorier, må tekstmaterialet først deles i mindre deler som kan kodes/kategoriseres hver for seg. En slik del kalles en analyseenhet, og kan være både et ord, en setning, et avsnitt, hele teksten, eller andre deler (Bakken og Bakken, 2021, s. 309).

Før jeg begynte analyseprosessen skrev jeg ut alle intervjuene på ark, en personlig preferanse som (for min del) gjør analysen både mer effektiv og oversiktlig. Det første jeg gjorde var å lese gjennom hvert enkelt intervju og markere med blyant i teksten hvor jeg leste noe som kunne være av interesse. Jeg prøvde ikke aktivt å lage koder eller kategorier, men markere de utsagnene jeg ved videre gjennomlesing kunne fokusere på. Dette gjorde jeg to ganger med hvert intervju, og ved den andre gjennomlesingen markerte jeg flere utsagn jeg ikke hadde markert før, noe som viser at flere gjennomlesinger av datamaterialet er viktig for å ikke overse mulige funn. Videre

begynte jeg å markere ord, setninger og utsagn som hadde felles trekk og tematikk med ulike fargetusjer. Disse analyseenhetene var koder som hadde likhetstrekk til å danne utkast til kategorier. Slik jobbet jeg meg systematisk gjennom hvert intervju flere ganger hver, og fikk derfor markert alle koder som kunne være relevante, enten de var enkeltfenomener eller om de gikk igjen i intervjuet/intervjuene. Som nevnt over, var ikke analyseenhetene mine like. Jeg markerte både enkelte ord, setninger og utsagn som koder, da innholdsmomentet til tider strakk seg over flere linjer eller setninger. Mulige konsekvenser av forskjellige analyseenheter vil jeg fortelle mer om i avsnittet «3.5.1 Pålitelighet».

Etter å ha kodet alle intervjuene systematisk, satt jeg igjen med nærmere hundre koder. De som hadde samme likhetstrekk eller lik tematikk hadde samme farge, og ville være utgangspunktet for en kategori. Siden hele analyseprosessen ble gjort på fysiske ark, gjorde jeg de samme markeringene i intervjuene digitalt i Word. Videre kopierte jeg alle kodene (funnene) til et eget dokument, og plasserte de i sine respektive kategorier. Å samle alle kodene i et dokument gjorde det oversiktlig å finne frem videre i skriveprosessen, da man blir mye frem og tilbake mellom forskjellige dokument.

3.4.2 Analyse av elevtekster

Til analysen av elevtekstene har jeg hatt en annen fremgangsmåte enn intervjuene. Jeg har også benyttet innholdsanalyse, slik at jeg har fått en systematisk oversikt over meningsinnholdet i tekstmaterialet. I motsetning til intervjuene og en induktiv utvikling av kategoriene, har jeg hatt forhåndsskapt kategorier jeg har ønsket å plassere koder fra elevtekstene inn i. Jeg har dermed benyttet en deduktiv framgangsmåte for kategoriutvikling (Bakken og Bakken, 2021, s. 312). Kategoriene er utviklet på forhånd i sammenheng med spørsmålene på spørsmålsarket. Det jeg har sett etter, og som kan defineres som kategoriene, er kjønn, familie (hvem de bor med, sosioøkonomisk status, familieaktiviteter), fritidsinteresser, og trivsel/erfaringer på skolen. Siden svarene til barna var relativt korte og ikke trakk seg over mange avsnitt, har jeg brukt hele svaret på hvert enkelt spørsmål som analyseenhet. For å vise med et eksempel, kan vi se på svaret (til elevtekst 1) på spørsmålet om «Fortell om familien din»: «Jeg bor sammen med mamma pappa og lillebroren min. Han går i 3. klasse. Mamman min er fotballtrener til laget mitt. Mamma er sykepleier og pappan min er lege». I dette utsagnet får vi vite om ting som går inn i kategorien familie, deriblant boforhold, noe av familiens fritidsinteresser og mulig sosioøkonomisk status (foreldrenes yrke). Hele utsagnet fungerer dermed som en kode, og går inn i den forhåndsutviklede kategorien «familie».

Slik som jeg gjorde med intervjuene, har jeg jobbet meg systematisk gjennom hver enkelt elevtekst, og lest hver tekst flere ganger. Kodene (funnene) har jeg plassert i en tabell som viser kodene fra hver elevtekst i de ulike kategoriene. Jeg har dermed kunne se en systematisk oversikt og mulig sammenheng mellom familieforhold, fritidsinteresser og kjønn, og hvordan eleven har det på skolen. Tabellen ligger vedlagt.

3.5 Studiens kvalitet

I dette kapittelet ønsker jeg å drøfte studiens kvalitet, både i forhold til hva godt etablerte forskningstradisjoner forteller om kvalitativ forskning, men og mine egne refleksjoner rundt valg jeg har gjort. Jeg vil ha fokus på de tre kriteriene pålitelighet, gyldighet og overførbarhet, som blant annet Tjora (2017, s. 231) anser som godt fungerende kriterier for kvaliteten på kvantitativ forskning.

3.5.1 Pålitelighet

Pålitelighet handler om vi kan stole på at forskeren har gjort et godt håndverk i forbindelse med forskningsprosjektet/undersøkelsen (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 129). Pålitelighet er ikke noe som kan garanteres 100%, og derfor er det viktig at forskeren stiller spørsmål til og reflekterer over egne funn, resultater og bruk av metode. Dette blir omtalt som *refleksivitet* (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 126, og Tjora 2017, s. 251). Forskeren bør rett og slett reflektere over styrker og svakheter knyttet til selve dataene som er samlet inn, og *hvordan* de er samlet inn. Det handler om å tolke sine egne tolkninger, og stille kritiske spørsmål til sin egen forskning for å sjekke om den er gyldig. Dette er noe jeg kontinuerlig har tenkt over gjennom forskningsprosessen, og jeg har alltid vurdert kvaliteten på mitt eget arbeid. For å styrke forskningens pålitelighet har jeg også kontinuerlig lest annen forskning for å sammenlikne med min, i tillegg til å benytte dette som et teoretisk rammeverk for dette forskningsprosjektet.

De fleste store valg som er gjort i prosjektet er også diskutert i samråd med veilederen min, som har med sin erfaring som forsker bidratt til gode løsninger, diskusjoner og kollektiv refleksivitet. Det samme gjelder for alle utkast jeg har lagt i løpet av prosjektet, det være seg intervjuguide, forslag til litteratur og teori, spørsmålsark til elevtekstene og de ulike kapitlene i studien. Dette har bidratt til å revidere og forbedre de ulike delene, som igjen har sikret høyere kvalitet i alle ledd av prosjektet. Jeg har også benyttet meg av medstudenter til å lese gjennom masteravhandlingen min, og dermed fått sjekket om språket er forståelig og enkelt, samt at det oppfyller kriterier til et faglig riktig og akademisk språk.

Som jeg skrev i kapittel 3.4.1 «Analyse av intervju», vil jeg diskutere mulige konsekvenser av analyseenhetene mine. For at reliabiliteten (påliteligheten) i innholdsanalysen skal være høy, er det viktig at man kan skille analyseenhetene fra hverandre, og at det ikke er tvil om hvor den ene slutter og den neste begynner (Bakken og Bakken, 2021, s. 311). Videre er det viktig at hvilken analyseenhet man skal velge i sin innholdsanalyse kommer an på hva man ønsker å undersøke. Valg av analyseenhet vil derfor kunne påvirke reliabiliteten den ene veien, og samtidig påvirke validiteten den andre veien (Bakken og bakken, 2021, s. 312). Til tross for at jeg har flere forskjellige analyseenheter, er de aller fleste kodene et helt utsagn fra informanten, slik som dette eksempelet fra et av intervjuene:

«Neih ehh, det, hvis det er noen foreldre med lav økonomi og som prøver å øke den med å jobbe masse, da ser man det. Men jeg vil ikke si at, jeg vil heller si at det handler heller om holdninger og kultur, at det er det i større grad enn økonomi, holdninger til skole generelt, skolesystemet, ja og kulturforskjeller. Det

har større innvirkning enn økonomien.» (Intervju 1)

De aller fleste kodene er som sagt hele utsagn, og det er det flere grunner til. For det første strakk meningsinnholdet seg ofte over flere linjer og setninger, og jeg måtte lese utsagnene i sin helhet for å forstå innholdet, noe som vil øke kodenenes validitet etter som de er relativt spesifikke. I tillegg vil reliabiliteten øke siden de aller fleste kodene er hele utsagn, og derfor er enkle å identifisere. De få kodene som enten bare er enkeltord eller setninger vil fortsatt bli markert med nummer for hvilket utsagn de tilhører, slik at de også enkelt kan identifiseres og sjekkes i ettertid (Bakken og Bakken, 2021, s. 312).

3.5.2 Transparens

Et av de viktigste kravene til presentasjon av all forskning knyttet til *transparens* eller *gjennomsiktighet*. Dette handler om forskeren redegjør for og presenterer alle metodiske valg og utfordringer i forskningsprosjektet, hvilken teori som er benyttet og hvorfor den er benyttet, og generelt svarer på alle spørsmål som vil gi en leser innsikt i forskningsprosjektet. Dette vil gjøre forskningen gjennomsiktig, altså at det er mulig for leserne å ta stilling til forskningens kvalitet (Tjora, 2017, s. 248). Jeg har gjennom hele forskningsprosjektet etterstrebet å være så transparent som mulig, og jeg håper at dette metodekapittelet fungerer som et bidrag til å gjøre forskningen transparent. Jeg har prøvd å beskrive alle metodiske valg i detalj, samt diskutere disse valgene og deres styrker og svakheter. Alle deltakere i forskningsprosjektet har fått både skriftlig og muntlig informasjon i henhold til NSD's og NESH sine retningslinjer for personvern og forskning. Alle metodiske valg har som tidligere nevnt også blitt gjort i samråd med veilederen min, slik at jeg har fått nyttige refleksjoner som jeg har tatt med i mine vurderinger gjennom prosjektet.

3.5.3 Gyldighet

For å vurdere forskningens gyldighet, også betegnet som intern validitet, må man stille spørsmål om funnene og svarene man har fått i sin forskning, faktisk svarer på de spørsmålene man forsøker å besvare (Tjora, 2017, s. 232). Kvalitativ forskning er ikke målbar på samme måte som kvantitativ forskning, og validitet (gyldighet) handler om i hvilken grad forskerens fremgangsmetoder og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten. Ettersom en stor del av kvalitativ forskning handler om fortolkninger av datamaterialet, bør man benytte ulike teknikker for å styrke forskningens gyldighet. En teknikk er metodetriangulering, som vil si at man benytter seg av flere forskjellige metoder under feltarbeidet (Johannessen et al., 2019, s. 230). I mitt tilfelle har jeg både brukt intervjuer med lærere og innsamling av elevtekster for å komplimentere hverandre. Som jeg nevnte i avsnittet om pålitelighet, og som også Tjora (2017, s. 234) mener er den viktigste kilden til høy gyldighet, er at forskningen pågår innenfor rammene av faglighet, forankret i relevant annen forskning.

3.5.4 Overførbarhet

Overførbarhet handler om resultater fra et forskningsprosjekt kan overføres til liknende fenomener. Begrepet overførbarhet blir ofte brukt i kvalitativ forskning i stedet for generalisering, da sistnevnte begrep gir assosiasjoner til kvantitativ forskning og statistisk generalisering (Johannessen et al., 2019, s. 231). En kvalitativ undersøkelse vil

ikke kunne generaliseres fra et utvalg til en større populasjon på samme måte som i en kvantitativ undersøkelse. Likevel kan en kvalitativ undersøkelse lykkes i å etablere begreper, beskrivelser, fortolkninger og forklaringer som er nyttig på andre områder enn det som studeres (Johannessen et al., 2019, s. 231).

3.6 Etske betraktninger

Det er gjort flere etske betraktninger både før, underveis og etter dette forskningsprosjektet har blitt skrevet. Til å begynne med kan jeg si at hele prosjektet er forankret i De Nasjonale Forskningsetiske Komiteenes retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Disse retningslinjene og normene er utviklet for å ivareta et profesjonelt forskningsfelleskap verden over, og sikre at forskning er sannferdig og pålitelig (NESH, 2021, s. 5). Hensyn som er tatt spesielt i betraktning gjennom hele forskningsprosessen, er ivaretakelsen av informantenes personvern. Som retningslinjene til NESH (2021, s. 18) påpeker, skal forskere innhente et forskningsetisk samtykke fra informanter og andre deltakere. Dette samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart.

Alle informanter i dette forskningsprosjektet har blitt tildelt et samtykkeskjema som er utviklet etter en mal fra Sikt (NSD – Norsk Senter for Forschungsdata), og dermed inneholder all informasjon informantene har rettighet på. Jeg utviklet to ulike samtykkeskjemaer; et til lærerne jeg skulle intervju og som de selv skulle samtykke til, og et til de foresatte til barna som skulle delta i elevtekstene. Barn under 18 år kan i henhold til både NESH (2021, s. 20) og NSDs retningslinjer ikke samtykke til å dele personopplysninger selv, og må dermed innhente samtykke fra deres foresatte. Dette er noe jeg tok hensyn til, selv om innsamlingen av elevtekster var anonym og ikke krevde behandling av personopplysninger (og dermed juridisk sett ikke er meldepliktig til NSD). Likevel, barn som deltar i forskning har særlig krav på beskyttelse, og derfor er det både fornuftig og rimelig å samle inn samtykke og informere både barn og foreldre. I samtykkeskjemaene ble det presisert at deltakelse var frivillig, og at deltakeren når som helst kan trekke seg fra prosjektet uten å oppgi grunn. Før gjennomføringen av både elevtekstene og intervjuene ga jeg informantene også muntlig beskjed om deres rettigheter til å trekke seg fra prosjektet, å velge å ikke svare på spørsmål og generelt deres rettigheter som informanter.

Intervjuene ble tatt opp med UiOs diktafon og nettskjema (som NTNU har avtale med). Dette er en app på telefon som tar opp intervjuene, og sender de til en passord-beskyttet server, eller et såkalt nettskjema. Siden intervjuene ble dokumentert med lydopptak, var jeg meldepliktig til NSD. Prosjektet er godkjent av NSD, og personvern er overholdt gjennom å oppbevare dataene og personopplysningene hos en ekstern databehandler (UiOs nettskjema).

Dette forskningsprosjektet vil etter endelig sensur bli publisert på NTNU Open, NTNUs institusjonelle arkiv. Prosjektet legger dermed til rette for åpenhet, etterprøving og kritikk, noe som ifølge NESH (2021, s. 13 og 14) er viktig for å sikre forskningens kvalitet og for å ivareta grunnleggende normer om originalitet, etterprøvbarhet og kritikk. Jeg har også etterstrebet å ha en god henvisningsskikk til tidligere forskning og som jeg har benyttet. Dette er for å anerkjenne andre forskeres arbeid, og sikre at prosjektet ikke vil bli anklaget for plagiater, noe som jeg aktivt har prøvd å unngå.

4.0 Analyse

Som beskrevet i metodekapittelet, har jeg utviklet koder og kategorier fra de transkriberte intervjuene og fra elevtekstene. I dette kapittelet ønsker jeg å presentere kategoriene jeg har utviklet, samt noen av kodene som hører til kategoriene. Etter å ha analysert alle intervjuene satt jeg igjen med nærmere hundre koder, og jeg har dermed ikke plass til å presentere alle kodene som er relevante her. Jeg vil derfor belyse hver enkelt kategori med noen relevante koder, og supplere med enkelte sitater og egne beskrivelser av kodene. Lærerintervjuene, som er hovedvekten av empirien i denne oppgaven, vil bli beskrevet først, mens jeg vil ta for meg funnene fra elevtekstene til slutt. For å gjøre det enklere å ha oversikt over de fire intervjuobjektene, samt overholde deres anonymitet, har jeg gitt de fiktive navn som jeg vil henvise til videre: Aina, Siri, Vilde og Emma.

Ut fra kodene fra intervjuene har jeg utviklet 4 kategorier. Den første er *Familiens betydning for elevenes skolehverdag*, og har 3 underkategorier: *Holdninger til skole og utdanning*, *Rollekonflikter hos barna* og *Elever og foreldres faglige utfordringer*. Den andre kategorien er *Elevenes psykososiale miljø i skolen*, med underkategoriene *Grupperinger i klassen og andregjøring*, *Foreldregruppas påvirkning på det psykososiale miljøet* og *Statushierarki i klassen*. Den tredje kategorien er *Skole-hjem-samarbeid*, og den fjerde er *Kjønn*, med underkategoriene *Kjønnsforskjeller i skolen*, *Atferden til gutter og jenter*, og *Lærernes refleksjoner rundt løsninger*. Elevtekstene vil være en egen kategori, og jeg vil presentere funn fra tabellen jeg lagd. Tabellen kan man se under «Vedlegg».

4.1 Familiens betydning for elevenes skolegang

Denne kategorien består av koder fra alle intervjuene, og det de fire lærerne anså elevenes familie som svært relevant for deres skolehverdag. Som tidligere beskrevet, har forskning vist at familie har stor betydning for elevenes skolehverdag, og lærerne i intervjuene beskriver betydningen på forskjellige måter:

«De kan ta ut på skolen om de har det vanskelig hjem. Og i tillegg vil sosial bakgrunn handle om hvor mye støtte de har, til for eksempel skolearbeid og oppfølging med klær og sånt, og det er jo klart at der påvirker sosial bakgrunn skolehverdagen deres veldig. Både på faglig nivå og hele pakka egentlig.» (Aina)

«[...] Fordi for mange når de kommer hjem så er det så kaotisk hjemme, med mange søsken eller ingen søsken, ikke sant. Helt stille, eller ting og tang, eller foreldre som også skal realisere seg selv. Som ikke har tid og må ut og reise og sånt, så de (barna) blir overlatt til seg selv. Kampen til å «se meg, her er jeg», den biten der om de er mange om beinet. Vi har litt av hvert hos oss.» (Vilde)

Både Aina og Vilde trekker frem et aspekt ved familiens betydning som handler om utfordringer hjemme. Som Vilde forteller, har de «litt av hvert hos oss», noe som kan tolkes som at de i sin classesammensetting har et bredt mangfold av familier med forskjellige omfang, tilgang på ressurser, støtte fra foreldre etc. Også Aina trekker frem

at støtte fra foreldre og økonomiske ressurser preger barna i stor grad, både på faglig nivå og «hele pakka» (trivsel, motivasjon, trygghet osv.) På den andre siden, forteller Siri og Aina også om familier som gir mye støtte til barna sine:

«Nei, det er jo litt de som har foreldre som er høyt utdannende, ikke alle selvfølgelig, men noen av de har jo på en måte en større mulighet for å klare seg faglig, de har mer hjelp og støtte hjemme, de har mer forståelse i forhold til hva utdanning... eh de mener det er lurt da.» (Siri)

«[...] Ja, jeg vet jo om noen familier som er sånn, og som (barna) nok får litt «gratis» gjennom det, foreldrene er opplyst og leser bøker og sånne ting men, vi har de (samme) familiene hvor også barnet strever med masse atferd. Men jeg tror det øker sjansen for å få en skoleflink, eh barn, ved å være involvert i livet deres, og det når man dra på skiturer sammen og gjør ting sammen så bygger jo det noe positivt da. Men jeg sier ikke at det svart-hvitt er sånn!» (Aina)

De to lærerne har også erfaringer med ressurssterke hjem, og at elever som opplever mye støtte hjemmefra ofte har bedre forutsetninger for å gjøre det bra faglig på skolen. Dette er det Stefansen (2007, s. 259 og 260) kaller for «hjemmefordelen», en fordel som handler om å ha tilgang på de ulike formene for kapital, og foreldres evne til å forberede barna på fremtiden. Flere av lærerne trekker frem at familiens økonomi spiller en ganske stor rolle, og at de som har foreldre med høy utdanning har gode forutsetninger for å gjøre det bra på skolen. Samtidig forteller de at det å ha dårlig økonomi viser seg å ha flere konsekvenser:

«[...] for jeg tenker om du har kaos på hjemmebane, og en evig kamp om ting. Om mat og om ting og tang, så har jo det innvirkning på hvordan du har det, rett og slett. Og da selvfølgelig hvordan du presterer på skolen. Så til noen av de elevene her, som bor trangt for eksempel, så ser vi jo det.» (Emma)

«[...] altså hvis de er alenemødre for det er jo gjerne det vi hører om. Og da skjønner man med en gang at det økonomiske ikke er oppe og går, for man har mindre å rutte med. [...] Eller at man henger i stroppen fordi mens ungene er på skolen må du ut å jobbe, og så må du skyndte deg hjem til de kommer hjem så det å få endene til å møtes er en evig kamp. Det gjør noe med ungene [...] (Vilde)

Emma forteller om erfaringer med at barn i familier med svak økonomi er vant til å «kjempe» om ting, mat og oppmerksomhet fra foreldre. Dette er noe hun ser gå igjen i oppførselen til elevene på skolen. Både Vilde og flere av de andre lærerne trekker også fram at alenemødre med ansvar for barna er relativt utbredt på skolen, og at de ofte har et dårlig økonomisk utgangspunkt, noe som går ut over barna.

4.1.1 Holdninger til skole og utdanning

Familiens holdninger til skolen trekkes frem av flere av lærerne som betydningsfullt. Siri har erfaringer med at foreldres utdanning har betydning for holdningene til skolen, og sier at de som er høyt utdannet «har mer forståelse i forhold til hva utdanning... ehm, de mener det er lurt, da». Mens vi snakker om leksehjelp og grunner til mangel på leksehjelp fra foreldre, forteller Aina:

«[...] jeg vil heller si at det handler heller om holdninger og kultur, at det er det i større grad enn økonomi, holdninger til skole generelt, skolesystemet, ja og kulturforskjeller. Det har større innvirkning enn økonomien.» (Aina)

Aina mener at holdninger til skolen er viktigere enn familiens økonomi. Dette mener også Iversen (2014, s. 113), da han skriver at foreldres innstilling til formell utdanning er langt viktigere enn foreldrenes sosioøkonomiske klasse og utdanning. Holdningene til familien påvirker slikt som i hvilken grad foreldrene gidder å hjelpe med lekser, og hvilken rolle de selv velger å ta på seg i sitt barns skolegang. Kulturforskjellene som Aina forteller om, nevner også Vilde har betydning for barnas holdninger til og atferd i skolen:

«[...] Men likevel er det noen kulturforskjeller som du ser at... og noen holdninger blir til da, som vi får utfordringer med på skolen.» (Vilde)

Elevene tar med seg holdningene hjemmefra til skolen, og disse holdningene kan skape utfordringer eller være i motsetning til skolens praksis. Begrepet «kulturforskjeller» går igjen hos lærerne, og selv om de også nevner at utfordringer med holdninger til skolen kan gjelde familier og elever fra alle kulturer, påpeker de at de fleste erfaringene med dette fenomenet er med familier med innvandringsbakgrunn. Ingen av lærerne går noe nærmere inn på *hva* disse kulturforskjellene omhandler, og det blir dermed viktig å være kritisk til deres bruk av dette begrepet; det kan omhandle etnisitet, nasjonalitet, utdanningsnivå, klasse eller lignende. Når det kommer til innvandringsfamilier, legger Aina riktignok til at de ikke kan være sikre på deres bakgrunn, og dermed kan de ikke helt og holdent skylde på «kulturforskjeller» som hovedgrunnen til utfordrende holdninger:

«[...] Også er det jo dessverre sånn at mange av disse familiene har strevd, kommer fra krig, har traumer, sliter med å få jobb, som da påvirker negativt på barnet deres. [...]» (Aina)

4.1.2 Rollekonflikter hos barna

Familien viser seg å ha påvirkning på hva barna deler med lærerne om deres privatliv. Mens vi snakker om hvilken innsikt lærere har i elevenes fritid og deres familie, forteller Aina at 6. klassingene hennes er svært reserverte på hva de forteller til lærerne, og at det ikke er så lett å få innsikt i fritidslivet deres:

«Men jeg kjenner nesten det var lettere da de var mindre, hvert fall med tanke på innsikt i familien haha, for en 6-7-åring babler i vei og forteller litt ukritisk, mens en 12-åring, spesielt hvis du har det litt vanskelig da, så er du plutselig litt mer opptatt av å være lojal til foreldre og sånt, så der mister vi nok mer innsikt.» (Aina)

Hun beskriver at barna kan være opptatte av å være lojale til foreldre og familien sin, og ikke eksponere deres utfordringer i familien til andre. Dette kan påvirke hvilken innsikt lærerne får i elevenes fritidsliv og familie, og dermed gjøre at man går glipp av ulik informasjon som for eksempel kan forklare atferd, skolefaglige prestasjoner etc. Vilde forteller også om elever med innvandringsbakgrunn som har utfordringer med å møte forventninger fra ulike kulturer. Spesielt i de norske høytidene er det elever som sliter:

«[...] det virker som de i den alderen her hvor de går i sjuende er vanskelig for å finne ut hvem de helt er, skal de ha tilhold i sin egen kultur liksom. Eller er det den norske... de ønsker kanskje å være begge deler. Også slites man litt imellom slik at vi føler at hele den adventstiden, desember er en vanskelig måned da.» (Vilde)

Krysspress fra familie, venner og ulike kulturer kan føre til at elevene har «vanskelig for å finne ut hvem de er». Press fra omstendighetene vil kunne skape en rollekonflikt for barn i 12-13 års alderen, og kan påvirke deres skolehverdag i stor grad. Vilde forteller også at disse elevene føler seg «utenfor», og at når mange familier gjør hyggelige «desemberaktiviteter», opplever disse elevene at de er annerledes siden ikke deres familier også gjør slike aktiviteter. Hun forteller videre at dette kan vises på noen av elevene ved at de blir utrygge, og «[...] Når elever blir utrygge, virker det som de aller fleste blir utagerende. [...]».

4.1.3 Begrepsforståelse og faglige utfordringer

Noe som flere av lærerne trekker fram som betydningsfullt, handler om elevenes og deres foreldres begrepsapparat. De forteller at elever og familier med innvandrerbakgrunn og annet morsmål enn norsk oftere har større utfordringer med å henge med på flere områder.

«[...] Og også med minoritetsspråklig bakgrunn, fordi de ikke har det samme hjelpeapparatet rundt, eller de samme forutsetningene til å klare seg. For at de snakker morsmålet sitt hjemme, for eksempel. Og at foreldrene snakker morsmålet, og foreldrene har ikke vokst opp her, og da er det en del ting... faktorer som...de skjønner det ikke, fordi de har ikke opplevd det selv, og da blir det en litt annen type. Og da er det vanskeligere å få gode resultater på skolen også, fordi de har ikke den samme språklige utviklingen hjemme, som en som er født og oppvokst i Norge.» (Siri)

«[...] Men så har du de da, som ofte ikke får noe hjelp hjemme, får noe støtte hjemme. Og det kan være norske barn også, som er norske i utgangspunktet. Men de kan vi finne over hele fjøla. Mye av dette ser vi, at man ikke får noe støtte hjemme da, får noe hjelp med leksker for eksempel. Det er ingen som etterspør noe. Og da blir det vanskelig for dem. Men gjerne så er det enten at de har en eller begge foreldrene er av utenlandsk opprinnelse.» (Vilde)

Det at noen familier snakker morsmål hjemme i stedet for norsk, påpekes som en faktor som gjør at elever med innvandringsbakgrunn kan henge litt etter i skolen. De blir ikke eksponert for det norske språket i like stor grad som de som har norsk som morsmål, og begrepsforståelsen vil dermed ikke utvikle seg i like stor grad. En annen faktor som har betydning, handler om at foreldrene kanskje heller ikke forstår leksene og skolearbeidet, eller at de ikke helt forstår hvorfor det skal gjøres. I Bæcks (2007, s. 50-51) forskningsrapport om foreldres deltakelse i skolen, vises det et mønster at foreldre med lav utdanning eller med annet morsmål enn norsk, var i større grad enige i påstanden «Jeg vil gjerne hjelpe barnet mitt med leksene, men jeg kan ikke fagene».

Siri påpeker også seinere at lekser er en konkret grunn til at ulikhetene i skolen øker, og at de derfor har fokus på å gi elevene lekser som er overlæring (tilleggs læring og repetisjon) og som dermed kan mestres av alle tross støtte hjemmefra. Likevel forteller hun at det er leseopplæringen som er mest avgjørende, og at de som har lite oppfølging på lesing er de som faller bakpå. Vilde trekker også fram at det blir ekstra vanskelig for barna når foreldrene ikke etterspør noe og stiller krav. Dette kan ha sammenheng med at de selv ikke forstår leksene, og derfor heller ikke klarer å følge opp barnet.

Når det kommer til ulikhetsskapende mekanismer og forskjeller i skolen, diskuterer flere av lærerne lekser og utfordringer med dette:

«[...] så lenge det er bestemt at det skal være lekser, så blir det forskjeller, og forskjellene blir større og større. [...]» (Siri)

«Vi har en del elever vi vet har en, ikke er så ressurssterk familie, hvor vi har sagt til foresatte at den personen kan være på leksehjelp for eksempel, eller at vi kan hjelpe til med lekser på skolen, fordi at vi veit at hjemme er det ikke noe å hente. For å prøve å jevne ut forskjellene mellom eleven og resten av klassen. Det kommer ikke som et ønske fra foresatte, men som et tiltak fordi vi ser at de ikke mestrer det.» (Aina)

Siri konstaterer at lekser er en ulikhetsskapende faktor. Aina forteller at det er flere familier som sliter med å hjelpe barna sine med lekser, og at disse barna derfor faller bakpå. Lærerne har derfor aktivt satt inn tiltak for å minske forskjellene mellom disse elevene og resten av klassen ved å tilby leksehjelp.

4.2 Skole-hjem-samarbeid

Samarbeidet mellom skolen og hjemmet er en viktig del av elevenes skolegang, og lærerne ser viktigheten av samarbeidet for elevenes del. De opplever likevel mange utfordringer i samarbeidet med foreldrene, og det er mange familier som ikke åpner seg opp for lærerne. For å kunne forstå og hjelpe elevene best mulig, er det nødvendig at informasjonsflyten mellom skole og hjem er god, noe den ikke alltid er.

«[...] Det er jo en av utfordringene våre akkurat det der da. Med å vite hvordan elevene har det hjemme, og det å få litt kjennskap til ja, familiesammenhengene, interesser og sånt som du beskriver, fordi at mye av det er jo nødvendigvis ikke angår oss helt, hobbyer på hjemmebane, hva jobber mor og far med... det er ting vi *egentlig ikke* trenger å vite. [...]» (Vilde)

«[...] vi ser de to ganger i året, foreldrene, på utviklingssamtale. Ellers er man jo i gruppe på andre ting. Og da er det jo veldig lite man veit, om de (foreldrene) ikke deler. Og ungene, de deler jo heller ikke så mye alltid da.» (Siri)

Både Vilde og Siri forteller at det er utfordringer med å få innsikt i familielivet til elevene. Å ha en relasjon til familien er nødvendig for god informasjonsflyt, og Siri trekker fram at de dessverre ikke treffer og snakker så ofte med foreldrene til elevene, hvert fall ansikt til ansikt. Disse møtene er stort sett på foreldremøter, utviklingssamtaler eller de få gangene det skjer noe sosialt på kveldstid, og da er de sjelden på to- eller

tremannshånd. Siri forteller også at det blir vanskeligere å samarbeide når foreldrene er reservert og velger å ikke dele så mye om seg og sine liv. Som Vilde nevner, er familienes privatliv noe som nødvendigvis ikke angår lærerne, og som *egentlig ikke* er kritisk å vite for samarbeidet. Vilde forteller seinere at hun har fått tydelig beskjed fra foreldre om at hun har blandet seg i privatsaker, men hvor familien likevel har forklart en situasjon eller lignende til hun, som har vært svært nyttig i Vildes tilrettelegging for eleven. Emma forteller også at det er mest gjennom utviklingssamtalene én gang i semesteret at de treffer foreldrene. På foreldremøter og sosiale sammenkomster har hun opplevd at en del foreldre ofte ikke møter opp. Likevel får hun snakket med en del foreldre jevnlig:

«[...]ofte det er det de her ungene som du har konflikter med i hverdagen som gjør at du må ta en telefon hjem. Og da må du ta en telefon, og ikke gjennom Vigilo for eksempel. For det henger de ikke med på. Så sann sett så snakker jo ganske ofte med noen av disse foreldrene.» (Emma)

Situasjoner og hendelser med elevene i skolen, krever at hun tar kontakt med foreldrene. Kommunikasjonssider slik som Vigilo opplever hun som noe mange foreldre ikke «henger med på» eller forstår, og hun må dermed snakke med foreldrene på telefon. Emma har også erfart samarbeidsutfordringer med foreldre på utviklingssamtaler, hvor foreldrene ikke tar til seg hennes og andre læreres tilbakemeldinger:

«[...] jeg har et konkret eksempel, for at vi har sånne utviklingssamtaler hvor elevene presenterer seg selv for foreldrene sine, også har jeg en elev som kommer fra et annet land og som var veldig ærlig på at «nei jeg hører ikke etter, nei jeg er ikke grei med alle», og det var han helt ærlig på. Og så når jeg forteller mor det da og «hva skal vi gjøre med det her? Har du noen forslag til hva vi kan gjøre?». Også er det «neiiida» og det er fortsatt et smil fra foreldre. Men det jeg ønsker er at «nå må dere ta grep, her må det skje noen ting for det her kan ikke fortsette.» (Emma)

Emma opplever at skole-hjem-samarbeidet blir påvirket negativt av at foreldre ikke tar til seg tilbakemeldinger fra lærerne. De temaene hun tar opp til diskusjon med foreldrene er med intensjoner om elevens beste, og hun ønsker at foreldrene skal spille en rolle i deres barns skolegang ved å inkludere de i å finne løsninger.

4.3 Elevens psykososiale miljø

Elevenes psykososiale miljø handler om det sosiale samspillet som skjer både på skolen og på fritiden. Venner og andre elever er en stor del av hverdagen til elevene, og i elevtekstene trekkes fram venner, friminutt og det sosiale i skolen som det beste med skolen. I dette sosiale samspillet kommer det også utfordringer, derav mobbing, utestenging, andregjøring og hierarkisering.

4.3.1 Grupperinger i klassen og andregjøring

I klassene til de tre lærerne som jobber på samme trinn, opplever de det oppstår forskjellige grupperinger og fellesskap blant elevene. Klassene til lærerne har en noe unik elevsammensetting, med et stort flertall av gutter. De fleste av både guttene og jentene spiller fotball på fritiden, og dette har betydning for hvem de henger med på skolen.

«[...] Det er nok lettere for de som holder på med for eksempel fotball, vi har mange som holder på med fotball. De er en gruppe, og de har felles interesser. Og da er det jo lettere, for de har alltid noen å gå til, og det er et fellesskap der som gjør at en del ting er lettere. [...] Den andre gruppa igjen blir jo «resten». Og de har jo et fint fellesskap de og. Men det er jo noen av de som ikke har noe, noen synes det er litt vanskelig.» (Siri)

«[...] For de de har kjerne, en tjuer stykker som kan spille fotball i friminuttet til sammen, av 35 gutter. Og sånn og vet du at det er litt «de raringene borte der». De som holder på med noe annet.» (Vilde)

Som lærerne forteller, oppstår det ulike grupperinger og fellesskap i klassen. Fritidsinteresser er en viktig faktor, og det viser seg at fotball er den interessen som danner det største fellesskapet i klassen. Det er ikke uvanlig at interesser er en fellesskapsdannende faktor, men det viser seg også at det i tillegg til å dannes fellesskap, skapes grupperinger og ekskludering av andre. Andregjøring i klassen blir fremtredende, og Vilde nevner flere ganger at både jentene og guttene som ikke spiller fotball blir «de andre».

4.3.2 Foreldregruppa sin påvirkning på det psykososiale miljøet

Foreldrene til elevene har også en betydning for klassens fellesskapsdannelse og sosiale samspill. De har selvfølgelig påvirkning på sine egne barn, men relasjonene mellom foreldrene er også noe lærerne ser på som interessant:

«[...] Foreldregruppa er i seg selv er jo veldig interessant kan du si. Når du begynner med en gjeng og får en foreldregruppe, så er det utrolig interessant hvordan de er sammensatt og hva slags bånd de har innimellom. Det er det altså.» (Vilde)

Vilde beskriver at foreldregruppa er ulikt sammensatt, og at foreldrene har ulike bånd mellom seg. Det viser seg at det gjennom flere år har blitt dannet et spesielt fellesskap blant en del av foreldrene; «Fotballmødrene» er alle mødrene til elevene som spiller fotball, og de har ved flere anledninger omtalt seg selv som dette, og sine barn som «fotballjentene» eller «fotballguttene»:

«Det er faktisk sånn at her på trinnet er det visstnok et begrep som heter «fotballjentene», og det er det visstnok foreldrene som har skapt. [...] Vi har snakket litt rundt det her, i forhold til at ikke alle går på fotball. Men foreldrene bruker det konsekvent da, «fotballmødrene» [...]» (Vilde)

«Ja altså... de blir jo omtalt som fotballguttene, både av barn og av voksne. Til og med foreldrene sier jo «vi fotballmødrene»... så de og bygger opp om at det blir en slik gruppering. Så de fotballmødrene de... «vi skulle på kino vi, med barna våres. Også skulle vi på restaurant...». Bare fotballforeldre som... så det er jo en, det merker jeg jo... Også merker jeg jo veldig at de... hvis de blir satt sammen til grupper eller partnere i timen, hvis de havner sammen med noen som ikke er sin beste venn, så kan man fort se det på kroppsspråk.» (Emma)

Som lærerne beskriver, skaper foreldrene også grupperinger. «Fotballmødrene» bruker konsekvent et begrep om seg selv og sine barn, som skiller de fra resten av klassen. Emma forteller at denne andregjøringen av elevgruppene påvirker elevene når de blir satt sammen med andre til å jobbe i timene. At foreldrene bygger opp under de ulike grupperingene med «fotballelevne» og «resten av klassen», har tydelig betydning for det sosiale samspillet på skolen. På fritiden viser også disse grupperingene seg gjeldene:

«[...] Sånn at de som er, ikke spiller fotball, de er litt utenfor. Nå hørte jeg seinest i stad at det skulle være en bursdag på søndag, som jeg tviler sterkt på at de som ikke er med på fotball blir invitert til. Så det henger jo så sammen det der med interesser.. og så er du inne i varmen, og liker du ikke det så er du på en måte utenfor.» (Emma)

Emma sine erfaringer tyder på at flere elever ikke vil bli invitert i bursdagen, og hovedårsaken er om du er en del av fotballfellesskapet eller ikke. Sannsynligvis vil foreldrene være klar over at det er en del elever som ikke ble invitert, og Emma forteller at det ofte kan være gjennomtenkt til tross for ekskluderingen av noen elever:

«[...] Fordi de er jo opplært av foreldre og lærere egentlig ikke skal snakke om det som skjedde i helgen på bursdagen. For de er jo såpass oppegående at de skjønner at det er sårt for de som ikke er invitert. Og det er noen som *aldri* er invitert.» (Emma)

Ifølge Emma er altså foreldrene fullstendig klar over ekskluderingen som vil skje, og mener at elevene er opplært til å ikke snakke for høyt om aktiviteter og hendelser de vet ikke alle elevene har vært med på. Emma forstår foreldrenes prioritering når hun sier at «det er jo klart at å ha 35 gutter hjemme hos seg, det er jo nesten ingen som får til det. Sånn at de må på en måte begrense...». Likevel synes hun det trist, og har lagt merke til at det påvirker de som ikke blir invitert til slike arrangement.

4.3.3 Statushierarki i klassen

I tillegg til grupperinger og ulike fellesskap i klassen, har det oppstått uformelle statushierarki hvor noen elever er mer populære og har mer status enn andre. Elevene med høy status har innflytelse på mange av de andre elevene, men oftest de elevene som er innad i deres gruppe, for eksempel guttene som driver med fotball. Lærerne forteller om at mange elever ønsker «å være inne i varmen», i fellesskapet, og følger derfor etter de elevene som tar styringen.

«[...] det er også noen som holder på med litt dumme ting som har høy status. Ja litt sånn sjefen i gruppa, som gjør litt smårusk. Har kanskje en sånn sjefsrolle som ikke er så bra.» (Siri)

«[...] utfordringen på syvende hos oss er at de er veldig avhengige av for eksempel en eller to sterke i klassen, eller på trinnet. Så det *de* gjør, det *gjelder*. Ikke sant, hvis at de sier «kom igjen a, nå skal vi gjøre det og det», selv om du innerst inne tenker at «men det er kanskje ikke så lurt», så er du med likevel, for du vil så desperat være inne i varmen.» (Emma)

I klassen er det noen sterke personligheter som har innflytelse på de andre elevene. Som Siri forteller, er det noen elever som har en sjefsrolle. Dette er riktignok stort sett innad i sin gruppe, og Siri legger til at «[...] fotballguttene har ikke så høy status hos gamerne, de bryr seg ikke så hardt». Likevel mener Siri at de elevene som ansees som «sjefer» kan holde på med «litt dumme ting» som påvirker de andre elevene. Som Emma også forteller i utsagnet, har hun erfart at elever blir med på det «sjefene» bestemmer selv om de vet det ikke er så lurt. Siri forteller også:

«[...] Noen av elevene klarer å tenke sjøl, men mange gjør ikke det. Frykter litt... hva skjer hvis jeg ikke gjør sånn eller... i forhold til den personen der da. Kanskje jeg blir hengt ut...» (Siri)

For elevene handler det om å være en del av fellesskapet. Hvis de utfordrer de elevene som har høy status og en sjefsrolle, frykter de å bli hengt ut eller holdt utenfor. Siri presiserer at «det er noen som styrer og dominerer som du sier her og litt sånne ting, så det har veldig mye å si for prestasjonene til resten, har det».

4.4 Kjønn

Forskning har påvist at det er kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner i den norske skolen, hvor gutter gjør det dårligere enn jenter. Annen forskning kritiserer disse rapportene, og mener at man ikke kan peke på kjønn alene som en utslagsgivende faktor. Lærerne har flere erfaringer med kjønnsforskjeller på sin skole, men de mener det er en sammensatt utfordring som ikke er «svart-hvitt» og absolutt. Dette gjelder spesielt skolefaglige prestasjoner, og de ser kjønnsforskjeller i et interseksjonelt perspektiv.

4.4.1 Kjønnsforskjeller hos elevene

At det er forskjeller i skolefaglige prestasjoner er lærerne enige i, dog at det er i forskjellig grad. Kjønnsforskjellene er heller ikke gjeldene for alle gutter eller alle jenter, og samtlige lærere poengterte dette i løpet av intervjuene.

«[...] De (jentene) er flinkere, også *jobber* de for å bli flinkere, hvis du skjønner. De har faktisk interesse i å bli flinkere. (Emma)

«[...] Vi har gutter som er flinke og vi har gutter som er svake. Og vi har også jenter som er det samme. Og på vår avdeling er det... altså de svakeste hos oss er jenter, men det er av helt andre årsaker. Det er jenter som... har dettet ut av systemet i forhold til lesing og skriving og alt det her. Men hovedtyngden er nok på gutter da, som er svake, det gjør det.» (Vilde)

Emma er ganske tydelig på at jentene er flinkere på skolen enn gutter. Vilde har et mer nyansert bilde, og forteller at det også er mange gutter som er flinke. Likevel trekker hun også frem av hovedtyngden av svake elever er gutter. Jeg tolker Vildes utsagn dithen at guttene generelt er ganske svake, mens de jentene som er svake er det «av helt andre årsaker», altså at det er litt spesielle tilfeller at jentene er svake. Emma forteller også at jentene faktisk har interesse for å bli flinkere i skolefagene. Dette kan være et verdispørsmål, om jentene har mer positive holdninger til skolearbeidet fordi de ser en verdi med det. Dette kan være det Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 57-59) omtaler som *nytteverdi*, at jentene ser at det de lærer vil komme til nytte senere.

4.4.2 Atferden til gutter og jenter

Et annet aspekt ved kjønnsforskjellene i skolen handler om forskjellene i atferden til jentene og guttene. Lærerne er samstemte om at det hovedsakelig er guttene som har mest utagerende atferd.

«Men jentene våre, jeg hører ikke de om dagene. De er stille, aldri utagerende. Mens vi har mange gutter vi må hele tiden følge med på. Jah, så det er det helt klart guttene som er mest.» (Emma)

«[...] Men vi ser at skolen er lagt opp litt mer for jenter, med å sitte i ro og skrive og det der. Og vi har mange gutter som ikke har ro i ræva. [...] Og plutselig ligger de på gulvet, (flirer) og så ser vi de begynne å renne på do og da har vi bomma.» (Siri)

Som lærerne beskriver, virker det som at det er et tydelig skille mellom guttene og jentenes atferd. Siri mener også at skolen er lagt opp litt mer for jenter, og at mye av skolehverdagen og undervisningen handler om å sitte i ro, skrive etc. Vilde og Aina forteller også at det er guttene som definitivt har mest utagerende atferd, og som ikke går helt overens med skolens praksiser, slik som teoretisk læring og sitte på sin respektive stol. En annen erfaring Emma også har, er at guttene er kjappe til å stemple skolearbeidet som kjedelig, uavhengig av hva de holder på med:

«[...] Men det går en liten sport i trinnet våres å si at «dette er kjedelig», selv om du vet du har funnet noe som fenger dem, så må de si det er kjedelig. Også henger de andre seg på; «mhm, kjempekjedelig!». Men når de holder på så ser vi at de er motiverte og synes det er artig da.» (Emma)

4.4.3 Lærerens refleksjoner rundt løsninger

Som tidligere nevnt er kjønnsforskjeller sammensatt. Lærerne har flere refleksjoner rundt hva som bidrar til kjønnsforskjellene, og hva som kan «løse» utfordringen. Noe flere av de trekker frem, handler om å motivere elevene (og da spesielt guttene) og spille på deres interesser. De legger ekstra vekt på at dette gjelder lesing og leseopplæringen.

«Det handler om motivasjon! Jeg gidder ikke lese en bok jeg tror er kjedelig heller, da legger jeg den fra meg. Det sier seg jo selv.» (Aina)

«Det handler jo om en ting da, og det er interesser. Og det å bli motivert. Og da må du ha noen som er interessant for deg. For eksempel, lese bøker, i biblioteket vårt; de har jo lånt bøker dere i syv år, så de har jo lånt ferdig Messi og Zlatan og alle de fotballbøkene. Det er jo helt sarva fordi de har lest dem gjennom så mange ganger. [...] Det er jo som de sier, de gidder ikke lese noe som ikke er interessant.» (Emma)

De har erfart at mange av guttene ikke er interessert i å lese, og at de sliter med å finne bøker som fenger guttene. På dette trinnet er det som tidligere nevnt fotball som er den største interessen for mange av både guttene og jentene, og det er ikke nok fotballbøker til alle. Som Emma forteller, er disse bøkene lest gjennom av hver enkelt elev flere ganger også, og elevene blir dermed mindre motivert av å lese samme bok om og om igjen. Lærerne peker alle mot at elevene må få det Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 67) kaller *indre motivasjon*, at det de leser oppleves som gøy og engasjerende.

En annen faktor som de er samstemte om påvirker elevene prestasjoner og motivasjon, handler om undervisningen. En for lite praktisk skole, mangel på ressurser og for lite kreativ undervisning trekkes frem som en stor grunn til at det er mye atferd i skolen.

«[...] Løsninga trur jeg er flere ressurser og mindre grupper, sånn at man kan gjøre flere ting. For nå må uansett hvor urolig du er sitte i en gruppe på 27 stykker og gjøre matteoppgavene, fordi det er èn lærer der. Og da har du ikke kjangs til å gjøre det praktiske, for du har ikke nok voksne. Da får man et sånn midt på treet opplegg som gagnar flest mulig.» (Siri)

«Og jeg tror det er like mye skolen sin skyld som, det er aldri barnet sin skyld da. Vi har en altfor lite artig og praktisk skole. [...]» (Aina)

«[...] Jeg har hele tiden hatt fokus på dette med fysisk aktivitet, det å dra på tur, dra masse på tur. For det er kjempenyttig for det meste egentlig. Og det å dra på tur bare for turen sin del, trenger ikke ha uteskole eller gjøre noe spesielt. Men det er nok å gå dit, leke seg, ha det artig, snakke sammen, finne et bål liksom og få opplevelser. Det har jeg trua på, og det ser vi mange, spesielt kanskje guttene liker da.» (Vilde)

I lærernes utsagn går det igjen at skolen burde være mer artig, og at den ville blitt det med mer praktisk undervisning. Vilde nevner at «å dra på tur bare for turen sin del» er nok for at elevene skal få et godt utbytte av skolehverdagen. Også Siri skulle gjerne hatt mer uteskole, men hun peker på at de mangler ressurser og lærere til å kunne gjennomføre det. Hun anerkjenner også at undervisningen deres er et «midt på treet opplegg som gagnar flest mulig», men at det er vanskelig å gjøre noe med. Som Aina påpeker, mener hun at det er skolen sin «skyld» i at mange elever ikke passer inn i skolens praksiser, ikke elevene. De virker rett og slett ikke fornøyd med dagens praksis i skolen, og inviterer til å diskutere det samme spørsmålet som Aasebø (2021, s. 11) stiller: Hva skal skolen være?

4.5 Elevtekstene

Av de 17 elevene som har skrevet elevtekster, skriver 13 elever eksplisitt at de trives eller har det bra på skolen. Av de fire som ikke skriver det, er det én som skriver at hun trives «passe godt», mens de andre ikke nevner noe om hverken trivsel eller mistrivsel. 9 elever presiserer at det sosiale med skolen er det beste, altså venner og friminuttene. 7 av elevene skriver at de ikke liker norsk eller matte, og at disse fagene er kjedelige. Ei jente skriver spesifikt at hun liker minst de fagene hvor de må sitte lenge i krok, slik som norsk, matte og engelsk.

Av de 17 elevene skriver 15 at de er med på en organisert fritidsaktivitet (er rimelig å anta at det er organisert), og hvor igjen 12 av dem skriver de spiller fotball. 12 elever skriver også at fritiden går til å være med venner, og det virker som at å være sosial med venner er viktig.

I hvert intervju med de fire lærerne gjennomgikk vi de fritidsaktivitetene lærerne visste at elevene drev med på fritiden. To av elevene har i elevtekstene skrevet at de går på «visuell kunst», og ingen av de tre lærerne som jobber på dette trinnet sa noe om dette. Etter som dette er en relativt sofistikert og unik fritidsaktivitet, kunne det vært rimelig å tro at lærerne hadde kjennskap til denne fritidsaktiviteten. Det hadde de imidlertid ikke, og det kan tyde på at det er en del av fritidslivet til elevene som lærerne ikke får innsikt i.

5.0 Diskusjon

Jeg vil i dette kapittelet diskutere funnene som er presentert i kapittel 4.0 Analyse, i lys av tidligere forskning og teori, og mine egne tolkninger. Jeg vil begynne med å oppsummere hovedfunnene og de 4 hovedkategoriene, for deretter å diskutere disse. Temaene for diskusjon vil dermed være:

- *Familiens betydning for elevenes skolehverdag*
- *Skole-hjem-samarbeid*
- *Elevenes psykososiale miljø i skolen*
- *Kjønn og kjønnsforskjeller i skolen*

I dette kapitlet vil jeg beskrive hvordan de fire lærerne jeg har intervjuet opplever temaene vi har diskutert, gjennom tolkninger jeg selv har gjort av deres utsagn. Jeg vil ikke generalisere noen av mine funn i den tro om at de er representative for alle lærere eller skoler, men jeg vil drøfte funnene opp mot annen forskning og teori, og dermed vurdere funnenes overførbarhet og mulighetene for teoretisk generalisering.

5.1 Oppsummering av hovedfunn

5.1.1 Familiens betydning for elevens skolehverdag

De fire lærerne mener at elevenes familie, og da spesielt foreldrene, har stor betydning for elevenes skolegang. Familiens sosiale bakgrunn, derav foreldres yrke, utdanning, lønn og sosiale status, spiller en rolle på hvordan barnas personlighet blir, og flere av lærerne påpeker at hvis de har det kaotisk eller vanskelig hjemme, vil de tydelig kunne se det på elevenes atferd. Mangle elever er vant til å «kjempe» om ressurser og omsorg, en praksis de tar med seg hjemmefra til skolen. Familiens holdninger til skolen og skolesystemet har også påvirkning på elevene sine holdninger. Flere av lærerne tror at holdninger til skolen har bakgrunn i kulturforskjeller, og at kulturforskjellene også påvirker i hvilken grad foreldre tar ansvar og del i sine barns skolegang. Aina og Vilde forteller også at det for noen elever oppstår rollekonflikter, hvor elevene slites mellom familiens og skolens/klassekameratenes forventninger. Det oppstår dermed et krysspess som påvirker elevenes atferd i skolen og deres personlighet.

Støtte hjemmefra til det faglige aspektet av skolen, slik som lekser og lesing, er noe som varierer i stor grad fra familie til familie, og derfor også påvirker elevenes faglige utvikling svært forskjellig. Lærerne opplever at elever og foreldre som har innvandrerbakgrunn og/eller et annet morsmål enn norsk, ofte sliter mer (enn de med norsk som morsmål) med både å forstå skolearbeidet, og å forstå *hvorfor* elevene skal gjøre skolearbeidet. Mangel på begrepsforståelse og eksponering for det norske språket trekkes frem som viktige faktorer.

5.1.2 Skole-hjem-samarbeid

Samarbeidet mellom skolen og hjemmet beskrives som svært viktig av lærerne, men at de møter på flere utfordringer i samarbeidet. En av utfordringene handler om å få innsikt i familielivet til elevene, noe som er vanskelig siden en del foreldre og elever er svært reservert på hva de deler med lærerne. Mange av foreldrene ser de også bare to ganger i året, på utviklingssamtale hver høst og vår. På foreldremøter og sosiale arrangementer er det ofte at flere foreldre ikke møter opp, og det blir dermed svært begrenset hvor ofte de ser hverandre ansikt til ansikt. Likevel forteller Emma at hun ofte snakker med foreldre på telefon, da det stadig skjer ting i skolehverdagen som hun må fortelle foreldrene om. En annen utfordring Emma forteller om, er at en del foreldre ikke tar til seg tilbakemeldingene som lærerne gir, og heller ikke tar så stor del i deres barns skolegang som lærerne ønsker. Samtidig har Aina flere gode erfaringer med skole-hjem-samarbeidet, og opplever at mange foreldre er svært samarbeidsvillige og ønsker det beste for sitt barn.

5.1.3 Elevenes psykososiale miljø i skolen

Elevenes psykososiale miljø i skolen består av flere aspekter. I klassene til de tre lærerne som jobber på samme trinn opplever de tydelige grupperinger, hvor elevene som spiller fotball er en gruppe, og de som ikke spiller fotball er «resten». Det er en tydelig andregjøring, hvor fotballinteressen skaper et «vi» og et fellesskap på den ene siden, og på den andre siden et ekskluderingsmiljø hvor noen elever blir holdt utenfor, både i skoletiden og på fritiden. Også foreldregruppa bidrar til at det blir ulike grupperinger.

Lærerne forteller at noen av foreldrene har etablert et begrep som stadig blir brukt, «fotballjentene» og «fotballguttene». Disse foreldrene omtaler også seg selv som «fotballmødrene», og skaper dermed et skille på at de elevene og foreldrene som interesserer seg for fotball er en egen gruppe, adskilt fra «de andre». Emma beskriver en konkret episode om en bursdag, hvor de elevene som ikke spilte fotball mest sannsynlig ikke ville bli invitert. Hun følger også opp dette med å si at elevene er opplært av foreldrene til å ikke snakke for høyt om slike ekskluderende arrangement, og hun antyder dermed at foreldrene er bevisste på både ekskluderingen av noen elever, og at dette er sårt for dem.

Det psykososiale miljøet påvirkes også av at det finnes et uformelt statushierarki i klassene. Noen av elevene har høyere status enn de andre, og deres meninger, holdninger og atferd påvirker derfor de andre elevene i stor grad. Lærerne forklarer at elevene ønsker å «være inne i varmen», og at mange elever frykter å bli utestengt eller mobbet om de utfordrer elevene med status og normene som finnes i klassen.

5.1.4 Kjønn og kjønnsidentitet i skolen

Lærerne opplever at de har kjønnsforskjeller i sine klasser, men anerkjenner at det er en sammensatt utfordring som ikke gjelder for alle elevene eller er «svart på hvitt». Til tross for at de har både jenter og gutter som er både svake og sterke faglig, er hovedtyngden på guttene som er svake. Guttene har desidert mest utagerende atferd, og kommer ikke helt overens med skolens praksiser, slik som mye teoretisk læring og å sitte på sin egen stol. De fire lærerne mener at grunnene til guttenes atferd og faglige nivå handler om lærestoffet ikke er interessant og motiverende, spesielt når det kommer til lesing. Samtidig er det mange av guttene som avfeier skolearbeidet som «kjedelig», til tross for at lærerne opplever at de synes det er interessant eller artig. For å løse denne utfordringen, har flere av lærerne tro på det samme: at skolen må bli mer praktisk. Aina konstaterer at skolen er «altfor lite artig og praktisk». Både Vilde og Siri forteller også at de gjerne skulle hatt mer uteskole og praktisk undervisning, men at ressursene ikke strekker til og dermed blir for vanskelig å gjennomføre. Når det kommer til leseopplæringen og motivasjon til å lese bøker, er lærerne også samstemte om at de ikke har nok bøker som fanger elevene. De vil ikke lese det som ikke er interessant, og siden skolens utvalg er begrenset, blir også motivasjonen til å lese liten.

5.1.5 Elevtekstene

Elevene forteller i elevtekstene at det viktigste for deres trivsel på skolen er det sosiale, og da friminuttene og å være med venner. I tillegg skriver 13 av 17 elever eksplisitt at de trives godt på skolen. Mange av elevene gir uttrykk for at norsk og matematikk er de kjedeligste fagene, og ei jente påpeker at fagene hvor de må sitte lenge i krok er de kjedeligste. 15 av 17 elever er med på en organisert fritidsaktivitet, hvor et stort flertall er med på fotball. Dette samsvarer med lærernes inntrykk av elevenes fritidsaktiviteter. Noe som ikke samsvarer med lærernes innsikt i elevenes fritidsaktiviteter, er at to jenter går på «visuell kunst», noe ingen av lærerne virker å vite om. Et eksempel på et svar fra en elev på spørsmålet «Fortell hvordan du har det på skolen», så slik ut:

«Jeg trives godt med skolen fordi jeg har venner, men jeg liker ikke matte. Men jeg liker musikk og k&h, men fortsatt har jeg det fint på skolen :)»

5.2 Diskusjon av hovedfunn

5.2.1 Familiens betydning for elevenes skolehverdag

5.2.1.1 Hjemmefordelen

Familie og foreldre har ifølge lærerne stor betydning for elevenes skolehverdag. Noe av det første de trekker fram, er at de kan se på atferden til elevene om de har det vanskelig hjemme. Utfordringene i hjemmet går blant annet på mangel på omsorg, for lite økonomiske ressurser og som Emma forteller: «en evig kamp om ting». De ulike typene kapital (sosial, kulturell og økonomisk) utledes alle sammen fra økonomisk kapital, og lærerne forteller at det er mange familier som har mangel på økonomiske ressurser. Dette kan derfor også øke sannsynligheten for at de mangler kapital generelt, både sosial, symbolsk og kulturell kapital. Aina forteller at hun vet om noen familier hvor «foreldrene er opplyst og leser bøker, og sånne ting», og at dette øker sjansen for at barna lykkes i skolen. Å opplyse seg selv, for eksempel gjennom bøker, er en måte å tilegne seg kulturell kapital, noe som det kan virke som foreldrene overfører til sine barn. Resultatene fra undersøkelsen «Ung i Norge» (Bakken, 2004, s. 84) viser at «boklig kultur» i hjemmet har en sammenheng med elevenes skoleresultater og tilegnelse av kulturell kapital. Dette samsvarer med det Stefansen (2007, s. 259-269) kaller en «hjemmefordel» for middelklassebarna. Denne fordelingen gjelder både det økonomiske aspektet med å ha økonomisk trygghet og nok ressurser, men også evne til å forberede barna på fremtiden. Wilde forteller om både alenemødre som sliter økonomisk og så vidt får «endene til å møtes», og foreldre som ikke har tid til barna fordi de skal realisere seg selv. Det kan virke som en del foreldre ikke har tid, mulighet eller forståelse til å forberede barna på fremtiden, og som er og må være mer «her og nå»-orienterte. Barna vil dermed få mindre støtte hjemmefra, og få dårligere forutsetninger til å oppnå sosiale oppgraderinger og sosial mobilitet.

5.2.1.2 Holdninger

Som Wilde forteller i et av utsagnene sine, har de på skolen «litt av hvert hos oss», og refererer da til ulike elever med ulik bakgrunn. Det kan virke som at det i deres klasser er representert familier og elever fra alle typer kulturer og sosiale klasser. Dette bekrefter flere av lærerne, og forteller at deres skole har et kulturelt mangfold som er over gjennomsnittet. Dette kan bety at elevene kommer til skolen med svært ulike forutsetninger, behov og holdninger. I analysen til Bakken (2009) viser det seg at foreldrenes utdanning er en svært robust faktor som påvirker barnas skoleprestasjoner. Flere av lærerne gir uttrykk for at utdanning spiller en stor rolle, men at høy utdanning (og dermed oftere høyre økonomisk kapital) hos foreldrene ikke alene er ansvarlig for dette. Aina forteller: «[...] jeg vil heller si at det handler heller om holdninger og kultur, at det er det i større grad enn økonomi, holdninger til skole generelt, skolesystemet, ja og kulturforskjeller [...]». Til tross for at en familie for eksempel har dårlig økonomi eller foreldrene lav utdannelse, har elevene forutsetninger til å gjøre det bra så lenge holdningen deres til skolen og skolesystemet er gode. Dette samsvarer med Iversens konklusjon (2014, s. 113); Foreldres innstilling til formell utdanning er langt viktigere for skolesuksess enn foreldrenes sosioøkonomiske klasse. Her er det riktignok verdt å nevne at sosioøkonomisk klasse kan være en faktor som påvirker disse holdningene og innstillingen til utdanning. Avhengig av hvilket sosialt lag en familie kommer fra, vil

påvirke hvordan de verdsetter skole og utdanning. En families klasse, økonomi, og status vil dermed kunne legge føringer for hvor mye energi de er villig til å legge ned i skolearbeidet ut over det som er obligatorisk; kanskje familien strever økonomisk og ønsker at sine barn skal komme ut i jobb så fort som mulig etter videregående, og dermed verdsetter lengre utdanning mindre fordi det tar for lang tid. Med en slik holdning, som springer ut fra en families sosioøkonomiske klasse, vil klasseforskjeller kunne reproduserer gjennom generasjoner.

Selv om gode holdninger til skolen kan gjøre elever og foreldres forutsetninger bedre, finnes det utfordringer som krever mer enn bare gode holdninger. Som jeg har diskutert i kapittel 5.2.1, viser det seg at foreldres utdannelse og sosiale bakgrunn spiller en stor rolle for elevenes skolegang, herunder de ulike formene for kapital. De fire lærerne snakker ikke så mye i intervjuene om de som innehar alt dette, men mer om de som *ikke* har det, og at det får følger for barna. Et område hvor lærerne ser at forskjellene øker, og hvor foreldres støtte og betydning er spesielt stor, er med lekser. Aina forteller at de noen ganger må tilby ekstra leksehjelp til noen elever, fordi at «[...] hjemme er det ikke noe å hente [...]». Hun fortsetter med at dette er for «[...] å prøve å jevne ut forskjellene mellom eleven og resten av klassen [...]». Også Siri er klar på at lekser er ulikhetskapende: «[...] så lenge det er bestemt at det skal være lekser, så blir det forskjeller, og forskjellene blir større og større [...]». Flere av lærerne påpeker at mye av forskjellene i skolen kommer av det som skjer i hjemmet; mangel på leksehjelp og støtte hjemmefra påvirker i stor grad elevenes skolefaglige prestasjoner. Dette er i tråd med det Bakken (2009) presenterer i sin artikkel om ulikhet i skolen, og elevenes utgangspunkt hjemmefra vil derfor være for betydningsfullt til at skolen skal kunne fullstendig kompensere for dette. Bakken (2009, s. 82) presenterer også 4 kategorier av skoler hvor foreldres utdanningsnivå hadde mindre betydning enn ellers, og etter hva jeg har forstått fra de fire lærerne, er ikke deres skole i noen av disse kategoriene. Det betyr riktignok ikke at for eksempel deres skole har et dårlig læringsmiljø, men det trekkes heller ikke frem av hverken lærerne eller elevene som en ulikhetsminskende faktor.

5.2.1.3 Kulturforskjeller

I overordnet del av lærerplanen presiseres viktigheten av foreldres holdninger til skole, blant annet med at det er «av stor betydning for elevenes engasjement og skoleinnsats». Vilde forteller at de har ulike erfaringer med holdninger og kulturforskjeller, hvor «noen holdninger blir til da, som vi får utfordringer med på skolen». Som det også står i overordnet del, vil «Foreldre og foresatte møte skolen med ulike behov, forventninger og meninger om skolens mål og praksis», og de har dermed tatt høyde for i lærerplanen at det finnes store kulturforskjeller og ulike holdninger. Det står også beskrevet at «Skolen må i midlertidig ta hensyn til at ikke alle elever har samme mulighet til å få hjelp og støtte i hjemmet». Dette kan det være mange grunner til, men flere av lærerne trekker fram at de elevene med innvandrerbakgrunn /og eller et annet morsmål enn norsk oftere er svakere enn de andre elevene. Siri mener flere av foreldrene til disse elevene også har et annet syn på skolen, og kanskje ikke tar så stor del i sitt barns skolegang som skolen egentlig ønsker de skal. Hun forteller at når foreldrene ikke er oppvokst i Norge, har de dårligere forutsetninger for å hjelpe sine barn med skolearbeidet, og at «[...] de skjønner det (skolesystemet) ikke, fordi de har ikke opplevd det selv [...]». Her ønsker jeg å påpeke et par aspekter ved disse refleksjonene: Manglende språkkunnskaper og eksponering for det norske språket vil naturlig være en utslagsgivende faktor på elevenes utvikling, men at noen har innvandrerbakgrunn vil ikke alene kunne bety at de har

manglende forståelse for skolesystemet og utdanning. Som Aina forteller, er det mange innvandringsfamilier som har utfordringer i det norske samfunnet *på grunn av sin bakgrunn* (kommer fra krig, traumer, sosioøkonomisk klasse, får ikke jobber), ikke *fordi de er innvandrere*. Riktignok vil en sammensetning av flere faktorer, slik som klasse, utdanningsnivå, språkkunnskaper, verdisyn og lignende, ha betydning for foreldrenes deltakelse i sitt barns skolegang.

Vilde påpeker at elevene kan ha utfordringer på skolen hvis foreldrene ikke etterspør noe hjemme og tar avstand fra skolearbeidet. Flere foreldre tar avstand fra deres barns skolegang, og overlater alle deler av utdanningen til skolen, og kan dermed være tilfeller av selv-elimineringmekanismen. Jeg tolker at flere av foreldrene som lærerne beskriver i intervjuene, benytter seg av *overlevelsesstrategien* (de ønsker å være deltakende, men har tilstrekkelig med ressurser eller kunnskap) og *distansieringsstrategien* (tar avstand fra barnets skolegang og overlater ansvaret til skolen). I likhet med det Bæck (2007, s. 50-51) sine funn, og det de fire lærerne beskriver, er det mange foreldre som tar avstand fra skolearbeidet, enten fordi de ikke føler at sitt bidrag er nødvendig eller bra nok, eller fordi de ikke anser deres barns skolegang som sitt ansvar. Aina forteller i sitt intervju at de har en del elever som kommer fra ressursvake hjem, og at de får lite støtte fra foreldrene. Dette kan stemme med et annet funn Akselvoll (2018, s. 231) gjorde; De foreldrene som benyttet seg av overlevelses- eller distansieringsstrategien hadde lite eller ingen formell utdanning, og både mindre økonomisk og kulturell kapital enn de andre foreldrene.

Lærerne opplever at lekser er en ulikhetsskapende faktor i skolen, og de har erfart at det er de minoritetsspråklige elevene og foreldrene det går mest utover. Forskning viser at det er foreldre som ikke har norsk som morsmål, og foreldre som har lav utdanning, som i størst grad er enige i påstanden «Jeg vil gjerne hjelpe barnet med leksene, men jeg kan ikke fagene». Lærerne har flere erfaringer med dette, og har derfor ved flere anledninger tilbudt leksehjelp til elever med manglende støtte hjemme. Siri forteller at de har fokus på at lekser skal være overlæring, og at foreldrenes deltakelse til leksehjelp egentlig ikke skal være nødvendig. Likevel er det mange elever og foreldre som sliter med leksene, noe også annen forskning viser; til tross for at lærere hevder at foreldres deltakelse ikke skal være nødvendig i leksene, er det mange foreldre som opplever at de må delta likevel. Her kan temaet om leksefri skole diskuteres, og om det både ville minsket forskjellene i skolen, motivert elevene mer, og økt de skolefaglige prestasjonene generelt. I elevtekstene skriver ei jente at det verste med skolen er lekser, og at det tar av fritiden deres, og flere elever gir inntrykk av at lekser er demotiverende. Kanskje leksefri er et tema som burde bli tatt opp til diskusjon igjen?

Kulturforskjeller viser seg også gjeldene når det kommer til elevenes identitet og hvordan de oppfatter seg selv. Vilde forteller at hun har hatt flere elever som «har vanskelig for å finne ut hvem de helt er». Dette gjelder spesielt elever som kommer har røtter i en annen kultur enn den norske, og Vilde forteller at det er særlig fremtredende i norske høytider. Elevene «slites» mellom sin egen kultur og den norske, og Vilde trekker fram at slikt som for eksempel å lage julepynt kan være noe som blir et dilemma for noen elever. Konsekvensene denne rollekonflikten har for elevene, er ifølge Vilde utagerende atferd. Hun forteller at elevene føler seg «utenfor», og at de derfor sliter med å forholde seg til for eksempel høytider. Dette får meg til å lure på om praksisen til den norske skolen

reflekterer det kulturelle mangfoldet vi har i dagens skole; er pensumet for godt forankret i historiske og tradisjonelle verdier, eller burde lærere ta ansvar for å tilpasse undervisningen i forhold til mangfoldet i enda større grad enn de gjør fra før? Dette er et spørsmål som kunne vært interessant å diskutere videre ved en senere anledning.

5.2.1.4 Kan skolen kompensere for elevenes bakgrunn?

Etter det jeg nå har presentert og diskutert kan vi spørre: Kan skolen kompensere for elevenes bakgrunn og ulike forutsetninger? Etter min mening kan skolen det, *til en viss grad*. Av det lærere har fortalt i intervjuene, og sett i lys av tidligere forskning, er det tydelig at elevenes sosiale bakgrunn er av stor betydning også i de fire lærernes klasser. Elevenes forutsetninger er dermed så ulike at det vil være vanskelig for lærerne å få alle elevene opp på samme skolefaglige nivå. Som Siri forteller, er det skolearbeidet som skjer hjemme som skaper de største forskjellene, og videre: «[...] så lenge det er bestemt at det skal være lekser, så blir det forskjeller, og forskjellene blir større og større [...]». Lærerne har erfart at noen elever får masse støtte fra foreldre, derav til lekser, men også holdningsformidling som er viktig for at elevene skal ha en positiv innstilling til skolen. På den andre siden er det hos noen familier, som Aina sier, «ikke noe å hente», og da blir det vanskeligere for elevene å få gode resultater på skolen.

Alle lærerne fremhever at minoritetsspråklige elever *oftere* er svakere skolefaglig enn de med norsk som morsmål. De innehar ikke samme begrepsforståelse, og blir kanskje heller ikke eksponert for det norske språk i like stor grad som norske familier, da de snakker morsmål hjemme. Dette har betydning for både elevenes og foreldrenes språkutvikling og forståelse av skolearbeidet, samt leksehjelp. Et annet moment kan være at foreldrene ikke forstår hva deres rolle skal være i deres barns skolegang, og dermed overlater alle deler av utdanningen til skolen. Dette gjelder riktignok både foreldre med norsk og utenlandsk bakgrunn, noe flere av lærerne påpeker. Uansett mister elevene verdifull støtte når de er hjemme, og at foreldrene viser lite engasjement for skolen vil kunne smitte over på elevenes holdninger til skolen. Siden disse forskjellene kan ha så stor betydning for elevenes utvikling, er det som lærerne har nevnt viktig å tilby blant annet leksehjelp til de som trenger det. Likevel, uten støtte fra foreldre, enten det er moralsk eller praktisk, vil elevenes forutsetninger kunne være for dårlig til at lærerne alene kan kompensere for bakgrunnen deres. Selv om flere av lærerne benytter begrepet «kulturforskjeller» til å forklare hvorfor elever og foreldre med innvandringsbakgrunn gjør det relativt svakt på skolen, er det ingen av de som særlig utdyper og definerer hva disse kulturforskjellene er. Det er dermed viktig å se sammenheng mellom flere ulikhetsskapende faktorer for å forklare dette, slik som foreldrenes sosioøkonomiske klasse og utdanningsnivå, religion og verdisyn, og etnisitet. Kun en sammensatt tolkning av alt dette vil kunne gi et riktig bilde på hva det er som gjør at minoritetsspråklige elever oftere er svakere skolefaglig enn med norsk som morsmål.

5.2.2 Skole-hjem-samarbeid

I læreplanens overordnet del beskrives viktigheten av et godt samarbeid mellom skole og hjem. Det står blant annet at skolen har det overordnede ansvaret for å tilrettelegge for samarbeid, og dermed gi foreldre en mulighet til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag. Lærerne jobber aktivt med å følge opp disse prinsippene, men opplever at det er utfordrende. Vilde forteller at de sliter med å få innsikt og relasjoner til noen

foreldre, da de er reservert på hva de deler fra sine privatliv, og hun anerkjenner at det er ting de (lærerne) *egentlig* ikke trenger å vite. Likevel mener hun at innsikt i familielivet er viktig å ha for å kunne legge til rette for elevenes læring og utvikling, samt forstå deres atferd.

5.2.2.1 Det kontaktløse samarbeidet

En viktig del av skole-hjem samarbeidet, er *det kontaktløse samarbeidet*, og går ut på at foreldre formidler positive holdninger om skolen til sine barn. Dette henger sammen med det jeg har diskutert tidligere om foreldres holdninger. Lærerne ser at foreldrenes holdninger har stor påvirkning på elevenes atferd, og det kontaktløse samarbeidet viser seg derfor å være svært viktig. En utfordring som kan oppstå med dette samarbeidet, og som også fremheves av Bæck (2007), er at foreldrene må være innforstått med hva som forventes at de skal bidra med i utdanningen av sitt barn. Hun fant blant annet at 41% av de over 1100 foreldrene som har svart på et spørreskjema, sier at de er helt eller delvis enig at de er svært usikre på hvilke forventninger skolen har til dem når det gjelder leksehjelp og lignende.

Emma beskriver en interessant situasjon fra en foreldresamtale, hvor hun konfronterer foreldrene med deres barns utfordrende atferd: «[...] Også er det «neiida» og det er fortsatt et smil fra foreldre. Men det jeg ønsker er at «nå må dere ta grep, her må det skje noen ting for det her kan ikke fortsette». Det kan virke som at foreldrene har et annet bilde enn Emma av hva deres rolle er. Til tross for at de blir konfrontert med en utfordring Emma ønsker de skal bidra å løse, fraskriver de seg ansvaret og velger å ikke ta til seg tilbakemeldingene. Det kan hende de ikke er innforstått med at dette også er deres oppgave, og samarbeidet derfor blir mer utfordrende. Den nevnte elevens atferd kan også virke problematisk, og det kan det selvfølgelig være mange grunner til. Likevel kan det virke som det kontaktløse samarbeidet fra foreldrenes side ikke har fungert helt, sett deres barns atferd og foreldrenes holdninger til denne atferden.

5.2.2.2 Direkte kontakt mellom lærerne og foreldre

Flere av lærerne forteller at de har ganske lite direkte kontakt med foreldrene til elevene, og at de ofte bare sees ansikt til ansikt to ganger i året, på utviklingssamtaler eller foreldremøter. De opplever det som en utfordring å få innsikt i familielivet deres, og skape relasjoner til foreldrene som kan være nyttige for et godt samarbeid. I studiene til Strand et al. (2017, s. 117) vises det at den direkte kontakten mellom foreldre og lærere er relativt liten i Norge, og det kan se ut til at skolen og lærerne legger liten vekt på å ha dialog med foreldrene. Etter hvordan jeg tolker de fire lærernes utsagn, legger de ikke liten vekt på å ha dialog med foreldrene, men i stedet opplever det som utfordrende å komme innpå dem. Som Siri forteller: hvis foreldrene aktivt velger å ikke delta i samarbeidet eller dele av sitt privatliv, må lærerne ta mer ansvar selv, og samarbeidet vil i mindre grad bli et *samarbeid*. Strand et al. (2017, s. 117) viser også til studier som viser at foreldre med innvandrerbakgrunn har liten kontakt med skolen, og at de ofte vegrer seg for å møte opp, blant annet på grunn av manglende språkferdigheter. Disse foreldrene ønsker ofte å bidra i sine barns opplæring, men vet ikke hvordan de kan gjøre det. Hos disse foreldrene kan det se ut som selv-elimineringsmekanismen og «distansieringsstrategien» blir benyttet. Wilde forteller at flere av de familiene som har liten deltakelse i sitt barns skolegang og som gir lite støtte, gjerne er av utenlandsk/minoritetsspråklig opprinnelse. Både hun og flere av de andre lærerne

påpeker dette, samtidig som de er konsekvente på at dette selvfølgelig ikke er gjeldene for alle, og at det kan gjelde etnisk norske familier også. Det er dermed vanskelig å si om den direkte kontakten mellom lærerne og foreldrene på denne skolen er gjennomsnittlig lavere hos foreldre med utenlandsk opprinnelse, men de har hvert fall tilfeller hvor dette er gjeldene.

Emma forteller at det er en del foreldre hun ganske ofte faktisk *må* prate med på telefon, og hun har dermed en del muntlig dialog med dem. Hun velger aktivt å unngå kommunikasjonsprogrammer som Vigilo, i motsetning til mange andre lærere som hovedsakelig benytter dette, fordi hun har erfart at det er noe mange foreldre «ikke henger med på». Dette kan være et eksempel på at en del lærere er bevisste på at det er mangel på direkte kontakt med foreldre, og at de ser viktigheten av det for samarbeidet mellom skole og hjem.

5.2.3 Elevenes psykososiale miljø i skolen

Det psykososiale miljøet i skolen er en del av elevens *sosiale liv*. For elevene vil deres sosiale live inkludere samhandling og interaksjon med mange forskjellige mennesker, slik som andre elever, lærere, foreldre, søsken, barn på fritidsklubben eller trenere på idrettslaget. Det sosiale livet omhandler alt som skjer på blant annet skolen, i hjemmet, på skoleveien, fotballtrening, bursdager osv. All samhandling som skjer på fritiden og utenom skolen, vil ha påvirkning på det psykososiale miljøet i skolen, slik som jeg har diskutert tidligere med for eksempel familiens betydning for elevenes skolegang.

5.2.3.1 Andregjøring og grupperinger i skolen

Lærerne forteller i intervjuene at det har oppstått grupperinger innad i klassene deres, og de største grupperingene er «de som spiller fotball» og «de som ikke spiller fotball». Grupperingene skaper en ekskluderende kultur hvor andregjøring blir gjeldene; det skapes et «vi» og et «de andre». Lærerne har forståelse for at elevenes interesser fungerer som en fellesskapsdannende faktor, men at det samtidig er en utfordring hvor det skapes et ekskluderende klassemiljø. Ekskludering og andregjøring i skolen er dessverre ikke et ukjent fenomen, og i Overordnet del i læreplanen understrekes viktigheten av at elevene har en følelse av tilhørighet. Manglende tilhørighet kan være en drivkraft mot mobbing, og Siri forteller om enkelte elever som ikke er med i en av grupperingene i klassen, og at det synes på elevene at de har det vanskelig. Uten tilhørighet vil ikke elevene oppleve trygghet på skolen, og utrygghet kan føre til mistrivsel, som igjen påvirker motivasjon, skolefaglige prestasjoner og læreevne. Som Vilde fortalte om elevene med rollekonflikter, gjorde utrygghet at de fikk utagerende atferd på skolen. Utrygghet med bakgrunn i tilhørighet vil dermed kunne være en faktor som fører til mobbing, skolevegning eller mistrivsel.

Noe som er interessant, er foreldregruppa sin påvirkning på klassemiljøet. Både Vilde og Emma trekker frem noe de har sett ha stor påvirkning på elevgruppen, og det er at foreldrene til alle barna som spiller fotball har etablert et begrep til seg og sine barn, «fotballmødrene», «fotballjentene» og «fotballguttene». Begge lærerne forteller om dette fenomenet med et uttrykk av «oppgitthet», og det kan være av de grunner som de senere forteller om; Emma opplever at bruken av dette begrepet øker skillene mellom gruppene i klassen, og at også elevene blir enda mer oppmerksomme på og opptatte av andregjøring. Hun legger også fort merke til kroppsspråket til elevene og atferden deres,

om de ikke blir satt sammen med en av sine beste venner eller noen i sin gruppe når de skal jobbe med oppgaver ol.

Vilde forteller at de har prøvd å snakke med foreldrene om å bruke et slik begrep, og hvordan det påvirker klassemiljøet, men at disse foreldrene fortsatt har valgt å benytte begrepet. Foreldrene er derfor sannsynligvis klar over at det er et splittende begrep, og noe som gjør at andre elever og foreldre føler seg utenfor. Situasjonen Emma forteller om angående en bursdag, er et godt eksempel på grupperingene og foreldregruppas påvirkning. Emma er sikker på at ikke alle elevene vil bli invitert, og hun forteller også at «de er opplært av foreldre og lærere» til å ikke snakke høyt om slike ekskluderende arrangementer på skolen, «[...] for de er jo såpass oppegående at de skjønner at det er sårt for de som ikke bli invitert [...]». Hun erkjenner at til og med lærerne «må» lære opp ungene til å ikke snakke om slike arrangementer på skolen for å at det skal vær mindre sårt for de som ikke ble invitert.

5.2.3.2 Statushierarki i klassen

Det er oppstått uformelle statushierarki i klassene til Siri, Vilde og Emma. Noen elever er mer populære enn andre, og har både mer status og symbolsk kapital. De har dermed myndighet og autoritet, og fungerer litt som «sjefer» blant elevene. Fremtredelse av et slikt fenomen er ikke uvanlig, og det er flere faktorer som kan føre til det. Et individs status er relativ i forhold til andre individ i en gruppe, og status er attraktivt siden det innebærer fordeler som ikke er tilgjengelig for alle, og dermed er noe flere higer etter å oppnå. I «fotballgjengen» i klassen er det spesielt én elev som er på toppen av hierarkiet, og både Siri og Emma forteller at denne eleven gjør litt «smårusk» og dumme ting som også kan gå utover de andre elevene. Individene (elevene) på toppen av statushierarkiet vil ofte prøve å opprettholde sin status. Dette kan gjøres ved at man gjør andres status mindre, gjennom for eksempel mobbing eller utestenging.

Det virker som de populære elevene i «fotballgjengen», og «fotballgjengen» generelt, er klar over sin status. Som Siri nevner, har ikke fotballgjengen noe særlig status hos gamerne, de bryr seg ikke om det som skjer innad i fotballgruppa. Men for de elevene som ikke har noen gruppe, og for de elevene med lavest status innad i fotballgjengen, har hierarkiseringen stor betydning. Emma forteller at elevene med høyest status har makt, og at «det *de* gjør, det *gjelder*». Dette kan minne om det fenomenet Bandura kaller for *moral disengagement*. Elevene på toppen av hierarkiet er modeller som har modellmakt, og resten av elevene i gruppa godtar modellens virkelighetsbilde, normer og verdier, til tross for at dette er mot deres egne verdier. Elevene vil dermed kunne gjøre ting de selv mener er feil for å fortsette å ha tilhørighet i fellesskapet. Dette bekrefter både Emma og Siri, og nevner at mange av elevene gjør som de elevene med høyest status sier, i frykt for å bli hengt ut, utestengt eller miste status og tilhørighet i gruppa.

5.2.3.3 Hvordan skape et godt psykososiale miljø?

Å skape et godt psykososialt miljø i skolen er viktig for elevenes trygghet, trivsel og motivasjon i skolen. Avsnittene over fremhever viktigheten av dette, og konsekvensene for et dårlig psykososialt miljø er barn som blir mobbet, utestengt og ikke føle på tilhørigheten de trenger for å delta i sosiale og kulturelle fellesskap. NOU 2015: 2 (2015, s. 154) presiserer at skolene i stor grad må fokusere på arbeid som fremmer sosial tilhørighet hos elevene. I en studie om det psykososiale læringsmiljøet på flere skoler,

presenteres *Felleskapsbygging* som en strategi hvor det er fokus på å skape gode relasjoner mellom elevene, og videre samhold og inkludering. De fire lærerne forteller i intervjuene at de har flere tiltak for å bedre det psykososiale miljøet. På småtrinnet har de lekegrupper hvor barna knytter relasjoner til hverandre gjennom organisert lek, og utover i barneskolen er det mange klasser som har Trivselsledere og organiserte aktiviteter i friminuttene. Aina forteller at hun aldri lar elevene få velge grupper selv til aktiviteter i undervisningen, da hun vet at noen vil ende opp alene. Hun og de andre lærerne trekker derfor pinner for å sette sammen elevene tilfeldig, og forhåpentligvis gi elevene muligheter til å skape relasjoner til hverandre gjennom ulike aktiviteter. Lærerne bruker også mye tid til å tenke på klassesammensettingen sin, hvem som skal sitte hvor, og om det er elever som ikke går overens. Dette er for å forebygge situasjoner med kringling, krenkelsers osv. Samarbeid med foreldrene er også noe de har fokus på, men som jeg diskuterte tidligere angående «fotballmødrene» og den aktive bruken av det splittende begrepet, er det også utfordringer med å alltid ha foreldrene med på laget.

5.2.4 Kjønn og kjønnsforskjeller

Lærerne erfarer at de har kjønnsforskjeller i sine klasser, men at det varierer og ikke er gjeldene for verken alle guttene eller jentene. Som Vilde sier, har de både gutter som er sterke på skolen, og gutter som er svake. Det samme med jentene. Likevel ser de at hovedtyngden av svake elever, sett opp mot skolefaglige prestasjoner, er gutter. I akkurat klassene til disse lærerne er kanskje ikke kjønnsforskjellene i skolefaglige prestasjoner så store som funnene i de store studiene (slik som NOU 2019: 3), men de ser forskjeller mellom jentene og guttene på andre områder også.

Noe flere av lærerne påpeker i intervjuene, er at kjønnsforskjeller er en sammensatt utfordring, og at det er flere faktorer som påvirker skolefaglige prestasjoner og atferd i skolen enn om en elev er gutt eller jente. Det interseksjonelle perspektivet på kjønnsforskjeller er altså gjeldene hos lærerne. Hvordan disse forskjellige faktorene påvirker hverandre, vil ha betydning for hvordan for eksempel en elev blir plassert i sosiale systemer og makthierarki i disse situasjonene. Som jeg har diskutert tidligere, finnes det statushierarki i klassene. I tillegg til at interesser og personlighet spiller en stor rolle på elevenes plassering i disse hierarkiene, vil også elevenes kjønn og klasse ha påvirkning på hvordan de andre elevene fortolker og kategoriserer en. For eksempel, vil en gutt fra en familie med dårlig økonomi kanskje ikke ha råd til å være med på organisert fotball, og dermed falle utenfor gruppa til «fotballguttene». Som lærerne fortalte, vil det derfor være sannsynlig at man ikke blir invitert i bursdager, eller blir kategorisert som «de raringene der borte».

5.2.4.1 Hvordan gjør kjønnsforskjeller seg tydelige i skolen?

Lærerne kan se kjønnsforskjeller på flere områder i skolen. For det første opplever de at de flertallet av svake elever er gutter, selv om for eksempel Vilde også presiserer at de har både gutter og jenter som er både svake og sterke. En indirekte grunn til forskjellene i skolefaglige prestasjoner, kan handle om guttenes og jentes holdninger til skolearbeidet. Emma påpeker at jentene ikke bare er flinkere, men at de også faktisk har interesse av å bli flinkere. Spesielt når det kommer til lesing ser de store forskjeller i innsats og engasjement blant jentene og guttene, og de er samstemte om at mangel på motivasjon og interesse er hovedårsaken til forskjellene i leselyst. Manglende motivasjon spiller videre på kjønnsforskjellene; lærerne ser store forskjeller på guttenes og jentenes

atferd. Manglende motivasjon og interesse til skolearbeidet fører til uro, rastløshet og atferd som går imot den typiske «sitte-stille-på-plassen-sin»-undervisningen. Siri forteller at det ikke er mye som skal til før mange av guttene ligger på gulvet eller løper ut i gangen for å få tiden til å gå. Jentene er helt motsatt, og Emma forteller: «Men jentene våre, jeg hører ikke de om dagene. De er stille, aldri utagerende».

Holdningsforskjellene til skolen mellom guttene og jentene er interessante av flere grunner. Emma forteller at «[...] det går en liten sport i trinnet våres å si at «dette er kjedelig» hos guttene, og at mange gutter pleier å markere før de begynner å jobbe med å si at det «dette er kjedelig». Barn kan danne seg kjønnsstereotypiske oppfatninger om rollene som «jente» og «gutt» i skolen, og hvilke forventninger som følger til disse rollene. Oppfatningen av kjønnsroller kan påvirke gutter og jenters holdninger til skole, og forskning viser at mange gutter oppfatter det som en maskulin verdi å være i opposisjon til skolen (Godø, 2014, i NOU 2019: 3, s. 83). Av utsagnene til lærerne kan det virke som at dette er tilfellet hos guttene i deres klasser også, da det er som Emma forteller viktig for guttene å presisere at de synes skolearbeidet er kjedelig før de begynner med det. Som tidligere nevnt, så lærerne størst forskjeller mellom guttene og jentene når det kom til lesing. I guttenes ønske om å fremstå selvstendige og maskuline, kan litteraturlesing sees på som noe som svekker den personlige identiteten. Å bli sett med en bok i hendene frivillig vil kunne senke mange gutters status blant de andre guttene. At guttene er opphengt i selvstendighet og maskulinitet, kan være et resultat av de oppfatningene barna har dannet seg av kjønnsstereotypiske roller fra da de var yngre. De kan dermed ha forventninger om at alle gutter må være «maskuline», gjennom å vise lite interesse for skolearbeid osv. Kjønnsforskjeller i skolen kommer frem som en kombinasjon av hva kjønn betyr både psykologisk og motivasjonsmessig, og hvilke institusjonelle og strukturelle rammer det er for å uttrykke dette kjønn (Nielsen og Henningsen, 2018, s. 23). I skolen kan det se ut til at «å være gutt» betyr for mange gutter å være i opposisjon til skolen, vise lite interesse og fremstå maskuline, og det er på disse måtene de får uttrykt kjønn sitt innenfor skolens rammer.

Dette kan være noe av grunnen til at de må «forsvare» at de skal lese, og dermed stemple skolearbeidet og lesing som kjedelig. Spesielt skjønnlitteratur er mange gutter motstandere av, og flere av lærerne forteller at de aller fleste guttene søker etter faglitteratur, slik som fotballbøker ol., når de skal velge seg bøker. Idealet om uanstrengt skolemestring er også et tilfelle blant guttene i klassene til lærerne. Emma fortalte at jentene både er flinkere, har interesse av å bli flinkere, og *jobber* for å bli flinkere. Guttene derimot *prøver ikke* å bli flinkere, og kanskje heller ønsker å oppnå faglig suksess uten å anstrenge seg. Mange gutter anser naturlig begavelse som en maskulin verdi, og å få gode resultater på skolen kan derfor gi høy status, dersom resultatene kom uten at man la ned innsats for å oppnå dem. Hvis en elev ikke har forventninger om å mestre en oppgave med en gang og uten særlig innsats, vil eleven muligens heller avstå fra å gjøre oppgaven slik at de andre ikke kan se at han ikke mestret det.

5.2.4.2 Lærernes refleksjoner rundt løsninger

Det er ikke slik at det finnes en konkret løsning som vil utjevne alle kjønnsforskjeller i skolen og få alle elevene opp på et høyt faglig nivå. Likevel er lærerne samsvarte i flere av refleksjonene sine om hvordan de kan «løse» kjønnsforskjell-utfordringen. De nevner spesielt to faktorer (som også bygger på hverandre), hvor den ene handler om motivasjon. De forteller at spesielt guttene synes skolearbeidet er kjedelig, og at de ikke

gidder å gjøre eller lese det som ikke interesserer dem. Både Emma og Aina er klar over dette, og sier også selv at heller ikke de ville lest noe som ikke interesserte dem. Etter hvordan jeg tolker lærernes utsagn, ønsker de helst at elevene (og da spesielt guttene) skal oppleve indre motivasjon. Bøkene elevene leser, og skolearbeidet generelt, må være av interesse og gi elevene glede og tilfredsstillelse. Det vil gi elevene indre verdi, og aktiviteten i seg selv vil være engasjerende. Noe det kan virke som mange gutter også overveier, er kostnaden av å utføre en aktivitet. De veier opp hva de får i utbytte, av for eksempel å lese en kjedelig bok, opp mot anstrengelsen det tar å lese den. Emma forteller at «[...] de gidder ikke lese noe som ikke er interessant», og de opplever derfor at kostanden av å lese uinteressant stoff er for stor; de må bruke krefter på å lese, og får ingenting av verdi igjen. Emma mener at jentene faktisk har interesse av å bli flinkere, og det kan virke som de opplever at det de lærer har nytteverdi, altså at det kan anvendes senere i livet. Mange av guttene opplever ikke at lærestoffet er av nytte, og når det heller ikke gir noen glede eller engasjement blir det uaktuelt å jobbe med. Voksnes argumenter om at lesing er «bra» vil ikke være gyldig eller gi mening for disse elevene. Å høre at noe er «bra for deg» er en form for ytre motivasjon, altså en belønning for arbeidet man gjør, men en lovnad om at lesing er bra er altså ikke en bra nok belønning for mange gutter og barn generelt.

Lærerne mener at skolen er for lite praktisk og artig, og at det er mye klasseromsundervisning som ikke engasjerer elevene. Siri forteller at «[...] Løsninga trur jeg er flere ressurser og mindre grupper, sånn at man kan gjøre flere ting [...]». Hun ønsker egentlig å ha mer kreative undervisningsopplegg som er både praktiske og artige, men har ikke muligheten siden hun er lærer alene med 27 elever. Det blir derfor for vanskelig med tanke på organisering og oppfølging å få til et skikkelig bra opplegg hvor elevene får utfoldet seg. I stedet ender hun opp med det hun kategoriserer som et «[...] midt på treet opplegg som gagnar flest mulig». Vilde forteller også at hun og de andre på teamet har hatt masse fokus på uteskole og å dra på tur. Hun sier at «[...] Og det å dra på tur bare for turen sin del, trenger ikke ha uteskole eller gjøre noe spesielt [...] er noe hun har trua på. Ifølge Vilde påvirker det å dra på tur den indre motivasjonen til mange elever, og at det å dra på tur i seg selv er artig og lærerikt.

Flere av lærerne nevner at de gjerne skulle hatt mer praktisk undervisning, men at de rett og slett ikke har mulighet til det på grunn av mangel på ressurser og lærere. Aina sier også at skolen er for lite praktisk og artig, og at det dermed er skolen sin «skyld» at mange elever strever med atferd; Akkurat nå må mange barn tilpasse seg skolens praksiser, i stedet for at skolen legger til rette for utfoldelse og praktisk undervisning som engasjerer gutter så vel som jenter. Lærernes refleksjoner mener jeg inviterer til en diskusjon som det burde settes større lys på: Hva skal skolen være? Skal det være en «fabrikk» hvor skolen bruker samme oppskrift på alle barn, og håper at et likt produkt kommer ut etter syv år? Eller skal man tilrettelegge for den enkeltes behov, og se barna som individer med forskjellige bakgrunner og forutsetninger? Trondheim Kommune har siden høsten 2021 vært en prøvekommune for prosjektet «Bedre skolestart for alle». Til tross for at dette prosjektet omfavner 1. og 2. klassinger, er et av målene noe som gjelder alle barn; De ønsker bedre sammenheng og kontinuitet mellom barnehage og skole, slik at skolen tilpasser seg barnets behov, og ikke at barnet må tilpasse seg skolens praksiser. En mer tilrettelagt skole for elevenes behov er satt på dagsorden, men som lærerne forteller er det flere utfordringer, derav mangel på ressurser, som gjør at dette er vanskelig å oppnå.

5.2.5 Elevtekstene

Som vi kan se av elevtekstene, skriver de aller fleste av elevene at de trives godt på skolen. Det kan indikere at de opplever å ha et godt psykososialt læringsmiljø på skolen, og det er også tydelig av elevtekstene at venner og det sosiale med skolen (friminutt) er av stor betydning for trivselen. Jeg vet ikke hvilke elever som deltok i undesøkelsen, om det var noen av elevene i «fotballgjengen», «gamerne» eller «resten», men ingen av disse 17 elevene har gitt uttrykk for at de mistrives på skolen. Det er viktig å ta med i betraktning at det heller ikke er sikkert de ønsker å betro seg til en ukjent person (meg), og at det ikke er sikkert elevene har vært 100% ærlige i sine svar.

Mange av elevene skriver at de ikke liker flere av fagene, og at en del skolearbeid er kjedelig. Dette samsvarer med lærernes oppfatninger av sin undervisning; lærerne forteller at de selv synes at undervisningen sin er for lite artig og praktisk, og mange elever bekrefter dette i elevtekstene. At mange elever trekker frem friminuttene som det beste med å være på skolen, viser at selve undervisningen ikke er et høydepunkt i skoledagen. Som Siri nevner, «må» hun ha matte innendørs og regne oppgaver siden hun er alene med så mange elever, noe hun selv vet er litt kjedelig. Ei jente presiserer at hun liker minst de fagene hvor de må sitte stille lenge i kroken, slik som matematikk, og det kan tyde på at elevenes og lærernes opplevelser av de typiske «sitte-stille-fagene» er like.

I intervjuene med lærerne forteller de at de har begrenset innsikt i elevenes liv utenom skolen, enten det gjelder fritidsinteresser eller familielivet. De forteller at både foreldre og elever deler ganske lite av sine private liv, og at det dermed er vanskelig å få innsikt i livene deres. Det at to jenter forteller at de går på visuell kunst, det jeg omtalte i analysekapittelet som en relativt sofistikert og unik fritidsaktivitet, uten at noen av lærerne vet om det, er et tegn på at mange av elevene kanskje er litt innesluttet, og at lærerne ikke får noe særlig innsikt i fritidslivene deres. På en annen side er de fullstendig klare over situasjonen med «fotballgjengen», etter som at fotball både er det disse elevene driver med på fritiden og i friminuttene, og snakker mye om på skolen. 12 av 17 elever skriver i elevtekstene at de driver med fotball på fritiden, og prosentvis kan det se ut som det stemmer med lærernes innsikt i hvilke elever som har fotball som hovedinteresse.

6.0 Avslutning

Elevenes sosiale bakgrunn og sosiale liv er av stor betydning for deres skolehverdag, noe som omhandler både skolefaglige prestasjoner og trivsel i skolen. Funnene i studien er gode refleksjoner som svarer på problemstillingen «*Hvilke refleksjoner har lærere om sammenhengen mellom elevenes sosiale bakgrunn og sosiale liv, og deres skolehverdag?*». Hovedfunnene i studien er at elevenes bakgrunn er av stor betydning, og at dette er sammensatte fenomener som krever at ulikhetsskapende faktorer blir sett i sammenheng med hverandre. Foreldrenes sosioøkonomiske klasse, utdanningsnivå og evne til å hjelpe barnet med skolearbeidet er avgjørende for barnets utvikling. Samarbeidet mellom skole og hjem er også viktig for at lærerne skal kunne tilrettelegge for elevene, og skolen kan til en viss grad kompensere for elevenes bakgrunn. Likevel er foreldrenes involvering i barnets skolegang av stor betydning.

Et annet funn er at kjønnsforskjeller er gjeldene i lærernes klasser, dog er det nyansert; Det er ikke «svart på hvitt» slik at gutter er svake skolefaglig, mens jenter er sterke. De har elever av begge kjønn som er både svake og sterke, men de ser at noe det er stor forskjell i er guttenes holdninger til skole og atferd, sammenlignet med jentene. For å minske kjønnsforskjellene i skolen, trekker lærerne frem at skolen må bli mer artig, praktisk og interessant, og at elevene må føle på indre motivasjon. Til sist, er skolens psykososiale miljø utrolig viktig for elevenes trivsel. Det er særdeles viktig at elevene opplever tilhørighet i en gruppe, noe flere elever dessverre ikke gjør. Både elever og foreldre bidrar til å skape grupperinger og andregjøring, noe som påvirker alle elevene. Statushierarki i klassen spiller også en stor rolle på elevenes trygghet, og er en faktor som påvirker det psykososiale miljøet, både i klassen og på skolen. Elevtekstene har vist at lærerne har ganske god innsikt i elevenes liv, men som lærerne har fortalt, har de vanskelig for å vite alt. Elevenes oppfatning av undervisningen og skolearbeidet er også lik lærernes; det er mange fag som er kjedelige, og skolearbeid og lekser minsker trivselen i skolen.

De metodiske valgene som er gjort for denne studien har vært hensiktsmessige. Jeg har benyttet kvalitative metoder og et hermeneutisk vitenskapsteoretisk grunnlag for studien, med hensikt å forstå det dypere meningsinnholdet i funnene mine, og lærernes virkelighetsoppfatninger og erfaringer med sammenhengen mellom elevenes sosiale bakgrunn og sosiale liv, og skolehverdag. Det var også hensiktsmessig å benytte både lærerintervjuer og innsamling av elevtekster, slik at disse kunne komplimentere hverandre og få frem ulike perspektiv på det som har blitt undersøkt.

Jeg håper at funnene i denne studien kan være et utgangspunkt for videre forskning. Det er flere temaer det bør forskes mer på, og da særlig sett i lys av interseksjonalitet og sammenheng mellom ulike faktorer. Kjønnsforskjeller i skolen viser seg å være sammensatt, og skyldes ikke alene at noen er gutt eller jente. Det samme gjelder for de elevene og foreldrene som gjør det relativt svakt på skolen; det er et samspill mellom flere ulikhetsskapende faktorer som sammen påvirker prestasjoner, holdninger og trivsel i skolen. Det som er verdt å finne ut av, er *hvilke faktorer* som har størst betydning, og hvilken rolle de spiller i ulike situasjoner. Det ville også vært interessant å forsket mer på betydningen av forskjellige statushierarki, hvordan de oppstår og hvordan disse hierarkiene oppleves av både elever og lærere. Det spiller en stor rolle for det psykososiale miljøet i klassen og på skolen, noe som er av stor viktighet for elevenes trivsel på skolen.

7.0 Litteratur

- Akselvoll, M. Ø. (2018). Så kommer de andre med deres fine retter og så står jeg bare der med den åndssvage pizza. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, årgang (2), s. 225-241/nr. 3. DOI: 10.18261/issn.2535-2512-2018-03-03
- Aasebø, S. A. (2021). Fortellinger om gutters krise, jenters fremgang og skolens utfordringer med sosiale ulikheter. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7/2021. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/fortellinger-om-gutters-krise-jenters-fremgang-og-skolens-utfordringer-med-sosiale-ulikheter/>.
- Bakken, A. (2009). Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn?. *Nova – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring*. https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/4_sos_bakgrunn.pdf
- Bakken, A. (2004). Økt sosial ulikhet i skolen?. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 4(1), 83-91. <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1142>
- Bakken, A. (2009). *Ulikhet på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* (NOVA Rapport 8/2009). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, J. & Bakken E., A. (2021) Innholdsanalyse. I E. A. Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. (s. 305-326). Universitetsforlaget.
- Bourdieu, Pierre. (2006). *Kapitalens former*. (S. M. Solli, Overs.) *Agora* 24:5-26. (Opprinnelig utgitt 1983).
- Brinkmann, S. og Tangaard, L. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann og L. Tangaard (Red.) *Kvalitative metoder: Empiri og teoutvikling*. (1. utg, s. 17-45). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bugge, L. (2002). Pierre Bourdieus teori om makt. *Agora*. 3/4-02, s. 224-248. <https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/ISSN1500-1571-2002-03-04-13>
- Bæck, U-D. K. (2007). *Foreldreinvolvering i skolen. Delrapport fra forskningsprosjektet "Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school."* (rapport 06). Norut AS. <https://www.nsd.no/data/individ/publikasjoner/NSD1199%20Foreldreinvolvering%20i%20skolen%20SF%2006-2007.pdf>
- Dahlgren, K. og Ljunggren, J. (2010). Klasse: Begrep, skjema og debatt. I Dahlgren, K. & Ljunggren, J. (Red.), *Klassebilder - ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. (s. 13-27) Universitetsforlaget.
- Eide, B.J. & Winger, N. (2003) *Fra barns synsvinkel: intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen akademisk forlag.
- Eriksen, I. M. og Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. (NOVA rapport 14/2015). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. https://www.researchgate.net/profile/Ingunn-Eriksen/publication/316109067_Skolers_arbeid_med_elevenes_psykososiale_miljo_Gode_strategier_harde_notter_og_blinde_flekker/links/58f0e004aca27289c2126f5f/Skolers-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo-Gode-strategier-harde-notter-og-blinde-flekker.pdf
- Fauskanger, J. og Mosvold, R. (2014) Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), pp. 127-139
- Garandeau, C. F., Lee, I. A. og Salmivalli, C. (2014). Inequality Matters: Classroom Hierarchy and Adolescents' Bullying. *Youth Adolescence*, 43, s. 1123-1133. DOI 10.1007/s10964-013-0040-4
- Haugen, R. (2017). *Barns utvikling i skolealder*. Cappelen Damm Akademisk

- Iversen, R. (2014). Utdanning og ulikhet i Norge. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98 (2), s. 105-114. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-05>
- Jahnsen, H. & Støen J. (2021). Fortellinger om utestenging og klassemiljø. *Padeia*, (21), s. 26-37.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (utg. 5). Abstrakt Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Larsen, A. K., (2007). *En enklere metode (1. utg)*. Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K., (2017). *En enklere metode (2. utg)*. Fagbokforlaget.
- Molloy, G. (2013). «Jag ryser når jag ser en bok». I K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing* (s. 33-46). Fagbokforlaget.
- NESH (2021, 16. desember). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjerfor-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nielsen, H. B. (2014). Forskjeller i klassen - Kjønn i kontekst. I H. B. Nielsen (Red.). *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 11-32) Universitetsforlaget
- Nielsen, H. B. & Henningsen, I. (2018). Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42(1-2). <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/issn.1891-1781-2018-01-02-02>
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Universitetsforlaget.
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 2. (2015). Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt læringsmiljø. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser- bedre læring- kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- Overå, S. (2014). Nye gutter? Maskulinitet og sosial klasse på barnetrinnet. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. (s. 94–117). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. (1. utg). Høyskoleforlaget.
- Ringdal, K. (2010). Sosial mobilitet. I Dahlgren, K. & Ljunggren, J. (Red.), *Klassebilder - ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. (s. 185-196). Universitetsforlaget.
- Roberts, H. (2008). Listening to Children: and Hearing Them. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with Children. Perspectives and Practices*. (2. utg., s. 260-275). Routledge.
- Schieflo, P. M. (2019). *Mennesker og samfunn – innføring i sosiologisk forståelse* (3. utgave). Oslo: Fagbokforlaget

- Skaalvik, E. M., og Skaalvik, S. (2017). *Motivasjon for læring. Teori og praksis* (4. opplag). Universitetsforlaget.
- Solheim, R. G. og Tønnesen, F. G. (2003). *Slik leser 10-åringer i Norge. En kartlegging av leseferdigheten blant 10-åringer i Norge i 2001*. Senter for leseforskning. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/pirls_norsk_del_rapport.pdf
- Statistisk Sentralbyrå. (2017). Guttene havner bakpå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/guttene-havner-bakpa>
- Stefansen, K. (2007). Familiens rolle i reproduksjon av sosial ulikhet. Kunnskapsbidrag fra kvalitative studier av foreldreskap. *Sosiologisk tidsskrift, Vol. 15* (Utg. 3), s. 245-264. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2007-03-03>
- Strand, G. M., Berge, Å. D. og Steen-Olsen, T. (2017). Opplevelse av tilhørighet og inkludering i møtet mellom kulturer. I Lund, A. B. (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. (s. 116-134). Gyldendal Norsk Forlag AS
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (utg. 3). Gyldendal Forsk Forlag AS.
- Vogt, K. C. (2018). Svartmaling av gutter. *Norsk sosiologisk tidsskrift årgang 2* (nr. 2). S. 177-193. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/issn.2535-2512-2018-01-06>

Vedlegg

Vedlegg 1 Intervjuguide

Intervjuguide til masterprosjekt

Introduksjon:

Noen faktorer jeg tenker på som en del av ens (sosiale) bakgrunn, og som jeg ønsker å ha fokus på i dette intervjuet, er familie, sosioøkonomisk klasse (foresattes yrke, inntekt og status), fritidsinteresser, venner (miljø) og kjønn.

Spørsmål:

1. Kan du se en sammenheng mellom en eller flere av faktorene og elevenes opplevelser i skolen? (Dette kan være skolevegring, innsats, utagering, oppførsel overfor andre elever/voksne)
2. Kan du se en sammenheng mellom en eller flere av faktorene og elevenes skolefaglige prestasjoner?
3. Er det noen av de tidligere nevnte faktorene i (sosial) bakgrunn som er vanskelige å få innsikt i? Har mangel på innsikt noe å si for deg som lærer og din relasjon til eleven?
4. Ville det å hatt full innsikt i elevenes sosiale bakgrunn hatt noe å si for hvordan du hadde lagt opp undervisningen?
5. Opplever du en sammenheng mellom kjønn og skolefaglige prestasjoner? Hva med kjønn og elevenes generelle opplevelser i skolen?
6. Opplever du en sammenheng mellom kjønn og elevenes fritidsinteresser?

7. Er det noe du vil fortelle om som vi enda ikke har vært inne på?

En tekst om meg



1. Hvilket kjønn er du?
rundt kjønnnet:

Sett ring

Jente

Gutt

Ønsker ikke å svare

2. Fortell om hva du gjør på fritiden din (for eksempel om du er med i en klubb av noe slag, et idrettslag, hva du helst gjør i helgene, gaming eller hva som helst annet)

3. Fortell om familien din (for eksempel hvem bor du med, hva jobber foreldrene dine som, gjør dere noen aktiviteter sammen, er de hjelpsomme med lekser)

4. Fortell om hvordan du har det på skolen (Trives du på skolen? Er du flinkere eller dårligere enn de andre i noe? Er det noen fag du liker ekstra godt eller ekstra lite? Hva er det vanskeligstefaget, og hva er det letteste? Hva er det beste med skolen?)

Vedlegg 3 Tabell med svar fra elevtekster

Elevtekst	Kjønn	Familie: bor med	Familie: fritid	Antatt sosioøkonomisk status	Fritid	Skole/trivsel
1	Jente	Mamma (sykepleier), pappa (lege), lillebror	Mamma er fotballtrener. Familien pleier å dra på hytta i Oppdal, står på ski sammen om vinteren og går fjellturer om sommeren.	Høy	Organisert idrett, fotball 3 ganger i uka, håndball 3 ganger i uka.	Trives. Sterk i matte, så det kan være litt kjedelig. Liker ikke norsk, for mye skriving for hånd.
2	Jente	Mamma fra Brasil, Pappa fra Norge. Usikker på boforhold.	Foreldre er «veldig snille», men de kan også være strenge. Passer nå en hund. Hadde før en dverghamster.	Middels	Er med på (organisert) visuell kunst. Elles være med venner, på vinteren skøyter og ake. Øver på <u>duolingo</u> .	Trives godt fordi hun har venner. Liker ikke matte. Liker musikk og K&H.
3	Gutt	Mamma (utdannet jurist, jobber i Sparebank 1), Pappa (sosionom), tvillingsøster og storesøster.		Middels-Høy	Spiller organisert fotball og går på piano. Liker å trene og spille hockey i helgene. Gamer litt. Ser på <u>Marvel</u> . Liker å være sosial og har det fint med andre.	Trives godt og ganske god i alle fag. Favorittfag er gym, kjedeligste faget er norsk. Det beste med skolen er det sosiale og friminutt.
4	Gutt	Bor med mamma (jobber i kantine), pappa (hjelper folk) og søster (?)	Ser sammen på <u>The voice</u> , eller Mesternes mester på kveldene.	Middels	Spiller organisert fotball og gamer den del.	Trives godt på skolen.
5	Gutt	Usikker på boforhold. Pappa er sjef i barnehage. Mamma jobber i Gilde.		Middels	Spiller «Vietnam krigs spill». Spiller også organisert basket. Er med venner.	Liker samfunnsfag. Er glad med venner på skolen.
6	Gutt	Mamma, pappa og to søsken,	«Pleier egtt ikke å gjøre noen aktiviteter sammen»	Middels	Spiller organisert fotball på fritiden.	Trives godt på skolen. Har veldig mange venner.

Elevtekst	Kjønn	Familie: bor med	Familie: fritid	Antatt sosioøkonomisk status	Fritid	Skole/trivsel
7	Gutt	Skilte foreldre. Bor med mamma og søster i et hus. Bor med pappa (jobber i Nidar) i det andre.		Middels	Gamer med venner. Spiller organisert fotball. «Jeg puster veldig mye».	«Jeg har det bra.»
8	Jente	Mamma (sjef i barnehage), pappa («jobber med tall og litt sånt»/økonom?), <u>lillebror</u> .	«Av og til finner vi på litt gøy ting sammen, men det er ikke fast. For eksempel la vi dyner og puter på gulvet i stua og så en film».	Middels-høy	Er med på (organisert) visuell kunst og klatring. Liker å henge med venner. Er på <u>iPad</u> og spiller <u>playstation</u> . Ser på filmer på italiensk på <u>iPad</u> .	Trives godt. Glad i de fleste fag, men kan være litt kjedelig iblant. Verken bedre eller dårligere enn gjennomsnittet. Beste med skolen er å få treffe venner.
9	Gutt	Mamma, pappa og lillesøster.	Hjelper med lekser og andre ting. De gjør mye gøy sammen i helgene.	Middels	Trener organisert fotball 5 ganger i uka. På fritiden er han med venner og gjør lekser. Spiller litt bilspill og noen ganger Fortnite med venner online.	Trives godt på skolen. Har mange venner der. Anerkjenner at det er mange flinke lærere. Liker mange fag, men gym er best.

Elevttekst	Kjønn	Familie: bor med	Familie: fritid	Antatt sosioøkonomisk status	Fritid	Skole/trivsel
14	Gutt	Har en storebror, en mamma og en pappa. Usikker på boforhold.		Usikker	Spiller (gamer) med venner og leker ute.	Har det bra på skolen. Liker historie og geografi. Har mange venner.
15	Gutt	Mamma, pappa og søster («og av og til broren min»)		Middels	Spiller fotball, gamer og er med venner.	«Det går bra. Blir fort ferdig [Utydelig]»
16	Jente	Mamma (jobber på sykehuset), pappa (matbutikk), storebror og tvilling.	Får god hjelp med lekser. Familien pleier noen ganger å gå tur sammen.	Middels	Spiller (organisert) fotball og er mye med venner.	Trives bra på skolen med mange venner. «Sånn passe god i fag». Gym er favorittfag. Liker minst fag hvor de sitter lenge i krok, for eksempel norsk, matte og engelsk.
17	Ønsker ikke å svare	Mamma, pappa og to søsken.	Er ofte sammen, foreldrene er veldig hjelpsomme. Drar på tur til byen sammen.	Middels	Bruker å dra til byen med foreldrene sine eller vennene sine. Hvis de ikke får lov spiller de fotball i stedet.	«Noen ganger er skolen veldig vanskelig men noen ganger er det veldig lett.»

Elevttekst	Kjønn	Familie: bor med	Familie: fritid	Antatt sosioøkonomisk status	Fritid	Skole/trivsel
10	Jente	Bor med pappa (Equinox) og en katt.	Noen ganger går de på tur eller gjør noe sammen. Hjelper med leksene hvis noe er vanskelig.	Middels	Være med venner, hjelpe til hjemme og være ute.	Trives på skolen. Favorittfag er K&H. Liker norsk minst. Engelsk er det letteste. Det beste med skolen er at dagene ikke er altfor lange. Det verste med skolen er lekser, hadde vært bedre om det var mindre lekser -det tar av fritiden.
11	Gutt	Skilte foreldre. Bor med pappa, stemor og stesøster i en bolig. Bor med mamma, stefar og to stebrore i en annen.	Står på slalåm med familien på vinteren.	Middels	Spiller organisert fotball. I helgene på vinteren står han på skøyter, spiller hockey og står på slalåm med familie og venner.	Trives på skolen. Noen fag er kjedelige (norsk og matte). Liker å være ute og ake på skolen, og stå på skøyter. Gym er favorittfaget, glad i trening.
12	Jente	Mamma (sykepleier), pappa (snekker), storesøster og en hund.	Har ikke faste aktiviteter, men går ofte på tur og ski.	Middels	Spiller organisert fotball. Går på organisert dans.	Trives «passe godt» på skolen. Glad i matte og K&H, ikke glad i KRLE. Det beste med skolen er friminuttene.
13	Gutt	Bor med mamma (helsesekretær), pappa (arbeidsløs) og tre søstre. Utenlandske foreldre.		Lav	Spiller (organisert?) fotball. Spiller spill (gaming?).	Trives på skolen. God i matte. Det vanskeligste faget er norsk.

Vedlegg 4 Samtykkeskjema til lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Hvilke refleksjoner har lærere om sammenhengen mellom elevers sosiale bakgrunn og sosiale liv, og deres skolehverdag?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut mer om sammenhengen mellom sosial bakgrunn og elevenes skolehverdag. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en del av en masteravhandling ved NTNU. Hovedmålet er å finne ut hvordan elevenes sosiale bakgrunn påvirker deres skolehverdag, deriblant skolefaglige prestasjoner.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet. Selve masteravhandlingen skrives av meg, Bjørn Dahlby Karlsen, med veiledning av Sevil Sumer, ansatt ved NTNU.

Jeg er en student som går 5. året på grunnskolelærerutdanningen på NTNU, og dette semesteret er jeg tildelt praksisplass på Steindal skole. Den praksisskolen man får tildelt er det vanlig at man også benytter til innsamling av data til forskningsoppgaver/masteravhandlingsoppgaver. **Kontaktinformasjon:** Tlf.: 90224139. E-post: bdkarlsen@hotmail.no

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta/samtykke fordi du er lærer ved en klasse på mellomtrinnet/småtrinnet, og er derfor i min ønskede målgruppe som informant til min masteravhandling.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det å delta vil bety at du stiller til et intervju som vil bli tatt opp med lyd, og lagret elektronisk frem til intervjuet er transkribert. Du vil få spørsmål som omhandler hvordan du erfarer sammenhengen mellom dine elevers sosiale bakgrunn og sosiale liv, og deres skolehverdag.

Vi vil minne om at man som lærer har taushetsplikt, og at intervjuet må gjennomføres uten at du identifiserer enkeltelever eller avslører annen taushetsbelagt informasjon.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som

vil ha tilgang til opplysningene underveis i prosjektet er:

- Bjørn Dahlby Karlsen (forfatter av masteroppgaven)
- Sevil Sumer (veileder og ansatt ved NTNU)

Vi vil behandle dine personopplysninger frem til datamaterialet er anonymisert.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 20.06.2023. Ved prosjektslutt vil transkripsjonen av intervjuet ødelegges/slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU ved Sevil Sumer: Tlf. 90097454. E-post: sevil.sumer@ntnu.no.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, Tlf. 93079038, E-post: thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Sevil Sumer (Veileder)

Bjørn Dahlby Karlsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*«Hvordan påvirker elevenes sosiale bakgrunn deres skolehverdag?»*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at jeg stiller til et intervju som vil bli tatt opp med lyd.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5 Samtykkeskjema til foreldre og foresatte til elever

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Hvilke refleksjoner har lærere om sammenhengen mellom elevers sosiale bakgrunn og sosiale liv, og deres skolehverdag?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut mer om sammenhengen mellom sosial bakgrunn og elevenes skolehverdag. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en del av en masteravhandling ved NTNU. Hovedmålet er å finne ut hvordan elevenes sosiale bakgrunn påvirker deres skolehverdag.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet. Selve masteravhandlingen skrives av meg, Bjørn Dahlby Karlsen, med veiledning av Sevil Sumer, ansatt ved NTNU.

Jeg er en student som går 5. året på grunnskolelærerutdanningen på NTNU, og dette semesteret er jeg tildelt praksisplass på Steindal skole. Den praksisskolen man får tildelt er det vanlig at man også benytter til innsamling av data til forskningsoppgaver/masteravhandling.

Kontaktinformasjon: Tlf.: 90224139. E-post: bdkarlsen@hotmail.no

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta/samtykke, fordi barnet du er foresatt til vil delta i prosjektet med deres samtykke. Siden barna som skal delta er under 16 år må det samtykkes fra en voksen/foresatt. Grunnen til at dere får denne henvendelsen er at barnet dere er foresatt til er i den ønskede utvalgsgruppen for forskningsprosjektet (barn på 10-13 år).

Hva innebærer det for deg å delta?

For barnet du er foresatt til vil det å delta innebære å svare på noen spørsmål som omhandler sosial bakgrunn. Besvarelsen vil være for hånd (altså på ark, ikke PC). Spørsmålene som stilles vil utformes slik at de er åpne, men også med noen veiledninger for at barnet skal forstå og få inspirasjon til hva h*n kan skrive om. Foresatte kan få se spørreskjema hvis de ønsker. Noen eksempler på spørsmål barnet skal svare på kan være:

- Fortell om familien din:

- Bor du sammen med mamma/og eller pappa?
- Har du noen søsken?
- Gjør dere noen aktiviteter sammen på fritiden?

-Fortell om hva du gjør på fritiden:

- Er du med på en organisert aktivitet (fotballtrening, speideren, turn, korps...)?
- Hva liker du best å gjøre i helgene?

-Fortell om hvordan du har det på skolen:

- Trives du på skolen?

Barna vil ikke bli spurt av oss om sin etnisitet i noen spørsmål, men vi kan ikke utelukke at de velger å fortelle om dette likevel.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om barnet du er foresatt til, til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene underveis i prosjektet er:

- Bjørn Dahlby Karlsen (forfatter av masteravhandlingen)
- Sevil Sumer (veileder og ansatt ved NTNU)

Opplysningene som fremkommer i spørreskjemaet/elevteksten vil kunne være indirekte identifiserbare. Likevel, hvis et barn skriver navn eller andre sensitive opplysninger, vil dette tas vekk/ikke behandles, og det vil ikke på noen som helst måte bli publisert eller kjent.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 20.06. Ved prosjektslutt vil opplysningene/elevtekstene slettes/ødelegges (makulering).

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge barnet ditt kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU ved Sevil Sumer: Tlf. 90097454. E-post: sevil.sumer@ntnu.no.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, Tlf. 93079038, E-post: thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Sevil Sumer (Veileder)

Bjørn Dahlby Karlsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*«Hvordan påvirker elevenes sosiale bakgrunn deres skolehverdag»*] og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at barnet jeg er foresatt til, _____, kan delta i et spørreskjema

- at opplysningene til barnet jeg er foresatt til behandles frem til prosjektet er avsluttet.

- at opplysninger om tredjepersoner (familie til barnet og andre) vil kunne forekomme og vil bli behandlet etter lover og retningslinjer.

(Signert av prosjektdeltaker/foresatt, dato)

Vedlegg 6 Godkjenning av prosjektet fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

317757

Vurderingstype

Standard

Dato

08.01.2023

Prosjekttittel

Masteroppgave om hvordan den sosiale bakgrunnen til elever på mellomtrinnet (5. -7. trinn) påvirker deres skolehverdag.

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Sevil Sumer

Student

Bjørn Dahlby Karlsen

Prosjektperiode

03.10.2022 - 19.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 19.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Vår vurdering er at den planlagte behandlingen i dette prosjektet er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog, vedlegg og vurderingen her.

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn, alder og lignende.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettpørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

