

Gi meg en sjanse

*Om lærerens forventning til elevene med henblikk på deres
sosioøkonomiske status*

David Christoph Weigend



Høgskolen i **Hedmark**

Mastergradsoppgave i tilpasset opplæring

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

HØGSKOLEN I HEDMARK

2012

Forord

Da jeg kom til Norge i 2006 regnet jeg ikke med at jeg kom til å levere en masteroppgave seks år senere. Jeg regnet ikke en gang med at jeg kom til å bli boende i Norge. Jeg var nysgjerrig på Norge fordi i studiet "spesialskolet lærer" fikk jeg høre mange gode ord om skolesystemet i Norge, og jeg hadde lyst å bli kjent med arbeidet for inkludering som var perifer i skoleverden i Tyskland. Seks år etter mine første skritt kan jeg konkludere med at jeg har gjort både gode og dårlige erfaringer, men jeg ser mest at Norge har store potensiale i alle pedagogiske miljøer. Hvor mye dette potensialet blir utnyttet, er et politisk spørsmål.

Jeg har møtt mange inspirerende mennesker i Norge. I 2007 fikk jeg kontakt med Kari Nes på høyskolen i Hedmark. Det var gjennom EUMIE – European Master in Inclusive Education som jeg hadde funnet på nettet og hun sto som kontaktperson for Norge. Det viste seg at EUMIE ikke eksisterte lengre og hun presenterte meg for et alternativt: "Master i tilpasset opplæring". To år senere følte jeg meg god nok i norsk, og begynte å studere i Hamar. Kari Nes var alltid interessert og ga gode tilbakemeldinger til det jeg gjorde, også til denne masteroppgaven. Jeg ønsker å takke henne for det.

Å skrive en masteroppgave er krevende, spesielt når en er i full jobb og skriver på et relativt fremmed språk. Det har vært mange nedturer og oppturer gjennom denne prosessen, spesielt i forskningsdelen, fordi det var vanskelig å finne skoler som ville være med i denne undersøkelsen. Derfor går en ekstra stor takk til alle som deltok og Egil Hartberg som hjalp til med at undersøkelsen fikk et tilstrekkelig antall deltakere.

Det samme gjelder for Stephen Dobson som var min veileder de siste to årene. Han ble mer enn en faglig veileder. Han fordelte en del av spørreskjema og var ofte også et moralsk støtte både med henblikk på oppgaven, men også med henblikk på utviklingen i min jobb. Hans faglige råd var alltid viktig og inspirerende og jeg er veldig glad for at jeg fikk han som veileder.

Jeg vil også takke Magnus Blikrud som leste korrektur på oppgaven. Han er et uselvisk menneske som gjorde det for meg uten å forvente belønning. Det er alltid gledelig at det finnes sånne mennesker, og en får lyst til å gi mye mer tilbake enn det er mulig.

Jeg vil takke Dr. Heinz Mihm, som var min avdøde fars beste venn. Han er en økonom og godt kjent innenfor statistikk slik at jeg kunne diskutere mine resultater med ham.

En spesiell takk går til de to "ukjente" gutter og læreren deres som sørget for at jeg fikk all informasjon jeg trengte. Dessverre må alle tre forbli anonyme, men de har bidratt med mye og uten dem ville denne oppgaven ikke foreligge i dag.

Jeg vil også takke forskjellige folk i kommunene som prøvde å få skolene til å delta. Å ha det store ønsket å bidra til noe, er mye verdt i seg selv.

Jeg dediserer denne oppgaven til mamma og pappa som har oppdratt meg til å gå med våkne og kritiske øyne gjennom verden.

Takk!

David Weigend

Oslo, 09.11.12

Innhold

Forord	1
Norsk sammendrag	7
Tysk sammendrag (Zusammenfassung)	9
1. Innledning	11
2. Teoretisk bakgrunn	13
2.1 Sosialisering og oppdragelse i det senmoderne samfunn	13
2.1.1 Identitet i et senmoderne samfunn	14
2.1.2 Oppdragelse i det senmoderne samfunnet	16
2.1.3 Hoëms sosialiseringsteori og spenningsfeltet hjem – skole.....	17
2.1.4 Honneths “kamp om anerkjennelse” og individets møte med skolen.....	19
2.1.5 Oppsummering og drøfting av oppdragelse og sosialisering i det senmoderne samfunnet.....	20
2.2 Sosial reproduksjon i skolen.....	22
2.2.1 Sosial reproduksjon – forskningsresultater	23
2.2.2 Med samarbeid mellom hjem og skole mot sosial reproduksjon?.....	25
2.2.3 Oppsummering og drøfting av sosial reproduksjon i skolen	27
2.3 Forventning og elevvurdering	29
3. Forskningsmetode og undersøkelsen	32
3.1 Kvantitativ metode	32
3.2 Spørreundersøkelse – vurdering av elevoppgaver.....	34
3.3 Utvalg – de to elevene	36
3.4 Utvalg av respondenter og datainnhenting	37
3.5 Sterke og svake sider – reliabilitet og validitet.....	38
3.6 Deskriptiv statistikk.....	39
3.7 Etikk – verdiladet forskning og forskerens rolle	39
4. Presentasjon og drøfting av funn	41
4.1 Resultater – alle respondenter.....	41
4.1.1 Helhetsvurdering – alle respondenter	41
4.1.2 Vurdering i "språk" – alle respondenter.....	44
4.1.3 Innhold og oppbygging – alle respondenter.....	47
4.2 Resultater etter respondentens alder	50
4.2.1 Helhetsvurdering – respondentens alder	50
4.2.2 Vurdering i "språk" – respondentens alder	52

4.2.3 Vurdering i "innhold og oppbygging" – respondentens alder.....	55
4.5 Resultater etter respondentens fars yrke	56
4.5.1 Helhetsvurdering – respondentens fars yrke.....	56
4.5.2 Vurdering i "språk" – respondentens fars yrke	59
4.5.3 Vurdering i "innhold og oppbygging" – respondentens fars yrke	61
4.6 Resultater etter respondentens mors yrke	64
4.6.1 Helhetsvurdering – respondentens mors yrke.....	64
4.6.2 Vurdering i "språk" – respondentens mors yrke	66
4.6.3 Innhold og oppbygging – respondentens mors yrke	69
5. Oppsummering og konklusjon.....	72
6. Avslutning	77
7. Litteratur.....	78
Vedlegg 1 Godkjenningbrev NSD.....	81
Vedlegg 2 Samtykke foreldre.....	82
Vedlegg 3 Spørreskjema elever.....	84
Vedlegg 4 Samtykke respondenter.....	85
Vedlegg 5 Instruksjon respondenter.....	87
Vedlegg 6 Gruppe "sant"	88
Vedlegg 7 Gruppe "usant".....	94

Tabelloversikt

Tabell 1 Helhetsvurdering i gruppen "sant"	42
Tabell 2 Helhetsvurdering elev A gruppe "sant"	42
Tabell 3 Helhetsvurdering elev B gruppe "sant"	43
Tabell 4 Helhetsvurdering i gruppen "usant"	43
Tabell 5 Helhetsvurdering elev A gruppe "usant"	44
Tabell 6 Helhetsvurdering elev B gruppe "usant"	44
Tabell 7 Vurdering "språk" i gruppe "sant"	45
Tabell 8 Vurdering elev A gruppe "sant" i språk	45
Tabell 9 Vurdering elev B gruppe "sant" i språk	45
Tabell 10 Vurdering "språk" i gruppen "usant"	46
Tabell 11 Vurdering elev A gruppe "usant" i språk	46
Tabell 12 Vurdering elev B gruppe "usant" i språk	46
Tabell 13 Vurdering "innhold og oppbygging i gruppe "sant"	48
Tabell 14 Vurdering elev A gruppe "sant" i oppbygging og innhold	48
Tabell 15 Vurdering elev B gruppe "sant" i oppbygging og innhold	48
Tabell 16 Vurdering "innhold og oppbygging" i gruppe "usant"	49
Tabell 17 Vurdering elev A gruppe "usant" i oppbygging og innhold	49
Tabell 18 Vurdering elev B gruppe "usant" i oppbygging og innhold	49
Tabell 19 Helhetsvurdering elev A gruppe "sant" etter respondentens alder	50
Tabell 20 Helhetsvurdering elev B gruppe "sant" etter respondentens alder	50
Tabell 21 Helhetsvurdering elev A gruppe "usant" etter respondentens alder	51
Tabell 22 Helhetsvurdering elev B gruppe "usant" etter respondentens alder	51
Tabell 23 Vurdering elev A gruppe "sant" i språk etter respondentens alder	53
Tabell 24 Vurdering elev B gruppe "sant" i språk etter respondentens alder	53
Tabell 25 Vurdering elev A gruppe "usant" i språk etter respondentens alder	53
Tabell 26 Vurdering elev B gruppe "usant" i språk etter respondentens alder	54
Tabell 27 Vurdering elev A gruppe "sant" i oppbygging etter respondentens alder	55
Tabell 28 Vurdering elev B gruppe "sant" i oppbygging og innhold etter respondentens alder	55
Tabell 29 Vurdering elev A gruppe "usant" i oppbygging og innhold etter respondentens alder	56
Tabell 30 Vurdering elev B gruppe "usant" i oppbygging og innhold etter respondentens alder	56
Tabell 31 Helhetsvurdering elev A gruppe "sant" etter fars utdanningsgrad	57
Tabell 32 Helhetsvurdering elev B gruppe "sant" etter fars utdanningsgrad	57
Tabell 33 Helhetsvurdering elev A gruppe "usant" etter fars utdanningsgrad	58
Tabell 34 Helhetsvurdering elev B gruppe "usant" etter fars utdanningsgrad	58
Tabell 35 Vurdering elev A gruppe "sant" i språk etter fars utdanningsgrad	59
Tabell 36 Vurdering elev B gruppe "sant" i språk etter fars utdanningsgrad	60

Tabell 37 Vurdering elev A gruppe "usant" i språk etter fars utdanningsgrad.....	60
Tabell 38 Vurdering elev B gruppe "usant" i språk etter fars utdanningsgrad.....	61
Tabell 39 Vurdering elev A gruppe "sant" i innhold og oppbygging etter fars utdanningsgrad	62
Tabell 40 Vurdering elev B gruppe "sant" i innhold og oppbygging etter fars utdanningsgrad	62
Tabell 41 Vurdering elev A gruppe "usant" i oppbygging og innhold etter fars utdanningsgrad	63
Tabell 42 Vurdering elev B gruppe "usant" i oppbygging og innhold etter fars utdanningsgrad	63
Tabell 43 Helhetsvurdering elev A gruppe "sant" etter mors utdanningsgrad	64
Tabell 44 Helhetsvurdering elev B gruppe "sant" etter mors utdanningsgrad	64
Tabell 45 Helhetsvurdering elev A gruppe "usant" etter mors utdanningsgrad	65
Tabell 46 Helhetsvurdering elev B gruppe "usant" etter mors utdanningsgrad	65
Tabell 47 Vurdering elev A gruppe "sant" i språk etter mors utdanningsgrad.....	67
Tabell 48 Vurdering elev B gruppe "sant" i språk etter mors utdanningsgrad.....	67
Tabell 49 Vurdering elev B gruppe "usant" i språk etter mors utdanningsgrad.....	68
Tabell 50 Vurdering elev B gruppe "usant" i språk etter mors utdanningsgrad.....	68
Tabell 51 Vurdering elev A gruppe "sant" i oppbygging og innhold etter mors utdanningsgrad	69
Tabell 52 Vurdering elev B gruppe "sant" i oppbygging og innhold etter mors utdanningsgrad	70
Tabell 53 Vurdering elev A gruppe "usant" i oppbygging og innhold etter mors utdanningsgrad	70
Tabell 54 Vurdering elev B gruppe "usant" i oppbygging og innhold etter mors utdanningsgrad	71

Norsk sammendrag

Problemstillingen for masteroppgaven er: Hvilken innflytelse kan lærerens forventninger ha på skoleprestasjoner hos elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn? Inspirasjonen for studien er tatt fra en lignende undersøkelse utført i Østerrike av Rudolf Weiss i 1965 som heter "Die Schulleistung und ihre Beurteilung".

I den foreliggende studien er det brukt kvantitativ metode for å finne mulige forventninger hos deltakerne som er lærer som påvirkes av elevens sosial bakgrunn. To elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn, begge norske, skrev en tekst om ytringsfrihet. Undersøkelsesdeltakerne fikk først oppdraget å lese beskrivelsen av den ene eleven og deretter hans tekst. Etterpå leste de beskrivelsen av den andre eleven og så dennes tekst. Undersøkelsesdeltakerne måtte vurdere begge elevene etter "innhold og oppbygning", "språk" og "helhetsvurdering".

Undersøkelsen besto av to deler:

Del 1: Deltakere fikk den riktige beskrivelsen og den tilhørende tekst av elevene.

Del 2: Deltakere fikk beskrivelsen med byttet tekst av elevene.

Inndelingen ble gjort for å finne ut om lærere har bestemte forventninger uavhengig av den selve teksten.

Undersøkelsesdeltakerne ble i tillegg delt i forskjellige kategorier (alder og foreldrenes utdanningsnivå) for å se om generasjonsforskjeller og den sosiale bakgrunnen til deltakerne muligens hadde innvirkning på vurderingene.

Resultatene av studien er sett i sammenheng med oppdragelse og sosialisering i et senmoderne samfunn med oppløsende familiestrukturer og med aktuelle forskningsresultater rundt dette emnet.

Generelt viser det seg en tendens til å vurdere eleven med antatt svakere sosial bakgrunn bedre – men oftest i tilfellene der teksten var skrevet av eleven med sterkere sosial bakgrunn. Det er muligens ikke overraskende, fordi undersøkelsen framkalte bevisste prosesser hos deltakerne, som i den virkelige verden ofte er ubevisst. Da sosial forskjell har vært en mangeårig diskusjon i skolepedagogikken, er det ikke overraskende at deltakerne hadde et ønske om å vurdere den antatt sosialt svakere eleven så rettferdig som mulig. At det da i

denne sammenheng oppstår en viss urettferdighet mot den antatte sosialt sterkere eleven, er et interessant fenomen.

Tysk sammendrag (Zusammenfassung)

Die vorliegende Masterarbeit behandelt die Frage, ob bereits die Erwartung von Lehrern zu einer sozialen Ungleichheit in der Bewertung von Schülern führen kann, was Konsequenzen sowohl für den Schulerfolg als auch den beruflichen Werdegang haben könnte. Die Problemstellung lautet daher, welchen Einfluss die Erwartung von Lehrern für die Schulleistung von Schülern mit unterschiedlichem sozioökonomischem Hintergrund haben kann. Die Untersuchung basiert auf einer ähnlichen Untersuchung von Rudolf Weiss aus dem Jahre 1965 in Österreich mit dem Namen "Die Schulleistung und ihre Beurteilung".

In dieser hier vorliegenden Studie wurde eine quantitative Methode benutzt, um mögliche Erwartungen in Bezug auf den sozialen Hintergrund herauszuarbeiten. Zwei Schüler aus unterschiedlichen sozio-ökonomischen Milieus, aber beide norwegisch, schrieben einen Text über Meinungsfreiheit. Die sozioökonomische Herkunft beider Schüler entsprach der Wahrheit und entsprach norwegischen Verhältnissen. Die Untersuchungsteilnehmer bekamen den Auftrag zunächst die Beschreibung des ersten Schülers zu lesen und dann seinen selbstverfassten Text. Danach lasen sie die Beschreibung des zweiten Schülers und schließlich dessen Text. Im Anschluss sollten sie die Leistung der Schüler nach "Inhalt und Aufbau" sowie "Sprache" bewerten und letztlich eine Gesamtbewertung abgeben.

Die Untersuchung bestand dabei aus zwei Teilen: ein Teil der Untersuchungsteilnehmer bekam die wirkliche Beschreibung mit entsprechendem Text der Schüler zur Bewertung zugeteilt, während der andere Teil der Untersuchungsteilnehmer die Beschreibung mit vertauschtem Text der Schüler bewerten sollte. Dies geschah, um herauszufinden, ob unabhängig vom Text Lehrer bestimmte Leistungserwartungen haben.

Die Untersuchungsteilnehmer wurden zusätzlich in verschiedene Kategorien eingeteilt (Alter und Beruf der Eltern) um mögliche Tendenzen in Generationenunterschieden und im sozialem Hintergrund der Untersuchungsteilnehmer erkennen zu können.

Die Ergebnisse der Untersuchung wurden in Zusammenhang mit Erziehung und Sozialisation in einer spätmodernen Gesellschaft mit sich auflösenden Familienstrukturen und aktuellen Forschungsergebnissen zu diesem Thema gebracht.

Im Untersuchungsergebnis zeigte sich generell eine Tendenz der Teilnehmer den Schüler mit vermeintlich sozial schwächerem Hintergrund besser zu bewerten – meistens wenn dann aber zugleich der Text vorlag, der von dem Schüler mit dem vermeintlich sozial stärkerem

Hintergrund geschrieben worden war. Das ist daher nicht verwunderlich, da in dieser Untersuchung bewusste Prozesse hervorgerufen wurden, die in der Wirklichkeit allerdings oft unbewusst sind. Da soziale Ungleichheit in der Schulpädagogik ein Thema ist, das seit vielen Jahren diskutiert wird, ist der Wunsch der Untersuchungsteilnehmer den vermeintlich sozial schwächeren Schüler gerecht zu bewerten, nicht überraschend. Dass dabei eine gewisse Ungerechtigkeit gegenüber dem vermeintlich sozial besseren gestellten Schüler entsteht, ist ein interessantes Phänomen.

1. Innledning

I pedagogikken er det et viktig tema hvordan en kan sikre at alle elevene – uavhengig av bakgrunn og forutsetninger (jfr st.meld. nr. 30 2003-2004) – har størst mulig utbytte av skolen og hvordan skolen kan bli så rettferdig som mulig.

Integrering, inkludering og tilpasset opplæring er begreper som blir brukt for å beskrive skolens mål i denne sammenheng. I mye forskning er temaet hvordan skolen kan bli rettferdig og hvor rettferdig den er (Bakken 2010, Saether 2009, Nordahl 2007). Flere undersøkelser belyser systemiske spørsmål som tilrettelegging av skolesystem, hvordan det jobbes i skole og hvordan elevene kan ha størst mulig utbytte av undervisningen og deres tilrettelegging. Oppmerksomheten har i de senere årene vært rettet mot flerkulturell pedagogikk. Dette gjenspeiler seg i studietilbud ved høyskoler og i mange fagtekster og empiriske undersøkelser. Det er ikke uvanlig at det flerkulturelle her dreier seg om innvandring og minoritetspråklige barn, snarere enn det mangfoldige i selve majoritetsbefolkningen. Spørsmålet som reises her er om det allerede finnes barn i majoritetsbefolkningen som kan deles inn etter sosioøkonomiske kjennetegn, som igjen kan ha innflytelse på sjansene for skolesuksess?

Lærerprofesjon er et viktig tema i denne sammenhengen. Kan læreren gjennom å endre holdninger, verdier og interesser bidra til integrering, inkludering og/eller tilpasset opplæring? Med dette som bakgrunn har jeg formulert følgende overordnet problemstillingen i oppgaven:

Hvilken innflytelse kan lærerens forventninger ha på skoleprestasjoner hos elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn?

Det er denne oppgavens mål å belyse dette. Spørsmålet er altså om lærerprofesjonen kan bidra til integrering, inkludering eller tilpasset opplæring. Hvilken innflytelse kan lærerens forventninger knyttet til elevens sosioøkonomisk bakgrunn ha på skoleprestasjoner?

For å undersøke dette, må det først spørres hva som kjennetegner sosialisering og oppdragelse i det senmoderne samfunnet? Perspektivet tar for seg elevenes erfaringer. Dette er det første delspørsmålet og behandles teoretisk i kapittelet 2.1. Det skal ses på oppdragelsesstiler i forskjellige samfunnsgrupper og på Hoëms (2010, 1992) sosialiseringsteori. Utgående fra dette skal vises med Honneths (1994) "kamp om anerkjennelse" hvordan individets møte med skolen kan forstås.

Det neste skrittet er å bevege seg tettere inn på skolen som arena og utforske om det er sosial reproduksjon i skolen som virkning av det jeg definerer som senmoderne prosesser og hva

som eventuelt fører til dette. Det andre delspørsmålet er: "Hvordan kommer elevens sosioøkonomisk status til uttrykk i skolen?" Dette skal behandles teoretisk i kapittelet 2.2. Her tas aktuelle undersøkelser fra Bakken (2010) og Nordahl (2007) opp, med tanke på hva som kan endres for å oppnå sosial rettferdighet i skolen.

I kapittelet 2.3 beskrives hva forventning kan bety for lærerprofesjonen og det tredje delspørsmålet utforskes: "Hvilke forventinger har læreren til elevene med henblikk på deres sosioøkonomiske status?" Perspektivet blir her flyttet fra eleven til læreren. Dette gjøres på bakgrunn av de første to spørsmålene. Her antas det at det finnes forskjellige oppdragelsesstiler i det senmoderne samfunn som er preget av forskjellige verdier og interesser blant samfunnsmedlemmer, som kan føre til at lærerens forventning ikke imøtekommer elevens og foreldrenes bakgrunn på en tilfredsstillende måte. Dette kan gjøre individets møte med skolen forutbestemt på negativ vis.

I kapitlene 3, 4 og 5 beskrives og drøftes undersøkelsen med tanke på forskningsspørsmålet: "Hvilke forventinger har læreren til elevene med henblikk på deres sosioøkonomiske status?" I kapittel 3 redegjøres for metode og oppbygging av undersøkelsen. I kapittelet 4 blir resultatene framstilt, og i kapittel 5 oppsummerer og konkluderer jeg med henblikk på de utarbeidete betingelser i kapittel 2.

2. Teoretisk bakgrunn

2.1 Sosialisering og oppdragelse i det senmoderne samfunn

Utgangspunktet for å besvare spørsmålet "hva kjennetegner sosialisering og oppdragelse i det senmoderne samfunnet" er å rette oppmerksomheten mot individet som må klare seg i denne samfunnsformen. Delspørsmålet skal behandles begrepsmessig og teoretisk. Tre begreper står sentralt: sosialisering, oppdragelse og senmoderne. Disse skal analyseres i et sosiokulturelt perspektiv.

To perspektiver egner seg til å bruke i denne oppgaven. Begge befatter seg med en verden hvor individet og samfunnsgrupper må finne seg til rette. Disse kan betegnes som "senmoderne" og "sosiokulturelt". Senmoderne viser til en tilstand som følger etter moderniteten og dermed beskrives noe som er i forandring. Sosiokulturelt perspektiv innebærer å forstå fenomener og begreper i en sosial og kulturell kontekst. Med henblikk på forskjellige livsstiler og kulturer, blant annet på grunn av innvandring, passer perspektivet godt i skolen. Å definere hva dette innebærer er viktig med tanke på delspørsmålet "hvordan kjennetegnes sosialisering og oppdragelse i det senmoderne samfunnet?" Årsaken ligger i at vi har gått fra et industrielt til et tjenesteytende samfunn. Denne forandringen har ført til store endringer i form av tilgang til informasjon, ressurser og reisemuligheter. Ressurstilgangen er hypotetisk. Det vil si at ikke alle bruker eller har kjennskap til de samme mulighetene, men allikevel er disse mulighetene noe som ikke var vanlig i en tid med klarere klassekiller. Det må også sees på bakgrunn av at pedagogiske instanser og samfunnet har utviklet seg i retning mot integrering med henblikk på et likeverdig tilbud og like muligheter for alle. Dermed er målet en bevegelse/mobilitet mellom sosiale klasser og et mer eller mindre et klasseløst samfunn. Samfunnet står over for et dilemma fordi målet ikke er nådd og framstår utydelig. Det er derfor viktig å analysere både samfunn og sosialisering og oppdragelse.

Nordahl (2007) og Bakken (2010) viser at sosial reproduksjon av ulikhet i skolen øker. Det kan finnes forklaringer allerede i oppdragelsesverdier og sosialiseringsinteresser som fører til dette. Det vil ha konsekvenser på den overordnede problemstillingen "hvilken innflytelse kan lærerens forventninger ha på skoleprestasjon hos elever med forskjellig sosioøkonomisk status" – som blir undersøkt kvantitativt i denne oppgaven – fordi læreren må sees med sin egen oppdragelses- og sosialiseringshistorie. Spørsmålet er hvorvidt læreren klarer å ha grep om det senmoderne i samfunnet.

2.1.1 Identitet i et senmoderne samfunn

Identitet er viktig og blir utviklet gjennom sosialisering og oppdragelse. Dette skjer i dag i det som kan betegnes som et senmoderne samfunn, som innebærer at moderne orienteringer ikke lenger fungerer. Bruder (1995) beskriver det postmoderne som en form av nedbryting og oppløsning av familier, naboskap - en tilstand av desorientering og usikkerhet. Det er her den postmoderne diskursen søker et svar. Samtidig som det virker som postmoderniteten er en krise fordi moderniteten er borte, er svaret på den postmoderne situasjonen en ny følelse av frihet (Bruder 1995). Denne friheten betyr at samfunnet er mer individualisert (Giddens 1996). Når denne friheten er forbundet med usikkerhet og desorientering, blir individ stilt foran mange krav. Giddens (1996) argumenterer for begrepet senmoderne, Bruder (1995) for postmoderne. I den vitenskapelige diskursen er det en forskjell mellom disse to. Mens senmoderne virker som noe som er en følge av moderniteten og dermed forankret i et kapitalistisk system, er postmoderne noe som ikke kun følger moderniteten – som ordet “sen” indikerer – men noe helt nytt, noe som følger etter og dermed ikke er en del av et tradisjonelt kapitalistisk system. Det som etter min oppfatning er det avgjørende for denne oppgaven, er at begge deler betyr en forandring i samfunnet. Det Bruder (1995) beskriver som “frihet” kan like godt forstås som Giddens (1996) ”individualisering.” Jeg har bestemt meg for å bruke ”senmoderne” i det følgende fordi det innebærer utvikling, snarere enn postmoderne som predikerer en tydelig grense mellom to systemer.

Kravene er altså at individet må orientere seg i forhold til nye situasjoner som oppstår på grunn av forandringene. Imsen (2005: 65) indentifiserer en *subjektiv* side av identitet, der oppfatningen av seg selv er “en følelse av å høre til et sted, i en gruppe mennesker eller i et arbeidsfellesskap. Identitet er stabilitet, helhet og en følelse av sosial forankring”. Hun beskriver også en *objektiv* side av identitet som er samspillet av individet med andre i et samfunn som en får gjennom oppdragelse og sosialisering. Både den subjektive og den objektive siden er etter min oppfatning ikke så enkelt i dag som det blir framstilt. Imsen (2005) har et psykologisk perspektiv på identitet, men med stadig forandring er stabiliteten alltid i fare og muligens ikke fullt ut oppnåelig.

I det senmoderne samfunnet blir *samfunnsmessige sannheter* og *egne sannheter* temporære på grunn av stadige forandringer. Senmoderne betegner dermed et samfunn “der mange perspektiver kan være gyldige samtidig” (Sundli 2007: 12). Det betyr at individualiseringen er forbundet med sosiale betingelser og individet blir tvunget til å forholde seg til disse sosiale betingelser som er i forandring (Giddens 1996). Det blir altså tydelig at livet ikke preges av

sikkerhet, sosial forankring eller en stabilitet. Videre skal denne forståelsen av senmoderne ligge til grunn.

Med et sosiokulturelt perspektiv vektlegges den sosiale og historiske konteksten for menneskets virksomhet. Identitetsutvikling skjer alltid innenfor sosiokulturelle kontekster og i samspill med mange aktører. Hoëms (1992, 2010) sosialiseringsteori viser hvordan sosialisering kan foregå avhengig av hvordan barnet og ungdommen blir møtt i andre sosialiseringsinstanter. Sosialiseringen har blitt mer komplisert. Det gjelder også for oppdragelse. Samtidig er samfunnet i dag opptatt med å skape like sjanser for alle og at alle skal virkeliggjøre seg selv.

Å virkeliggjøre seg selv er en individsentrert synsvinkel som uttrykkes i Giddens (1996) syn på individualisering. Men hvis sosialiseringsinstanter som skolen skal bidra til det, kan de ikke ignorere de sosiokulturelle aspektene ved individene og samfunnet. Begrepet senmoderne er meningsfullt i denne sammenhengen, da det peker på forandring. Ikke bare forandring av verden rundt en person, men også på personen selv som må tilpasse seg disse forandringene. Dermed også til de forskjellige sosiokulturelle forholdene som til en hver tid finnes.

Med tanke på disse sosiokulturelle forholdene, kan det kastes et blikk på Honneths (1994) "kamp om anerkjennelse" som gjennomgås senere. Han bruker George Herbert Meads idé om "det generaliserte Andre" som noe som er en internalisering av handlingsnormer. En ser seg selv i forhold til sine handlingspartnere og det fører til en sosialisering. Denne sosialisering kan ikke skje uten "anerkjennelse". Individet må anerkjenne interaksjonspartneren og kan bare på denne måten bli anerkjent i sine sosiale omgivelser (Honneth 1994). Når en taper kampen om anerkjennelse, kan bestemte sosiale sammenhenger bli meningsløse. Det kan skje med forholdet til skole som instans, men også med forholdet til lærer som interaksjonspartner.

Det som dermed kjennetegner det senmoderne samfunnet, er et samfunn i forandring med utallige forskjellige forestillinger om livet, og dermed normer, verdier, holdninger og interesser. Sommer (2006) spør på grunn av dette om oppdragelse overhodet er mulig i dag. Hva som er oppdragelse og hva som er sosialisering skal snart tematiseres nærmere. Oppdragelse og sosialisering befinner seg i et samspill, men de skal betraktes adskilt i det følgende.

2.1.2 Oppdragelse i det senmoderne samfunnet

Oppdragelse er en innvirkning på barnets utvikling (Lenzen 1999). Tradisjonelt sett inneholder det en målrettet utvikling av personligheten gjennom andre. Det betyr blant annet en videreformidling av bestemte normer for atferd, verdier og holdninger fra en generasjon til den neste. Det viktige her er “fra en generasjon til den neste”. Sett med et senmoderne blikk eksiterer ikke den *ene* generasjon lenger og heller ikke den *neste*. Det som er viktig – for eksempel en bestemt norm – for den ene generasjonen, kan være uviktig for den neste, hvormed oppdragelse til denne normen ville være utdatert. En bestemt norm kan også gjelde for den ene, men ikke for den andre i *en* generasjon. Læreren møter i sin hverdag dette dilemmaet. Videre, etter min oppfatning, gjelder det ikke bare på tvers av generasjoner, men også mellom medlemmer av en generasjon. “Tvers” fordi samfunnet er stadig i forandring – senmoderne – og “mellom” fordi det eksisterer et utall forskjellige livskonsepter og forestillinger sosiokulturelt sett.

Oppdragelse er noe som skjer i alle familier fra starten av livet gjennom målrettet innvirkning på barnet. Sommer (2006: 50) beskriver i denne sammenheng at ”foreldre med en karriereorientert eller selvstendig livsstil, samt de med akademisk utdanning, har de mest (sen)moderne holdningene til barneoppdragelse”. Senmoderne holdninger betyr en oppdragelse til individualisering, humanisering og demokratisering. Mer tradisjonsbundne synspunkter som lydighet og veloppdragelse finnes hos foreldre med lønnsarbeiderlivsstil. Sommer (2006) definerer altså hva som er senmoderne oppdragelsesholdninger og tilskriver dem en bestemt gruppe i samfunnet. Det avgjørende er at han gjør det med tanke på de offentlige oppdragelsesinstanser: Hva angår foreldrenes sosiale og kulturelle posisjon peker Sommer (2006) – men også Nordahl (2007) – på at skolen og foreldre med høy utdanning har nærmest de samme verdiene og det virker som skolen har tilpasset seg oppdragelsesverdiene som finnes i familier med høy utdanning.

Oppdragelsesstilen blir kalt “autoritativ” og det er stilen som skole orienterer seg mest mot (Sommer 2006). Dette innebærer at “voksne er både responsive og stiller krav” (Sommer 2006: 46). Det omfatter klare grenser og høye mål, men også hensyn til barn og ekte interesse for barnets synspunkter. Sommer (2006) har beskrevet tre andre opplæringsstiler som kan betegnes som “ettergivende voksne”, “autoritære voksne” og “uinvolverte voksne”. I den ettergivende stilen unngås krav og barnet blir mer ansvarlig for egen læring, mens i den autoritære stilen stilles krav, men det tas liten hensyn til barn som aktør. Med uinvolverte voksne menes voksne som ikke setter krav og er ikke interessant å trekke barnet inn som

aktør. Det avgjørende etter min mening er forholdet mellom de tre stilene – ettergivende, autoritær og uinvolvert – i skolen, mens den autoritative oppdragelsesstilen ivaretar elevene god nok. Når for eksempel barnet ikke er vant til å bli sett som aktør, er kravet skolen stiller med bestemte metoder til barnet umulig til å oppfylle. Det kan vise hvor vanskelig det kan være for et barn når læreren forventer egeninitiativ, men barnet er ikke vant til det. Det har ikke bare konsekvenser for barnets syn på seg selv, men også konsekvenser for lærerens syn på barnet som for eksempel “passiv, tilbaketrukket, lat”. Det ville ha betydning for skoleprestasjon.

Det blir ikke gått nærmere inn på de forskjellige oppdragelsesstilene og disses møte med skolens oppdragelsesstil. Det som her skal holdes fast er at overgang fra en oppdragelsesstil til en annen kan ha stor innflytelse på hva slags store krav de forskjellige barna møter.

2.1.3 Hoëms sosialiseringsteori og spenningsfeltet hjem – skole

Sosialisering er i mindre grad enn oppdragelse en målrettet innvirkning på barnet. Det er mye mer en ubevist overføring av verdier og normer. Ofte skjer sosialisering gjennom observasjon og er dermed noe de nærmeste samspillpartnerne formidler som riktig og galt.

Hoëm (2010) beskriver fire mulige sosialiseringforløp med tanke på hva slags krav et barn kan møte i samspillet mellom hjem og skole. I denne teorien om sosialiseringen blir barnet utsatt for det som Honneth (1994) kaller en “kamp om anerkjennelse”.

Hoëms teori tar utgangspunkt i at det finnes interesser og verdier. “Verdi defineres som ettertraktede gode, denne kan være av kulturell eller sosial art, materiell eller immateriell” (Hoëm 2010: 50). Verdi kan være uformell og formell, det vil si for eksempel sosiale verdier for et lokalt samhold, eller som offisiell verdi i et nasjonalt felleskap. Interesser betyr en allianse mellom parter som har ulikt sett av verdier (Hoëm 2010).

Det er viktig å huske dette i det følgende fordi det er avgjørende for rollen skolen inntar i sosialiseringen. Før det går nærmere inn på det, skal sosialiseringen i hjemmets betydning for den enkelte drøftes. Her kommer vi til det Hoëm betegner som “den gode situasjonen”.

Barnet er fra starten av livet ute etter å tilfredsstille sine behov og samværet med omsorgspersoner som tilfredsstille disse behovene. Det kaller Hoëm ”den gode situasjon” (Hoëm 1992, 2010). Denne situasjonen har ”i seg selv fått karakter av en sosial verdi, den gode situasjonen virker fra nå av handlingsfrembringende på barnet” (Hoëm 1992: 27). Barnet

utvikler i denne fasen, som er mest knyttet til mor, en mestringsfølelse i forhold til et mål. Behovstilfredsstillelse blir en mer bevisst handling og Hoëm (1992: 27) skriver at ”identitetsutviklingen [...] følgelig [skjer] som en funksjon av mer og mer bevisst målrettet handling ettersom ferdighetene, erfaringene, mestringen og dette kunnskapsgrunnlag generaliseres og økes”. Når en bevisst målrettet handling fører til suksess, kommer barnet til å gjenta handlingen. Det fører til en sosial gyldighet i opplevelsen av seg selv i samspillet med mor og miljøet hvor barnet blir kategorisert i forhold til miljøet og mor. Barnet har dermed fått en plass, en tilhørighet som kan beskrives som første identitet.

“Den gode situasjon” er uavhengig av om andre personer synes det er riktig eller galt. Barnet opplever den gode situasjonen som trygghet og avhengig av hvordan skolen møter barnet kommer det i en tilstand av utrygghet og usikkerhet eller ikke. Utryggheten og usikkerheten finnes også hos læreren som medlem av et senmoderne samfunn. Det er viktig å huske at også lærere har internalisert “det generaliserte Andre” og at lærere også må skaffe seg sine (temporære) sannheter.

Allikevel er det barnet som er mest utsatt for usikkerhet og utrygghet på grunn av maktforhold som finnes i samspill mellom lærer og elev, men også i samspillet mellom hjem og skole. Når det finnes verdi- og interessefellesskap mellom skole og hjem blir sosialiseringen forsterket. Dette betyr at den opplevde “gode situasjon” hjemme også blir opplevd i skolen. Det betyr at “forsterkende sosialisering [vil] bety oppblomstring av en kjent kultur” (Hoëm 2010: 145). De tre videre sosialiseringsforløp hos Hoëm (2010) er “desosialisering”, “resosialisering” og “skjermet sosialisering”.

Ved de- og resosialisering vil den opprinnelige tilhørigheten svekkes og en ny kultur skapes. Med tanke på samspillet skole – hjem ville det bety at skolen griper sterkt inn i sosialiseringsprosessen. Selv om det eksisterer et interessefellesskap, eksisterer det ikke et verdifellesskap. Ved “skjermet sosialisering” vil skolen ikke ha innflytelse på sosialiseringen i det hele tatt.

Tar en utgangspunkt i denne teorien så blir det tydelig at skolen ikke vil bli rettferdig når sosialiseringen ikke forsterkes. Krav til barnet er i dette tilfellet assimilering. Det betyr at skolen forventer at barnet tilpasser seg skolens krav. Det er altså holdningen til oppdragelse som har innflytelse på muligheten barnet får. Det må sees i forhold til de tidligere beskrevne forskjellige oppdragelsesstilene og sosialiseringen (Hoëm 2010, Sommer 2006).

Denne delen av Hoëms teori (1992, 2010) virker ikke tilstrekkelig i utfyllende sett sammen med et sosiokulturelt samfunnsperspektiv. Spesielt de- og resosialisering peker på dette fordi teorien forutsetter en tilpasning av eleven til skolen. Skolen kunne like godt også tilpasse seg de beskrevne samfunnsforholdene, noe som ikke denne delen av sosialiseringsteorien tar hensyn til. Det blir ikke tatt i betraktning i denne delen av teorien at skolen gjennom anerkjennelse og med å jobbe med å danne en allianse mellom hjem og skole kan bli en forsterkende sosialiseringsinstitusjon for mange flere. På grunn av det er det meningsfullt å se på Honneths (1994) "kamp om anerkjennelse".

2.1.4 Honneths "kamp om anerkjennelse" og individets møte med skolen

Holdningen på samfunnsnivå, og dermed også den meningsdannede og –dannende holdning til lærere, er av betydning i interaksjon i et mangfoldig sosialt og kulturelt miljø. Honneth (1994) beskriver i denne sammenheng selvbevisstheten hos individet. Det er evnen til å framkalle betydningen av hva egne handlinger har for den andre som åpner muligheten til å se seg som et sosialt objekt i handlingen med interaksjonspartneren. Det peker på behovet for at en lærer er nødt til å være bevisst sine handlinger. Disse handlingene er kunnskapsavhengige, og eleven er et sosialt objekt som må sees med sin bakgrunn i handlingssituasjoner. Begrepet kunnskapsavhengig kan etter min oppfatning også omskrives med egne sannheter som en danner seg i løpet av livet. Det er i det senmoderne samfunnet ikke lenger mulig å sette opp sine normative "forventnings-holdninger" uten kunnskap om "den generaliserte Andre" (Honneth 1994: 125). For minoritetspråklige barn, men også for barn fra sosioøkonomisk mindre privilegerte familier, kan det generaliserte Andre etter min mening også bli kalt "det fremmede". Og det er det fremmede som først bringer redsel (Feuser 1995). Redselen kan skape kulturbaserte forklaringsmåter for handlinger i forbindelse med uønsket atferd, mens en ikke forklarer de samme handlingene med kultur når barnet kommer fra samme miljøet (Sand 2008). Møtet med eleven er altså holdningsavhengig.

Det sosiokulturelle perspektivet er her viktig. Det kan gi muligheten til en sosialisering som kan være forsterkende fordi lærer kunne åpne seg for flere verdier enn de tar med gjennom egen sosialisering og oppdragelse. Dette kan skje gjennom en intersubjektiv anerkjennelse (Honneth 1994). Det handler om anerkjennelse av rettigheter fra begge sider. Honneth (1994) skriver at anerkjennelsen av rettigheter i en interaksjon fører til selvrespekt. Selvrespekt har stor betydning for identitetsutvikling og skoleprestasjon. Lav selvrespekt er preget av en

følelse av ikke å ha nok verdi. Kun når en klarer å forsvare seg selv, kan en heve seg over ”perspektivet av den eksisterende fellesskapsvilje inn i utvidet rettsfelleskap” (Honneth 1994: 134, min oversettelse) og dermed organiserer seg selv på en best mulig måte. Det betyr altså at interaksjon er avhengig av om individet opplever anerkjennelse eller ikke-ankjennelse.

Honneth (1994) beskriver ikke-ankjennelsen med tre ord: voldtekt, å bli nektet rettigheter og nedverdiggelse. ”Anerkjennelse” har også tre positive komponenter. Det er emosjonelle henvending, rettslige anerkjennelse og solidaritet med felles orientering om verdier. De positive komponentene beskriver intersubjektivitet i interaksjonen, rettfærdig sosial anerkjennelse med en sosial produksjon av samfunnet og solidariske livskonsepter som aksepterer et individ slik som det er. Mens de negative komponentene beskriver en situasjon som tar bort sikkerhet for egen velvære, ringeakt av integriteten, ydmykelse og respektløshet (Fragner 2002, Honneth 1994). Når skolen viser ringeakt for de positive formene for anerkjennelse, kan barnets opplevelse av skolen være negativ.

Honneth (1994) har valgt harde ord for å beskrive det motsatte av anerkjennelse, men eksakt det tydeliggjør hvor viktig det er at skolen har et bredt perspektiv, ikke kun for å akseptere forskjellighetene, men også for å reflektere over egne holdninger. Hvis skolen ikke kan romme et sosiokulturelt mangfold og identitetsutvikling blir avhengig av individuelle forskjeller i møte med skolen, er flukt i sosialiseringssgrupper med samme skjebne en mulighet, og en utvikling av enda flere atskilte kulturer kunne være en konsekvens. Det betyr at skolen må ta mye mer ansvar for egen refleksjon.

2.1.5 Oppsummering og drøfting av oppdragelse og sosialisering i det senmoderne samfunnet

Det blir vist at oppdragelses- og sosialiseringssituasjonen bidrar til krav både for individ og i instanser som skole, fordi det finnes forskjellige livskonsepter og en verden som er i forandring, der faste strukturer som naboskap og familier løses opp. Det viser hvor vanskelig det kan være for skolen å ivareta disse forskjellige livsidene og forestillinger. Det kan også skyldes holdninger i samfunnet generelt som i dag er demokratisk og humanistisk, og har integrering som mål.

I forhold til spørsmålet “hvordan kjennetegnes sosialisering og oppdragelse i det senmoderne samfunnet” kan det sies at på grunn av senmoderniteten, med færre faste strukturer, får man muligens rotløse elever som må klare seg i en uoversiktlig verden. Ved siden av at

familiestrukturer er i oppløsning, kan det bety at unge mennesker i dag mye mer enn før står for den oppgaven å integrere, akseptere og internalisere forskjellige livskonsepter og det er også kravet lærere møter som sosiale aktører. Det betyr at hvis samfunnet har forandret seg til et mer mangfoldig samfunn, er kravet til en rettferdig skole for alle enda sterkere.

Det handler også om hvorvidt integreringsmålet holder stand i dag. Integreringsmålet er etter min oppfatning også en forestilling om hva som er bra. Det vil si at siden skolen har tilpasset seg bestemte oppdragelsesstiler, har dette også ført til forestillinger om det hva som er "bra". Det er altså bestemte samfunnsgrupper som definerer hva som skulle være målet for alle mennesker uten at andre samfunnsgrupper blir spurt. Det inneholder en stor makt som etter min oppfatning kan føre til "definisjonsarrogansen". Det fører til at skole og lærer har forventninger til oppdragelse og sosialisering som kan springe ut fra en slik "definisjonsarrogansen".

Definisjonsmakten gjør det mulig å spørre om integreringen er det sentrale eller om "det å avdekke og fjerne barrierene som makten representerer er viktigere enn inkludering" (Støfring 2010: 12). Støfring har et poeng, nemlig at inkludering og/eller integrering har et mål om tilpasning enten av individ eller system. Å tilpasse systemet ville bety en individualisering fordi systemet må tilpasse seg alle "individer". Denne individualiseringen kan bare sees på bakgrunnen av et sosiokulturelt mangfoldig samfunn. Men både inkludering og integrering har som mål å skaffe et fellesskap som *må* være definert av bestemte forhold, og mest sannsynlig er det disse maktforholdene som definerer. Integreringen virker dermed som et mål definert av maktforhold, men ikke som en prosess. Derfor er det viktig å avdekke barrierene Støfring (2010) nevner, fordi det kan vise hvilke maktinstrumenter og hvilken "definisjonsarroganse" som bidrar til sosial reproduksjon. Kun et klart blikk på "samfunnssannheter" vil gjøre det mulig å fjerne disse barrierene.

Som nevnt kjennetegnes samfunnet av mange forskjellige livsideer som må ivaretas hvis en vil ha et sosialt rettferdig samfunn med henblikk på utdanningsmuligheter. I denne delen blir det fokusert på en senmoderne samfunnsform og hvilke konsekvenser det har på sosialisering og oppdragelse og dermed identitetsutvikling. Dermed kan problemstillingen "hvordan kjennetegnes sosialisering og oppdragelse i det senmoderne samfunnet" belyses.

Det skal gås nærmere inn på integreringen i begynnelsen av den neste delen av kapitlet før undersøkelser som blir gjort i forhold til sosial reproduksjon i skolen beskrives.

2.2 Sosial reproduksjon i skolen

I den forrige delen ble hvilke “samfunnssannheter” som finnes med henblikk på oppdragelse og sosialisering beskrevet. Videre ble spørsmålet om møtet mellom elev/familie og skole tatt opp. Det logiske neste skritt er å analysere om situasjonen i skolen allerede ivaretar disse “sannheter”, eller om skolen ignorerer dem. Det må også stilles spørsmål ved om skoleoverhodet *kan* ivareta disse “sannheter”. Det fører til det andre delspørsmålet “hvilke kjennetegn finnes i skolen med tanke på elevens sosioøkonomisk status”? Forskningsresultater blant annet fra Nordahl (2007) vil bli trukket fram. Før det skal det ses nærmere på begrepet “integrering” med fokus på sosiale forhold som ikke har klare merkelapper som “minoritet” eller “nedsatt funksjonsevne”.

Når en hører om integrering, inkludering og/eller tilpasset opplæring, så har de fleste mennesker en forestilling om hva det handler om. I den offentlige og politiske debatten handler det i dag mest om innvandring. Men det handler også om mennesker med spesielle behov. Det er disse to gruppene som oftest er i fokus når emnet er integrering, inkludering og/eller tilpasset opplæring i forhold til majoritetsbefolkningen. Bortsett fra at det er vanskelig å definere minoriteten (når blir en majoritet), kan det fastslås at det også finnes forskjeller i majoritetsbefolkningen. Den kan gjengis gjennom sosioøkonomiske faktorer som inntekt og sosiokulturelle faktorer som oppdragelse. Disse forskjeller blir mindre tatt opp i den offentlige debatten enn ”innvandring og integrering”.

Opprinnelig har det norske integreringsbegrepet hatt som mål å overvinne ekskluderingen av lavklassebarn (Engen & Kulbrandsdal 2004). Integreringen virker generelt paradoksalt, noe som Hernes allerede beskrev i 1974: “likhets- og velferdsideologien er en viktig årsak til sosial ulikhet, og skolen er en av de viktigste produsenter av denne ulikheten” (Fauske 2004: 348). Det støtter min antakelse i det forrige kapitlet at “det som er bra” er definert fra bestemte samfunnsgrupper og målet for alle må være å oppnå den definerte tilstanden.

Engen og Kulbrandsdal (2004: 270) skriver videre at ”det norske integreringsbegrepet har sterkt assimilerende eller homogeniserende konnotasjoner” Homogeniseringsbegrepet blir forstått som sosial utjevning. Begrepet “tilpasset opplæring” derimot foreslår en tilpasning til eleven og dermed en antihomogenisering. Blikket retter seg mot å akseptere det heterogene. Antihomogeniserende virker dermed segregerende, ikke integrerende. Integrering og antihomogenisering virker altså først paradoksalt, men å integrere kan også bety å antihomogenisere for å tilpasse seg faktiske samfunnsforhold. Antihomogenisering og

integrering kunne også bli omskrevet med individualisering og felleskapstanken: Undervisningen ”skulle tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger, med det sosiale klassefellesskapet som ramme” (Engen 2010: 1). Det må bli forstått som individualisering (antihomogenisering) der målet er felleskap (integrering). Et individ skal altså gjennom individuell tilrettelegging bli en del av det sosiale fellesskapet som ikke er lett å definere i et senmodern samfunn, men som antatt er det definert av bestemte samfunnsgrupper. Her kan følgende problem oppstå: Antihomogenisering kunne nok bety en avdekking av barrierene som Støfring (2010) peker på, men antihomogenisering som prosess virker knyttet til det mye sterkere virkende målet “integrering”. Etter min oppfatning kan det bety en tilpasning til individet i forhold til et mål som er bestemt av visse maktforhold i samfunnet. Dermed ville individualisering kun skje med henblikk på disse maktforholdene, og det kan ikke bidra til utjevning av sosial ulikhet hvis forskjelligheter som sett med Honneth (1994) kun blir anerkjent som mål, men ikke som prosess. Det har blitt gjort undersøkelser rundt denne komplekse tematikken.

2.2.1 Sosial reproduksjon – forskningsresultater

Finnes det kjennetegn på sosial reproduksjon i skolen? Finnes det overhodet noen, eller klarer skolen i dag å ta hensyn til alle i det senmoderne samfunnet? Bakken (2010) har undersøkt forholdet mellom utdanningsnivå hos foreldre og skoleprestasjon som skal beskrives nærmere på i de neste avsnittene.

Bakken (2010) referer til utdanningsnivå hos foreldre og grunnskolepoeng før og etter kunnskapsløftet og fant ut at prestasjonsgapet mellom elever som har foreldre med lengst og kortest utdanning har økt. Det har vært en generell økning i foreldres utdanningsnivå i denne perioden og han konkluderer at “det kan tenkes at dette har medført at gruppen av elever som har lavt utdannede foreldre over tid blir en stadig mer homogent sammensatt gruppe med tanke på hvilke skolerrelevante ressurser disse foreldrene besitter” (Bakken 2010: 45). Som før skrevet, virker det som skolen har tilpasset seg oppdragelsesstiler som passer best høy utdannede familier, men med disse resultater kunne også tenkes at det er ikke en avsluttet prosess. Det vil bety at tilpasning til bestemte oppdragelsesstiler fortsatt er i gang og at skillet blir enda større. Det kan være en forklaring, men selvfølgelig kan årsakene også være at foreldre med lavt utdanningsnivå er mindre og mindre interessert i barnets skoleutdanning. Kanskje til og med ikke ser verdien av skolen basert på erfaringer de har gjort mens de selv

var elever. Det kunne være et kretsløp som øker seleksjonen etter bakgrunn, og dermed fører til en sosial reproduksjon som blir mer og mer manifestert.

For skolen er det viktig å kartlegge om de kan kompensere for sosiale ulikheter, eller om det er en umulighet på grunn av ytre faktorer. Ytre faktorer finnes for eksempel i Hoëms (2010) interesse- og verdifelleskap. Når en tenker disse ytre faktorer som noe skolen møter når eleven begynner, og skolen klarer å kompensere for sosial ulikhet, skulle *prestasjonsutvikling* vise at forskjellen blir mindre i løpet av skoletida, men i Bakkens (2010) undersøkelsen blir det vist at “foreldrenes utdanningsnivå har større betydning for prestasjonsforskjeller på slutten av ungdomsskolen enn på slutten av barneskolen og ulikheten dermed forsterkes gjennom de tre årene på ungdomstrinnet” (Bakken 2010: 83). Det betyr uavhengig av om ytre faktorer – for eksempel hjelp av foreldre og mer forventning hos foreldre med høy utdanning – fører til at forskjellen i prestasjonen øker, klarer skolen ifølge Bakken ikke til å kompensere for sosial ulikhet. Istedenfor å kompensere og utjevne – og hvis det ville være bare å minske forskjellene i skoleprestasjon – blir forskjellen større, noe som gjør det etter min oppfatning nødvendig at skolen reflekterer over situasjonen og prøver å finne veier ut av denne.

Når det ses på de enkelte skolene slår Bakken (2010) fast at det likevel er slik at “skoletilhørighet [har] en god del å si hvor avgjørende denne effekten [utdanningsnivå hos foreldrene] er” (Bakken 2010: 102). Det betyr selv om prestasjonsforskjellen øker i alle skoler, øker den mindre i noen skoler. I enkelte skoler øker prestasjonsforskjellen til og med dobbelt så mye sammenlignet med andre skoler (Bakken 2010). Disse “effektive” skolene løfter også prestasjonsnivået og alle elever tjener på at en skole oppnår gode resultater (Bakken 2010). En kan holde fast – og det er det mest avgjørende – at skoler i Norge ifølge Bakkens resultater ikke kompenserer for sosioøkonomiske forhold.

Hvordan kan skolen kompensere for sosial ulikhet? Bakken (2010) fant ut at på kombinerte skoler er utslaget av foreldres utdanning mindre enn på rene ungdomsskolene og at “det å bytte skole i overgangen mellom barne- og ungdomsskolen har større prestasjonsmessige kostnader for elever med lav utdannete foreldre” (Bakken 2010: 153). Det er viktig å nevne fordi det er mulig at skole og lærere ikke kan kompensere for sosial ulikhet på grunn av den systemiske organiseringen.

Interessante er også følgende resultater: ved høy lærertetthet har foreldres utdanning minst betydning for elevens framgang, og skoler med flere ikke-godkjente pedagoger “har mindre sosial ulikhet i læringsutbytte enn skoler hvor all undervisning foregår med pedagoger”

(Bakken 2010: 152). Det kan konkluderes – og det er det interessante med henblikk på lærerens forventning – med at høy lærertetthet ikke utsetter eleven for en bestemt holdning hos *en* lærer, men at mange synspunkter får virke. Bakken (2010) skriver at han ikke har gode forklaringer på at sosial ulikhet spiller en mindre rolle når undervisningen foregår hos ikke-godkjente pedagoger. Etter min oppfatning kunne en foreslå hypotesen at når en går ut fra at det finnes bestemte samfunnsmessige holdninger hos lærere og skole som virker mest tilpasset foreldre med høy utdanning, kan ha ikke-godkjente pedagoger opplevd en annen sosialisering og oppdragelse som fører til at de bedre kan ivareta sosiokulturelle forskjeller – uten nødvendigvis å være bevisst det.

Det betyr ikke at undervisningen generelt ville være mye bedre når ikke-godkjente pedagoger overtar all undervisningen, men etter min oppfatning peker det på kulturell kapital, holdninger, forventninger som forklaring på at lærere er tilpasset en bestemt samfunnsgruppe. Det kan tyde på at en refleksjon rundt og anerkjennelse av en senmoderne tilstand i *profesjonen lærer* er nødvendig.

Bakken (2010: 153) antyder dessuten at mye ligger i det direkte møtet mellom elev og skole/lærer og ikke systemet, da hans undersøkelse viser at “elevens læringsmiljø har større betydning”. På skoler hvor elevene har høy indre motivasjon, gjennomgående høy innsats og preferanser i basisfagene, har foreldrenes utdanning minst betydning. I forhold til prestasjonsutvikling er det skoler som har nivåtilpasset undervisning og hvor elevene vet hva som kreves for å oppnå kompetansemålene. Og videre et fysisk miljø med faglig medbestemmelse, valg mellom oppgaver og arbeidsmåter og bruk av skriftlige planer. Lærere som kommer presis til undervisningstimene er et annet kjennetegn (Bakken 2010). Disse resultatene tyder på at læreres holdninger og metodevalg er av avgjørende betydning og at man ikke kan forstå sosial reproduksjon kun på makronivå. Denne oppgaven forsøker nettopp å forklare denne reproduksjonsprosessen i skolehverdagen.

2.2.2 Med samarbeid mellom hjem og skole mot sosial reproduksjon?

Ytre faktorer sørger muligens for at skolen ikke kan kompensere for sosial ulikhet. En av de tydeligste ytre faktorer er den første sosialiseringsinstitusjon: familien. Med Hoëms (2010) sosialiseringsteori og Honneths (1994) “kamp om anerkjennelse” blir det redegjort for at det er viktig at skolen ikke ignorerer samfunnssannheter, men ivaretar og muligens ser en sjanse i

de eksisterende samfunnsforholdene. Nordahl (2007) har sett på foreldresamarbeid som en mulighet til å få kjennskap til de forskjellige samfunnssannhetene.

I forhold til skoleprestasjon beskriver Nordahl (2007) hvilken betydning foreldrene har. Han er identifisert tre hovedforhold. Den første er foreldres sosiale og kulturelle posisjon som er primært uttrykt gjennom utdanningsnivå. Den neste er samarbeid mellom skole og hjem, og den siste er knyttet til foreldres støtte i hjemmet. Det er klart at skolen ikke kan kompensere for det faktiske utdanningsnivået. Men skolen kunne kompensere i forhold til deltakelse fra foreldre på den ene siden gjennom samarbeid, men også på den andre siden i forhold til foreldres støtte i hjemmet. Foreldres støtte i hjemmet, kalles også "det kontaktløse samarbeidet i form av å snakke om skolen, spørre om hvordan barna har det i skolen og gi hjelp i skolearbeid" (Nordahl 2007: 44). Det virker i første omgang paradoksalt at skolen kunne kompensere det tredje hovedforholdet "foreldrestøtte i hjemmet", men etter min oppfatning må det pekes på at med å skaffe et interessefellesskap gjennom det andre hovedforholdet "samarbeid skole – hjem" kunne foreldre også involvere seg mye mer hjemmefra.

Nordahl sier at det er "klare sammenhenger mellom foreldrestøtte og elevens opplevelse av sin situasjon i skolen" (2007: 47). Foreldrestøtte påvirker trivsel, men også relasjonene med de andre barna og lærere. Det viser seg på både den faglige og sosiale utviklingen. Foreldrestøtte kan kun oppnås når skolen klarer å gi foreldre en følelse at barnet er godt ivaretatt, lytter til foreldrenes behov og tilpasser seg – hvis nødvendig og så langt som mulig – foreldrenes verdier og interesser. Det er viktig for barnet å ha en følelse at det er et samsvar mellom hjem og skole.

Denne følelsen er avhengig av det direkte samarbeidet mellom skole og foreldre. Nordahl (2007) referer til et prosjekt hvor en skole hadde flere direkte møter mellom lærere og foreldre. Foreldre viste seg å være fornøyd med at informasjonen fra skolen har blitt bedre. De diskuterte også mer om innhold og didaktikk i undervisningstimene og har dermed fått mer innflytelse på det. Både faglige og sosiale ferdigheter har blitt bedre. Det virker som om skolen dermed kan kompensere gjennom samarbeid med foreldre, den sosiale og kulturelle posisjonen foreldrene har og fremme foreldrestøtten ved å gi foreldrene en følelse av å ha innflytelse. Det ville bety at skoler burde reflektere mer over egne holdninger, verdier og normer (Nordahl 2007, Sand 2008).

Denne refleksjon over egne standpunkter og holdninger – til og med fordommer - i profesjonene er en forutsetning for at foreldre blander seg inn mer. Nordahl (2007) analyserer i denne sammenheng hvordan bevisst handling kan øke elevens prestasjon gjennom samarbeid. Spørsmålet er om det er nok med henblikk på foreldre som er fjernest fra de verdiene som skolen har. Foreldrene må se verdien av skole som vist med Hoëm (1992, 2010) og Honneth (1994). Her har samarbeidet mellom skole og foreldre altså stor betydning. Skolen kan ikke erstatte foreldre, men de kan øke samarbeid og gi foreldre mer støtte i form av informasjon eller gjennom å sette i gang forskjellige tiltak (Nordahl 2007). Spørsmålet som stilles er om det er nok? Kan det allerede i samarbeidet komme fram visse maktforhold mellom lærer og foreldre som gjør det rett og slett umulig at foreldrene blir nådd? Et videre problem er at skolen riktignok henvender seg til foreldrene, men spørsmålet er med hvilken forventning. Det kreves altså den nevnte refleksjon for å nedbygge mulige maktforhold (Støfring 2010). Foreldrene som er mest fjerne fra skolen, har muligens ikke nok (selv)tillit til å blande seg inn mer.

Et videre problem er hvor manifestert for eksempel lærerens holdning til verdier og læringsmålene er, og hvilket dilemma lærere som må forholde seg til for eksempel læringsplaner gitt fra myndighetene møter? Dette peker på at foreldresamarbeid uten anerkjennelse kun delvis kompensere for sosial ulikhet. Foreldresamarbeid må innebære sosiokulturell forståelse og lærere må akseptere foreldres holdning, selv om det er fjernt fra lærerens egen holdning. Det betyr etter min oppfatning at foreldresamarbeid uten å avdekke og fjerne barrierene kun vil nå en del av foreldrene. Foreldrearbeid kan virke viktig i forhold til å minske sosial reproduksjon, men det krever i tillegg både mye refleksjon og anerkjennelse av det andre.

2.2.3 Oppsummering og drøfting av sosial reproduksjon i skolen

Med henblikk på forskningsspørsmålet “hvilke kjennetegn finnes i skolen med tanke på elevenes sosioøkonomisk status” sier altså Bakkens (2010) resultater at det finnes klare kjennetegn. Med Nordahl (2007) kunne det gis et eksempel på hvordan skoleprestasjon kan bli bedre hos alle elever. Interessant er det at det virker som om like sjanser ligger mer i et indre skolemiljø enn i de ytre institusjonaliserte forholdene som skolesystemet i seg selv. Det betyr ikke at skolesystemet ikke bidrar til sosial reproduksjon. Det finnes ikke en eneste skole i følge Bakken (2010) som klarer å ivareta sosial bakgrunn. Det er nå slik at sosial

reproduksjon øker i løpet av skoletida på alle skoler – uavhengig av den generelle effektiviteten av en bestemt skole. En skole for alle er dermed ikke tilstede i dag, snarere er det motsatte tilfellet. Det ligger en logikk i det. Skolesystemets mål blir definert av mennesker som mest sannsynlig har en bakgrunn som kan sammenlignes med den til lærerne. Med andre ord vil det bety: hvis skolesystemet (som ytre faktor) orienterer seg mot verdiene til en bestemt samfunnsgruppe, er læreren (som indre faktor), den yrkesgruppen som bærer disse verdiene.

På grunn av viktigheten av det indre skolemiljøet virker det altså sånn at det er den enkelte skolen som må arbeide for å motvirke sosial reproduksjon. Som vist er det i dag ingen skole som gjør det fullverdig form, men det er skoler som gjør det generelt bedre enn andre og løfter skoleprestasjon for alle elever. Med andre ord: forhindring av sosial reproduksjon skjer ikke når prestasjonsgapet allikevel øker i skoler som er effektive. Når en ser på det indre miljø, så beskrev Bakken (2010) at medbestemmelse og valg mellom oppgaver fører til bedre skoleprestasjon. Det vil til dels motargumentere at skolen som referert med Sommer (2006) har tilpasset seg bestemte oppdragsverdier som finnes i en samfunnsgruppe med høy utdanning og at elever fra familier med mindre utdanning ikke er vant til denne oppdragsstilen. Allikevel virker det som de vinner ifølge Bakken (2010). Dessuten referer Fauske til et resultat fra Hernes (1988), hvor det viste seg at valgfriheten bidrar til sosial ulikhet (Fauske 2004).

Med andre ord: antakelsen er at barn som er vant til “autoritær” eller “uinvolvert” oppdragsstil ikke er vant til medbestemmelse og valgfrihet, men allikevel virker det ifølge Bakken (2010) som de vinner gjennom slike undervisningsformer i motsetning til andre skoler, men ikke i selve skolen. Det er ukjent om disse skolene bidrar til mindre sosial reproduksjon med henblikk på utdanningsmuligheter. Til tross for at prestasjonsgapet blir større – også i de effektive skolene – sier det ingenting om hvilke muligheter elevene med svak sosial bakgrunn har etter skolegang. Med andre ord kan det bety at elever med svak sosial bakgrunn som går på effektive skoler har bedre skoleprestasjoner enn elever med sterk sosial bakgrunn som går på skoler som er ikke effektive. En undersøkelse av Sæther (2009) antyder at det er ikke tilfelle, da utdanningstida hos foreldre samsvarer med utdanningstida barnet bruker. Det kan tyde på at det ikke er ”gjennomtrengelighet” med tanke på sosioøkonomisk status.

Det virker som foreldresamarbeid er et tydelig kjennetegn for å forbedre skoleprestasjon (Nordahl 2007). Men det krever refleksjon over egne holdninger. Det samsvarer med antakelsen som begrunnet med Hoëm (1992, 2010) og Honneth (1994) at kjennskap og aksept av et sosiokulturelt miljø kan minske sosial reproduksjon en del. Det kan bare sees som en antakelse fordi det er andre faktorer som spiller en rolle i skolen som for eksempel systemisk tilrettelegging av skolen.

Kjennetegnene er mange og det er ikke mulig til å fastsette et kjennetegn som gir et svar. Det må gå ut fra at det er mange ulike årsaker til sosial reproduksjon i skolen, som ikke kan forklares bare ut fra oppdragelsesstil.

Hermed avsluttes drøftingen av det andre forskningsspørsmålet "hvordan kommer elevens sosioøkonomisk status i skolen til uttrykk". Resultatene fører til det tredje delspørsmålet om lærerne har bestemte forventninger med tanke på elevens sosial bakgrunn. Dette inntrykket kan allerede oppstå når sosial reproduksjon er mindre når ikke-pedagoger overtar en god del av undervisningen.

2.3 Forventning og elevvurdering

Det tredje forskningsspørsmålet er "hvilke forventninger har læreren til elevene med henblikk på deres sosioøkonomiske status?" Det blir undersøkt kvantitativt, men før det er det nødvendig å se på disse siderne ved læreryrket som profesjon.

Lærer er en profesjon som møter mennesker med ulik bakgrunn, har ansvar for å ta ivareta forskjellige holdninger, livstiler, sosioøkonomiske situasjoner og skal tilby et likeverdig tilbud for alle elever (Skogvoll og Dobson, 2011). Det krever refleksjoner rundt lærerprofesjonen. Refleksjoner knyttet til forskning som undersøker læringsutbytte hos elever kategorisert i grupper som sosial bakgrunn, kjønn, majoritet-minoritet forhold med flere. Når funnene i undersøkelser i tillegg kan forklare hvorfor læringsutbytte kan vise forskjeller i forhold til visse grupper, kan det gi verdifulle informasjoner for profesjonene som de må reflektere rundt.

Læreren kan muligens selv forandre forståelsen av sin profesjon og tilpasse seg funnene. Som nevnt i det forrige kapitlet er det mulig at elever "vinner" i effektive skoler, dermed også elever med svak sosial bakgrunn, men ingen av skolene klarer å minske sosial ulikhet (Bakken 2010). Både dette og resultatet av at hos ikke-pedagoger er sosial reproduksjon

mindre, gjør det nødvendig å reflektere over sosiokulturelle aspekters betydning av reproduksjon for lærerprofesjonen.

Undersøkelser viser at den sosiale reproduksjonen i skolen har økt de siste årene og de peker på at grunnene ligger i organiseringen av og bruk av metoder på skolen (Bakken 2010, Nordahl 2007). Spørsmålet som stilles er, om individet "lærer" kan bli rettferdig i sine vurderinger av skoleprestasjoner hos elever eller er et individ fanget i holdningene rundt seg. En kan si det med Bourdieu: kan lærere ivareta de forskjellige livsstiler i den kulturelle kapitalen som elever bærer med på skolen (Vinge 2010)?

Det faktiske læringsutbytte spiller i denne oppgaven ikke en rolle, selv om mye tyder på at for eksempel språkbruk kan påvirke forståelse av behandlede emner i klasserommet (Gitz-Johannsen 2007, Engen 2010). Det kan for eksempel bety at bruk av bestemte ord blir mer belønnet enn andre ord og hvilket ord som ble sett som mest avansert kan ha en sammenheng med elevens og lærerens bakgrunn (Gitz-Johannsen 2007). Karakterer har selvsagt avgjørende betydning for elever med henblikk på muligheter for utdanning og yrke i framtiden. Heller spiller ikke elevens forventning en rolle. Det kan være gjenstand i andre undersøkelser.

Læreren har noe som jeg kaller *forventning* i denne oppgaven. Forventninger trenger ikke å være eller er sannsynligvis ikke bevisste. Men, når det er sagt, er det akkurat de ubevisste prosessene som er interessante. Etter min mening kan det gås ut fra at i samfunnet i dag som er veldig opptatt av likeverdighet, rettferdighet og gjennomtrengelighet av sosiale situasjoner, bevisst negering av tilgang til ressurser er ansett å være utdatert. Det er likevel flere ubevisste prosesser som kan styre våre handlinger med henblikk på verdier og holdninger som har innflytelse på våre forventninger. Hva menes med ubevisst?

Bourdieu går ut fra en posisjon i det sosiale rommet og det sosiale feltet som vi inntar og utgjør en form for habitus. Det vil si habitus forstått som en både bevisst og ubevisst måte å handle og håndtere møtet med "den andre". Denne posisjonen, som en form for habitus varierer mellom menneskegrupper, "regulerer hvilke erfaringer, hvilken kunnskap, hvilke ferdigheter, hvilke normer, holdninger osv. vi får mulighet til å tilegne oss" (Vinge 2010: 10). Ut fra dette handler menneskene og det er åpenbart at det kreves mulighet til å innta en annen posisjon hvis vi vil forstå andre (Honneth 1994). Med andre ord: vi internaliserer disposisjoner som vi kan benytte (Vinge 2010). Møtet med eleven er altså avhengig av hvilken holdning som fører til handlingen. Bevisstheten og refleksjon over handlingen blir

viktig. Uten denne bevisstheten og refleksjon over forventninger en har – så min hypotese – vil lærer bidra til en sosial reproduksjon.

Mennesker har forskjellige kapitalformer. Det inngår i habitus som jeg har introdusert ovenfor og er en form for sosialisert subjektivitet (Vinge 2010). Inntar to personer den samme sosiale posisjonen, er det mest sannsynlig at disse har relativt like erfaringer og forventninger. Da er spørsmålet om slike forventninger kan føre til en sosial reproduksjon i skolesammenheng? Forventningene krever anerkjennelse (Honneth 1994). Pettersen og Simonsen (2010:32) har sett på denne anerkjennelsen i forhold til profesjoner og skriver at “Honneths teori om behov for anerkjennelse gir praksisutøvere et kunnskapsgrunnlag for egen refleksjon over praksis”. Etter min mening betyr det når en går ut fra at forventninger kan tilpasses det sosiokulturelle behovet, så må læreren ha kjennskap til den kulturelle kapitalen som foreldre og barnet har. I tillegg må de ha en selvbevissthet om betydningen av deres egen kulturelle kapital. Realiteten er som sett at skolen og foreldre med høy utdanning har de samme verdiene og det har følge for den sosiale reproduksjonen hvis læreren handler kun ut fra sine disposisjoner. Det gjør det nødvendig at skolen samarbeider med foreldre fordi barna ikke har de samme utgangspunkter når de begynner på skolen (Nordahl 2007). Det handler altså om anerkjennelse av rettigheter (Honneth 1994).

Da den sosiale og kulturelle posisjonen er gitt når et barn begynner på skole, er det skolens ansvar å bli rettferdig mot alle og ikke følge en ”majoritetsklasse” som gjengis gjennom utdanning. Med Nordahl (2007) ble det i forrige kapitlet vist hvordan skolesuksess kan forbedres ved foreldresamarbeid og med Bakken (2010) vist at mye er avhengig av læringsmiljø. Det er sannsynlig at arbeidsmåter også fører til holdningsendringer hos den enkelte læreren. Læreres forventning er også avhengig av skolen de underviser på. Det er viktig å huske på når en vil finne ut om lærerens forventning har innflytelse på skoleprestasjonen, fordi en lærer må sees som en sosial aktør som er i stand til å forandre sine holdninger.

3. Forskningsmetode og undersøkelsen

3.1 Kvantitativ metode

Utgangspunkt i denne undersøkelsen tas blant annet i den logiske positivisme. Det er logikken som står sentralt: gjennom en kritisk analyse skulle en finne kognitivt meningsfulle utsagn gjennom å verifisere dem (Kleven 2002). Det som positivistene kaller syntetiske utsagn kan testes empirisk. Analytiske utsagn på den annen side vurderes ved sin logiske konsistens og kan ikke testes mot den empiriske virkeligheten (Gilje og Grimen 2002).

Målet i den logiske empirismen er å danne generelle og allmenne utsagn ved hjelp av observasjon av enkelttilfeller. Det kalles induksjon (Gilje og Grimen 2002, Kleven 2002). Det peker på hva logiske empirister er opptatt med: de vil ”betrakte virkeligheten som sammensatt av kausale relasjoner mellom ulike fenomener” (Kleven 2002: 33). Kvernbekk (2002) påstår at en ikke kan vite om et universelt utsagn er sant på bakgrunn av et utvalg. Det er mulig å observere kausale sammenhenger som er tilstede, men ikke de som ikke er observerbare og dermed ikke kan bli registrert (Kvernbekk 2002). Det betyr at det er nødvendig å være bevisst over at det opereres med sannsynligheter, ikke med sannheter innenfor forskning. Den logiske empiristen Neurath tok avstand fra denne absolutte tenkningen at sannheten kan bygge på en sikker fundament: ”Han mente [...] at observasjonsutsagn er like usikre som teoretiske utsagn” (Gilje og Grimen 2002: 61). Observasjoner blir altså tolket og er ikke rene fakta. Neurath så derfor et utsagn som sant hvis det passer inn i en helhet av oppfatninger. Det kalles koherensteori og skiller seg fra en korrespondanseteori som anser et utsagn som sant når det stemmer overens med faktiske forhold. Det betyr at det er en usikkerhet om rundt observasjoner som ”riktige”, og det er forskeren selv som må avgjøre om han aksepterer eller forkaster teorien (Gilje og Grimen 2002). Det betyr at en forsker alltid må ta i betraktning at det kunne finnes andre forklaringer for en påstand (Kleven 2002).

En annen kritikk av den logiske empirismen kom fra Popper. Hans vitenskapsteoretiske syn blir kjent som kritisk rasjonalisme (Gilje og Grimen 2002, Kleven 2002). Han avviste muligheten til induksjon helt. Etter hans oppfatning er det ikke mulig å treffe et generelt utsagn ut fra observasjon av enkelttilfeller (Kleven 2002). Han erstattet verifikasjon med falsifiserbarhet. En vitenskapelig teori eller hypotese må være falsifiserbar, altså mulig å avkrefte. Dette skiller vitenskap fra pseudovitenskap. Hvis en ved deduksjon utleder en hypotese logisk fra en teori og tester denne uten at den blir falsifisert kan hypotesen, og

dermed teorien ”godtas inntil videre” (Gilje og Grimen 2002: 73). Bekreftelse betyr at en teori er ”provisorisk og forsøksvis, mens falsifiseringer er definitive” (Kvernbekk 2002: 44).

Falsifiserbarhet forutsetter at teorien blir testet mot virkeligheten. Men virkeligheten er ikke uavhengig av det teoretiske utgangspunktet en har. Det betyr at observasjoner er teoriladet (Kleven 2002). Falsifikasjon gir helt sikre utsagn når for eksempel en svart svane falsifiserer påstand at det kun eksisterer hvite svaner. Men helt sikre utsagn eksisterer ikke, fordi en observasjon er teoriladet. ”Det kan like gjerne være observasjonen som er feil og må forkastes” (Kvernbekk 2002: 44). I samfunnsvitenskapelig forskning er det også sånn at det finnes en ”samspillsforhold mellom teori og empiri” og ”empiriladet teori og teoriladet empiri kan sees som en prosess hvor både deduksjon og induksjon inngår som stadig tilbakevendende delelementer” (Kleven 2002: 36). Det førte til at Lakatos utviklet ”sofistikert falsifikasjonisme”. Det betyr at en teori ikke bare blir forkastet, men blir beholdt med noen tilføyelser, hvis det ikke finnes en bedre teori som kan erstatte den andre teorien (Kleven 2002).

I undersøkelsen er det i min interesse å belyse hvordan elever vurderes avhengig av sosioøkonomisk status og om det kan være en sammenheng mellom skoleprestasjon og forventninger lærere har med henblikk på elevens sosioøkonomisk status. Undersøkelser om sosial reproduksjon er gjort bl.a. av Bakken (2010) og Nordahl (2007) og resultatene av denne undersøkelsen tar utgangspunkt i denne undersøkelsen. Hypotesen er at lærerens forventning kan ha innflytelse på skoleprestasjon hos elever, avhengig av elevens sosiale status (Gilje og Grimen 2009, Kleven 2002).

Det er ikke av interesse å finne årsaksforklaringer for forventningene til lærerne (Kleven 2002). Interessen er å finne ut av en mulig sammenheng mellom sosial reproduksjon og forventninger (Kleven 2002). Det handler altså om å bekrefte eller avvise denne hypotesen og dermed en mulig årsak for sosial reproduksjon på individnivå (Kleven 2002).

Det er egnet å bruke kvantitativ metode for å få en oversikt om sosioøkonomiske forventninger har innflytelse på skolesuksessen. Undersøkelse er altså planlagt som en kartleggingsundersøkelse eller survey (Holland 2007).

3.2 Spørreundersøkelse – vurdering av elevoppgaver

I det følgende gis en beskrivelse av datainnsamlingsmetode. Det blir brukt et uvanlig eksperiment i henblikk på lærerens forventning. Metoden tar utgangspunkt i et eksperiment som ble gjennomført av Weiss (1965) i Østerrike og referert i Rolff (1997).

I dette eksperimentet ble to elevoppgaver fra fjerde trinn gitt til lærere. Lærerne ble fortalt at den ene eleven viser gjennomsnittlige skoleprestasjoner og leser enkelt skjønnlitteratur og begge foreldre er i yrkesliv (som var uvanlig i denne tida), mens den andre eleven viser skoleprestasjoner over gjennomsnitt og har en far som er redaktør i ei stor avis. Avgjørende i denne undersøkelsen var at halvparten av læreren fikk oppgaven i motsatt rekkefølge. Læreren skulle så vurdere disse oppgavene etter rettskriving, innhold, stil og totalprestasjon. Her var det flere interessante funn: 16% fikk best karakter og 40% andre best karakter når eleven hadde redaktøren til far. Eleven med to foreldre i yrkeslivet fikk 0% best karakter og 7% andre best karakter (Rolff 1997, Weiss 1965). Beskrivelsen av eleven blir forandret i min undersøkelse og tilpasset forholdene i dag.

Jeg har valgt å gi lærerne to elevoppgaver i skolefaget norsk. Lærerens redskap for å gjengi sine vurderinger er fra ungdomskolen av det norske karaktersystemet med 1 som dårligste og 6 som beste karakter. Dette fordi lærerne er best kjent med karaktersystemet for å vurdere elever, blir det valgt som parameter i denne undersøkelsen. Karaktersystemet har ulemper og det spørres om disse kan ses som objektive (Luhmann 2002). "Innsats og aktivitet tas gjerne med i karaktervurderingen, og elevgruppers sosiale bakgrunn vurderes ofte inn. Alle disse forholdene kan problematiseres i forhold til alle elevers rett til likeverdig og rettferdig vurdering som ideal" (Prøitz og Borgen 2010:25). I undersøkelsen – og det er en stor fordel for å forsterke funnene og andre faktorer som kan påvirke – er innsats og aktivitet ukjent fordi respondentene ikke kjenner til elevene som de vurderer, men de kjenner til elevens sosial bakgrunn og det er mulig at forventningene gjenspeiler seg i karaktersetningene som er avgjørende for å besvare det tredje forskningsspørsmålet "hvilke forventinger har læreren til elevene med henblikk på deres sosioøkonomiske status?"

I min undersøkelse blir tekstene av elevene byttet. Det vil si at den ene delen av respondentene får elevtekstene med den sanne beskrivelsen av eleven og den andre delen får elevbeskrivelsene med den "usanne" teksten av eleven.

Lærere skulle i denne undersøkelsen også angi "fars yrke, "mors yrke" og "alder" for å se om det muligens finnes i disse variabler en sammenheng i forhold til forventninger med henblikk

på den sosioøkonomiske statusen. Variablene hos lærere gir altså mulighet til å se en tendens i forventningene i forhold til variablene. "Fars yrke" og "Mors yrke" tar utgangspunkt i en sosioøkonomisk status som lærere er preget av gjennom oppveksten og dermed sosialisering. "Alder" er interessant fordi det kan være generasjonsforskjeller i forventningene på bakgrunn av et seg rask forandrende samfunn.

I forhold til elevoppgaven må beskrivelsen forandres. Det er i dag uaktuelt å bruke de samme beskrivelsene fordi det er vanlig at begge foreldre er i et yrkesliv. I utvalget må det finnes avgjørende forskjeller mellom barnets sosioøkonomisk bakgrunn. Når det blir valgt to oppgaver med forskjellige sosioøkonomiske bakgrunner, er utvalget ikke tilfeldig. Det betyr at det kreves en stor bevissthet om hvordan en setter fast skillelinje mellom "sterk" og "svak" sosioøkonomisk bakgrunn.

Det er vanskelig å si hvilke yrker som egners seg som markører for sosioøkonomisk tilhørighet og eksemplet skulle ikke være for ekstremt (for eksempel en far som er økonom med langvarig universitetsutdanning og ei mor som jobber med markedsføring mot en far som jobber som er renovasjonsarbeider og ei mor som jobber på en bensinstasjon). For sterke assosiasjoner med undersøkelsens mål ville eventuelt fremkalles blant lærerne. Det blir valgt yrke med bakgrunn på utdanningstid som foreldre hadde og skillet lå her på rundt 15 år utdanningstid (Sæther 2009).

Beskrivelse av eleven omfattet alderen, bosted, yrke far-mor og fritidsaktiviteter, og var reelle, det vil si biografiene blir ikke oppfunnet for denne undersøkelsen. Utvalgsriterier var alderen og yrke hos foreldrene. Fritidsaktiviteter blir påført etter utvalget blir truffet etter det som elevene selv anga. Skoleprestasjoner finnes ikke i biografien for ikke å skape støy i undersøkelsen med henblikk på disse.

Problemstillingen "hvilken innflytelse kan lærerens forventninger ha på skoleprestasjoner hos elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn" må kunne besvares med de operasjonaliseringene som blir foretatt knyttet til elevens sosial bakgrunn. Hypotesen er at det finnes forskjellige forventninger hos lærerne som gjenspeiler seg i den sosiale bakgrunnen av elevene. Skulle undersøkelsen verifisere sannsynligheten for hypotesen, kan lærere bevisstgjøres om at det kreves en refleksjon om livssituasjoner. Blir hypotesen falsifisert, betyr det at det er sannsynlig at en stor del lærere ikke har forventninger med henblikk på sosioøkonomisk status. Det kan dermed fokuseres på andre variabler som fører til sosial reproduksjon.

3.3 Utvalg – de to elevene

Utvalg av elevene ble ordnet takket være min veileder ved Høgskolen i Hedmark og hans kontakt til forskjellige skoler. Skolen som var innforstått at to elever skrev en oppgave, ligger i en middelstor norsk by. Skolen skulle velge ut elevene basert på foreldrenes bakgrunn.

Tekstene ble skrevet mens de gikk på 8. trinn og i samme klasse. Begge elevene fikk oppdrag til å skrive en kort tekst om et aktuelt emne fra undervisningen som læreren på skolen bestemte. I tillegg fylte de ut et spørreskjema som omfattet “alder“, “utdanning hos foreldre“, “foreldres jobb“, “organiserte fritidsaktiviteter“, “andre fritidsaktiviteter“, “hva slags litteratur eleven leser“, “hvor mye tid eleven bruker på skolearbeid“. På slutten fikk eleven mulighet til å fortelle litt om seg selv. Denne informasjonen ble sammenfattet til en beskrivelse om eleven.

Beskrivelsen av eleven og hans sosioøkonomiske bakgrunn ble satt foran teksten elev skrev for halvparten av undersøkelsen. Det vil si at på beskrivelsen for den ene eleven fulgte elevens skrevne tekst. Etterpå kom beskrivelsen av den andre eleven fulgt av elevens tekst. For den andre delen av undersøkelsen ble teksten byttet. Det vil si at beskrivelsen av den ene eleven fulgt opp med teksten som den andre eleven hadde skrevet. Det samme for den andre eleven. Målet med dette var å undersøke om tekstene blir annerledes vurdert så snart eleven har en annen sosioøkonomisk bakgrunn.

Begge elevene var 14 år gamle ved undersøkelsestidspunktet, gutter og fra Norge. Det sosioøkonomiske skillet lå i at elev A hadde foreldre som arbeidet som henholdsvis lege og radiograf. Faren var utdannet lege, moren radiograf og lærer. Tiden han brukte på skolearbeid etter skoletid varierte ut fra mengden av lekser. Han går i korps, spiller tennis i en klubb og er medlem i en alpin skiklubb. Ellers liker han å bruke fritiden på PC-spill, lese, se på tv og utøve sport. Han er spesielt interessert i sport, fjell og ski. Han leser helst Harry Potter og aviser.

Elev Bs mor jobbet som hjelpepleier på en helsestasjon og tok samtidig utdanning som sykepleier. Faren var bonde og utdannet innen jordbruk. Han brukte ikke så mye tid på skolearbeid fordi det gikk fort og er lett. Han fikk fiolintimer, spiller fotball og svømmer i ulike klubber. Ellers likte han å svømme, spille data, Playstation 3, møte venner, se på tv og hjelpe til hjemme. Han likte spesielt å være sammen med venner og å lese ulik litteratur. Han så seg selv som en avslappet person. Han leste krim, faktabøker, tegneserier og fantasybøker.

Faren med henblikk på yrke av foreldre er at den sosioøkonomiske statusen kan være allerede for stor, men det var i undersøkelsen en gradvandring mellom ikke for store forskjeller og ikke for liten forskjeller. Disse elevene blir allikevel brukt, da moren til elev B tok en utdanning ved en høyskole og faren hadde en utdanning innenfor landbruk.

3.4 Utvalg av respondenter og datainnhenting

Opprinnelig var planen å gjennomføre undersøkelsen som en kommuneundersøkelse for å ha en representativ undersøkelse for en kommune. Det fantes også en kommune som ville delta, men under gjennomføring av undersøkelsen kom det fram at skolene ikke hadde mulighet til å delta, med unntak av en. På grunn av det, ble undersøkelsen også gjennomført i en annen kommune hvor en skole hadde mulighet til å delta. Resultatene fra begge skolene er tatt med. Antall deltakere var allikevel for lite. En professor ved Høgskolen i Hedmark og en prosjektleder ved Høgskolen i Lillehammer sa seg villig til å hjelpe til med gjennomføring av undersøkelsen. Begge to veileder skoler og lærer og kunne så gjennomføre datainnhenting.

Antall lærer som deltok i undersøkelsen blir på denne måten 49, hvorav 26 svarte på spørreskjema som representerte gruppen hvor teksten tilhørte eleven og 23 svarte på spørreskjema som representerte gruppen hvor teksten blir byttet.

Det er et lite utvalg som kan derfor ikke ses som representativ for hele Norge. Fordelen med dette utvalget er at det er overhodet ikke kjent for forfatteren hvor i landet lærerne undervise på. Sannsynlig er at de underviser på skoler på Østlandet.

Instrument til innhenting av data var at beskrivelsen av eleven hver gang fulgte den skrevne teksten. Etterpå fylte lærerne ut et spørreskjema som omfattet spørsmålene om sin "fars yrke" og "mors yrke", "alder". Etterpå ble lærerne bedt å foreta en vurdering av elevene etter norsk karaktersystem. Vurderingen omfattet "språk", "innhold og oppbygging" og "helhetsvurdering". Inndelingen etter disse tre vurderingene ble foretatt etter "Vurderingsveiledning NOR0214/NOR0215 Norsk hovedmål og norsk sidemål; Sentralt gitt skriftlig eksamen" (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Den ene gruppen respondenter svarte altså på tekstene som virkelig ble skrevet av eleven representert gjennom en beskrivelse om eleven. Denne gruppen kalles i det følgende for gruppe "sant". Den andre gruppe svarer på teksten som ble byttet, det vil si beskrivelsen av

elevene ble ikke tilordnet elevens virkelige tekst. Denne gruppen kalles i det følgende for gruppe "usant".

Eleven med høyere sosioøkonomisk bakgrunn kalles for elev A og den andre eleven for elev B. Det betyr altså at vi har fire grupper: elev A gruppe "sant", elev B gruppe "sant", elev A gruppe "usant" og elev B gruppe "usant".

3.5 Sterke og svake sider – reliabilitet og validitet

Reliabilitet betyr pålitelighet. Her etterspørres om resultatene er pålitelig i den forstand at det ikke har skjedd tilfeldige målingsfeil (Kleven 2002). Det er mulig å beregne reliabiliteten når det blir målt det samme flere ganger. I denne undersøkelsen er reliabilitet ikke sikret gjennom en forundersøkelse (Holme/Solvang 1998). Er spredningene i karakterene for hver av de "fire" elevene er store, er reliabiliteten svekket.

Det er en mulighet for at prestasjon blir vurdert nesten likt, noe som vil falsifisere hypotesen som er undersøkelsens utgangspunkt. Men det kan også skyldes at beskrivelsen av eleven var for dårlig operasjonalisert. Det viser dermed hvor mye krav det stilles til begrepsvaliditeten hvis skillelinje er utilstrekkelig og beskrivelsene ikke fremkaller en bestemt forestilling om eleven. Det er derfor nødvendig å forstå yrkenes anseelse i samfunnet. Det er her spørsmål om begrepsvariabilitet, det vil si: måler de valgte operasjonaliseringer i biografiene det som de skal (Kleven 2002)? Med operasjonalisering menes her om beskrivelsene i biografiene utløser en følelser hos lærer. Dette kunne ha blitt utprøvd og kartlagt gjennom en forundersøkelse.

Den indre validiteten kan bli svekket fordi lærerne forstår målet med undersøkelsen og at det har innflytelse på karakterer de gir. Det blir en ukontrollert variabel: hva tenker lærerne når de leser biografiene og vurderer oppgavene?

En videre trussel mot indre validitet er at den ene eleven kan ha hatt en dårlig dag og skrev en faktisk dårligere oppgave enn den andre. Gjennom å bytte av beskrivelsen kunne denne innflytelse svekkes, skulle eleven A skåres likt i begge grupper lærere. Det samme gjelder for elev B.

På grunn av størrelsen på utvalget, er undersøkelsen ikke representativ, men viser tendenser. Ytre validiteten er svekket og resultatene kan ikke generaliseres (Lund 2002). Et større utvalg av respondenter kunne være gjenstand for en annen undersøkelse når det kan vises tendenser i

denne undersøkelsen som peker på at bestemte forventninger med henblikk på bestemte variabler har innflytelse på vurderingen av elevtekster.

3.6 Deskriptiv statistikk

Undersøkelsen, slik den er bygget opp, gir mulighet til å analysere frekvensfordelinger i forhold til karakterene som ble gitt (Lund/Christophersen 2008). Det første ville da være om gruppe "sant" som fikk den sanne beskrivelsen vurderer elevene forskjellig. Karakterer skal være kvantitativ og betraktes både i skole og blant forskere som kvantitativ målinstrument, men karakterer er kvalitative, da avstand mellom forskjellige karakterer ikke er definert. På intervallskalanivå som ofte blir brukt som metriske mulighet til å behandle dataene "karakterer" må alle verdiene blir definert. Allerede når en ser på verdiene mellom 0 og 1 er disse ikke brukt (eller definert) i skolekarakterer. Dessuten kan skolekarakterer være subjektiv. Selv om karakterer har kravet til å være et kvantitativt måleinstrument (en ser det på overganger mellom skolene hvor gjennomsnitt blir beregnet), er det egentlig ikke tillat. I denne undersøkelsen blir derfor karakterene sett på ordinalskalanivå. Det betyr at det blir brukt frekvensfordelingen. På denne måten sikres at det er en forskjell mellom "sterk" og "svak" og at det finnes en forskjell mellom begge grupper i forhold til karakterene (Lund/Christophersen 2008). Det samme gjøres med gruppe "usant" som leste beskrivelsene med "de usanne" tekstene av elevene.

Frekvensfordelingen kan også vise om det er store forskjeller i karakterene. Det ville vise hvor subjektiv karakterer er, skulle det være en stor spredning (Luhmann 2002).

Frekvensfordelingen kan i tillegg bli framstilt i forhold til grupper av lærer som kan deles inn etter "fars yrke" og "mors yrke" og "alder".

3.7 Etikk – verdiladet forskning og forskerens rolle

Denne undersøkelsen er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS og gjennom undervisningsopplegg kunne det garanteres for at respondentene ikke kan gjenkjennes. Respondentene blir informert om undersøkelsen og dets innhold som er en ulempe for undersøkelsens mål, men samtidig var nødvendig for at forskeren ikke kommer i den situasjonen at respondentene ikke visste hva de er med på. Deltakelse var frivillig og det ble garantert for at dataene skulle behandles fortrolig.

Da undersøkelsen skulle fremkalle ubevisste prosesser i vurderingen av elever, ble gruppen som vurderte elevene med den "usanne" beskrivelsen ikke informert om det. Det var en slags eksperiment og problematikken rundt at respondentene ikke viste om at de vurderer tekster som ble byttet er noe som ble tatt med i betraktningene. Dette var likevel nødvendig for å i det hele tatt kunne gjennomføre undersøkelsen på en meningsfull måte og kan forsvares med at undersøkelsen er anonymisert.

4. Presentasjon og drøfting av funn

Resultatene blir framstilt med verdien "karakter". "Median" og "modus" blir også tatt med i vurderingen for "alle respondenter". Median er verdien som har halvparten av fordelingen under seg og modus er verdien som har høyst frekvens (Lund/Christophersen 2008).

Frekvensfordelingen av karakterene blir analysert på følgende måte: da det viste seg at det er karakter 4 som står som mest sentral for lærere og karakterer er til en vis grad subjektive, blir det valgt og fatter sammen karakterer som "bedre enn karakter 4" og "dårligere enn karakter 4" for å forenkle forståelsen av resultatene. Denne måten å lese resultatene på blir det gått bort fra når elevene for eksempel blir vurdert like mange ganger som bedre enn karakter 4, men en av elevene oftere ble vurdert med karakter 6 enn den andre eleven. Denne metoden var også hensiktsmessig på grunn av få respondenter.

4.1 Resultater – alle respondenter

4.1.1 Helhetsvurdering – alle respondenter

Gruppe "sant"- alle respondenter

Det var 26 respondenter som vurderte elevene hvor beskrivelsen av elevene stemte overens med teksten elevene skrev. Tabellen 1 viser oss at modus – som er den verdien som blir oftest brukt – ligger ved karakter 4. Median – som er den verdien som forteller hvor halvparten av verdiene møtes – ligger også ved 4. Det som også kan ses i tabellen 1, er at elev A fikk som dårligst karakter 2, mens elev B fikk 3 (minimum). Derimot fikk elev B som beste karakter 6 og elev A karakter 5 (maximum). Verdien i "range" pluss "median" forteller hvor mange karakterer blir brukt av respondentene. Karakterskala ga mulighet til å vurdere elevene fra 1 til 6, altså med 6 mulige karakterer, men det blir brukt 4 karakterer for hver elev av respondentene. Den viktige forskjellen mellom begge elevene er at elev A fikk karakterer fra 2 til 5, mens elev B ikke fikk karakter dårligere enn 3 og hadde som beste karakter 6. For begge to gjelder at karakter 4 er den mest brukte vurderingen.

Tabell 1 Helhetsvurdering i gruppen "sant"

		Helhetsvurdering elev A gruppe "sant" uttrykt i karakter	Helhetsvurdering elev B gruppe "sant" uttrykt i karakter
N	Valid	26	26
	Missing	0	0
	Median	4	4
	Modus	4	4
	Range	3	3
	Minimum	2	3
	Maximum	5	6

Tabellen 2 og 3 er spesielt "validert prosent" og "kumulativ prosent" av interesse. De sier i prosent hvor mange av deltakere har gitt karakteren og hvor mange ga maksimal en bestemt karakter. Siden median og modus ligger ved 4 er det av interesse hvor mange prosent som har vurdert elevene bedre og dårligere enn karakter 4. Hos elev A som fikk karakter 5 av 7 respondenter gjelder dette 26,9 prosent, altså omtrent en fjerdedel av deltakere. For elev B er det 34,6 prosent som gir bedre enn 4 (finnes gjennom addisjon av karakterer 5 og 6). Det betyr at det er en tendens til å vurdere elev B med bedre karakterer enn elev A.

Lavere vurderinger enn karakter 4, har respondenter elev A med 19,2 prosent (se kumulativ prosent i tabellen 2) og elev B med 23,1 prosent (se tabellen 3). Det kunne sies at det er en tendens blant noen respondenter å vurdere elev B dårligere enn elev A med karakterer dårligere enn karakter 4, men også bedre enn med karakter 4 enn elev A.

Tabell 2 Helhetsvurdering elev A gruppe "sant"

		Frekvens	Prosent	Validert prosent	Kumulativ prosent
Karakter	2	1	3,8	3,8	3,8
	3	4	15,4	15,4	19,2
	4	14	53,8	53,8	73,1
	5	7	26,9	26,9	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Tabell 3 Helhetsvurdering elev B gruppe "sant"

	Frekvens	Prosent	Validert prosent	Kumulativ prosent
Karakter 3	6	23,1	23,1	23,1
4	11	42,3	42,3	65,4
5	7	26,9	26,9	92,3
6	2	7,7	7,7	100,0
Total	26	100,0	100,0	

Gruppe "usant" – alle respondenter

I gruppen "usant" var det 23 respondenter. Medianen og modus ligger også for denne gruppen ved 4 og respondentene har brukt 4 forskjellige karakterer i helhetsvurderingen. Denne gangen for begge elever mellom 3 og 6 (se minimum og maximum i tabellen 4).

Tabell 4 Helhetsvurdering i gruppen "usant"

	Helhetsvurdering elev A gruppe "usant" uttrykt i karakter	Helhetsvurdering elev B gruppe "usant" uttrykt i karakter
N Valid	23	23
Missing	0	0
Median	4	4
Modus	4	4
Range	3	3
Minimum	3	3
Maximum	6	6

Tabellene 5 og 6 viser fordelingen av karakterene for begge elevene. 30,4 prosent av respondenter vurderer eleven A bedre enn med karakter 4, mens 43,4 prosent av deltakere vurderer elev B bedre enn med karakter 4. Tendensen her er mye tydeligere enn i gruppen "sant" med en tendens til å vurdere eleven med den antatte svakere sosiale bakgrunnen bedre enn eleven med den antatte sterkere sosiale bakgrunnen. Elev A blir oftere vurdert dårligere enn med karakter 4, som utgjør en respondent.

Tabell 5 Helhetsvurdering elev A gruppe "usant"

	Frekvens	Prosent	Validert prosent	Kumulativ prosent
Karakter 3	4	17,4	17,4	17,4
4	12	52,2	52,2	69,6
5	6	26,1	26,1	95,7
6	1	4,3	4,3	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Tabell 6 Helhetsvurdering elev B gruppe "usant"

	Frekvens	Prosent	Validert prosent	Kumulativ prosent
Karakter 3	3	13,0	13,0	13,0
4	10	43,5	43,5	56,5
5	9	39,1	39,1	95,7
6	1	4,3	4,3	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Helhetsvurdering i gruppene "sant" og "usant" – alle respondenter

Elev B blir bedre vurdert enn med karakter 4 både med egen tekst og elev As tekst. Med egen tekst blir elev B oftere vurdert dårligere enn med karakter 4 enn elev A med egen tekst, men forskjellen er liten. I gruppen "usant" blir elev A vurdert oftere dårligere, noe som kan tyde på at elev As tekst generelt blir bedre vurdert enn elev Bs tekst og det finnes altså en tendens til å vurdere etter sosial bakgrunn – til fordel til den antatte sosial lavere sosioøkonomiske status.

4.1.2 Vurdering i "språk" – alle respondenter

Gruppe "sant" – alle respondenter

I språk ligger medianen ved karakter 4 for begge elevene og fire karakterer blir brukt for begge to: elev A karakterer 2 til 5 og elev B karakterer 3 til 6. Modus ligger for elev A ved karakter 4, mens for elev B blir brukt oftest karakter 3.

Tabell 7 Vurdering "språk" i gruppe "sant"

		Karakter elev A gruppe "sant" i språk	Karakter elev B gruppe "sant" i språk
N	Valid	26	26
	Missing	0	0
Median		4	4
Modus		4	3
Range		3	3
Minimum		2	3
Maximum		5	6

Tabellene 8 og 9 viser at 30,8 prosent av deltakerne vurderer elev A med bedre karakterer enn 4 og at 34,6 prosent vurderer elev B med bedre karakterer enn 4. Det er flere som vurderer elev B dårligere enn karakter 4 (34,6 prosent) enn elev A (30,8 prosent).

Tabell 8 Vurdering elev A gruppe "sant" i språk

		Frekvens	Prosent	Validert prosent	Kumulativ prosent
Karakter	2	1	3,8	3,8	3,8
	3	7	26,9	26,9	30,8
	4	10	38,5	38,5	69,2
	5	8	30,8	30,8	100,0
Total		26	100,0	100,0	

Tabell 9 Vurdering elev B gruppe "sant" i språk

		Frekvens	Prosent	Validert prosent	Kumulativ prosent
Karakter	3	9	34,6	34,6	34,6
	4	8	30,8	30,8	65,4
	5	8	30,8	30,8	96,2
	6	1	3,8	3,8	100,0
Total		26	100,0	100,0	

Gruppe "usant" – alle respondenter**Tabell 10 Vurdering "språk" i gruppen "usant"**

		Karakter elev A gruppe "usant" i språk	Karakter elev B gruppe "usant" i språk
N	Valid	23	23
	Missing	0	0
	Median	4	4
	Modus	4	4
	Range	3	4
	Minimum	3	2
	Maximum	6	6

Tabellen 10 viser at både median og modus ligger ved 4 i gruppen "usant" for begge elevene i vurdering av språket. Elev B har en større range, det vil si, at deltakerne vurderte elevens språk mer forskjellig: det finnes både karakter 2 og karakter 6. For elev A ligger vurderingene mellom karakterene 3 og 6.

Tabell 11 Vurdering elev A gruppe "usant" i språk

		Frekvens	Prosent	Validert prosent	Kumulativ prosent
Karakter	3	6	26,1	26,1	26,1
	4	11	47,8	47,8	73,9
	5	5	21,7	21,7	95,7
	6	1	4,3	4,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Tabell 12 Vurdering elev B gruppe "usant" i språk

		Frekvens	Prosent	Validert prosent	Kumulativ prosent
Karakter	2	1	4,3	4,3	4,3
	3	3	13,0	13,0	17,4
	4	10	43,5	43,5	60,9
	5	6	26,1	26,1	87,0
	6	3	13,0	13,0	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Resultatene er interessante når en ser hvor mange som vurderte elevene etter bestemte karakterer. For elev A gir 26 prosent av deltakerne enn bedre karakter enn 4 og for elev B 39,1 prosent bedre karakter enn 4. Tendensen peker her på at elev B med tekst fra elev A blir vesentlig bedre vurdert enn elev A med tekst fra elev B (se tabell 11 og 12).

Elev B blir vurdert dårligere enn med karakter 4 av 17,3 prosent av respondentene, mens elev A blir vurdert dårligere enn med karakter 4 av 26,1 prosent. Tendensen peker her mot å vurdere elev B bedre enn elev A.

Vurdering ”språk” i gruppene ”sant” og ”usant”

Elev B blir i helhetsvurderingen både med egen tekst og elev As tekst oftere vurdert med karakterer bedre enn karakter 4, men også oftere dårligere med egen tekst enn elev A. Forskjellen mellom bedre og dårligere enn karakter 4 er i gruppe "sant" ikke så stor. Elev A blir vurdert av 30,8 prosent både dårligere og bedre enn med karakter 4, mens elev B blir vurdert med 34,6 prosent på begge sider av karakter 4. I gruppen "usant" derimot vurderer 26,1 prosent elev A dårligere enn 4, men 17,3 prosent elev B dårligere. Elev B blir vurdert av 39,1 prosent som bedre enn 4, men elev A blir vurdert av 26 prosent som bedre enn 4. Forskjellen mellom elev A og elev B er dermed mye større i gruppen "usant". Det antyder at elev As tekst blir vurdert bedre enn elev Bs tekst, men at elev B blir generelt vurdert bedre – spesielt med elev As tekst. Det tyder på at det muligens er en tendens til å vurdere etter sosial bakgrunn.

4.1.3 Innhold og oppbygging – alle respondenter

Gruppe ”sant” – alle respondenter

Median og modus ligger ved karakter 4 for begge elevene og henholdsvis tre eller fire karakterer blir brukt: for elev A karakterer 3 til 5 og for elev B karakterer 3 til 6 (se tabell 13).

Tabellen 14 og 15 viser at 42,3 prosent vurderer elev As oppbygging og innhold med en bedre karakter enn 4, mens 34,6 prosent vurderer elev B med bedre karakterer enn 4. Det er vanskelig å si hvorfor det fremkommer en annen tendens enn før. En veldig enkel grunn kunne være at elev A brukte underoverskrifter og kilder. Det er også tenkelig at forventningene med henblikk på område ”innhold og oppbygging” er annerledes enn i ”helhetsvurderingen” og ”språk”.

Tabell 13 Vurdering "innhold og oppbygging i gruppe "sant"

		Karakter elev A gruppe "sant" i oppbygging og innhold	Karakter elev B gruppe "sant" i oppbygging og innhold
N	Valid	26	26
	Missing	0	0
Median		4	4
Modus		4	4
Range		2	3
Minimum		3	3
Maximum		5	6

Tabell 14 Vurdering elev A gruppe "sant" i oppbygging og innhold

		Frekvens	Prosent	Validert prosent	Kumulativ prosent
Karakter	3	6	23,1	23,1	23,1
	4	9	34,6	34,6	57,7
	5	11	42,3	42,3	100,0
Total		26	100,0	100,0	

Tabell 15 Vurdering elev B gruppe "sant" i oppbygging og innhold

		Frekvens	Prosent	Validert prosent	Kumulativ prosent
Karakter	3	5	19,2	19,2	19,2
	4	12	46,2	46,2	65,4
	5	7	26,9	26,9	92,3
	6	2	7,7	7,7	100,0
Total		26	100,0	100,0	

Gruppe "usant" – alle respondenter

Median ligger ved 4. Modus ligger for elev A ved karakter 3 og 4, mens den for elev B ligger ved karakter 4. For begge elevene blir karakterene 3 til 6 brukt (se tabell 16). 30,4 prosent av respondentene vurderer elev A med karakterer bedre enn 4 og 34,7 prosent elev B. Elev A får flere ganger dårligere karakterer enn 4 enn elev B (se tabell 17 og 18).

Tabell 16 Vurdering "innhold og oppbygging" i gruppe "usant"

		Karakter elev A gruppe "usant" i oppbygging og innhold	Karakter elev B gruppe "usant" i oppbygging og innhold
N	Valid	23	23
	Missing	0	0
Median		4	4
Modus		3 og 4	4
Range		3	3
Minimum		3	3
Maximum		6	6

Tabell 17 Vurdering elev A gruppe "usant" i oppbygging og innhold

		Frekvens	Prosent	Validert prosent	Kumulativ prosent
Karakter	3	8	34,8	34,8	34,8
	4	8	34,8	34,8	69,6
	5	6	26,1	26,1	95,7
	6	1	4,3	4,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Tabell 18 Vurdering elev B gruppe "usant" i oppbygging og innhold

		Frekvens	Prosent	Validert prosent	Kumulativ prosent
Karakter	3	6	26,1	26,1	26,1
	4	9	39,1	39,1	65,2
	5	7	30,4	30,4	95,7
	6	1	4,3	4,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Vurdering "innhold og oppbygging" i gruppene "sant" og "usant"

Det er en tendens til å vurdere elev As innhold og oppbygging som bedre enn karakter 4 med egen tekst og elev Bs innhold og oppbygging med elev As tekst. Det er altså en tendens til å vurdere elev As tekst bedre enn elev Bs tekst i innhold og oppbygging.

Elev A blir vurdert både med egen tekst og med elev Bs tekst oftere dårligere enn med karakter 4 enn elev B med egen tekst og med elev As tekst. Det kan tyde på at respondentene vurderer etter sosial bakgrunn. Elev B vurderes oftere med karakter 6 enn elev A, og det spesielt med elev As tekst.

4.2 Resultater etter respondentens alder

4.2.1 Helhetsvurdering – respondentens alder

Gruppe "sant" - respondentens alder

I tabellene 19 og 20 vises helhetsvurdering etter respondentens alder i gruppe "sant". I karakterfordelingen hos deltakerne mellom 20 og 35 år er det påfallende at elev B sjelden blir vurdert med karakter 4 (se tabell 20). Denne gruppen vurderte elev B bare en gang med 4, 3 ganger med karakter 3 og 3 ganger med karakter 5. Respondentene i denne gruppen vurderer dermed flere ganger elev B bedre, men også dårligere enn elev A med karakter 4.

I gruppen 36 til 50 år er orientering ved karakter 4 tydelig: 57,1 prosent av denne gruppen (8 respondenter av 14) vurderer elev A med karakter 4 og det samme gjelder for elev B. Elev B blir generelt litt bedre vurdert av denne aldersgruppe (ved at karakter 6 gis en gang).

Aldersgruppen 51 til 65 år vurderer elev B bedre enn elev A ved at elev B en gang oftere fikk bedre karakter enn 4, mens elev A en gang oftere fikk dårligere karakter enn elev B.

Tabell 19 Helhetsvurdering elev A gruppe "sant" etter respondentens alder

		Helhetsvurdering elev A gruppe "sant" uttrykt i karakter				Total
		2	3	4	5	
Respondents alder	20-35 år	1	0	4	2	7
	36-50 år	0	3	8	3	14
	51-65 år	0	1	2	2	5
Total		1	4	14	7	26

Tabell 20 Helhetsvurdering elev B gruppe "sant" etter respondentens alder

		Helhetsvurdering elev B gruppe "sant" uttrykt i karakter				Total
		3	4	5	6	
Respondents alder	20-35 år	3	1	3	0	7
	36-50 år	3	8	2	1	14
	51-65 år	0	2	2	1	5
Total		6	11	7	2	26

Gruppe "usant" - alle respondenter

I gruppen "usant" orienterer deltakerne mellom 20 og 35 år seg rundt karakter 4. Det kan ses en tendens til å vurdere elev B (nå med tekst A) bedre enn elev A. Elev B får oftere karakter bedre enn 4 og begge elever får like mange ganger karakterer dårligere enn 4 (se tabell 21 og 22).

Nesten lignende er det i aldersgruppen 36-50 år hvor elev B flere ganger får karakterer bedre enn 4, men færre ganger karakterer dårligere enn 4 (se tabell 21 og 22).

Et annet bilde sees i aldersgruppen 51 til 65 år. Denne gruppen vurderer elev A bedre enn elev B. Elev A blir en gang vurdert med karakter 6, mens elev B blir vurdert en gang oftere med karakter 4. Denne gruppen vurderer ingen av elevene som dårligere enn 4 (se tabell 21 og 22).

Tabell 21 Helhetsvurdering elev A gruppe "usant" etter respondentens alder

		Helhetsvurdering elev A gruppe "usant" uttrykt i karakter				Total
		3	4	5	6	
Respondents alder	20-35 år	3	6	1	0	10
	36-50 år	1	5	2	0	8
	51-65 år	0	1	3	1	5
Total		4	12	6	1	23

Tabell 22 Helhetsvurdering elev B gruppe "usant" etter respondentens alder

		Helhetsvurdering elev B gruppe "usant" uttrykt i karakter				Total
		3	4	5	6	
Respondents alder	20-35 år	3	4	3	0	10
	36-50 år	0	4	3	1	8
	51-65 år	0	2	3	0	5
Total		3	10	9	1	23

Helhetsvurdering i gruppene "sant" og "usant" – respondentens alder

Aldersgruppen 20 til 35 år vurderer elev B oftere bedre enn 4 enn elev A både med egen og elev As tekst. I gruppen "sant" blir elev B oftere dårligere vurdert enn elev A med egen tekst. Det er altså en stor spredning i karaktergiving for elev B som gjør det vanskelig å tolke det i retning av sosial bakgrunn. Det må allikevel pekes på at elev B får bedre karakter enn 4 i begge gruppene, noe som kunne tyde på at noen vurderer etter sosial bakgrunn til fordel for elev B. Med tekst fra den andre eleven blir begge elevene like mange ganger vurdert dårligere

enn med karakter 4.

I aldersgruppen 36 til 50 år vurderes elev B med elev As tekst oftere bedre enn med karakter 4 enn elev A med elev Bs tekst. I gruppe "usant" vurderer denne aldersgruppen også oftere elev A dårligere enn elev B. Elev B får i denne gruppen ikke en eneste gang dårligere karakter enn 4. I gruppen med egen tekst (gruppe "sant") vurderes begge elevene like mange ganger med karakterer dårligere enn 4 og med karakterer bedre enn 4 med en liten tendens til elev B som får en gang karakter 6. Det er aldersgruppen hvor det virker som de tenderer mest til å vurdere elev etter sosial bakgrunn da elev B oftere får bedre karakter og færre ganger dårligere karakter både med egen og elev As tekst.

I aldersgruppen over 50 år er det påfallende at elevene blir vurdert dårligere enn med karakter 4 kun en gang (elev A i gruppe "sant"). I gruppe "usant" ligger de fleste karakterer ved 5 og i gruppe "sant" ved 4 og 5. Denne aldersgruppen vurderer alltid elev Bs tekst bedre for begge gruppene. Det virker altså som denne gruppen vurderer etter skjønn, altså teksten. Men det er spesielt at gruppen over 50 år skiller seg fra de andre aldersgruppene ved at de gjennomgående viser en preferanse for Bs tekst.

4.2.2 Vurdering i "språk" – respondentens alder

Gruppe "sant" – respondentens alder

Det viser seg allerede i "helhetsvurderingen" at aldersgruppen 20 til 35 år orienterer seg mindre enn de andre aldersgruppene rundt karakter 4. Elev B blir oftere dårligere vurdert enn elev A og begge to får like mange ganger karakterer bedre enn 4 med en tendens til elev B gjengitt med karakter 6 (se tabell 23 og 24).

Aldersgruppen 36 til 50 år vurderer elev A bedre enn elev B. Elev A vurderes en gang oftere med karakterer bedre enn 4, mens elev B vurderes en gang dårligere enn elev A. Begge to får like mange ganger karakter 4 (se tabell 23 og 24).

I aldersgruppen over 50 år vurderes elev B bedre. Elev A vurderes en gang oftere med en karakter dårligere enn karakter 4, mens elev B vurderes to ganger oftere bedre enn med karakter 4 (se tabell 23 og 24).

Tabell 23 Vurdering elev A gruppe "sant" i språk etter respondentens alder

		Karakter elev A gruppe "sant" i språk				Total
		2	3	4	5	
Respondents alder	20-35 år	1	1	2	3	7
	36-50 år	0	4	6	4	14
	51-65 år	0	2	2	1	5
Total		1	7	10	8	26

Tabell 24 Vurdering elev B gruppe "sant" i språk etter respondentens alder

		Karakter elev B gruppe "sant" i språk				Total
		3	4	5	6	
Respondents alder	20-35 år	3	1	2	1	7
	36-50 år	5	6	3	0	14
	51-65 år	1	1	3	0	5
Total		9	8	8	1	26

Gruppe "usant" – respondentens alder

I aldersgruppen 20 til 35 år blir elev B vurdert oftere med karakterer bedre enn karakter 4 enn elev A. Begge to blir like mange ganger dårligere vurdert enn 4 med en tendens til at elev B kommer dårligst ut med karakter 2 (se tabell 25 og 26). I aldersgruppen mellom 36 og 50 år blir elev B oftere vurdert med bedre karakterer enn 4 og elev A oftere dårligere enn 4 (se tabell 25 og 26). I aldersgruppen over 50 år blir begge elever like mange ganger vurdert bedre og dårligere enn med karakter 4, med en tendens til fordel for elev B som oftere får karakter 6 (se tabell 25 og 26).

Tabell 25 Vurdering elev A gruppe "usant" i språk etter respondentens alder

		Karakter elev A gruppe "usant" i språk				Total
		3	4	5	6	
Respondents alder	20-35 år	4	5	1	0	10
	36-50 år	2	4	2	0	8
	51-65 år	0	2	2	1	5
Total		6	11	5	1	23

Tabell 26 Vurdering elev B gruppe "usant" i språk etter respondentens alder

		Karakter elev B gruppe "usant" i språk					Total
		2	3	4	5	6	
Respondents alder	20-35 år	1	3	3	3	0	10
	36-50 år	0	0	5	2	1	8
	51-65 år	0	0	2	1	2	5
Total		1	3	10	6	3	23

Vurdering i "språk" i gruppene "sant" og "usant" – respondentens alder

Aldersgruppen 20 til 35 år vurderer for språk elev A og B med egen tekst like mange gange bedre enn med 4, med liten tendens å vurdere elev B bedre (en karakter 6). Elev B blir oftere vurdert dårligere enn elev A med karakter dårligere enn 4 i gruppe "sant" og like mange ganger i gruppe "usant" med en tendens til å vurdere elev B dårligere (en gang karakter 2). Gruppe "usant" vurderer elev B oftere bedre enn karakter 4 enn elev A, det vil si når tekstene er byttet. Det er altså en liten tendens til å vurdere elev B bedre enn elev A i begge gruppene, men også dårligere enn elev A som betyr en større spredning for elev B i denne aldersgruppen.

Aldersgruppen 36 til 50 år vurderer elev A oftere bedre enn 4 med egen tekst, og elev B oftere bedre enn med karakter 4 med elev As tekst. Elev B blir oftere vurdert dårligere enn 4 med egen tekst, og elev A oftere blir vurdert dårligere enn 4 med elev Bs tekst. Slutningen er dermed at denne gruppen vurderer språk etter tekst og ikke etter sosial bakgrunn, da det kan ses en tendens til å vurdere elevs A tekst best.

Gruppe over 50 år vurderer for språk elev B med egen tekst bedre enn elev A med egen tekst både med henblikk på karakterene bedre enn 4 og dårligere enn 4. I gruppe "usant" vurderer de aldri dårligere enn karakter 4 og like mange ganger bedre enn 4, med en liten tendens til elev B scores høyer (en karakter 6 oftere). Det kan virke som om denne gruppen vurderer mer etter sosial bakgrunn i språk enn de andre gruppene siden elev B blir vurdert bedre uavhengig tekst. Det gjør de til fordel til den antatte lavere sosial bakgrunnen.

4.2.3 Vurdering i "innhold og oppbygging" – respondentens alder

Gruppe "sant" – respondentens alder

I aldersgruppen 20 til 35 år blir elev A vurdert bedre med en karakter 4 mer enn elev B som blir vurdert dårligere med en karakter lavere enn 4 mer enn elev A (se tabell 27 og 28). I aldersgruppen 36 til 50 år blir elev A bedre vurdert enn elev B med en tydeligere tendens enn i aldersgruppen 20 til 35 år. Begge elever blir like mange ganger vurdert dårligere enn karakter 4 (se tabell 27 og 28). Aldersgruppen over 50 år vurderer oftere elev B bedre enn 4 og elev A oftere dårligere enn 4 (se tabell 27 og 28).

Det er påfallende at de yngste og eldste aldersgruppene ikke vurderer mest med karakter 4, mens aldersgruppen 36 til 50 år orienterer seg ved karakter 4 (se tabell 17a og 17b).

Tabell 27 Vurdering elev A gruppe "sant" i oppbygging etter respondentens alder

		Karakter elev A gruppe "sant" i oppbygging og innhold			Total
		3	4	5	
Respondents alder	20-35 år	2	2	3	7
	36-50 år	2	6	6	14
	51-65 år	2	1	2	5
Total		6	9	11	26

Tabell 28 Vurdering elev B gruppe "sant" i oppbygging og innhold etter respondentens alder

		Karakter elev B gruppe "sant" i oppbygging og innhold				Total
		3	4	5	6	
Respondents alder	20-35 år	3	2	2	0	7
	36-50 år	2	9	2	1	14
	51-65 år	0	1	3	1	5
Total		5	12	7	2	26

Gruppe "usant" – respondentens alder

I aldersgruppen 20 til 35 år blir elev B vurdert en gang bedre med karakterer bedre enn karakter 4 og elev A blir vurdert en gang dårligere enn med karakter 4 enn elev B (se tabell 29 og 30). I aldersgruppen 36 til 50 år blir elev B bedre vurdert enn med karakter 4 enn elev A. Begge to blir like mange ganger vurdert dårligere enn med karakter 4 (se tabell 29 og 30). I aldersgruppen over 50 år blir elev A oftere vurdert med bedre karakterer enn 4, men også oftere dårligere enn med karakter 4 (se tabell 29 og 30).

Tabell 29 Vurdering elev A gruppe "usant" i oppbygging og innhold etter respondentens alder

		Karakter elev A gruppe "usant" i oppbygging og innhold				Total
		3	4	5	6	
Respondents alder	20-35 år	4	4	2	0	10
	36-50 år	3	4	1	0	8
	51-65 år	1	0	3	1	5
Total		8	8	6	1	23

Tabell 30 Vurdering elev B gruppe "usant" i oppbygging og innhold etter respondentens alder

		Karakter elev B gruppe "usant" i oppbygging og innhold				Total
		3	4	5	6	
Respondents alder	20-35 år	3	4	3	0	10
	36-50 år	3	2	2	1	8
	51-65 år	0	3	2	0	5
Total		6	9	7	1	23

Vurdering i "innhold og oppbygging" i gruppene "sant" og "usant"- respondentens alder

Aldersgruppen 20 til 35 år og 36 til 50 år vurderer innhold og oppbygging av elev As tekst som best både i gruppe "sant" og "usant", mens aldersgruppen over 50 år vurderer elev Bs innhold og oppbygging som best uavhengig sosial bakgrunn. Elev A blir i denne aldersgruppen en gang dårligere vurdert enn 4, sammenlignet med elev B i gruppe "usant", men det har ikke stor betydning. Det er ingen tendens til at noen av gruppene vurderer etter sosial bakgrunn innenfor innhold og oppbygging, når respondentene deles opp etter alderen.

4.5 Resultater etter respondentens fars yrke

4.5.1 Helhetsvurdering – respondentens fars yrke

Gruppe "sant" – respondentens fars yrke

Respondenter hvor faren jobber i et yrke som krever kun grunnskoleutdanning vurderer begge elever like mange ganger bedre enn karakter 4 og elev A oftere dårligere enn med karakter 4 enn elev B (se tabell 31 og 32). Respondenter hvor faren jobber i et yrke med krav til utdanning fra videregående inkludert læretid vurderer elev A oftere med en karakter bedre enn 4 og elev B oftere med en karakter dårligere enn 4 (se tabell 31 og 32). Respondenter hvor

faren jobber i et yrke som krever minst 3 år utdanning ved universitet eller høyskole vurderer elev B oftere med en karakter bedre enn 4 enn elev A. Forskjellen har her ganske stor. Elev B blir oftere vurdert dårligere enn med karakter 4 enn elev A (se tabell 31 og 32). Manglende opplysninger betyr at det er ikke kjent hva faren jobber med, om han for eksempel ikke er tilstede eller lignende. Disse blir betraktet som "missing value" og ikke tatt med i undersøkelsen (se tabell 31 og 32).

Tabell 31 Helhetsvurdering elev A gruppe "sant" etter fars utdanningsgrad

		Helhetsvurdering elev A gruppe "sant" uttrykt i karakter				Total
		2	3	4	5	
Utdanningsgrad far	Grunnskole	0	2	0	2	4
	Videregående (inkludert læretid)	0	1	3	3	7
	Universitet, høyskole, minst 3 år	1	0	10	2	13
	Manglende opplysninger	0	1	1	0	2
Total		1	4	14	7	26

Tabell 32 Helhetsvurdering elev B gruppe "sant" etter fars utdanningsgrad

		Helhetsvurdering elev B gruppe "sant" uttrykt i karakter				Total
		3	4	5	6	
Utdanningsgrad far	Grunnskole	0	2	2	0	4
	Videregående (inkludert læretid)	3	2	2	0	7
	Universitet, høyskole, minst 3 år	2	6	3	2	13
	Manglende opplysninger	1	1	0	0	2
Total		6	11	7	2	26

Gruppe "usant" – respondentens fars yrke

Respondenter hvor faren jobber i et yrke som krever kun grunnskoleutdanning vurderer elev B oftere bedre enn med karakter 4 sammenlignet med elev A og elev A oftere dårligere enn karakter 4 sammenlignet med elev B (se tabell 33 og 34). Respondenter hvor faren jobber i et yrke med krav til utdanning fra videregående inkludert læretid vurderer også elev B oftere

bedre enn karakter 4 sammenlignet med A og denne oftere dårligere enn med karakter 4 sammenlignet med B (se tabell 33 og 34). Respondenter hvor faren jobber i et yrke som krever minst 3 år utdanning ved universitet eller høyskole vurderer elev A oftere bedre enn med 4 og elev B oftere dårligere enn 4 (se tabell 33 og 34).

Tabell 33 Helhetsvurdering elev A gruppe "usant" etter fars utdanningsgrad

		Helhetsvurdering elev A gruppe "usant" uttrykt i karakter				Total
		3	4	5	6	
Utdanningsgrad far	Grunnskole	2	2	0	1	5
	Videregående (inkludert læretid)	2	2	1	0	5
	Universitet, høyskole, minst 3 år	0	7	5	0	12
	Manglende opplysninger	0	1	0	0	1
Total		4	12	6	1	23

Tabell 34 Helhetsvurdering elev B gruppe "usant" etter fars utdanningsgrad

		Helhetsvurdering elev B gruppe "usant" uttrykt i karakter				Total
		3	4	5	6	
Utdanningsgrad far	Grunnskole	0	1	4	0	5
	Videregående (inkludert læretid)	1	2	2	0	5
	Universitet, høyskole, minst 3 år	2	6	3	1	12
	Manglende opplysninger	0	1	0	0	1
Total		3	10	9	1	23

Helhetsvurdering i gruppene "sant" og "usant" – respondentens fars yrke

Respondentene hvor faren jobber i et yrke som krever kun grunnskoleutdanning har en tendens til å vurdere elev B både med egen tekst og med tekst fra elev A bedre. Dermed vises en tendens til å vurdere etter sosial bakgrunn til fordel for eleven med antatt svakere sosioøkonomisk bakgrunn.

Respondentene hvor faren jobber i et yrke som krever videregående utdanning inkludert læretid vurderer elev A som bedre, det vil si de vurderer i gruppe "sant" elev A best og i gruppe "usant" elev B best. Respondenter hvor faren jobber i et yrke som krever minst 3 år utdanning ved universitet eller høyskole vurderer med egen tekst elev B oftere bedre enn med karakter 4 enn elev A, men også oftere dårligere enn med karakter 4. I gruppe "usant" vurderer de elev A med tekst fra elev B bedre enn elev B. Resultatene for denne gruppen er i forhold til de andre respondentene utydeligere. Det virker som noen vurderer etter tekst, noen mer etter sosial bakgrunn.

4.5.2 Vurdering i "språk" – respondentens fars yrke

Gruppe "sant" – respondentens fars yrke

Respondenter hvor faren jobber i et yrke som krever kun grunnskoleutdanning vurderer elev B oftere bedre enn karakter 4 og elev A oftere dårligere enn med karakter 4 (se tabell 35 og 36). Respondenter hvor faren jobber i et yrke med krav utdanning fra videregående inkludert læretid vurderer elev A oftere bedre enn med karakter 4 og begge elever like mange ganger dårligere enn 4 (se tabell 35 og 36). Respondenter hvor faren jobber i et yrke som krever minst 3 år utdanning ved universitet eller høyskole vurderer elev B oftere bedre enn med 4 og begge elever like mange ganger dårligere enn med 4, med en svak tendens til å vurdere elev A dårligere, gitt av et tilfelle av karakter 2 (se tabell 35 og 36).

Tabell 35 Vurdering elev A gruppe "sant" i språk etter fars utdanningsgrad

		Karakter elev A gruppe "sant" i språk				Total
		2	3	4	5	
Utdanningsgrad	Grunnskole	0	2	1	1	4
	Videregående (inkludert læretid)	0	2	2	3	7
	Universitet, høyskole, minst 3 år	1	3	5	4	13
	Manglende opplysninger	0	0	2	0	2
Total		1	7	10	8	26

Tabell 36 Vurdering elev B gruppe "sant" i språk etter fars utdanningsgrad

		Karakter elev B gruppe "sant" i språk				Total
		3	4	5	6	
Utdanningsgrad far	Grunnskole	1	1	2	0	4
	Videregående (inkludert læretid)	2	3	2	0	7
	Universitet, høyskole, minst 3 år	4	4	4	1	13
	Manglende opplysninger	2	0	0	0	2
Total		9	8	8	1	26

Gruppe "usant" – fars yrke

Respondenter hvor faren jobber i et yrke som krever kun grunnskoleutdanning vurderer elev B oftere bedre enn med karakter 4 og elev A oftere dårligere enn karakter 4 (se tabell 37 og 38). Respondenter hvor faren jobber i et yrke med krav utdanning fra videregående inkludert læretid vurderer elev B oftere bedre enn med karakter 4 og elev A oftere dårligere enn 4 (se tabell 37 og 38). Respondenter hvor faren jobber i et yrke som krever minst 3 år utdanning ved universitet eller høyskole vurderer elev A oftere bedre enn med karakter 4 og elev B oftere dårligere enn 4 (se tabell 37 og 38).

Tabell 37 Vurdering elev A gruppe "usant" i språk etter fars utdanningsgrad

		Karakter elev A gruppe "usant" i språk				Total
		3	4	5	6	
Utdanningsgrad far	Grunnskole	2	2	0	1	5
	Videregående (inkludert læretid)	2	3	0	0	5
	Universitet, høyskole, minst 3 år	2	5	5	0	12
	Manglende opplysninger	0	1	0	0	1
Total		6	11	5	1	23

Tabell 38 Vurdering elev B gruppe "usant" i språk etter fars utdanningsgrad

		Karakter elev B gruppe "usant" i språk					Total
		2	3	4	5	6	
Utdanningsgrad far	Grunnskole	0	0	1	4	0	5
	Videregående (inkludert læretid)	1	0	3	0	1	5
	Universitet, høyskole, minst 3 år	0	3	5	2	2	12
	Manglende opplysninger	0	0	1	0	0	1
Total		1	3	10	6	3	23

Vurdering i "språk" i gruppene "sant" og "usant" – respondentens fars yrke

Respondentene hvor faren jobber i et yrke som krever kun grunnskoleutdanning har en tendens til å vurdere elev B bedre både med egen tekst og med tekst fra elev A. Dermed en tendens til å vurdere etter sosial bakgrunn til fordel for eleven med antatt svakere sosioøkonomisk bakgrunn.

Respondentene hvor faren jobber i et yrke som krever videregående utdanning inkludert læretid vurderer elev As tekst som bedre, det vil si de vurderer i gruppe "sant" elev A best og i gruppe "usant" elev B best. Respondenter hvor faren jobber i et yrke som krever minst 3 år utdanning ved universitet eller høyskole vurderer elev Bs tekst som bedre enn elev As tekst. De vurderer i gruppe "sant" elev B med egen tekst best og i gruppe "usant" elev A med elev Bs tekst best.

4.5.3 Vurdering i "innhold og oppbygging" – respondentens fars yrke

Gruppe "sant" – respondentens fars yrke

Respondentene hvor faren jobber i et yrke som krever kun grunnskoleutdanning vurderer begge elevene like mange ganger bedre enn karakter 4 og elev A oftere dårligere enn 4 (se tabell 39 og 40). Respondentene hvor faren jobber i et yrke som krever videregående utdanning inkludert læretid vurderer elev A oftere med karakterer bedre enn 4 og elev B oftere dårligere enn 4 (se tabell 39 og 40). Respondenter hvor faren jobber i et yrke som krever minst 3 år utdanning ved universitet eller høyskole vurderer elev B oftere med karakter bedre enn 4 og elev A oftere dårligere enn med karakter 4 (se tabell 39 og 40).

Tabell 39 Vurdering elev A gruppe "sant" i innhold og oppbygging etter fars utdanningsgrad

		Karakter elev A gruppe "sant" i oppbygging og innhold			Total
		3	4	5	
Utdanningsgrad far	Grunnskole	1	1	2	4
	Videregående (inkludert læretid)	0	4	3	7
	Universitet, høyskole, minst 3 år	4	4	5	13
	Manglende opplysninger	1	0	1	2
Total		6	9	11	26

Tabell 40 Vurdering elev B gruppe "sant" i innhold og oppbygging etter fars utdanningsgrad

		Karakter elev B gruppe "sant" i oppbygging og innhold				Total
		3	4	5	6	
Utdanningsgrad far	Grunnskole	0	2	2	0	4
	Videregående (inkludert læretid)	2	4	1	0	7
	Universitet, høyskole, minst 3 år	2	5	4	2	13
	Manglende opplysninger	1	1	0	0	2
Total		5	12	7	2	26

Gruppe "usant" – respondentens fars yrke

Respondentene hvor faren jobber i et yrke som krever kun grunnskoleutdanning vurderer elev B oftere bedre med karakterer bedre enn 4 og elev A oftere dårligere enn med karakter 4 (se tabell 41 og 42). Respondentene hvor faren jobber i et yrke som krever videregående utdanning inkludert læretid vurderer elevene like mange ganger med karakterer bedre enn 4 og elev A oftere dårligere enn med karakter 4 (se tabell 41 og 42). Respondenter hvor faren jobber i et yrke som krever minst 3 år utdanning ved universitet eller høyskole vurderer elev A oftere bedre enn 4 og elev B oftere dårligere enn med karakter 4 (se tabell 41 og 42).

Tabell 41 Vurdering elev A gruppe "usant" i oppbygging og innhold etter fars utdanningsgrad

		Karakter elev A gruppe "usant" i oppbygging og innhold				Total
		3	4	5	6	
Utdanningsgrad far	Grunnskole	2	2	0	1	5
	Videregående (inkludert læretid)	3	1	1	0	5
	Universitet, høyskole, minst 3 år	2	5	5	0	12
	Manglende opplysninger	1	0	0	0	1
Total		8	8	6	1	23

Tabell 42 Vurdering elev B gruppe "usant" i oppbygging og innhold etter fars utdanningsgrad

		Karakter elev B gruppe "usant" i oppbygging og innhold				Total
		3	4	5	6	
Utdanningsgrad far	Grunnskole	0	2	3	0	5
	Videregående (inkludert læretid)	0	4	1	0	5
	Universitet, høyskole, minst 3 år	5	3	3	1	12
	Manglende opplysninger	1	0	0	0	1
Total		6	9	7	1	23

Vurdering i "innhold og oppbygging" i gruppene "sant" og "usant" – respondentens fars yrke

I innhold og oppbygging er resultatet lignende med resultatet i språk. Respondentene hvor faren jobber i et yrke som krever kun grunnskoleutdanning har en tendens til å vurdere elev B både med egen tekst og elev As tekst som best, mens respondentene hvor faren jobber i et yrke som krever videregående utdanning inkludert læretid har en tendens til å vurdere elev As tekst uavhengig sosial bakgrunn som best og respondenter hvor faren jobber i et yrke som krever minst 3 år utdanning ved universitet eller høyskole har en tendens til å vurdere elev Bs tekst uavhengig sosial bakgrunn som best.

4.6 Resultater etter respondentens mors yrke

4.6.1 Helhetsvurdering – respondentens mors yrke

Gruppe "sant" – respondentens mors yrke

Respondenter hvor moren ikke jobber vurderer elev B oftere bedre enn karakter 4 og elev A oftere dårligere enn med 4. Det er bare to respondenter i denne gruppen, men det er påfallende at elev B kun får karakterer bedre enn 4 og elev A aldri bedre enn 4 (se tabell 43 og 44).

Respondenter hvor moren jobber i et yrke som krever kun grunnskoleutdanning vurderer begge elever like mange ganger bedre enn 4 med en liten tendens til at elev B scorer høyest med en karakter 6. Elev B blir oftere vurdert dårligere enn med karakter 4 (se tabell 43 og 44).

Tabell 43 Helhetsvurdering elev A gruppe "sant" etter mors utdanningsgrad

		Helhetsvurdering elev A gruppe "sant" uttrykt i karakter				Total
		2	3	4	5	
Utdanningsgrad mor	uten yrke	0	1	1	0	2
	Grunnskole	0	1	4	3	8
	Videregående (inkludert læretid)	0	0	2	0	2
	Universitet, høgskole, minst 3 år	1	2	7	4	14
Total		1	4	14	7	26

Tabell 44 Helhetsvurdering elev B gruppe "sant" etter mors utdanningsgrad

		Helhetsvurdering elev B gruppe "sant" uttrykt i karakter				Total
		3	4	5	6	
Utdanningsgrad mor	uten yrke	0	0	1	1	2
	Grunnskole	2	3	2	1	8
	Videregående (inkludert læretid)	0	1	1	0	2
	Universitet, høgskole, minst 3 år	4	7	3	0	14
Total		6	11	7	2	26

Gruppe "usant" – respondentens mors yrke

Respondenter hvor moren ikke jobber vurderer elev B oftere bedre enn med karakter 4. Det er påfallende at elevene aldri blir vurdert med en karakter dårligere enn 4 (se tabell 45 og 46).

Respondenter hvor moren jobber i et yrke som krever kun grunnskoleutdanning vurderer elev A oftere bedre og dårligere enn elev B. Elev B får bare karakter 4. Det er bare to respondenter i denne gruppen (se tabell 45 og 46). Respondenter hvor moren jobber i et yrke som krever videregående utdanning inkludert læretid vurderer elev B oftere bedre enn med karakter 4 enn elev A (null ganger) og de vurderer begge elevene like mange ganger dårligere enn med karakter 4 (se tabell 45 og 46). Respondenter hvor moren jobber i et yrke som krever minst 3 år utdanning ved universitet eller høyskole vurderer elev B oftere bedre enn med karakter 4 og begge elevene like mange ganger dårligere enn med karakter 4 (se tabell 45 og 46).

Tabell 45 Helhetsvurering elev A gruppe "usant" etter mors utdanningsgrad

		Helhetsvurering elev A gruppe "usant" uttrykt i karakter				Total
		3	4	5	6	
Utdanningsgrad mor	uten yrke	0	1	2	1	4
	Grunnskole	1	0	1	0	2
	Videregående (inkludert læretid)	1	4	0	0	5
	Universitet, høyskole, minst 3 år	2	6	3	0	11
	Manglende opplysninger	0	1	0	0	1
Total		4	12	6	1	23

Tabell 46 Helhetsvurdering elev B gruppe "usant" etter mors utdanningsgrad

		Helhetsvurdering elev B gruppe "usant" uttrykt i karakter				Total
		3	4	5	6	
Utdanningsgrad mor	uten yrke	0	0	4	0	4
	Grunnskole	0	2	0	0	2
	Videregående (inkludert læretid)	1	3	1	0	5
	Universitet, høyskole, minst 3 år	2	4	4	1	11
	Manglende opplysninger	0	1	0	0	1
Total		3	10	9	1	23

Helhetsvurderingen i gruppene "sant" og "usant" – respondentens mors yrke

Respondentene med en mor uten yrke vurderer begge ganger elev B bedre uavhengig tekst. Det vil si det er en tendens med å vurdere etter sosial bakgrunn til fordel for elev B, men det

er veldig få respondenter for gruppe "sant". Respondentene hvor moren jobber i et yrke som krever kun grunnskoleutdanning er det ikke til å bestemme i hvilken retning de tenderer. Grunnen også her at det er i gruppen "usant" bare to respondenter.

Respondenter hvor moren jobber i et yrke som krever videregående utdanning inkludert læretid vurderer i begge gruppene elev B som best både med egen og elev As tekst. Også her er problematikken at det er bare to respondenter i den ene gruppen (gruppe "sant").

Respondenter hvor moren jobber i et yrke som krever minst 3 år utdanning ved universitet eller høyskole har en tendens til å vurdere elev As tekst som bedre uavhengig sosial bakgrunn.

4.6.2 Vurdering i "språk" – respondentens mors yrke

Gruppe "sant" – respondentens mors yrke

Respondenter med mor uten yrke vurderer elev B to ganger med karakter 5 på språk og elev A to ganger med karakter 3. Det er bare to respondenter, men preferansen er tydelig (se tabell 47 og 48). Respondenter med mor som jobber i yrke som krever kun grunnskoleutdanning vurderer elevene like mange ganger bedre enn 4 og elev A oftere dårligere enn med karakter 4 (se tabell 47 og 48). Respondenter hvor moren jobber i et yrke som krever videregående utdanning inkludert læretid vurderer begge elevene likt: en gang med karakter 3 og en gang med 5. Det er kun to respondenter her (se tabell 47 og 48).

Respondenter hvor moren jobber i et yrke som krever minst 3 år utdanning ved universitet eller høyskole vurderer elev A oftere bedre enn 4 og elev B oftere dårligere enn med karakter 4. Spesielt dårligere enn karakter 4 er et tydelig resultat da halvparten av respondentene vurderer elev B med karakter 3 i språk (se tabell 47 og 48).

Tabell 47 Vurdering elev A gruppe "sant" i språk etter mors utdanningsgrad

		Karakter elev A gruppe "sant" i språk				Total
		2	3	4	5	
Utdanningsgrad mor	uten yrke	0	2	0	0	2
	Grunnskole	0	3	2	3	8
	Videregående (inkludert læretid)	0	1	0	1	2
	Universitet, høyskole, minst 3 år	1	1	8	4	14
Total		1	7	10	8	26

Tabell 48 Vurdering elev B gruppe "sant" i språk etter mors utdanningsgrad

		Karakter elev B gruppe "sant" i språk				Total
		3	4	5	6	
Utdanningsgrad mor	uten yrke	0	0	2	0	2
	Grunnskole	1	4	3	0	8
	Videregående (inkludert læretid)	1	0	1	0	2
	Universitet, høyskole, minst 3 år	7	4	2	1	14
Total		9	8	8	1	26

Gruppe "usant" – respondentens mors yrke

Respondenter hvor moren er uten yrke vurderer elev B oftere bedre enn med karakter 4 og elev A oftere dårligere enn med karakter 4 (se tabell 49 og 50). Respondenter hvor moren jobber i et yrke som krever kun grunnskoleutdanning vurderer elev A oftere bedre og oftere dårligere enn elev B. Det er bare to respondenter som gir elev A karakter 3 og 5, og elev B to ganger karakter 4 (se tabell 49 og 50). Respondenter hvor moren jobber i et yrke som krever videregående utdanning inkludert læretid vurderer elev A oftere bedre enn 4 og oftere dårligere enn med karakter 4 sammenlignet med elev B (se tabell 49 og 50). Respondentene hvor moren jobber i et yrke som krever minst 3 år universitets- eller høyskoleutdanning vurderer elev B oftere bedre enn 4 og begge elevene like mange ganger dårligere enn karakter 4 (se tabell 49 og 50).

Tabell 49 Vurdering elev B gruppe "usant" i språk etter mors utdanningsgrad

		Karakter elev A gruppe "usant" i språk				Total
		3	4	5	6	
Utdanningsgrad mor	uten yrke	0	3	0	1	4
	Grunnskole	1	0	1	0	2
	Videregående (inkludert læretid)	2	2	1	0	5
	Universitet, høyskole, minst 3 år	3	5	3	0	11
	Manglende opplysninger	0	1	0	0	1
Total		6	11	5	1	23

Tabell 50 Vurdering elev B gruppe "usant" i språk etter mors utdanningsgrad

		Karakter elev B gruppe "usant" i språk					Total
		2	3	4	5	6	
Utdanningsgrad mor	uten yrke	0	0	1	1	2	4
	Grunnskole	0	0	2	0	0	2
	Videregående (inkludert læretid)	1	0	4	0	0	5
	Universitet, høyskole, minst 3 år	0	3	2	5	1	11
	Manglende opplysninger	0	0	1	0	0	1
Total		1	3	10	6	3	23

Vurdering i "språk i gruppene "sant" og "usant" – respondentens mors yrke

Respondenter med mor uten yrke vurderer elev B bedre. En klar begrensning i materialet her er at det i gruppe "sant" bare er to respondenter, men de vurderer hver elev like dårlig og henholdsvis bra. Dette kan tolkes som en tendens til å vurdere etter sosial bakgrunn, men datagrunnlag er som sagt svært lite.

Respondentene hvor moren jobber i et yrke som krever kun grunnskoleutdanning vurderer elev B som best i gruppe "sant". I gruppe "usant" er det kun to respondenter som ikke vurderer elev A likt (karakter 3 og karakter 5) og elev B to ganger likt med karakter 4. Her er det ikke mulig å lese ut noen tendens.

Respondenter hvor moren jobber i et yrke som krever videregående utdanning inkludert

læretid er også bare to i gruppe "sant" og vurderer elevene helt likt. Resultatene i gruppe "usant" er når en ser på alle karakterene for ubestemmelige og det er ikke mulig å lese noen tendenser ut av dette. Respondentene hvor moren jobber i et yrke som krever minst 3 år universitets- eller høyskoleutdanning vurderer elev A med egen tekst og elev B med elev As tekst som bedre. Det virker som de vurderer etter teksten og ikke etter sosial bakgrunn.

4.6.3 Innhold og oppbygging – respondentens mors yrke

Gruppe "sant" – respondentens mors yrke

Det er bare to respondenter hvor moren er uten yrke. Disse vurderer elev Bs oppbygging og innhold som bedre enn elev As. Elev B blir vurdert av begge to som bedre enn med karakter 4, mens elev A blir vurdert med karakterer 3 og 4 (se tabell 51 og 52). Respondenter med mor i et yrke som krever kun grunnskoleutdanning vurderer elev A oftere bedre enn med karakter 4 og elev B oftere dårligere enn med karakter 4 (se tabell 51 og 52). Det er bare to respondenter med mor som har et yrke som krever videregående utdanning inkludert læretid. Begge elevene blir her vurdert likt (se tabell 51 og 52). Respondenter med mor i et yrke som krever minst 3 år universitets- eller høyskoleutdanning vurderer elev A bedre enn med karakter 4, men også dårligere enn med karakter 4 sammenlignet med elev B (se tabell 51 og 52).

Tabell 51 Vurdering elev A gruppe "sant" i oppbygging og innhold etter mors utdanningsgrad

		Karakter elev A gruppe "sant" i oppbygging og innhold			Total
		3	4	5	
Utdanningsgrad mor	uten yrke	1	1	0	2
	Grunnskole	0	4	4	8
	Videregående (inkludert læretid)	0	1	1	2
	Universitet, høgskole, minst 3 år	5	3	6	14
Total		6	9	11	26

Tabell 52 Vurdering elev B gruppe "sant" i oppbygging og innhold etter mors utdanningsgrad

		Karakter elev B gruppe "sant" i oppbygging og innhold				Total
		3	4	5	6	
Utdanningsgrad mor	uten yrke	0	0	1	1	2
	Grunnskole	2	3	2	1	8
	Videregående (inkludert læretid)	0	1	1	0	2
	Universitet, høyskole, minst 3 år	3	8	3	0	14
Total		5	12	7	2	26

Gruppe "usant" – mors yrke

Respondenter med mor uten yrke vurderer elevene like mange med karakterer bedre enn 4 med liten tendens til å vurdere elev A best (en gang karakter 6). Elev A blir oftere vurdert dårligere enn med karakter 4 (se tabell 53 og 54). Det er bare to respondenter som har en mor som jobber i et yrke som krever kun grunnskoleutdanning. Elev A vurderes med karakterene 3 og 5, mens elev B vurderes med karakteren 4 (se tabell 53 og 54). Respondenter hvor moren jobber i et yrke som krever videregående utdanning inkludert læretid vurderer elev B oftere bedre enn 4 og elev A oftere dårligere enn med karakter 4 (se tabell 53 og 54). Respondenter med mor i et yrke som krever minst 3 år universitets- eller høyskoleutdanning vurderer elev B oftere bedre enn 4, men også oftere dårligere enn 4 sammenlignet med elev A (se tabell 53 og 54).

Tabell 53 Vurdering elev A gruppe "usant" i oppbygging og innhold etter mors utdanningsgrad

		Karakter elev A gruppe "usant" i oppbygging og innhold				Total
		3	4	5	6	
Utdanningsgrad mor	uten yrke	1	0	2	1	4
	Grunnskole	1	0	1	0	2
	Videregående (inkludert læretid)	3	2	0	0	5
	Universitet, høyskole, minst 3 år	2	6	3	0	11
	Manglende opplysninger	1	0	0	0	1
Total		8	8	6	1	23

Tabell 54 Vurdering elev B gruppe "usant" i oppbygging og innhold etter mors utdanningsgrad

		Karakter elev B gruppe "usant" i oppbygging og innhold				Total
		3	4	5	6	
Utdanningsgrad mor	uten yrke	0	1	3	0	4
	Grunnskole	0	2	0	0	2
	Videregående (inkludert læretid)	1	3	1	0	5
	Universitet, høyskole, minst 3 år	4	3	3	1	11
	Manglende opplysninger	1	0	0	0	1
Total		6	9	7	1	23

Vurdering i "innhold og oppbygging" i gruppene "sant" og "usant" – respondentens mors yrke

Det er ikke mulig å finne tendenser i "innhold og oppbygging" bortsett fra hvor moren jobber i et yrke med minst 3 år universitets- eller høyskoleutdanning. Her blir teksten av elev A vurdert bedre, men også dårligere enn elev Bs tekst, altså med større spredning. Dette gir ikke grunnlag for å skissere noen tendenser.

5. Oppsummering og konklusjon

Undersøkelsen har få respondenter. Dette sammen med en ikke uventet orientering ved karakter 4, gjør at resultatene ikke tydeliggjør noen klare svare. Man kan likevel gjøre noen forsiktige slutninger basert på visse tendenser:

For alle respondentene, uten å dele dem inn i kategorier, ser en at eleven med den antatte svakere sosioøkonomisk bakgrunnen (B) vurderes bedre i "helhetsvurdering" og "språk". Samtidig virker det som teksten av eleven med den antatt sterke sosioøkonomisk bakgrunnen (A) blir vurdert bedre. I "helhetsvurdering" blir elev B vurdert bedre enn karakter 4 av 43,4 prosent av respondentene når eleven vurderes etter elev As tekst, mens eleven B med egen tekst blir vurdert bedre enn med karakter 4 av 34,6 prosent (se tabell 3 og 6). Det samme gjelder for vurderingen dårligere enn karakter 4, hvor elev B med egen tekst blir vurdert dårligere enn karakter 4 av 23,1 prosent og 13 prosent med elev As tekst. Elev A blir også vurdert bedre med fremmed tekst og dårligere med egen, men spredningen er med 26,9 prosent henholdsvis 30,4 prosent og 19,2 prosent henholdsvis 23,1 prosent mindre (se tabell 2 og 3). I vurderingen av "språk" er dette enda tydeligere (se tabell 8, 9, 11 og 12).

At eleven med den antatte sosialt svakere bakgrunn blir vurdert bedre, kan muligens forklares med at samfunnet i dag er opptatt av likeverdighet og rettferdighet og at ubevisste prosesser styrer våre handlinger med henblikk på forventningene (se kapittel 2.3). I denne undersøkelsen blir respondenter ikke styrt av ubevisste forventninger siden undersøkelsesmål var kjent blant annet gjennom "samtykkeerklæring". Respondentene vurderte altså oppgavene med en bevissthet om at undersøkelsen handler om sosial bakgrunn og ville være kanskje spesielt rettferdige?

Desto mer interessant er det med disse mulige forventninger respondentene hadde til undersøkelsesmål, at rettferdighet førte til at det er til å se en tendens til å vurdere elev B – med antatt lavere sosial bakgrunn – bedre enn elev A i "helhetsvurdering" og "språk". Spredningen viser i alle tilfeller vanskelighetene med helt objektiv karaktersetting.

En annen mulig årsak til at eleven med den antatte svakere sosioøkonomisk bakgrunnen vurderes bedre, kan være at undersøkelsen virkelig framkalte ubevisste prosesser gjennom en del bevisste prosesser, da den sosioøkonomiske bakgrunnen var kjent. Det kan muligens bety at forventningene til eleven med den antatte sterkere sosioøkonomiske bakgrunn er høyere og/eller forventningene til elev med den antatte svakere sosioøkonomiske bakgrunn lavere. Noe som antyder dette er at elev B i "helhetsvurderingen" blir mye bedre vurdert med den

antatte bedre teksten fra elev A, fordi respondentene opplevde teksten spesielt bra med henblikk på elevens sosioøkonomisk bakgrunn (se tabell 3 og 6). Noe som motsier dette er at elev A blir vurdert bedre med elev Bs tekst enn med egen tekst, men forskjell er minimal, slik at det ikke kan helt forkastes at elevene blir vurdert etter forventningene respondentene har og at de dermed vurderer til fordel for eleven med den antatte svakere sosioøkonomiske bakgrunnen. I "innhold og oppbygging" er resultatet mindre tydelig, men også her var det en tendens til å vurdere elev B med elev As tekst bedre enn elev A med egen tekst, det vil si at elev B blir vurdert bedre enn elev A med samme tekst.

En del av resultatene er interessante også når respondentene deles inn i forskjellige kategorier. Antydninger og tendenser til å vurdere etter sosioøkonomisk bakgrunn finnes her i "helhetsvurderingen" i aldersgruppene 20 til 50 år og med tanke på sosial bakgrunn hos respondentene. De vurderer eleven med antatt lavere sosioøkonomisk bakgrunn bedre når faren jobber i et yrke som krever kun grunnskoleutdanning og hvor moren er uten yrke.

En tendens til i "helhetsvurderingen" å gå etter den faktisk skrevne teksten finnes hos respondenter over 50 år, hvor faren jobber i et yrke som krever videregående utdanning inkludert læretid (få respondenter) og hvor moren jobber i et yrke som krever minst tre år universitets- eller høyskoleutdanning og med innskrenkinger hvor faren jobber i et yrke som krever minst tre år universitets- eller høyskoleutdanning.

Påfallende for respondentens alder er at de mellom 20 og 35 år bruker sjeldnere karakter 4 og varierer mye mer enn de to andre gruppene. De over 50 år gamle respondentene har en tendens til å gi gode karakterer, altså karakter 4 og bedre. Interessant er det også at respondenter med foreldre i yrker som ikke krever høy utdanning, har en tendens til å vurdere eleven med sosial antatt lavere sosioøkonomisk bakgrunn best. Grunnen kunne være en "hjelp til" til bedre utdanningsmuligheter som muligens også blir gjennomlevd i den egne livssituasjonen og oppveksten.

Respondenter over 50 år har en tendens til å vurdere etter tekst, det betyr at de klarer å ignorere den sosioøkonomiske bakgrunnen. Det kan muligens forklares med yrkeserfaringen som denne gruppen har gjennom å ha lest mange tekster. Respondenter med foreldre med relativ høy utdanning vurderer også etter tekst. Forklaringen kan muligens være at denne gruppen kommer fra privilegerte samfunnsgrupper og vurderinger etter sosioøkonomisk bakgrunn er mindre følelsesladet, men dette blir selvsagt spekulasjoner.

Det har også vært noen resultater som var for utydelige til å vise tendenser til fordel av den ene eller annen elev – både med henblikk på sosioøkonomisk bakgrunn og tekst. Det skyldes veldig lik fordeling, men også at det kan ha vært for få respondenter. Det kan ses hos respondenter hvor far jobber i et yrke som krever minst 3 år universitets- eller høyskoleutdanning som virker som de vurderer dels etter tekst, dels etter sosial bakgrunn. Interessant ville her være å sammenfatte resultater av "fars yrke" og "mors yrke" til alle mulige kombinasjoner, men det var ikke mulig å analysere på grunn av få respondenter. Det kan være gjenstand for framtidige undersøkelser rundt emnet. En annen gjenstand for framtidige undersøkelser kunne også være å ta mer hensyn til mors yrke med tanke på respondentens alder fordi det var mer uvanlig før at kvinner tok en høyere utdanning. I mors og fars yrke er problematikken at det var få respondenter i de forskjellige variablene. Det var derfor ikke mulig å lese resultater for eksempel for respondentene hvor moren hadde et yrke som krever kun grunnskoleutdanning.

For "språk" finnes det en tendens i aldergruppene over 50 år til å vurdere etter sosial bakgrunn til fordel. Respondenter hvor far jobber i et yrke som krever kun grunnskoleutdanning vurderer elev B bedre i "språk", altså etter sosioøkonomisk bakgrunn til fordel til den antatte lavere sosiale bakgrunnen. Det samme gjelder for respondenter hvor moren er uten yrke. En tendens for "språk" er at respondentene hvor faren jobber i et yrke med minst videregående utdanning inkludert læretid orienterer seg ved den faktisk skrevete teksten.

I "innhold og oppbygging" er tendensen mot en elev ikke så tydelig som i "språk" og "helhetsvurderingen". Grunnen kunne ligge i at elev A brukte underoverskrifter og anga kilder. For alle respondenter er det tekst fra elev A som ble vurdert best, med en tendens til å bli best vurdert når elev B "skrev" elev As tekst. I respondentens alder er det gruppene til 50 år som vurderer elev As tekst best, mens gruppe over 50 år vurderes elev Bs tekst best. Over 50 år gammel respondentene skiller seg ofte ut til fordel for elev Bs tekst. Hvor faren jobber i et yrke som krever videregående utdanning inkludert læretid er det også elev As tekst som vurderes best, mens hos gruppen respondenter hvor faren jobber i et yrke som krever minst 3 år universitets- eller høyskoleutdanning er det tekst B som vurderes best. Når mor jobber i et yrke som krever minst 3 år universitets- eller høyskoleutdanning, er det elev As tekst som vurderes best. Det er ikke ofte at det finnes en tendens å vurdere etter sosioøkonomisk bakgrunn i "innhold og oppbygging".

Denne undersøkelsen viser tendenser til at forventninger hos lærerne er at eleven med antatt svakere sosial bakgrunn gjør det bedre på skolen. Det motsier undersøkelsesresultater om sosial reproduksjon i skolen som for eksempel den fra Bakken (2010). Det kan ha flere grunner som det skal redegjøres for i det følgende. Med henblikk på denne undersøkelsen, kunne det være at skille mellom beskrivelsen av eleven er for dårlig, men da det finnes tendenser er det usannsynlig. Mer sannsynlig er at respondenter visste hva som er forventningene til dem og at de ubevisst tenkte at de skulle vurdere to elever med forskjellig sosioøkonomisk bakgrunn og ville være spesielt rettferdig – til ulempe for eleven med antatte sterke sosioøkonomisk bakgrunn og/eller til fordel for eleven med den antatte svakere sosiale bakgrunn.

I det første forskningsspørsmålet "hvordan kjennetegnes sosialisering og oppdragelse i det senmoderne samfunnet" blir det vist at det finnes en mangfoldighet av forskjellige livskonsepter og at det finnes en diskurs om integrering og sosial reproduksjon. Det kan utgå fra at respondentene – sosialisert og som medlemmer i det norske samfunnet – er seg bevisst den foregående diskursen om sosial reproduksjon og integrering/inkludering slik at oppbygging av undersøkelsen framkaller forestillinger som har innflytelse på undersøkelsens forskningsspørsmål "hvilke forventninger har læreren til elevene med henblikk på deres sosioøkonomiske status?" Det virker som det skjer til fordel til eleven med den antatte sosial svakere bakgrunn for å være så rettferdig som mulig. Det tyder også på at forventningene til respondentene er styrt og ikke uavhengig den sosiale bakgrunnen, det vil si, at forventningene er en del av vurderingene – både overfor eleven og samfunnet.

Teksten til elev med antatt sterke sosial bakgrunn blir vurdert best. Det ville bety – hvis lærerne ikke er seg så bevisst den sosioøkonomiske bakgrunn hos eleven som framkalt i denne undersøkelsen – at lærerne har en bestemt forestilling hva som er en god prestasjon til fordel for eleven med den antatte sterke sosiale bakgrunn. Det peker på at det som blir utarbeidet under det første forskningsspørsmålet om integrering som mål som er definert gjennom visse maktforhold slår seg ned i vurderingen av selve teksten og dermed forventningen.

I det andre forskningsspørsmålet som var "hvordan elevens sosioøkonomisk status i skolen kommer til uttrykk" kom fram at også i gode skoler sosial reproduksjon øker (Bakken 2010) og konkludert at hvis skolesystem orienterer seg rundt verdier hos en bestemt samfunnsgruppe og at lærerne bærer disse verdiene, at det er elevene med antatt sterke

sosioøkonomisk bakgrunn som kommer med disse verdiene til skolen og lever mer opp til lærerens forventninger og presterer dermed bedre på skolen (se kapittel 2.2.3).

Derimot er det ved bevisst vurdering med kjent sosioøkonomisk bakgrunn at lærerne vurderer som samfunnet forventer det og prøver å være rettferdig med tanke på likestilling og integrering. Det forutsetter at respondentene har generalisert det Andre og kjenner til betydningen av egne handlinger (Honneth 1994, se også kapittel 2.1.4). Læreren må også ses i lyset at han skaper seg sine egne "temporære sannheter". I vårt senmoderne samfunn er disse sannheter en bevissthet om sosial reproduksjon (se kapittel 2.1.1 og 2.1.3). I kapittel 2.1.4 ble beskrevet at lærer må være bevisst sine egne handlinger. På den måten undersøkelsen ble gjennomført framkalles denne bevisstheten og interessant i resultatet at under denne bevisstheten kunne antydes en tendens til å vurdere den antatte sosioøkonomisk svakere bakgrunn bedre, istedenfor mer rettferdig. I lærerens hverdag er denne bevisstheten om elevens bakgrunn mest sannsynlig ikke like tydelig for læreren som i denne undersøkelsen – det betyr at undersøkelsens resultat ikke betyr at forventninger i vurderingene ikke spiller en rolle. For å falsifisere at forventninger spiller en rolle i vurderingene av elever er det nødvendig med mer forskning med et større utvalg. Det ville være også nødvendig å forandre undersøkelsen slik at det framkalle mye mer ubevisste prosesser. En mulighet kunne være å ha en gruppe respondenter som ikke får beskrivelse av elevene, mens den andre gruppen respondenter får tekstene med beskrivelsen om elevene. Til og med kunne det benyttes en tredje gruppe som får tekstene byttet. En annen mulighet er å la respondenter tilordne resultatene til en elev, men også her er det mulig at det framkaller bevisste handlinger hos læreren.

Det ble referert til Nordahls (2007) undersøkelse om foreldresamarbeid som førte til forbedring både sosial og faglig (kapittel 2.2.2). Det betyr at lærerne kjenner mer til livssituasjonen til eleven og til foreldre. Det kan skape en forståelse for interesser og verdier som beskrevet med Hoëm (2010) (kapittel 2.1.3). Resultater i denne undersøkelsen tyder på at foreldresamarbeid kan være en ulempe for elever med sterk sosioøkonomisk bakgrunn og/eller fordel for elever med svak sosial bakgrunn. Men det kan avvises fordi bevisste prosesser i større grad spiller inn her enn det som sannsynligvis gjøres med godt kjennskap til foreldre og eleven i hverdagen. Nordahl (2007) kunne også vise at alle elevene forbedre seg gjennom foreldresamarbeid og Bakken (2010) viste at alle elever vinner på gode skoler (se kapittel 2.2.1). Det virker altså som foreldresamarbeid kan stå sentral for å minske sosial reproduksjon.

6. Avslutning

Hva kan denne undersøkelsen bidra med? For det første viser undersøkelsen en tendens at bevisstheten om elevene kan ha innflytelse på resultatene. Det fantes en tendens å vurdere elev med antatt svakere sosioøkonomiske bakgrunn bedre, selv om det også var en tendens å vurdere elevens tekst bedre med den antatt høyere sosioøkonomisk bakgrunn. Det kan sies fordi det er en tendens å vurdere elev B best blant alle mulige kombinasjoner – det vil si elev A og elev B både i gruppe "sant" og "usant" – når den fikk tildelt elev As tekst.

Med tanke på problemstillingen "hvilken innflytelse kan lærerens forventninger ha på skoleprestasjoner hos elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn" tyder undersøkelsen på at forventninger er til fordel for eleven med antatt svakere sosioøkonomiske status når lærerne er bevisste den sosioøkonomiske statusen. Men som vist i dette kapittelet er denne undersøkelsen ikke tilstrekkelig til å verifisere eller falsifisere forskningsspørsmålet og flere undersøkelser er nødvendig.

Nesten 50 år etter undersøkelsen fra Rudolf Weiss i Østerrike er det påfallende hvor lite opptatt forskningsmiljøet har vært, både i Norge og andre land, i sammenheng mellom lærerens forventninger, læringsutbyttet og sosial bakgrunn utover det flerkulturelle. De fleste undersøkelser har konsentrert seg om de organisatoriske og systemiske spørsmålene av sosial bakgrunn og læringsutbytte eller på det flerkulturelle. Det finnes i de siste årene flere utgivelser om læreryrke som profesjon, men mer forskning trengs i dette feltet.

7. Litteratur

Bakken, A. (2010). Profesjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år – kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning. Oslo: NOVA

Bruder, K.J. (1995). Das postmoderne Subjekt. Lokalisert på <http://www.soziologine.de/archiv/postmoderne.pdf>

Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement (2003-2004). St.meld. nr.30. Kultur for læring. Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPD FS.pdf>

Engen, T. O. (1996). Språkopplæring og identitetsdannelse i et didaktisk perspektiv. I T. O. Engen (Red.). Minoritets elever og språkopplæring (s. 69-116). Opplandske bokforlag.

Engen, T. O., Kulbrandstad, L. A. (2004). Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. Hamar: Høgskolen i Hedmark.

Fauske, H. (2004). Gudmund Hernes. Politiker og ideolog med sosiologien som veiviser. I Thuen, H. og Vaage, S. (Red.): Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes (s. 343-370). Oslo: Abstrakt forlag.

Feuser, G. (1995). Behinderte Kinder und Jugendliche - Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Fragner, J. (2002). Achtung, Anerkennung und Gerechtigkeit. I Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft Nr. 4/5/2002.

Giddens, A. (1996). Modernitet og selvidentitet. København: Hans Reitzels Forlag.

Gilje, N. og Grimen, H. (2002). Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi. Oslo: Universitetsforlaget

Gitz-Johansen, T. (2007). Den multikulturelle skole – integration og sortering. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

- Hoëm, A. (1992). *Sosialisering: En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoëm, A. (2010). *Sosialisering – Kunnskap – Identitet*. Vallset: Opplandske bokforlag.
- Holland, A. (2007). *Survey-forskning*. I Fuglseth, K./ Skogen, K.: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen.
- Holme, I.M. og Solvang, B.K. (1996): *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano
- Honneth, A. (1994): *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kleven, T.A. (red) (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Kvernbekk, T. (2002): *Vitenskapsteoretiske perspektiver*. I: Lund, T. (red): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unibub, s. 19 – 78.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lenzen, D. (1999). *Orientierung Erziehungswissenschaft: Was sie kann, was sie will*. Reinbek bei Hamburg: rowohlts enzyklopaedie.
- Lund, T. og Christophersen, K.A. (2008): *Innføring i statistikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lund, T. (2002). *Metodologiske prinsipper og referanserammer*. I: I: Lund, T. (red): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unibub, s. 79 - 124
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Pettersen, K.-S. og Simonsen E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen.
- Prøitz, T. S. og Spord Borgen, J. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst? Læreres setting av standpunkt karakter i fem fag i grunnsopplæringen*. Oslo: NIFU STEP. Lokalisert på http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/5/Standpunkt_NIFU.pdf?epslanguage=no
- Rolff, H.-G. (1997). *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Weinheim und Muenchen: Juventa Verlag.

Sand, S. (2008). Ulikhet og felleskap: Flerkulturell pedagogikk i barnehagen. Vallset: Opplandske bokforlag.

Skogvoll, V. og Dobson, S. (2011). Connoisseuren – med blikket for øyeblikket. Et kroppsfenomenologisk essay om det profesjonelle. I Haaland, Ø., Haugsbakk, G. og Dobson, S. (Red.): Pedagogikk for en ny tid (s. 161-173). Vallset: Opplandske bokforlag.

Sommer, D. (2006). Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoderniteten – nye perspektiver. I J.-B. Johansen og D. Sommer (Red.): Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer (s. 23-58). Oslo: Universitetsforlaget.

Støfring, E (2010): Inkludering: et kritisk blikk på den politiske dagsorden. Upublisert manuskript

Sundli, L. (2007). Lærer i det senmoderne. Lære- og idébok for lærerstudenter og lærere. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Sæther, J.-P. (2009). Sosial arv: utdanning, yrke og materielle kår. Oslo: statistisk sentralbyrå.

Utdanningsdirektoratet (2012). Vurderingsveiledning NOR0214/NOR0215. Norsk hovedmål og norsk sidemål; Sentralt gitt skriftlig eksamen. Lokalisert på http://www.udir.no/Upload/Eksamen/Grunnskolen/2012/Vurderingsveiledninger_2012/Norsk_NOR0214_0215_Vurderingsveiledning.pdf

Vinge, J. (2010). Bourdieus praksisteori, sentrale begreper og relevans for eget forskningsprosjekt. Upublisert manuskript levert av phd student til Stephen Dobson.

Weiss, R. (1965). Zensur und Zeugnis. Linz: Verlag Quirin Haslinger.

Vedlegg 1 Godkjenningbrev NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Stephen Dobson
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap
Høgskolen i Hedmark
Postboks 4010 Bedriftssenteret
2306 HAMAR

Vår dato: 22.02.2011

Vår ref: 25807 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.12.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 21.02.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25807	<i>“Gi meg en sjanse da! – Lærers forventning av skoleprestasjon i forhold til sosioøkonomisk status”</i>
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Stephen Dobson
Student	David Weigend

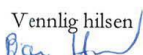
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.08.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henriksen


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: David Weigend, Hans Nielsen Hauges gt. 44c, 0481 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Vedlegg 2 Samtykke foreldre

Informasjonsbrev og samtykkeerklæring for deltakelse i en undersøkelse i forbindelse med avsluttende masteroppgave i “tilpasset opplæring”

Jeg er masterstudent i tilpasset opplæring ved høgskolen i Hedmark og holder med på den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven omfatter vurdering av elever. Formålet med undersøkelsen er å finne ut om det finnes forventninger angående skoleprestasjoner med henblikk på den sosiale bakgrunnen av elever. Det dreier seg altså om spørsmålet om det finnes forskjellige vurderinger hos lærere uttrykt gjennom karakter.

I denne forbindelse ønsker jeg at lærere vurderer to elevoppgaver fra 8. trinn i skolefag norsk med en karakter, og fyller ut et kort spørreskjema.

For denne undersøkelsen trenger jeg to elevoppgaver i skolefag norsk eller samfunnsfag og demografiske data av eleven. Det betyr at jeg er interessert at barnet ditt skriver en oppgave som jeg bruker i min undersøkelse. Skolen barnet ditt går på skal ikke delta i undersøkelsen og oppgaven skal være anonym. Det forblir dermed ukjent hvilken kommune og skole barnet dit kommer fra og ingenting kan knyttes til barnet deres eller dere. Barnet deres blir uttrykt i en bokstav (eller annet navn). De ønskede demografiske data omfatter fritidsaktiviteter (organiserte og uorganiserte), alder, yrkene deres og utdanningen deres.

Dersom dere sier dere villig at jeg bruker en oppgave pluss noen demografiske data av barnet deres, ville det være fint om dere underskriver vedlagte samtykkeerklæring. Det er mulig å trekke seg fra undersøkelsen til enhver tid. Undersøkelsen varer til august 2011.

Hvis det er noen dere lurer på kan dere ringe meg på mobilnummeret 94895208 eller sende e-post til: David.Weigend@stud.hihm.no. Dere kan også kontakte min veileder Stephen Dobson ved Høgskolen i Hedmark, tel.: 62517847

Undersøkelsen er meldt inn i Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

David Weigend

Hans Nielsen Hauges gt. 44c

0481 Oslo

Samtykkeerklæring

Vi har mottatt informasjon om undersøkelsen om vurdering av elevoppgaver pluss angivelse av noen demografiske data. Vi gir tillatelse til at vårt barn deltar.

Dato: _____

Signatur: _____

Telefonnummer: _____

Vedlegg 3 Spørreskjema elever

Hei,

Takk at du hjelper meg med oppgaven min. Jeg har lagd noen spørsmål som jeg ber deg om å besvare. Skulle det mangler noe i spørsmålene som du synes er viktig, kan du gjerne skrive det under "fortell litt om deg".

Hilsen

David

Hvor gammel er du?

Hvilken utdanning har mora di og faren din?

Hva jobber mora di og faren din med?

Hva slags "organiserte" fritidsaktiviteter har du (i en klub, forening, for eks. fotball, speider osv)?

Vedlegg 4 Samtykke respondenter

Forespørsel om deltakelse i en undersøkelse i forbindelse med avsluttende masteroppgave i “tilpasset opplæring”.

Jeg er masterstudent i faget “tilpasset opplæring” ved høghskolen i Hedmark og holder med på den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven omfatter lærerens vurdering av elever. Disse vurderingene skal settes i sammenheng med demografiske data som fins hos lærerne. Spørsmålet er om lærerens forventinger til elevens prestasjoner varierer med elevens og lærerens sosioøkonomiske bakgrunn.

I denne forbindelse ønsker jeg at lærere vurderer to elevoppgaver fra 8. trinn i faget norsk med en karakter, og fyller ut et kort spørreskjema. Spørsmålene i spørreskjema dreier seg om demografiske data fra lærerne, som “alder”, “kjønn”, “utdanning” “yrke foreldre” og “skole”. Målet er å sortere lærere i forskjellige kategorier og å finne mulige forskjeller eller likheter i vurderingene, med henblikk på forventningene lærer har til elevenes prestasjoner.

Publikasjonen kommer til å være anonymisert. Det vil si at resultatene i publikasjonen kan ikke knyttes mot en skole og dermed heller ikke mot personer. (Jeg vil bruke tallkoder for å anonymisere utvalget fullstendig).

Det er frivillig å være med og du har mulighet å trekke deg når som helst underveis. Dataene ville bli slettet og ikke være del av undersøkelsen.

Dersom du sier deg villig å delta i prosjektet, ville det være fint om du underskriver vedlagte samtykkeerklæring. Prosjektet varer til mai 2012. Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt.

Hvis det er noen du lurer på kan dere ringe meg på mobilnummeret 94895208 eller sende e-post til: David.Weigend@stud.hihm.no. Du kan også kontakte min veileder Stephen Dobson ved Høghskolen i Hedmark, tel.: 62517847

Undersøkelsen er meldt inn i Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

David Weigend

Hans Nielsen Hauges gt. 44c

0481 Oslo

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om undersøkelsen om vurdering av elevoppgaver pluss angivelse av egne demografiske data. Jeg kan bidra til gjennomføring av undersøkelsen.

Dato: _____

Signatur: _____

Telefonnummer: _____

Vedlegg 5 Instruksjon respondenter

Instruksjon

Du har sagt ja til å delta i min undersøkelse og jeg takker mye for det! Målet mitt er å finne ut om lærer vurderer elevoppgaver forskjellig. Det er en kvantitativ undersøkelse derfor er jeg avhengig av at det er mange som svarer. Jeg ber deg å sende tilbake spørreundersøkelsen innen 1. juli 2011.

1. Du har fått oversendt to elevoppgaver og noen informasjonen om elever. Jeg ber deg om å lese informasjonen for første eleven og så elevens egen tekst. Så ber jeg deg å gi en karakter etter ditt eget skjønn. Det finnes vedlagt et spørreskjema hvor du kan krysse av karakteren for eleven.

Etterpå ønsker jeg at du gjør det med den andre eleven på samme måte.

2. På det vedlagte spørreskjema finner du noen spørsmål om deg selv. Disse er “utdanningstida di”, “utdanning”, “yrke til dine foreldre”, “kjønn” og “alder”. Dessuten ser du på spørreskjemaet at jeg har angitt et nummer for skolen. Slik kan jeg knytte lærer til en skole. I publiseringen blir verken skole eller kommune nevnt.

Du forblir anonym, det vil si, at du ikke skal skrive navnet ditt på noen av arkene.

Viktig er følgende:

1. Du skal bruke hele karakterskalaen. Det betyr at du ikke bare skal bruke karakterene på middels nivå!
2. Vurder oppgaven alene og ikke drøft svarene med kolleger, verken i forkanten eller i etterkant.

Med vennlig hilsen

David Weigend

Vedlegg 6 Gruppe "sant"

Elev A

Om eleven:

Eleven er en 14 år gammel gutt fra Norge. Han går på ungdomsskole på 8. trinn. Tiden han bruker på skolearbeid varierer etter mengden av leksene. Han går i korps, spiller tennis i en klubb og er medlem i en alpin skiklubb. Ellers liker han i fritiden å spille PC-spill, å lese, å se på tv og driver med sport. Han er spesielt interessert i sport, fjell og ski. Han leser helst Harry Potter og aviser. Mora hans har utdanning som lærer og radiograf. Faren er utdannet lege. Både mor og far jobber på et sykehus.

Elevens tekst:

Ytringsfrihetens rett i verden!!

I denne teksten skal jeg snakke ytringsfrihet, hva det er og hvorfor det er så viktig. Jeg skal også snakke om de mange regler og lover som er i kinas nettbruk.

Ytringsfrihet er en avledning fra ordet tankefrihet og vil si at man har rett til sine egne meninger og tanker. Man kan også dele det md andre uten at myndighetene eller andre personer kontrollerer innholdet. Det viktigste prinsippet med ytringsfrihet er uansett at hvert individ som finnes har rett til å ha sine egne meninger. Selv om man har denne retten er det fortsatt visse begrensninger. Man kan ikke skrive eller si noe som kan krenke andre. Disse begrensningene kan omfatte andre forhold som gjerne er angitt i andre lands lover. Det har vært mange diskusjoner om ytringsfrihet, når det gjelder rasistiske uttaler og religionskritikk.

Ytringsfrihet er da et ledd til utviklingen av et moderne demokrati, som jeg håper hele verden vil få så snart som mulig. Å kritisere styremaktene uten å få redsel av straff, er et viktig prinsipp mot korrupsjon. Ytringsfrihet er gjennomført i de fleste demokratiske land. I Norge bestemte menneskerettighetsloven fra 1999 at alle har rett til ytringsfrihet. I

Norge er Internett et fritt sted hvor man kan si sine egne meninger. Dessverre gjelder ikke dette i alle land. Reporters Without Borders, har laget en liste over alle de land de mener blir undertrykket på nettet. Blant dem er: Burma, Cuba, Hviterussland, Egypt, Iran, Kina, Nord Korea, Saudi Arabia, Syria, Tunisia, Turkmenistan, Usbekistan og Vietnam.

Kinas nett- Ytringsfrihet

Kina har over 100 millioner nettbrukere som har rett til et nettleksikon.

Dessverre blokket de kinesiske myndighetene det populære nettstedet Wikipedia i 2005.

Heldig har Bandu (som er landets største søketjeneste) lansert Baidupedia. Det er en side som sensurerer alt de kinesiske myndighetene kan bli provosert av. Der er det umulig å legge ut noe som kan gi en negativ synsvinkel på de Kinesiske styremåtene. Denne siden ble lansert i april. Kina har meget strenge regler for regulering av innbyggernes nettbruk for alt som kan framstås som trusler mot de kinesiske myndighetene og samfunnet.

KONKLUSJON.

Jeg håper verden går i en retning hvor alle har ytringsfrihet. Jeg håper dermed at alle kan uttrykke sine meninger uten at det er noen som helst trusler for straff. Ytringsfrihet er kanskje et av de viktigste midlene for å få bort korrupsjon og urettferdighet for deling av alle godene.

Kilder: Wikipedia, menneskerettigheter.no, snl, ung.no og google.

Elev B

Om eleven:

Eleven er en 14 år gammel gutt fra Norge. Han går på ungdomsskole på 8. trinn. Han bruker ikke så mye tid på skolearbeid fordi det går fort og er lett. Han får fiolintimer, spiller fotball og svømmer i ulike klubber. Han liker ellers på fritiden å svømme, spille data og playstation 3, møte venner, se på tv og han hjelper til hjemme. Han liker spesielt å være sammen med venner og å lese ulik litteratur. Han ser seg selv som en avslappet person. Han leser krim, faktabøker, tegneserier og fantasybøker. Mora har utdanning som hjelpepleier og skal begynne på en utdanning som sykepleier. Faren er utdannet innen jordbruk. Mora jobber på en helseinstitusjon og faren som bonde.

Elevens tekst:

Ytringsfrihet

Ytringsfrihet er retten til å si hva vi mener, tenke hva vi vil og snakke høyt om det, men det finnes begrensninger. I Norge, bare små, men hvordan er det rundt om i verden?

Ytringsfrihet er svært forskjellig, fra land til land. Om du er i Norge, kan du hver kveld se på tv, hvor politikere blir latterliggjort, Nyheter om styresmaktens flauter og debatter om hva vi og andre land burde gjort annerledes, men husker vi på friheten vi får, og hvordan vi har det i forhold til andre?

Om du bor i Nord-Korea, er det større sannsynlighet å overleve et flykrasj, enn å snakke offentlig om styresmakter, nyheter og (særlig) engene meninger. Hvis du gjør det er det høyest mulig å bli skutt eller livslang fengsel som blir det neste som skjer, og det siste. Fengslene er fulle og godt bevoktet. Folk som prøver å rømme, greier det aldri.

Nord-Korea er landet hvor menneskerettighetene blir tråkket på og totalt ignorert.

Ytringsfrihet er et ikke-eksisterende prinsipp, og nyhetsleser, reporter og lignende er et yrke så farlig, at om du vil bli det må du mene at det er verdt å dø for. Internett var det ingen snakk om for befolkningen (kun for statsmakter, diplomater og lignende), men det er nå på vei inn, men ikke alle får bruke det.

Kina, Iran og Saudi-Arabia er bare noen land hvor ytringsfrihet på nettet er ulovelig, og mange folk er arrestert for og ha brukt denne grunnlegende retten de egentlig har. Slik er det faktisk i rundt 10 land. Felles for de fleste er diktatur. Mangel på internett gjør at folk ikke kan henge med og ikke får kunnskapen de trenger, og det blir sagt ”kunnskap er makt”, og makt til folket er noe enhver diktator frykter.

I Nord-Korea er et glimrende eksempel på dette. Mange av de som bor der tror faktisk at landets leder er en gud, med makt over f.eks. været. Hvis internett dermed blir ett allment redskap, vil folk få kunnskapen de trenger, og dermed skjønne hva som egentlig skjer, og dermed vil det være stor risiko for styresmaktene.

Med denne teksten som grunnlag, vil jeg personlig si at ytringsfrihet er noe vi i land som Norge tar for gitt, mens i andre som Nord-Korea, Saudi-Arabia og Iran, ikke har samme mulighet som oss. Men husk på! Selv i ett land som Norge har vi begrensninger, som for eksempel at det ikke lov med krenkelser ovenfor personer.

Vurderingsark: se neste side

Gruppe A

Vurdering elevoppgaver:

Karakter elev A:

Språk	1 []	Oppbygging og innhold	1 []	Helhetsvurdering	1 []
	2 []		2 []		2 []
	3 []		3 []		3 []
	4 []		4 []		4 []
	5 []		5 []		5 []
	6 []		6 []		6 []

Karakter elev B:

Språk	1 []	Oppbygging og innhold	1 []	Helhetsvurdering	1 []
	2 []		2 []		2 []
	3 []		3 []		3 []
	4 []		4 []		4 []
	5 []		5 []		5 []
	6 []		6 []		6 []

Vedlegg 7 Gruppe "usant"

Elev A

Om eleven:

Eleven er en 14 år gammel gutt fra Norge. Han går på ungdomsskole på 8. trinn. Tiden han bruker på skolearbeid varierer etter mengden av leksene. Han går i korps, spiller tennis i en klubb og er medlem i en alpin skiklubb. Ellers liker han i fritiden å spille PC-spill, å lese, å se på tv og driver med sport. Han er spesielt interessert i sport, fjell og ski. Han leser helst Harry Potter og aviser. Mora hans har utdanning som lærer og radiograf. Faren er utdannet lege. Både mor og far jobber på et sykehus.

Elevens tekst:

Ytringsfrihet

Ytringsfrihet er retten til å si hva vi mener, tenke hva vi vil og snakke høyt om det, men det finnes begrensninger. I Norge, bare små, men hvordan er det rundt om i verden?

Ytringsfrihet er svært forskjellig, fra land til land. Om du er i Norge, kan du hver kveld se på tv, hvor politikere blir latterliggjort, Nyheter om styresmaktens flauser og debatter om hva vi og andre land burde gjort annerledes, men husker vi på friheten vi får, og hvordan vi har det i forhold til andre?

Om du bor i Nord-Korea, er det større sannsynlighet å overleve et flykrasj, enn å snakke offentlig om styresmakter, nyheter og (særlig) engene meninger. Hvis du gjør det er det høyest mulig å bli skutt eller livslang fengsel som blir det neste som skjer, og det siste. Fengslene er fulle og godt bevoktet. Folk som prøver å rømme, greier det aldri.

Nord-Korea er landet hvor menneskerettighetene blir tråkket på og totalt ignorert. Ytringsfrihet er et ikke-eksisterende prinsipp, og nyhetsleser, reporter og lignende er et yrke så farlig, at om du vil bli det må du mene at det er verdt å dø for. Internett var det ingen snakk om for befolkningen (kun for statsmakter, diplomater og lignende), men det er nå på vei inn, men ikke alle får bruke det.

Kina, Iran og Saudi-Arabia er bare noen land hvor ytringsfrihet på nettet er ulovelig, og mange folk er arrestert for og ha brukt denne grunnleggende retten de egentlig har. Slik er det faktisk i rundt 10 land. Felles for de fleste er diktatur. Mangel på internett gjør at folk ikke kan henge med og ikke får kunnskapen de trenger, og det blir sagt "kunnskap er makt", og makt til folket er noe enhver diktator frykter.

I Nord-Korea er et glimrende eksempel på dette. Mange av de som bor der tror faktisk at landets leder er en gud, med makt over f.eks. været. Hvis internett dermed blir ett allment redskap, vil folk få kunnskapen de trenger, og dermed skjønne hva som egentlig skjer, og dermed vil det være stor risiko for styresmaktene.

Med denne teksten som grunnlag, vil jeg personlig si at ytringsfrihet er noe vi i land som Norge tar forgitt, mens i andre som Nord-Korea, Saudi-Arabia og Iran, ikke har samme mulighet som oss. Men husk på! Selv i ett land som Norge har vi begrensninger, som for eksempel at det ikke lov med krenkelser ovenfor personer.

Elev B

Om eleven:

Eleven er en 14 år gammel gutt fra Norge. Han går på ungdomsskole på 8. trinn. Han bruker ikke så mye tid på skolearbeid fordi det går fort og er lett. Han får fiolintimer, spiller fotball og svømmer i ulike klubber. Han liker ellers på fritiden å svømme, spille data og playstation 3, møte venner, se på tv og han hjelper til hjemme. Han liker spesielt å være sammen med venner og å lese ulik litteratur. Han ser seg selv som en avslappet person. Han leser krim, faktabøker, tegneserier og fantasybøker. Mora har utdanning som hjelpepleier og skal begynne på en utdanning som sykepleier. Faren er utdannet innen jordbruk. Mora jobber på en helseinstitusjon og faren som bonde.

Elevens tekst:

Ytringsfrihetens rett i verden!!

I denne teksten skal jeg snakke ytringsfrihet, hva det er og hvorfor det er så viktig. Jeg skal også snakke om de mange regler og lover som er i kinas nettbruk.

Ytringsfrihet er en avledning fra ordet tankefrihet og vil si at man har rett til sine egne meninger og tanker. Man kan også dele det md andre uten at myndighetene eller andre personer kontrollerer innholdet. Det viktigste prinsippet med ytringsfrihet er uansett at hvert individ som finnes har rett til å ha sine egne meninger. Selv om man har denne retten er det fortsatt visse begrensninger. Man kan ikke skrive eller si noe som kan krenke andre. Disse begrensningene kan omfatte andre forhold som gjerne er angitt i andre lands lover. Det har vært mange diskusjoner om ytringsfrihet, når det gjelder rasistiske uttaler og religionskritikk.

Ytringsfrihet er da et ledd til utviklingen av et moderne demokrati, som jeg håper hele verden vil få så snart som mulig. Å kritisere styremaktene uten å få redsel av straff, er et viktig prinsipp mot korrupsjon. Ytringsfrihet er gjennomført i de fleste demokratiske land. I Norge bestemte menneskerettighetsloven fra 1999 at alle har rett til ytringsfrihet. I

Norge er Internett et fritt sted hvor man kan si sine egne meninger. Dessverre gjelder ikke dette i alle land. Reporters Without Borders, har laget en liste over alle de land de mener blir undertrykket på nettet. Blant dem er: Burma, Cuba, Hviterussland, Egypt, Iran, Kina, Nord Korea, Saudi Arabia, Syria, Tunisia, Turkmenistan, Usbekistan og Vietnam.

Kinas nett- Ytringsfrihet

Kina har over 100 millioner nettbrukere som har rett til et nettleksikon.

Dessverre blokket de kinesiske myndighetene det populære nettstedet Wikipedia i 2005.

Heldig har Bandu (som er landets største søketjeneste) lansert Baidupedia. Det er en side som sensurerer alt de kinesiske myndighetene kan bli provosert av. Der er det umulig å legge ut noe som kan gi en negativ synsvinkel på de Kinesiske styremåtene. Denne siden ble lansert i april. Kina har meget strenge regler for regulering av innbyggernes nettbruk for alt som kan framstås som trusler mot de kinesiske myndighetene og samfunnet.

KONKLUSJON.

Jeg håper verden går i en retning hvor alle har ytringsfrihet. Jeg håper dermed at alle kan utrykke sine meninger uten at det er noen som helst trusler for straff. Ytringsfrihet er kanskje et av de viktigste midlene for å få bort korrupsjon og urettferdighet for deling av alle godene.

Kilder: Wikipedia, menneskerettigheter.no, snl, ung.no og google.

Gruppe B

Opplysninger om deg:

Alder: 20-35 år

35-50 år

50-65 år

Kjønn: M

K

Skole du underviser på: Barneskole

Ungdomsskole

Videregående

Egen utdanning: _____

Utdanningstida (fra 1. klasse grunnskolen): _____

Hvilke fag underviser du i? _____

Yrke far: _____

Yrke mor: _____

Vurderingsark: se neste side

Gruppe B

Vurdering elevoppgaver:

Karakter elev A:

Språk	1 []	Oppbygging og innhold	1 []	Helhetsvurdering	1 []
	2 []		2 []		2 []
	3 []		3 []		3 []
	4 []		4 []		4 []
	5 []		5 []		5 []
	6 []		6 []		6 []

Karakter elev B:

Språk	1 []	Oppbygging og innhold	1 []	Helhetsvurdering	1 []
	2 []		2 []		2 []
	3 []		3 []		3 []
	4 []		4 []		4 []
	5 []		5 []		5 []
	6 []		6 []		6 []