



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

HØGSKOLEN I HEDMARK

# **Sosial mobilitet i skolen**

Hvilke sammenhenger er det mellom foresattes utdanning og elevenes deltakelse i det faglige og sosiale felleskapet

Hvordan kan læreren motvirke sosial reproduksjon gjennom sin kontakt med elev og foresatte?

Dag Tore Jordet

Masteroppgave i tilpasset opplæring

2014



# Innhold

Norsk sammendrag .....	3
Summary .....	4
<b>1. Innledning</b> .....	6
1.1 Bakgrunn og problemstilling .....	6
<b>2. Teoretiske perspektiv på sosial mobilitet</b> .....	12
2.1 Pierre Bourdieu .....	12
2.2 Michel Foucault .....	17
2.3 Axel Honneth .....	20
2.4 Sammendrag av teoriene .....	23
<b>3. Metoder og vitenskapelige perspektiver</b> .....	26
3.1 Valg av metode .....	26
3.2 Paradigmer og design .....	29
3.3 Validitet .....	30
<b>4. Undersøkelsen</b> .....	32
4.1 Hvordan min bakgrunn kan påvirke hvilke funn jeg har valgt ut .....	32
4.2 Funnene .....	32
<b>5. Drøfting</b> .....	55
<b>6. Hvordan kan læreren motvirke sosial reproduksjon gjennom sin kontakt med elev og foresatte?</b> .....	63
6.1 Anerkjennelse .....	63
6.2 Identitetsbekreftende lærestoff .....	63
6.3 Anerkjennelse mellom elever .....	66
6.4 Elevsamtalen med fokus på økt sosial mobilitet .....	67
6.5 Bruk av planbok som formativ vurdering for å motvirke sosial reproduksjon .....	70
<b>7. Oppsummering</b> .....	73
<i>Litteraturliste</i> .....	75
<i>Vedlegg</i> .....	77

## Sammendrag

Denne masteroppgaven er skrevet under masterstudiet i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. Egne forskningsfunn bygger på SPEED (The Function of Special Education) - undersøkelsen som er et samarbeid mellom høgskolene i Hedmark og Volda der elever fra 5.–9. trinn blir kartlagt. Fokuset er spesialundervisning, men materialet som bygger på besvarte spørreskjema fra ca. 3500 elever, samt foreldre, assistenter og lærere fra Lillehammer og Ålesund, danner også grunnlag for å se etter andre sammenhenger. I dette datamaterialet har jeg lett etter mulige årsaker til lav sosial mobilitet.

Norsk skole har hatt et ønske om å bygge ned tersklene for sosial mobilitet, uten å lykkes i stor grad. En direkte årsak til lav sosial mobilitet kommer av større frafall i videregående av elever med foresatte som har lav utdanning. Av elevene som ikke fullfører videregående skole på normert tid har en stor del svakere faglige resultater allerede både ved avslutningen av 10. trinn og fra inngangen til ungdomskolen. Her viser utviklingen at ulikheter i skolekarakterer på bakgrunn av foresattes utdanningsnivå var noe større i de første årene etter innføringen av kunnskapsløftet enn i årene før (Bakken, 2012, s. 26). Det må derfor letes etter mulige årsaker under hele grunnskoleløpet.

Oppgaven min er delt opp i to deler, en analyse- og drøftingsdel og en tiltaksdel. Første del, analyse- og drøftingsdelen, utgjør hoveddelen i oppgaven og søker etter svar på den primære problemstillingen: Hvilke sammenhenger er det mellom foresattes utdanning og elevens deltakelse i det faglige og sosiale fellesskapet?

I første del har jeg sett på hvordan teoriene til Michel Foucault, Pierre Bourdieu og Axel Honneth kan tolkes i forhold til den primære problemstillingen. Disse teoriene bruker jeg som bakgrunn for tolkning og drøfting av funnene i undersøkelsesdelen.

I undersøkelsesdelen sammenligner jeg forskjellige faktorer med mors utdanningsnivå. I den påfølgende drøftingen analyserer jeg funnene ut fra teorier av Foucault, Bourdieu og Honneth som omhandler klasse, diskurs og forskjellige former for kapital og anerkjennelse. I oppgavas andre del blir teoriene og tolkning av funnene forsøkt og satt inn i en undervisningshverdag for å se hvordan mine funn og mulige sammenhenger kan omsettes i virkningsfulle tiltak. Disse tiltakene er et svar på den sekundære problemstillingen; hvordan kan læreren motvirke sosial reproduksjon gjennom sin kontakt med elev og foresatte?

## Summary

This thesis is written under the master's program in Adapted Needs Education at Hedmark University College. Individual research findings based on the SPEED (The Function of Special Education), survey, - a collaboration between colleges in Hedmark and Volda where students from grades five to nine are mapped. The focus is on special education, but the material based on questionnaires from about 3500 pupils and parents, assistants and teachers from Lillehammer and Ålesund, forms the basis to look for other correlations. In these data, I have looked for possible causes of low social mobility.

Norwegian schools have attempted to reduce the thresholds for social mobility, without great success. A direct cause of low social mobility is the higher dropout rate in secondary school students with parents who have low education. Students who do not complete high school at the normal time have weaker academic performance both at the end of 10<sup>th</sup> grade and at the start of secondary school. It shows the trend that differences in grades on the basis of parental education was somewhat greater in the first years after the introduction of the national curriculum "Kunnskapsløftet," than the year before (Bakken, 2012, p 26). It is therefore necessary to attempt to identify possible causes during both primary and lower secondary education.

My paper is divided into two parts, an analysis and discussion and an initiative section. The first part, constitutes the bulk of the thesis and searches for answers to the primary research question: What are the connections between parental education and student participation in academic and social communities?

In the first part, I see how the theories of Michel Foucault, Pierre Bourdieu and Axel Honneth can be interpreted in relation to the primary issue. These theories are used as a background for interpretation and discussion of findings in the study section.

In the survey section I compare different factors with maternal education levels. In the ensuing discussion, I analyze the findings from the theories of Foucault, Bourdieu and Honneth concerning class, discourse and various forms of capital and recognition. In the second part theories and interpretations of findings are tried and put into the classroom to see how my findings and possible connections can be translated into effective action. These measures are a response to the secondary research question; how can the teacher counteract social reproduction through their contact with pupils and parents or guardians?

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn og problemstilling

Jeg kommer selv fra en familie der ingen har utdanning utover videregående eller fagarbeider. I voksen alder har jeg reflektert over hvorfor jeg ikke ble møtt med større forventninger i forhold til utdanning på tross av gode skolerresultater. En mulig årsak kan være at da jeg var i tenårene var det vanligere å starte arbeidskarrieren uten videregående skole eller yrkeskole. Hvis man ikke hadde store ambisjoner gikk det stort sett greit å få jobb. Men hvorfor hadde ingen ambisjoner på mine vegne? Hvilke mekanismer i min egen klassebakgrunn førte til dette? Fra skolen sin side ble jeg heller ikke forespeilet muligheter som engasjerte til videre utdanning. Det er tydelig at min egen bakgrunn påvirker min problemstilling. Som en følge av at jeg har reflektert mye over dette de senere år var det spesielt befriende og interessant å følge undervisningen i tilpasset opplæring og fordype meg i litteratur som i størst grad berørte disse spørsmålene. Slik jeg ser det vil egen bakgrunn og interesse i forhold til oppgava både føre til en styrking, men også en fare for at jeg leter etter de svarene jeg allerede til en viss grad har kommet fram til gjennom erfaringsbasert kunnskap. Det samme tror jeg kan være tilfelle når jeg leser aktuell teori og litteratur om temaet. At jeg henger meg opp i teoriene som bekrefter en forutinntatthet og kanskje også tolker teoriene inn i min egen tankegang. Dette er svakheter jeg har prøvd å demme opp for ved å være bevisst fellene det er lett å gå i.

Nå arbeider jeg både som kontaktlærer og med minoritetsspråklige elever med særskilt behov for norskopplæring i skolen. Jeg ser at disse elevene i liten grad er deltagere i det faglige fellesskapet i klassa samtidig som de strever med å finne sin plass i det sosiale fellesskapet både på skolen og på fritiden. Ut i fra min egen praksiserfaring ser jeg at det er viktig å bruke barnas erfaringsbakgrunn i undervisningen, både for å skape engasjement hos eleven og for at resten av klassa skal få oppleve eleven som en positiv bidragsyter i klassa. Funnene fra Speed-undersøkelsen underbygger dette. Når jeg i tillegg ser dem i lys av teoretikerne, kan jeg få en forståelse av hvorfor. Hvis barn fra foreldre med lav utdanning føler seg utenfor skolekulturen er det ekstra viktig å trekke deres erfaringsbakgrunn inn i undervisningen, både som eksempler for umiddelbar forståelse av faglige spørsmål, men også for å inkludere disse barnas bakgrunn som en godtatt og ønsket del av klassemiljøet. Videre har jeg erfart at framovermeldinger med tydelige forventninger til elevene, i form av faglige mål og egen innsats, gir gode resultater. Når læreren kjenner eleven og etablerer et klassemiljø som

inkluderer elevens sosiokulturelle bakgrunn kan det være lettere å oppnå større engasjement fra eleven. Et viktig grunnlag for læring er å tørre å ha ambisjoner på elevens vegne og ikke stille med for lave forventninger selv om eleven kommer fra en kultur eller et hjem med lavt utdannede foreldre. På denne måten viser man også at man som lærer og representant for skolen verdsetter elevens sosiokulturelle bakgrunn. Samarbeidet med foreldrene der vi blir enige om felles uttalte mål, og oppfølging av disse, er også viktig. Som vi vil se av mine funn gir foreldre med lav utdanning til kjenne en større grad av uenighet med skolens normer og regler samtidig som de oftere gir uttrykk for at de sier til barnet at de er uenig med det som foregår på skolen. Her vil elevsamtaler og planbok være nyttige verktøy for å gi anerkjennelse til foreldrenes rolle for eleven samtidig som læreren søker forståelse for skolens viktige rolle. Forent gjennom ønsket om best mulig faglig og sosial utvikling for eleven kan det da bli lettere for foresatte og lærer å kjenne seg som deltagere av samme diskurs.

Under utdanningen i tilpasset opplæring har jeg reflektert over hvilke faktorer som ser ut til å fremme læring og hvilke som hemmer læring. Selv om elever kan respondere forskjellig på de samme tiltakene virker det som noen kriterier bør være på plass. Kunnskap om den enkelte eleven og dennes erfaringsbakgrunn samt anerkjennelse av begge deler synes viktig. Derfor har jeg stor interesse av å se på sosiokulturelle faktorer i forhold til læring.

Skolen har et uttalt mål om å bygge ned sosiale terskler. Skolen har også som mål å gi barna fra alle klasser og kulturer en ballast slik at de som voksne kan ikle alle verv og posisjoner i samfunnet. Denne representasjonen bør da stå i forhold til størrelsen den klassen eller den kulturelle gruppa disse representerer. Slik er det ikke alltid. Hvis vi ser på utdanningsbakgrunnen til politikere på nasjonalt plan har det i lengre tid kommet kritikk mot bl.a. Det norske arbeiderparti fordi stortingsrepresentantene nesten uten unntak har en bakgrunn med lang utdanning. Det har vært hevdet at de folkevalgte bedre ville representert sin velgermasse hvis de selv tilhørte samme klasse eller sosiokulturelle del av befolkningen. tillegg omgir de seg med rådgivere og byråkrater som også gjennomgående har en lengre utdanning. Dette er et eksempel på hvor viktig utdanning er i forhold til makt og innflytelse.

Hvis man med majoritetskultur tenker på mennesker med norske forfedre i mange generasjoner ser vi også der at det er lav sosial mobilitet. Klasse, enten den er definert gjennom sosial, økonomisk eller kunnskapsbasert kapital har innflytelse på graden av måloppnåelse og gjennomføring av utdanning. Det betyr at det eksisterer høye terskler også mellom de ”norske” kulturene. Når utgangspunktet, lav sosial mobilitet, er felles kjennetegn ved grupper av befolkningen, vil jeg gjerne undersøke hvordan foreldres utdanningsnivå og

andre sosiokulturelle faktorer påvirker elevens grad av å lykkes i skolen. ”Grunnleggende i det sosiokulturelle synet på læring er at læreforutsetninger ikke bare er individuelt, men også sosialt og kulturelt betinget” sier T. O. Engen (referert i Nes & Sand, 2012, s. 106). I skolen møter vi dette mangfoldet av kulturer. Hvordan bør skolen møte disse elevene?

I Kunnskapsløftet finner vi en formulering som sier noe om hva skolen skal strekke seg etter: ”Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres” (Kunnskapsløftet s. 32, 2006). Å ta hensyn til sosiokulturelle faktorer i møte med eleven skal fremme læring for alle grupper elever. Ut fra problemstillingen som fokuserer på foreldrenes utdanningsbakgrunn sett i lys av teorier fra Foucault, Bourdieu og Honneth er det interessant å se hvordan en slik tilpasning kan hjelpe elever med en sosiokulturell og sosioøkonomisk bakgrunn utenfor gjeldende skolediskurs.

Gjennom historien til den norske grunnskolen har det vært et ønske om å organisere en skole som fremmet sosial mobilitet. Dette har ikke vært oppnådd i tilstrekkelig grad på tross av at målet har blitt gjentatt og vært gjenstand for forskjellige tiltak opp gjennom årene. Ønsket har bygd på forskningsrapporter som viser en lang rekke positive koblinger til utdanning. Som det står i ”Vitebegjær for noen, utholdenhet for andre”: Utdanning er den viktigste faktoren for sosial mobilitet (Kunnskapsdepartementet, 2014). I Strategiplanen for likeverdig opplæring i praksis står det “Regjeringen har som mål at utdanningssystemet skal bidra til å gi alle like muligheter til å lykkes, uavhengig av sosioøkonomisk og etnisk bakgrunn” (Kunnskapsdepartementet, 2006).

For kullene i 2002, 2004 og 2007 fullførte 69% av elevene videregående opplæring i løpet av 5 år. Helt fra kullet som startet på videregående i 1994 til kullet som startet i 2007 har tallet for gjennomføring i løpet av 5 år ligget mellom 68% - 72% (SSB, 2013). En stor del av disse får problemer med å skaffe seg arbeid eller lærlingplass og mange blir avhengig av offentlig støtte til livsopphold i ung alder. Når de først har droppet ut av skolen minker sannsynligheten for å komme i fast arbeid eller starte opp i utdanningssystemet igjen. Dette fører til store økonomiske utgifter for stat og kommuner, men får også store følger for den enkelte. Økonomi, helse, levealder og livskvalitet henger sammen med nivå av utdanning. I følge forskere på samfunn og økonomi vil den norske arbeidstageren og det norske samfunnet i fremtiden bli enda mer avhengig av høy kompetanse hvis dagens levestandard skal opprettholdes. Oljen varer ikke evig, vi er derfor avhengig av at dagens unge tar mer utdanning og innretter framtidens arbeidsliv smartere enn dagens voksgenerasjon har klart.



Dette er vanskelig å se for seg hvis nesten 1/3 av befolkningen ikke makter å fullføre videregående opplæring. Sosiokulturell og sosioøkonomisk bakgrunn, samt kjønn, gir forholdsvis store utslag ved at minoritetsspråklige elever, gutter og barn av foreldre med lav utdanning skiller seg ut ved lavere gjennomføringsgrad (SSB, 2013).

I Norge finner vi vanligvis ikke stor variasjon mellom skoler når det gjelder standpunkt og eksamenskarakterer. Dette kommer sannsynligvis av nærskoleprinsippets sterke stilling. I tillegg har vi ingen stor andel av privatskoler. I Sverige har de hatt en sterk økning av privatskoler og derved muligheter for valg av skole ut fra foreldre og elevers ressurser og ønsker. Dette er sannsynligvis årsaken til at mellomskolevariasjonen er i Sverige er årsaken til 18% av skoleresultatene (Bakken & Elstad, 2012, s. 72-73).

Anders Bakken og Jon Ivar Elstad avsluttet i 2012 et prosjekt i regi av NOVA der de ville vurdere om Kunnskapsløftet som skolereform bidro til reduksjon av sosiale forskjeller i læringsutbytte på ungdomstrinnet. Når det gjelder karakterforskjeller mellom elever med høyt og lavt utdannede foreldre så har disse økt etter innføringen av kunnskapsløftet og på enkelte områder vist en stigende tendens t.o.m. avgangskullene i 2011. Samtidig har forskjellen mellom gutter og jenter økt i guttenes disfavør og forskjellen mellom majoritets elever og elever med innvandringsbakgrunn vist marginale forskjeller (Bakken & Elstad, 2012, s. 26).

Med et klart uttalt mål om å utligne forskjeller i elevers bakgrunn i forhold til det å lykkes i skolen er det viktigere enn noen gang å finne hvilke faktorer som påvirker graden av suksess og hva skolen bør legge vekt på for å løfte disse gruppene. Her vil jeg bruke SPEED-undersøkelsen og dens store tallmateriale for å finne mulige svar og bruke profesjonsteori for å belyse på hvilke felt skolen bør sette inn ressurser og fokus for å fremme sosial mobilitet. Som masterstudent fikk jeg anledning til å bruke denne undersøkelsen. En svakhet ved det er at jeg selv ikke har påvirkning på undersøkelsens instrumenter, altså hvilke spørsmål som stilles, hvem som blir spurt og gjennomføringen av datainnsamlingen. En styrke ved bruk av SPEED er at jeg får tilgang på et stort materiale med mange informanter. Etter en grundig innføring i undersøkelsen har jeg også sett at mange spørsmål er interessante ut fra min problemstilling og at de forskjellige spørsmålsarkene til henholdsvis elev, foresatte og lærer gir anledning til å se på ulike sammenhenger mellom teoriene jeg har valgt å fokusere på og sosial mobilitet. Spørsmålsarkene rettet til foreldre, elev og kontaktlærer er lagt ved oppgaven som vedlegg.

Hvilke sammenhenger kan jeg finne i Speed undersøkelsen som kan forklare dette og hva kan læreren gjøre i møte med elever og foresatte for å rette opp i misforholdet mellom elevens

sosiokulturelle bakgrunn og skoleprestasjoner? Fokuset på hva skolen kan gjøre for å rette opp for misforholdet vil altså ha et klart kontekstuet perspektiv. Dette perspektivet åpner opp for de mulighetene skolen har til å hjelpe eleven til å bli en del av det faglige og sosiale fellesskapet både i skolen og som samfunnsdeltaker. Jeg vil støtte opp om profesjonsteoriene med teoretikere som Pierre Bourdieu, Michel Foucault og Axel Honneth. Mitt fokus mot skolens muligheter for å fremme sosial mobilitet vil i hovedsak ligge på feedback og kunnskap om elevens sosiokulturelle bakgrunn.

I Norge har spesielt Anders Bakken forsket mye på hvordan kjønn, minoritetsbakgrunn og utdanningsbakgrunn påvirker elevenes prestasjoner i grunnskolen. Jeg vil bruke SPEED-undersøkelsen til å se hvordan foreldrenes utdanningsbakgrunn påvirker prestasjoner, men også om funn fra undersøkelsen kan tyde på en mangel på felles kultur eller diskurs mellom skole og hjem. Videre bruker jeg teoretikerne for å begrunne slike eventuelle forskjeller og hvordan de kan være av stor betydning for elevens inkludering i skolens faglige og sosiale fellesskap og derved utbytte av skolen. Teoretikerne og undersøkelsen blir altså brukt til å belyse oppgavas primære problemstilling som er å lete etter hvilke sammenhenger det er mellom foreldres utdanning og elevens deltakelse i det faglige og sosiale fellesskapet

Oppgavas andre del bygger på teori og funn tidligere i oppgava og har en ambisjon om å vise hvordan læreren kan bruke dette for å motvirke sosial reproduksjon.

Forskning har vist at mor er den av foreldrene som i størst grad er aktiv i samarbeidet med skolen. Thomas Nordahl viser til sin egen undersøkelse fra 2003 som viser at mødrene står for over 75% av det direkte samarbeidet mellom hjem og skole (Nordahl, 2007, s. 56). Derfor har jeg brukt mors utdanningsnivå som sammenligningsgrunnlag. For det første har jeg sett på sammenhengen mellom mors utdanning og elevens prestasjoner i fagene norsk, engelsk og matematikk. Så følger en sammenligning mellom mors utdanningsnivå med elevens trivsel i skolen. Jeg har så sammenlignet mors utdanningsnivå med to spørsmål ang. behovet for og gjennomføringen av ev. spesialundervisning. Etterpå har jeg to sammenligninger med mors utdanningsnivå og foreldrenes enighet med skolen i bl.a. regler og normer sammen med ett spørsmål om foreldrene kommuniserer at utdanning er viktig til eleven, før jeg sammenlignet mors utdanningsnivå med spørsmålet om eleven har fått annen morsmålsopplæring enn norsk. Mine funn viser at det er en sterk sammenheng mellom skolefaglige prestasjoner og foreldres utdanningsbakgrunn. Funnene viser også en sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå og en rekke andre faktorer, som trivsel, spesialutdanning og foreldrenes forhold til skolen. I

lys av teorier av Michel Foucault og Pierre Bourdieu kan det synes som om skolen er en del av en diskurs som den i liten grad deler med barn av foreldre med lav utdanning.

Jeg mener også at mine funn i oppgavas første del støtter Bourdieu og Foucault i forhold til både klasse og ulikt syn og forventninger til skolen mellom familier med lav utdanning og familier med høyere utdanning. Det er vanskelig å vise hva som kommer først og sist av lave forventninger og svake resultater. Begge faktorer påvirker hverandre, men skal skolen spille en aktiv rolle må den bruke de virkemidlene den har i møte med elever og foreldre. Ut fra sammenligningen mellom mors utdanningsbakgrunn og om normer og regler i klassen samsvarer med normer og regler hjemme ser vi at forskjellen i normer og regler er størst mellom skolen og familier med lav utdanningsbakgrunn. Det samme forholdet ser vi mellom utdanningsbakgrunn når vi undersøker hvilke hjem foreldrene oftest sier til barnet at de er uenig i det som foregår på skolen.

Oppgavens andre del har til hensikt å svare på sekundær problemstilling. Altså å peke på tiltak skolen og læreren kan sette i verk for å motvirke sosial reproduksjon. Det er i møtet med eleven læreren har mulighet til å gi sin anerkjennelse. Jeg mener at denne anerkjennelsen er helt sentral for å gi elever med foresatte med lav utdanningsbakgrunn troen på at deres barn kan lykkes i skolen. Eleven gjør en innsats, faglig og sosialt, og læreren er gjennom sin faglige autoritet den personen som i størst grad vurderer og formidler til eleven om han eller hun holder mål. Da vurderer læreren eleven med alle sine evner og særegenheter, både på bakgrunn av anlegg og sosiokulturell bakgrunn. Dette viser læreren daglig overfor eleven gjennom blikk, kroppsspråk, vurdering og veiledning.

Skal skolen og læreren klare å bygge opp en diskurs som preges av anerkjennelse må alles erfaringsbakgrunn inkluderes. Da kan læreren skape et handlingsrom der han kan velge oppgaver og læringsstiler som engasjerer. Og han kan bygge et klassemiljø som rommer alle.

Ved å tolke funnene på bakgrunn av teoridelen mener jeg altså at skolen ikke har nødvendig fokus på sin egen rolle i arbeidet med å senke terskelen for sosial mobilitet. I grove trekk gjelder det kunnskap og ærlighet om egen diskurs, og den anerkjennelsen, eller mangelen på anerkjennelse, skolen møter elever og foreldre på. Ved å være bevisst hvor viktig anerkjennelse er, i all kontakt med elev og foresatte, mener jeg at skolen kan fremme sosial mobilitet.

## 2. Teoretiske perspektiver på sosial mobilitet

### 2.1 Pierre Bourdieu

Mitt grunnlag for bruk av Pierre Bourdieus teorier er først og fremst hentet fra boka *Distinksjonen* som ble utgitt i 1979 i Frankrike og oversatt til norsk i 1995. Bourdieu bruker noen begreper det kan være nyttig å forklare. Ordet ”distinksjon” har på fransk to betydninger som begge er relevante. Den første viser det å se eller lage forskjeller, mellom begreper eller ting. Når ordet blir brukt som ”distingverthet” viser det til hvordan man kan skille seg ut på en bestemt måte (Bourdieu, 1995, s. 11). Bourdieu sine teorier er også sterkt forankret i begrepet ”habitus” som er et uttrykk for hvordan mennesker velger en livsstil og smak som stemmer med ei sosial gruppe de selv gjerne vil være en del av. Individets intensjon er å bruke en slik tilhørighet for selv å skaffe seg innflytelse og makt. Her kommer også Bourdieus anvendelse av begrepet ”kapital” inn. Individet kan være i besittelse av både økonomisk, kulturell og sosial kapital. Det å være eier av forskjellige former for kapital vil da kunne gi individet innpass i den klasse eller ”habitus” individet ønsker å være en del av.

Pierre Bourdieu har sett på hvordan menneskers smak, utdanning og bekjentgjøring av dette plasserer oss i klasser med forskjellig grad av innflytelse på våre omgivelser. Han mener at et distingvert menneske ser hvordan individets valg av f.eks. en fritidsaktivitet eller en type litteratur eller musikk er avgjørende i å plassere og befeste individets posisjon i det samfunnet det er en del av. Dette mener Bourdieu kommer av individets behov for nettopp å fremstå som et individ. Man må skille seg ut gjennom sin egenart for å eksistere, å være et punkt. Ved å skille seg ut vil man også oppnå betydning. Samtidig kan man bruke sin kunnskap om hvordan livsførsel og valg kan definere individet inn i forskjellige klasser og habitus for så å tilegne seg forskjellige former for kapital. Ved å tilkjenne en viss form for livsførsel og smak posisjonerer man seg inn mot ønsket klasse (Bourdieu, 1995, s. 36-38). Slik mener jeg at valg av Bourdieu som teoretiker kan danne en bakgrunn for å belyse hvordan barn av ulike grupper presterer dårligere i grunnskolen og lettere faller ut av utdanningen i videregående.

Jeg ønsker å undersøke om maktstrukturer bygget på forskjellig kapital kan være med på å holde deler av befolkningen ”utenfor” eller ”innenfor” innflytelsesrike posisjoner i samfunnet. Hvis en slik innflytelse påvirker utdanningssystemet kan det være en medvirkende årsak til lav sosial mobilitet. Her vil uttrykk som sosial, kulturell, økonomisk og symbolsk kapital

sammen med habitus gi mening i forhold til problemstillingen hvis utdanningssystemet representert ved skoleeiere og lærere forholder seg til slike maktstrukturer.

Fordi Bourdieu`s distingverte menneske bruker denne kunnskapen som et middel til å underkue andre individer og grupper som ikke har kunnskapen, er det interessant å se om skolen kan defineres inn i et habitus, og ev. hvilken betydning det kan ha for elevers deltakelse i det faglige og sosiale fellesskapet. Støtter skolen bevisst eller ubevisst opp om en kultur der eleven kun oppnår anerkjennelse og gis muligheter ut fra eget potensial hvis han makter å bli eier av den ”gode smak”, altså bli et distingvert menneske som selv manøvrerer seg oppover i klasser og til posisjoner?

Samtidig sier Bourdieu at en person med en sosiokulturell bakgrunn innenfor en lav klasse tar avstand fra de verdier som han og hans nærmeste tidligere satte høyt. Det trengs oppofrelse og fokus på hva som gagnar personen som individ i en grad som umuliggjør et fullstendig godkjennelse i den lavere statusens diskurs. Å ”lette fra bakken” forutsetter et brudd, og fornektelsen av gamle lidelsesfeller er bare en side ved dette bruddet. (Bourdieu, 1995, s. 158).

Her vil også økonomi spille en viktig rolle fordi individer med stor økonomisk kapital kan velge annerledes enn individer uten så god økonomi. De som allerede har god økonomi kan, hvis de er distingverte mennesker med evne å se hva som er innenfor ”den gode smak”, definere aktiviteter, opplevelser og gjenstander som ikke er mulig å oppnå p.g.a. nettopp en dårligere økonomi. Slik trekker de stigen opp etter seg og befester egen posisjon i forhold til klassene under. Her snakker Bourdieu om kapital på flere felt, som kulturell, sosial, utdanning og økonomisk kapital. I forhold til min problemstilling er det interessant å se på om ansatte, lærerkollegier og skoler kan befinne seg innenfor forskjellige habitus som definerer ”den gode smak” og hvordan dette får følger for sosial reproduksjon. Da går jeg fra å vise til funn som ev. bekrefter eller avkrefter tidligere forskning som f.eks. at barn av lavt utdannete foreldre får dårligere karakterer og tar mindre utdanning enn andre, til å se etter mulige forklaringer på dette i skolens indre liv.

Bourdieu mener også å avdekke enda en utfordring som vi kan knytte til målet i norsk skole om høy sosial mobilitet. Han mener at en overklasse som i generasjoner har vært i posisjon til å definere ”den gode smak” får et uanstrengt og naturlig forhold til koder og tegn som tilkjenner at de er distingverte mennesker. Disse kan snakke om og forholde seg til kulturen de selv er en del av på en avslappet og skjødesløs måte. Mens de som har kjempet seg vei oppover i klassene ikke kan tillate seg å feile i kunnskap og valg som gjelder ”den gode

smaken”. På denne måten er ikke kampen for å anerkjennes i en høyere klasse gjort på en generasjon, men klatringen de sosiale og kulturelle hierarkiene jobben til den første generasjonen. Både neste og senere generasjoner må vokse seg inn i den nye klassen og kulturen.

Fordi de har kommet seg opp ved egen innsats kan de ikke ha det fortrolige forholdet til kulturen som berettiger de friheter og den frekkhet bare de kan tillate seg som er knyttet til kulturen fra fødselen av, det vil si av natur og vesen (Bourdieu, 1995, s. 148-149).

Kanskje er denne teorien spesielt aktuell på mindre steder i Norge. Små samfunn er gjennomslittige og ”alle” vet hvem som er eiere av forskjellig kapital, og som kanskje har vært det i generasjoner. Familier fra store gårder, markante politikere med mulighet til å utøve makt, familiedrevne butikker og industriforetak osv. er ofte eiere av en form for høy kapital de kan bruke for å få innflytelse. Ved å se på hvordan Bourdieus teorier kommer til uttrykk i en lokal kontekst kan jeg synliggjøre Bourdieus overbevisning om at man må ”...gå inn i det spesifikke i en empirisk virkelighet, som er historisk og geografisk situert” (Bourdieu, 1995, s. 30).

På grunn av at både grunnskolen og resten av det norske samfunnet har gjennomgått en stor forandring de siste tiårene mot et mer heterogent samfunn, er det også mulig at skolen inneholder mindre felles kulturbærende elementer i undervisningen enn tidligere. Det kan igjen åpne opp for større variasjoner på habitus mellom skoler. Etter at forskjellige grupper av innvandrere og asylsøkere i løpet av de siste 40 årene har blitt en stadig synligere del av det norske samfunnet, har vi hatt en offentlig debatt om hvordan man kan definere hva som kommer innenfor begrepene norsk kultur og norske verdier. I prosessen med å redefinere den norske kulturen kan det oppstå større variasjoner i habitus på den enkelte skole. Dette kan føre til større mangfold, men samtidig en større kompleksitet å forholde seg til for eleven. Man må anta at mødre med høyere utdanning gir grunnlag for en kultur som i større grad støtter seg til nyere kunnskap og forståelse enn mødre med lavere utdanning som ikke i samme grad har blitt påvirket av et kunnskapsorientert system. Elever fra hjem der mor har lav utdanning vil kanskje være mer preget av tradisjonsmettet kultur der det er skarpere skiller mellom riktig og galt og det ikke er like stort rom for diskusjoner og refleksjon rundt verdispørsmål. Det setter større krav enn tidligere til hvordan skolen og læreren møter hver enkelt elev. Ut fra tanken om at skolen er eier av en diskurs som i større grad sammenfaller med diskursen hos de høyest utdannede mødrene kan denne utviklingen føre til en ekstra utfordring hos lavt utdannede foresatte.

En lærer som er en aktiv deltager i sitt lokalsamfunn treffer andre mennesker som også er aktive deltagere i det samme samfunnet. Læreren lærer disse menneskene å kjenne gjennom aktivt engasjement for felles mål. Det kan være gjennom idrettsliv i trenerroller, i styreverv eller som engasjert og støttende foreldre på treninger, dugnadsarbeid og på turneringer. Det kan være i lokalpolitikken eller i interesseorganisasjoner både som aktive medlemmer, men også ofte i ledende posisjoner med stor innflytelse. I tillegg til den direkte innflytelsen slikt engasjement gir, blir det å være i posisjoner og det å kunne defineres inn i en kultur et slags kredittmiddel som veksles inn i grad av status. Bourdieu deler forskjellige samfunnsgrupper inn i andre kategorier, men snakker om det samme f.eks. når han snakker om ”de frie yrkers” (dommere, leger, høyere funksjonær osv.) kapital som gjennom utdanning og økonomi kan føre en livsstil der elegante vaner, og kostbare aktiviteter blir en utstilling av rikdom som fungerer som et kredittmiddel (Bourdieu, 1995, s. 105-108).

På disse treffpunktene vil læreren ofte knytte vennskap og respekt gjennom felles innsats og mål befester seg. Sannsynligheten for møter mellom disse samfunnsdeltagerne er stor og en felles kultur oppstår gjennom deltagelsen. Foreldre med lav utdanning kan i mangel på sosial status være lite aktuelle samfunnsdeltagere på disse nivåene. Dette kan befeste forskjellige kulturer og konsensus mellom grupper i det samme lokalsamfunnet. De ikke-deltakende vil ikke oppleve seg innenfor et felleskap fordi de ikke blir definert ut fra en tilhørighet, men ut fra et utenforskap.

Ut fra Bourdieus teori om at alle grupper streber etter å definere seg selv oppover i et hierarki vil ikke denne gruppen søke seg sammen med andre i samme kategori fordi det ville befeste inntrykket av nederlag og tap av anseelse. Dette sammenfaller med Bourdieus undersøkelser av forskjellige sosiale lag av befolkningen i Frankrike der mennesker med lav sosial status og med bopel langt utenfor byer med tilgang til teateret lovprist teaterets høyverdige og positive effekter i langt større grad enn mennesker som faktisk hadde anledning til og brukte teateret. Dette viste med all tydelighet det sterke presset som fantes nedover i de sosiale sjiktene for å ”være bra nok” i forhold til de høyere samfunnslagene definisjon av ”den gode smak”. (Bourdieu, 1995, s. 132).

Spesielt på mindre steder kan valgmulighetene for anerkjennelse gjennom engasjement og deltagelse være få. I små bygder eller kommuner er det ofte et par organiserte aktiviteter som dominerer. Det kan være håndball, fotball eller ski. Da kan man snakke om en forholdsvis smal kulturell sfære som igjen øker sannsynligheten for å havne i et utenforskap i forhold til majoritetskulturen.

Deltagelse og ikke minst mulighet for å påvirke lokalt organisasjonsliv og idrett blir da en suksessfaktor for å klatre i et lokalt hierarki for derved å oppnå økt status og goder. Det motsatte, tap av status og goder blir følgene for familier som ikke opplever suksess på de samme arenaene. Ved at skolen gjennom læreres engasjement og høyere utdanning blir eier av definisjonen på ”den gode smak” vil avstanden til barn av foreldre som lever i et utenforskap bli større. Når de ikke deler felles verdier og ikke treffes på så mange arenaer minker muligheten for gode relasjoner, både mellom skolen og foreldrene og mellom skolen og barna. Slik kan vise seg i så enkle situasjoner som når læreren spør hva barna har gjort i helga for deretter å vie mye oppmerksomhet rundt elevens aktiviteter som sammenfaller med lærerens egen definisjon av ”gode aktiviteter”. Tilsvarende kan svar fra elever fra familier utenfor denne konsensusen bli møtt med liten interesse eller til og med negative kommentarer. Læreren og skolen bruker da et klassifikasjonssystem som samsvarer med egne verdier. En slik oppdeling av den sosiale verden må forstås ut fra en interesse av å tilhøre en gruppe (Bourdieu, 1995, s. 233). For å gjøre noe for de som havner nederst i et hierarki eller i et utenforskap kreves det derfor at læreren og skolen tar et oppgjør med egen diskurs der slike interesser blir diskutert åpent.

På en mindre skole kan lærere som er deltakere i samfunnslivet utenfor skolen bli den eller de på lærerrommet som har størst kjennskap til foreldre og elever. I kraft av å være aktiv på flere fronter og gjennom sin brede kontaktflate vil disse ofte bli både meningsbærere og meningsledende i samtaler mellom lærere på skolen.

I forordet til ”Distinksjonen” sier Dag Østerberg at Bourdieu mener at tenkningen hos enkeltindividet er inkarnert ut fra individets kulturelle, sosiale og materielle omgivelser (Bourdieu, 1995, s. 21), og at individets rasjonalitet vist i handling for å oppnå et gode derfor må forstås ut fra individets sosiokulturelle bakgrunn.

Når læreren og skolen er eier av en diskurs der deltagelse og innsats for aktiviteter utenfor skolen blir sett på som en suksessfaktor kan det bli vanskelig å møte elever utenfor dette fellesskapet med den nødvendige forståelse og anerkjennelse. En handling kan oppfattes som irrasjonell fordi læreren ikke kjenner godt nok elevens egen erfaringsverden. Lærerens sosiokulturelle verden samsvarer ikke med elevens.

I et lite lokalsamfunn er læreren en høyt utdannet person. Læreren kan ha en oppfatning av å eie en utdanningskapital som er større en flertallet av elevenes foreldre, men legger ikke nødvendigvis stor vekt på den. Foreldre med liten utdanningskapital vil derimot ofte la denne forskjellen prege forholdet hjem-skole samarbeidet.



Foreldre som føler de står i et utenforskap til lokalsamfunnets ledende kultur vil føle seg ekstra sårbare i dette samarbeidet. Når utgangspunktet er en elev med lav faglig mestring kunne man anta at dette ville føre til engasjement fra både lærer og foresatte som førte til hyppigere kontakt. Dette er ikke tilfelle ut fra svar på SPEED-undersøkelsen. Bourdieu mener at sosiale skiller springer ut fra ønske om heving eller opprettholdelse av egen status og derved et ønske om makt. Fra en lavt utdannet og lite samfunnsaktiv forelders ståsted vil altså et møte med skolen representert ved læreren ofte bære preg av avmakt og underlegenhet. I tillegg vil en slik samtale ta utgangspunkt i at eleven, som er denne foresattes barn og ansvar, ikke strekker til, sosialt eller faglig. Utgangspunktet er altså ikke symmetrisk og likeverdig som en slik samtale bør bære preg av.

For å tilstrebe en bedre balanse i denne samtalen er det derfor nødvendig at læreren har kunnskap om elevens og familiens sosiokulturelle bakgrunn. Men i tillegg må læreren og skolen ha gjennomgått en prosess der den arbeider mot den brede kulturforståelsen og anerkjennelsen av det sosiale fellesskapet i klassen som Kunnskapsløftet presiserer. Slik kan man prøve å nærme seg det som Jurgen Habermas kaller den herskefrie samtalen (referert i Hartberg, Dobson, & Gran, 2012, s. 58). Det er denne prosessen som også Habermas peker på når han snakker om at forutsetningene for en god samtale er en forståelse mellom parter. En slik vilje til forståelse må løftes fra det individuelle til det kollektive nivå. Det er i møtet med det kollektive, som her kan sees på som skolens dominerende habitus, at meningsbrytninger skjer, men at man gjennom kompromisser kan oppnå forståelse (Straume, 2013, s. 332).

## 2.2 Michel Foucault

Michel Foucault var opptatt av, og forsket på, mange felt. Han definerte selv sitt hovedmål slik: My objective has been to create a history of the different mode by which, in our culture, human beings are made subjects (Dobson, 2013, s. 309). Foucault mente at det danner seg diskurser innenfor institusjoner og profesjoner i samfunnet. Disse diskursene danner grunnlaget for forståelsen av forskjellige sammenhenger og kan brukes til å definere og klassifisere mennesker. Når en diskurs hjemmehørende i en institusjon der grupper av mennesker har makt over enkeltindivider, og kan definere et menneskes oppførsel og handlinger som normale eller ikke normale, vil individet bli en bærer av definisjonen. Definisjonen blir en del av individets sosiale og personlige identitet og blir bestemmende for om individet blir inkludert eller ekskludert (Dobson, 2013, s. 312).

I skolesammenheng snakker vi om forskjellige perspektiv på eleven. En elev som faller utenfor en normalitetsramme kan i et tradisjonelt individperspektiv ofte få en diagnose. Ut fra Foucaults teori blir da denne diagnosen knyttet til individet/eleven både sosialt og personlig. En konsekvens kan bli at omgivelsenes syn på eleven domineres fullstendig av diagnosen slik at alt ved denne eleven blir sett i lys av og forklart ut fra diagnosen. Man kan langt på vei hevde at individet blir diagnosen.

Et forhold som kan være med på å forsterke en klassifisering gitt av profesjonsutøvere er kravene til en vitenskapelig forankring for alle profesjonsutøver. Vitenskapen, representert ved leger og beslektede profesjoner som psykiatere, sosionomer og pedagoger, har gjennom sin utdanning en definisjonsmakt på hva som er normalt og ikke normalt innenfor sine respektive fagfelt. Foucault kaller dette en maktform som kom til i det 18. Århundre og lager et nytt system for normalitetsgrader som griper inn i områdene status, privilegier og underkastelse (Foucault, 1999a, s. 166). I kraft av sin kunnskap om vitenskap og ved å bruke et medisinsk språk blir klassifiseringen av normalitetsbegrepet befestet som noe nærmest en lov enkeltindividet må innordne seg etter. Foucault sier at vitenskapen innordner seg et paradigme der medisinen fører an, ved å være mer tjenestevillig overfor styresmaktene enn tro i sin streben etter sannhetens fordringer (Foucault, 1999b, s. 63).

I et skole-hjem perspektiv kan det også være interessant å se på de diskurser Foucault mener dannes etter et for trangt regime av skrevne og uskrevne regler. Han snakker om diskurser som mot-effekt til diskursene som ble dannet og regnet som ledende og nevner dem i forbindelse med de stadig strengere rammene vitenskapen og de styrende satte rundt seksualiteten fra 1800-tallet. Som en følge av innstramningen av hva som ble ansett som passende uttrykk for seksualitet fikk man en mengde andre diskurser der disse ”mot-diskursene” latterliggjorde de rådende ved å benevne kjønnene direkte og ha en ”folkelig” vinkling som til og med kunne være lovovertreddende (Foucault, 1999b, s. 26).

Slike motreaksjoner er interessante i forhold til skole-hjem perspektivet fordi at en rådende diskurs på skolen derved ikke bare kan føre til en følelse av underlegenhet, utilstrekkelighet og fremmedgjøring hos foreldre og elever fra andre diskurser/kulturer, men også føre til at disse danner en ”mot-diskurs” for å ikke miste egen identitet og verdighet. Med dette som grunnlag og i et kontekstuel og sosiokulturelt perspektiv, vil nedsettende snakk om skolen i hjemmet, få initiativ til kontakt med skolen og til og med liten oppfølging av lekser, kunne forklares som et rasjonelt valg. Foucault snakker om et mangfold av diskurser innenfor ulike institusjoner (Foucault, 1999b, s. 43).

I sitt fokus på diskurser legger Foucault vekt på at klassifiseringer og diagnoser bare får gjennomslag hvis de opererer innenfor den til enhver gjeldende diskurs. I sin historiske oversikt over diskurser som danner rammene for oppfatninger om hvordan mennesket bør dannes deler han opp tiden fra Platon til i dag i 4 epoker. Disse 4 epokene inneholder da rammer for, og retninger innen dannelse som i hovedsak varer i flere hundre år. Samtidig ser han at diskurser kan variere over små tidsrom, fra sted til sted og ikke minst mellom grupper av mennesker, eksempelvis innen profesjoner.

Er vi inne i et paradigme med et fravær av meningsbærende innhold i undervisningen i den forstand at den ikke appellerer til elevenes egne kultur? Og vil læring som mangler et meningsbærende innhold føre til mindre engasjement, innlevelse og derved mindre læring hos elever fra familier med lav utdanning?

Slik jeg forstår Foucault vil man innenfor et paradigme bare få gjennomslag for de tanker, ideer og vurdering av virkeligheten paradigmets diskurs tillater (Straume, 2013, s. 315). Da vil det også være interessant å spørre om skolen som institusjon skal være en trofast følger av sin tids paradigme og tankesett eller om skolen bør ta mål av seg til å sprengte rammene et paradigme eller en diskurs setter. Hvis en slik mulighet skal nås må vi belyse hvordan vi konstruerer vårt handlingsrom inn i et paradigme. Ved å være bevisst begrensningene som følger av en diskurs kan man åpne opp for andre retninger og andre ”sannheter” og skaffe seg et større handlingsrom.

Michel Foucault mener at siden 1800-tallet har Normen, som regulerende faktor, lagt seg til maktfaktorer som Loven, Ordet, Teksten og Tradisjonen (Foucault, 1999, s. 166). Gjennom normbegrepet har stadig større deler av styrende og kontrollerende elementer blitt underkastet en standardisering. Dette sørger for en homogenitet ved at standardene for klassifisering blir allment kjent, men opprettholder samtidig et hierarki og en rangfordeling (Foucault, 1999, s. 166).

I skolesammenheng og som en fortsettelse av teorier om hver enkelt skoles kultur og diskurser ville det være interessant å sammenligne skolers normer for hva som utløser reaksjoner, sanksjoner og segregering av elever gjennom ulike spesialpedagogiske tiltak. Om en standardisering på nasjonalt plan blir iverksatt og kontrollert av maktstrukturer, vil en standardisering i regi av lokale skoleeiere og team av lærere sannsynligvis bli sterkere preget av en smalere diskurs og resultere i et mindre handlingsrom for den enkelte elev. Om en smalere diskurs kan tolkes som et nødvendig og ønsket grep for å eksempelvis knytte skolens normer til et lokalmiljø kan utgangspunktet samtidig bli elever med en trangere oppfatning av

normer enn ønskelig. Spesielt gjelder dette der eleven ikke bare skal utdannes til å bli en lokal samfunnsaktør, men også til å bli en nasjonal og internasjonal samfunnsaktør. Foucault setter spørsmålstegn ved eksaminering som virkemiddel til standardisering og klassifisering. Han hevder at de styrende, som politikere og pedagoger i ledende posisjoner, kan bruke dette som virkemiddel til å danne vilkårene for tilgang til ressursene og derved kontrollerer og befester egen tilgang til de samme (Foucault, 1999, s. 167). I fortsettelsen av teorien om eksamen som kontrollerende virkemiddel kan man se på alle former for prøver, tester og vurderinger som undergrupper av samme fenomen. Disse blir stort sett utarbeidet, gjennomført og kontrollert av den enkelte skole og den enkelte lærer. Når læreren og skolen er eiere av en smal eller uheldig diskurs vil det sannsynligvis legge føringer på hvilke forventninger lærere og skoleeiere har til elevenes prestasjoner. I skolen blir de aller fleste elevene gjenstand for vurderinger og/eller tester hver dag. I dag er det bare nasjonale prøver og spørsmål hentet rett ut fra lærebøker som knytter forskjellige skoler sammen.

## 2.3 Axel Honneth

Hegel, Mead og Honneth mener at det er kampen for anerkjennelse som danner grunnlaget for og forklarer samfunnets moralske utvikling (Honneth, 2008, s. 79). I Axel Honneth sin forskning har han bygd videre på disse teoriene og kommet fram til anerkjennelsens tre sfærer eller nivåer. Honneth snakker om den private sfære der individet må oppleve betingelsesløs kjærlighet for å etablere den selvfølelsen som trengs for å bygge opp en egen identitet og derved muligheten av å realisere sitt eget potensial. Han snakker om den rettslige sfære der individet må kjenne seg respektert og anerkjent som likestilt andre individer i samfunnet. Dette gir individet anledning til å fremme egne særegenheter i en større kontekst enn den private sfæren. Og til slutt snakker han om den solidariske sfæren der individet trenger en sosial anerkjennelse. Her må individet erfare at dets evner og ytelser får et godkjent-stempel i det fellesskapet individet er en del av. Dette krever at individet er en del av samme verdi og kulturfelleskap som omgivelsene det trenger denne anerkjennelsen av. Det er spesielt Honneth's solidariske sfære jeg mener er relevant for grunnskolens utfordring med å redusere sosial reproduksjon.

Honneth forklarer hvordan Mead mener at drivkreftene bak organismers handlinger i et samspill som et ønske om å passe inn, å unngå kriser. Derfor beskriver han interaksjonen mellom organismer som "et handlingsforløp hvor det er funksjonelt for alle deltagerne å reflektere over sine egne reaksjoner når det oppstår kriser" og at menneskers interaktive atferd

viser at ”vellykkede sosiale handlinger fører ... inn i et område hvor bevisstheten om egne holdninger bidrar til å kontrollere andres atferd” (Honneth, 2008, s. 81). For å forstå den andres reaksjon mener Mead at individet må kjenne igjen reaksjonen på seg selv. Svaret på denne menneskelige egenskapen finner Mead i menneskers evne til å kommunisere med språk. Språket blir et uttrykk og en kode som kan deles fordi det blir oppfattet av den som uttrykker det og mottaker samtidig. Språket som uttrykksform har en mulighet i seg til formidling som er mer presis og nøytral enn for eksempel kroppsspråk, ansiktsuttrykk og handlinger. Gjennom dette lydige uttrykket vil dermed subjektet fremkalle samme reaksjon i seg selv som det fremkaller hos mottakeren og at denne interaksjonen er en av betingelsene for menneskelig selvbevissthet (Honneth, 2008, s. 81-82).

Går vi så videre til framveksten av en moral i barnet så forklarer Mead denne med at barnet ”kan vurdere sine egne atferd som god eller dårlig gjennom å reagere på sine egne handlinger med foreldrenes ord, slik barnet husker dem”.

Denne interaksjonen mener Mead er helt nødvendig hvis barnet etter hvert skal kunne ta del i et fellesskap med de samme goder og med den samme anerkjennelse som de andre. ”Hvis man vil verne om sin eiendom i fellesskapet, er det avgjørende at man er medlem i dette fellesskapet, ettersom overtagelsen av de andres holdninger garanterer at de egne rettighetene blir anerkjent” (Honneth, 2008, s. 87). Dette fører til en følelse av verdighet som er nødvendig for at individet føler seg trygg på den sosiale verdien av sin identitet. Her kommer begrepet selvrespekt inn nettopp som en følge av at individets interaksjonspartnere viser sin bekreftelse (Honneth, 2008, s. 87).

Friksjon vil oppstå når Meads ”jeg” prøver å bryte grensene det sosiale fellesskapet har satt. Jeg`et har behov for personlig selvrealisering. Her vil individet kjenne på at dets sosiale omverden setter rammer som blir for trange for denne realiseringen. For å ivareta en fortsatt sosial anerkjennelse blir derfor individet tvunget til å identifisere seg med et utvidet rettsfellesskap. For å oppnå dette må individet anta at behovet for realisering finner støtte i andre individer eller fellesskap, ev. også i fremtiden. Det er disse individuelle avvikene og initiativene til å utvide rammene for sosial akseptert atferd som Mead mener er grobunn for en utvikling som gjennom tid utvider handlingsrommet som anerkjennes av fellesskapet. ”Dette er den måten samfunnet videreutvikler seg på...” (Honneth, 2008, s. 92).

”Individene konstitueres som personer utelukkende gjennom at de ved tilslutning eller avvisning fra andre lærer å forholde seg til seg selv som vesener med bestemte positive egenskaper og ferdigheter” (Honneth, 2008, s. 181).

Finner elever i norske klasserom en takhøyde som er romslig nok for personlig realisering? Forskjelligheten i kultur som finnes i elevens sosiokulturelle bakgrunn fører til store utfordringer til lærerens og skolens diskurs. Axel Honneth skriver om en universalisert rettsoppfatning som ligger over og utenpå lokale kulturers verdifelleskap. Han refererer til Hegel når han konkretiserer den sosiale rettsordenen der den har løsrevet seg fra den sedelige tradisjonens autoritet og orienterer seg mot et universalistisk begrunnelsesprinsipp (Honneth, 2008, s. 119).

Skolen må ta et ansvar for å vurdere egen diskurs, både den som gjelder i det enkelte klasserom og den som deles av hele skolens personale. Dette er nødvendig for at elever fra sosiale felleskap utenfor skolens diskurs og verdisyn skal inkluderes. Hvis utgangspunktet skal være stort kulturelt handlingsrom sammen med tydelig kommuniserte verdier må bør skolen ivareta to hensyn. Det ene er en inkludering av andre kulturer slik at handlingsrommet gjenspeiler klassens mangfold. Samtidig må skolen og læreren tørre å stå for et ønsket verdisyn. Om elevens kultur og diskurs ikke sammenfaller med skolens grunnleggende verdisyn kan resosialisering synes nødvendig. Som forklaring for nødvendigheten av resosialisering kan en utdypning av anerkjennelsesbegrepet være nødvendig der man ser på anerkjennelse som et gjensidig fenomen. Det er verdiløst å få anerkjennelse fra noen man ikke selv anerkjenner. Hvis f.eks. minoriteter ikke respekterer det samfunnet de er en del av, blir samfunnets anerkjennelse meningsløs.

Hvilken ”rett” skal skolen legge til grunn for anerkjennelse av en elevs normer og kultur? Her snakker Honneth om to betydninger av ”respekt” som går mellom rettslig anerkjennelse og sosial verdsetting. Rettsbegrepet peker mot den rettslige anerkjennelsen som sammenfaller med en universalisert rettsoppfatning, mens sosial verdsetting gjør seg gjeldende når vi snakker om verdifelleskapets anerkjennelsesform (Honneth, 2008, s. 120). Her har skolen en utfordring i forhold til kulturer eller foreldre som snakker negativt om skolen eller som enten ikke makter, eller ikke vil være en del av, skolediskursen. Da går skolen lett i samme fella ved å snakke ned denne foreldregruppa/kulturen. Når kulturen kommer inn under et universalt rettsbegrep er det viktig at ikke skolen bygger på en for smal og lokal diskurs. Da kan skolen få en stor utfordring. Men skolen har også en mulighet til å innlemme et slik utvidet kulturbegrep i skolens verdifelleskap. Her kan læreren skape et klassefellesskap som viser en sosial verdsetting og derved inkluderer elever fra forskjellige kulturer inn i et verdifelleskap. Et fokus på inkludering av kulturer ved først å se dem som en ressurs for så å vise

anerkjennelse kan utvide og berike skolens diskurs og etter hvert bli en del av den habitus som omgir skolen og lærerne og som elever kan vokse seg inn i.

Samtidig må anerkjennelsen føre til gjensidig anerkjennelse. Gjennom sitt offentlige mandat som pedagoger bør skolen ta initiativ til en slik anerkjennelse. Inkludering gjennom gjensidig anerkjennelse bør være en god start for elevens vei til deltakelse i samfunn og arbeidsliv.

## 2.4 Sammendrag av teoriene

Slik jeg ser det kan samtidige varianter av Foucault's diskurser og Bourdieu's varianter av habitus og kapital, tilhørende forskjellige kulturer og klasser, vise et rikt og spennende samfunn hvis man tar bort dimensjonen av makt og menneskes vilje til å tilegne seg fordeler på bekostning av andre. En kan tenke seg at individer fra forskjellige kulturer med en variasjon i evner og interesser kunne prøvd ut forskjellige diskurser og varianter av smaker, fritt og uten fordømmelse. Dette er derimot en utopi ut fra samme teoretikere da det ikke finnes noen uskyldig smak, fordi smaken inngår i et felt av uopphørlige standsskiller og standskonflikter. (Bourdieu, 1995, s. 24). Foucault sammenligner bl.a. forholdet mellom seksualitet, vitenskap og makt som eksempel på de bakenforliggende årsakene til gjeldende diskurser. Det er maktens ideologiske og økonomiske krav som setter rammer og forbud og ikke en vitenskap som er styrt av en interesseløs og fri kunnskap (Foucault. 1999b, s. 109).

Individualiseringen som fører til at voksne setter egne realiseringsmuligheter foran fellesskapet fører til at barna i mindre grad vokser opp i større sosiale felleskap ut fra geografisk og familiær tilhørighet. I tillegg bruker barn og ungdom mye tid på aktiviteter som ikke har som mål å forme meninger og verdisyn, men der de bakenforliggende kreftene bare vil tjene penger gjennom å tilby en aktivitet som underholder og gir en umiddelbar følelse av mestring. Stadig yngre barn bruker mer og mer tid på å forholde seg til skjermbaserte aktiviteter med nettverk som ikke er avhengig av geografisk eller kulturell nærhet. Dette kan føre til at Foucault og Bourdieu sine teorier også må settes inn i en annen kontekst.

Som en følge av individualiseringen kan de lokale, kulturelle og idrettslige aktivitetene spille en mer framtrædende rolle som premissleverandører for diskurser og definisjoner på ”den gode smak” knyttet til en lokal identitet. Ressurssterke foreldre som vet å manøvrere i forhold til klasse og kapital vil da bruke denne arenaen for å gi sine barn fordeler. Dette setter store krav til ledere av disse aktivitetene.

Den andre og viktigste premissleverandøren er skolen. Som jeg har vært inne på tidligere kan man ofte finne igjen ledere på idrettsbanen ved kateteret på skolen. I tillegg til at disse menneskene har mulighet til å definere hva og hvem som er innenfor og utenfor ut fra diskursen de selv har innflytelse på i sitt eget miljø har de også ryggdekning og legitimitet til å fremme sitt syn på bakgrunn i sitt mandat som lærere. De har gjennom sin utdanning en offentlig godkjent rett til å undervise og derved en kapital som kan misbrukes. De har definisjonsmakten over normalbegrepet for elevers bakgrunn, egenskaper og oppførsel. For de foresatte som ikke holder mål i forhold til lærerens diskurs kan reaksjonen bli å holde størst mulig avstand til skolen, for derved å slippe å blottstille egen utilstrekkelighet. Foreldre som ikke opplever anerkjennelse fra skolen og lærere, vil ha behov for å beskytte egen verdighet (Nordahl, 2007, s. 134). Da kan også en annen reaksjon kan være å stille opp en ”mot-diskurs” som Foucault skriver om. Det er forskjellige måter å tolke slike reaksjoner på. Man kan velge å se på denne reaksjonen og disse ”mot-diskursene” som et ønske om å fremme egen kultur der grupper av mennesker fant at de nye diskursene førte til en stadig sterkere fremmedgjøring mellom den rådende diskurs og erfaringer fra egne liv. Det kan også tolkes som et forsvar for å selv kunne definere og føle eierskap til sentrale dimensjoner ved livet. Studier av hvor betydningsfull foreldrenes utdanning er for elevens prestasjoner på skolen viser en utvikling mot større og større betydning. Etter at 10-årig obligatorisk grunnutdannelse ble innført i Norge øker forskjellene på elevers skoleprestasjoner i forhold til foreldrenes utdanning (Bakken, 2010, s. 42-45). Bakkens undersøkelser viser altså at når barna kommer inn i skolen ett år tidligere og oppholder seg i skolen ett år mer enn før så svekker det prestasjonsgraden til barn med foreldre med lav utdanning i forhold til barn med foreldre med høyere utdanning. Skolen synes da som faktoren som både opprettholder, men også forsterker et klasseskille i den norske befolkningen.

Så, finnes det ikke muligheter for elever som befinner seg på utsiden av ”den gode smak” eller institusjonens diskurs? Foucault legger vekt på er at på tross av et stort antall diskurser som lever side om side og ofte går i forskjellig retning er det diskursene til mennesker i maktposisjoner som danner normen for hva som er riktig og bestemmende når beslutninger skal tas og retninger pekes ut. Han snakker om en diskurs som hviler på vitenskapen og som de siste 200 år har befestet sin stilling som sannheten. Likevel vil ikke nødvendigvis vitenskapens siste funn eller de ledende vitenskapelige miljøer i verden være den samme som ute i distriktene. Her kan det være like sannsynlig at rådende diskurser dannes i grupper av



mennesker som i kraft av sin kapital innen utdanning, økonomi og kultur, peker ut en retning og et innhold.

Nøkkelen må ligge i kunnskap om hvordan disse maktstrukturene deler opp befolkningen i klasser og grupperinger. Videre må selvfølgelig den enkelte lærers og skoles diskurs være preget av intensjonen å gjøre en best mulig jobb for hver enkelt elev. Med gode intensjoner, men uten kunnskap vil lærere likevel bli en del av, og en opprettholder av, klassehierarkiet fordi alle har en vilje og trang til å hevde oss i forhold til andre. Med kunnskap, men uten gode intensjoner, kan læreren bruke kunnskapen til å fremme egen diskurs uten hensyn til de utenfor. Når Anders Bakken sammenlignet betydningen av foreldrenes utdanning mellom skoler konkretisert gjennom grunnskolepoeng ved avslutning i 10 klasse, viste det seg at denne betydningen varierte mellom maksimalt 4,2 grunnskolepoeng til over 8 grunnskolepoeng (Bakken, 2010, s. 101-102). Dette viser at arbeidet som gjøres på den enkelte skole har betydning for graden av sosial reproduksjon.

Som eksempler i denne oppgaven har jeg brukt kunnskap om elevens sosiokulturelle bakgrunn og skolens feedback til eleven. Feedback er helt sentral i forhold til de signaler vi gir til eleven både angående faglig og sosial utvikling. Under dette feltet vil eleven få tilbakemeldinger på om han/hun er utenfor eller innenfor. Har læreren med seg denne tanken i all feedback vil den neste utfordringen ligge i spennet mellom hvilken kultur og oppførsel skolen skal akseptere og fremme og når læreren må være tydelig på hva som ikke skal oppmuntres. Igjen bør skolen tenke på å være romslig overfor andre diskurser og kulturer, men likevel fremme tydelige verdier. Det er her skolen må være ærlig overfor seg selv og de diskurser som finnes.

Kjennskap til elevens sosiokulturelle bakgrunn er avgjørende for hvordan vi møter eleven. Å se eleven og å forstå elevens oppførsel er helt avhengig av at vi kjenner til elevens oppvekstmiljø og hvilke normer og diskurser eleven der er en del av.

Skoler og lærere må kjenne sitt ansvar, være bevisst på maktspillet vi alle er en del av og tørre å lede an.

### **3. Metoder og vitenskapelige perspektiver**

#### **3.1 Valg av metode**

Høsten 2013 fikk jeg mulighet til å delta i, og få informasjon fra, SPEED-prosjektet. Dette prosjektet er ledet av Peder Haug fra Høgskolen i Volda og Thomas Nordahl fra Høgskolen i Hedmark. SPEED-prosjektet tar sikte på å studere innholdet i og utbyttet av spesialundervisningen. Både elever, foresatte, kontaktlærer, spes. ped. lærer og ev. assistenter som deltar i undervisning av eleven svarer på undersøkelsen. Disse svarer på nettbaserte spørreskjema. Ytterligere kartlegging knyttet til fagene blir foretatt i norsk og matematikk. Gjennom spørreundersøkelsene blir det bl.a. spurt om de foresattes deltakelse i elevens skolearbeid og de foresattes utdanningsbakgrunn.

Så skal de samme elevene observeres både i ordinær opplæring og i spesialundervisning. Samtidig skal det gjennomføres semistrukturerte intervju med både elever, foreldre og lærere om spesialundervisningen.

Ett år etter den første kartleggingen gjennomføres kartleggingen på nytt. Resultatene fra de to kartleggingene blir så sammenlignet og vurderes sammen med resultatene til observasjonene og intervjuene (Høgskulen i Volda, 2012). Jeg bruker første kartlegging som grunnlag for mitt arbeid. Videre bruker jeg den nettbaserte undersøkelsen, og ikke svarene fra intervjuene. Som nevnt i innledningen ligger spørsmålene rettet til foresatte, elever og lærer ved oppgaven som vedlegg.

For å finne fram til de funnene som ville være interessante i det omfattende datagrunnlaget har jeg brukt SPSS-programmet. SPSS er et omfattende statistisk verktøy for lagring og sammenligning av stor mengde data. Programmet håndterer bl.a. krysstabuleringer, frekvensanalyser og undersøkende dataanalyse (Universitetet i Oslo, 2014). Helt konkret kan jeg f.eks. krysse av for svarene undersøkelsen har registrert på "Mors høyeste utdanning". Så kan jeg kryssjekke dette mot faglige resultater for elevene eller f. eks. om eleven opplever samarbeidet med læreren er bra eller dårlig. På svarskjemaene til foreldre og elev vil det da være krysset av for alternativet som passer best. Når det gjelder mors høyeste utdanning er det 5 kategorier, fra grunnskole til mer enn 3 år på universitet eller høyskole. Hos eleven vil det på spørsmål om samarbeidet med læreren være 4 svaralternativ fra avkryssing på et stort JA for beste alternativ for samarbeid til et stort NEI for det dårligste alternativ for samarbeid.

Ved en kryssjekk vil jeg da kunne se en ev. forskjell i svarene fra elever med en mor med høy utdanning og elever med lavt utdannede mødre. Programmet kan da også sjekke om forskjellen er signifikant, altså om det er overveiende sannsynlig at forskjellen ikke er tilfeldig. Den store datamengden tilsier at slike analyser ville blitt ekstremt tidkrevende uten et slikt verktøy. Dette ser jeg på som en stor fordel ved å knytte meg til undersøkelsen. Spørsmålene jeg har brukt er relevante for min problemstilling.

Dataene i undersøkelsen vil altså komme fra informantenes svar fra forberedte og fastlagte spørreskjema og fra observasjonene som blir foretatt av undervisningen. En kartleggingsundersøkelse kan betraktes som en survey.

Kvaliteten på besvarelsen vil være avhengig av måten og settingen spørreskjemaene besvares i. Får elevene tid til å svare i klassa, eller tar de med skjemaet hjem, finner de det på internett osv. Muligheter for påvirkning fra andre i svarsituasjonen er en usikkerhetsfaktor i forhold til reliabilitet fordi besvarelsene vil bli forskjellig fra gang til gang avhengig av påvirkningsfaktorer.

Jeg bruker altså ett, etter norske forhold, stort kvantitativt materiale som jeg analyserer ved hjelp av et dataprogram og jeg bruker kvantitativ analyse i min tilnærming til problemstillingen. I min oppgave setter jeg fokus på elevens sosiokulturell bakgrunn for å lete etter sammenhenger som kan påvirke sosial mobilitet. Jeg legger også vekt på at eleven må forstås som en rasjonell aktør sett i lys av sin egen sosiokulturelle bakgrunn. Bourdieu mener at begrepet rasjonell aktør er misvisende fordi individets tenkemåter ”er dannet gjennom omgang med de kulturelle, sosiale og materielle omgivelsene” (Bourdieu, 1995, s. 21). Jeg mener likevel at individets handlinger kan betraktes som rasjonelle innenfor individets horisont når disse omgivelsene tas med i vurderingen av dets handlinger. Derfor mener jeg at oppgaven bygger på teorier som kan kalles sosial-konstruktivistiske. (Postholm, 2010. s. 23). Det er spennet mellom eleven som individ og elevens livsverden jeg finner teoriene jeg vil støtte meg på i analysen av funnene i den kvantitative undersøkelsen.

I en fortsettelse av erkjennelsen av at mennesket har en fri vilje vil mange faktorer peke mot en bruk av sosialkonstruktive teorier. Det vil derfor være meningsløst å snakke om å forklare mine funn, men heller å bruke dem til å belyse problemstillingen for så å øke forståelsen på feltet.

Mennesket (her eleven) sin frie vilje kan også videreføres til teorier der eleven er en rasjonell aktør i eget liv. Med dette som utgangspunkt kan man også se for seg at forståelsen eleven

bygger sin rasjonalitet ut fra kommer gjennom aktivitet (Dewey) i interaksjon med elevens miljø (Vygotsky). Dette rimer med et konstruktivistisk syn på mennesket som aktivt handlende og ansvarlig (Postholm, M. B. 2010).

Under spørsmålet om kvantitativ eller kvalitativ forskning som grunnlag for oppgaven er det en fare for at et kvalitativt intervju ikke vil gi tilstrekkelig reliabilitet. På grunn av de store kravene en kvalitativ undersøkelse gir i undersøkelsens mange faser kan f.eks. bruken av mixed methods føre til at hele forskningen lider under manglende validitet. Dette var også kjernen i skepsisen og kritikken Steinar Kvale møtte i USA da han snakket om kvalitative forskningsintervju: ”Resultatene er ikke reliable, de er bare et resultat av ledende intervju spørsmål”, og ”Resultatene er ikke valide, de er bare basert på subjektive tolkninger” (Kvale, 2001, s. 159). To krav til en vitenskapelig teori er at den skal kunne falsifiseres og repeteres (Gilje og Grimen. 2011, s. 18). På samme måte som relasjonen mellom forsker og barn virker inn på validiteten i undersøkelsen ved Berit Baes observasjonsforskning (Bae, 2005, s. 13) vil relasjonen forsker og intervjuobjekt også påvirke validiteten. Ved bruk av mixed methods er det viktig at forskeren er profesjonell i gjennomføringen av forskningen. Dette gjelder ikke minst ved at han har et kritisk syn på egne tolkninger. Forskeren må gjennom hele prosessen lete etter muligheter til å falsifisere egne perspektiv og konklusjoner. Dette må også komme fram som en del av presentasjonen av funnene. Dette berører validitet gjennom forskerens moralske integritet (Kvale, 2001, s. 168).

Innen humaniora og samfunnsvitenskap, som utdanningsfeltet er en del av, mener den logiske positivismen at man må støtte seg på logiske resonnementer. Altså på samme måten som i det naturvitenskapelige feltet. Hvis vi derimot støtter oss på hermeneutikken må forskning innen utdanningsfeltet bygge på at alle funn blir tolket, at en forskningssituasjon befinner seg i en kontekst og at det derfor blir umulig å snakke om absolutt objektivitet. Likevel, hvis fortolkningene begrunnes, kommer man likevel nærmere et gyldig resultat (Gilje & Grimen, 2011, s. 153). Forklaringene i hermeneutikken forklares intensjonalt (Kleven, 2002, s. 167). Altså at individet handler ut fra en intensjon.

Begrensing i tid og ressurser er en del av grunnlaget for valg av metode. Mine muligheter for en kvalitativ undersøkelse med et utvalg på mer enn 10 representanter ville være små p.g.a. mangel på tid og ressurser. Ved en gjennomføring av en kvalitativ undersøkelse ville jeg derfor stått i fare for at et lavt antall representanter ikke ga noe representativ svar på problemstillingen i en større sammenheng. ”...tilnæringsmåten ville innebære et intensivt studium av hver enkelt undersøkelsesenheter” (Holme & Solvang, 2004, s. 76). Jeg kunne da

risikert å finne atypiske representanter som ikke ga et representativt svar på problemstillingen. Utvelgelsen kan lett bli en sluppmessig utvelgelse som kunne ført til misvisende konklusjoner om populasjonen (Holme og Solvang, 2004, s. 172).

Det betyr ikke at det ikke er utfordringer knyttet til kvantitativ forskning. Spørsmålene i kvantitativ forskning må være konstruert for det rette formålet. Det er viktig at både spørreskjema og metode er valgt ut fra temaet forskeren vil belyse.

Forskeren / initiativtagerne til undersøkelsen vil gjerne belyse et tema eller hypotese de vil få bekreftet eller falsifisert. Dette er de overordnede målene. Da må forskeren finne riktig metode/metoder, rekkefølgen på disse, å stille de rette spørsmålene, de rette oppfølgingsspørsmålene og ikke minst behandlingen av dataene etter undersøkelsen. Altså både metode og design.

Før gjennomføringen av en kvantitativ undersøkelse trengs det en kvalitetssikring av spørsmålene vi bruker på spørreskjema. Det er klare grenser for hvor mange alternativer og variabler en kvantitativ undersøkelse med et stort utvalg kan fange opp. En kvantitativ undersøkelse åpner lite opp for forskjeller i menneskers oppfatning av egen situasjon. Den spurte kan bekrefte eller avkrefte, men det er vanskelig å gjennomføre en spørreundersøkelse i stor skala som gir svar på hvorfor, fordi individets oppfatning av situasjoner og årsak til disse oppfatningene er så mangfoldige og komplekse. Derfor avhenger validiteten av at man vet hva man skal spørre om. For å sikre validitet mener jeg at jeg har valgt ut sammenligninger fra SPEED-undersøkelsen jeg mener er relevante innenfor mitt generelle formål. Gjennom undersøkelsen, den påfølgende drøftingen og kapittelet som peker på mulige tiltak har jeg prøvd å holde en rød tråd som tar høyde for oppgavas generelle formål som er sosial mobilitet. Jeg mener også at teoretikerne jeg har valgt ut bidrar til å gi oppgaven legitimitet ved at hele oppgaven bygger på teoriene. "...de sentrale slutningene...vil være basert på vitenskapsteoretiske antakelser som forskeren tar for gitt..." (Lund, 2002, s. 86).

## 3.2 Paradigmer og design

Før metode og design blir valgt må forskeren bruke sin kunnskap om strukturene som valgte teorier bygger på. Teorier som har kommet til opp gjennom tiårene har alle styrker og begrensninger. Nye teorier sprenger rammene til de gamle og fanger opp nye momenter, men omfatter sjelden alt de eldre teoriene omfattet. Dette kan belyse hvordan kunnskap om strukturer i forskjellige paradigmer kan legge grunnlaget for å lete etter svar på nye områder

for derved å oppnå større innsikt. Som eksempel kan man bruke Feyerabends eksempel på paradigmeskifte fra en religiøs til en naturvitenskapelig kontekst; ”...de kan få guder til å forsvinne og erstatte dem med en haug av atomer i et tomt rom” (Gilje & Grimen, 2011, s. 100). Mangel på blikk for eget paradigme kan føre til at forskeren ikke er åpen for svar utenfor forskerens egen kontekst/paradigme. Jeg vil prøve å belyse hvordan forskjeller i paradigmer innen skolens verdigrunnlag kan oppleves som hinder for deltakelse og god måloppnåelse for elever fra hjem med forskjellig kultur og utdanningskapital. Det samme resultatet kan muligens komme av lærerkollegiets diskurs på den enkelte skole. Da blir det relevant å trekke inn Foucaults teorier om maktstrukturer og diskurs. Det samme med hvordan Bourdieu forklarer hvordan maktstrukturer i samfunnet springer ut fra individets søken etter tilhørighet i klasser. Videre hvordan individet ved hjelp av kunnskap om hvilke verdier som gjelder for ulike klasser kan orientere seg inn i ønsket klasse. Denne orienteringen gjelder innenfor alle livets områder og blir derfor et altopplukende prosjekt som ikke blir en del av individets identitet før man i en viss grad kan hvile på sine forfedres grad av suksess. Her gjelder både sosial, kulturell, utdanningsmessig og økonomisk kapital. Bourdieu peker så på hvordan personer, grupper og familiers forvalter disse ulike formene for kapital for å oppnå og holde på goder.

### 3.3 Validitet

Jeg vil bruke teoretikere innen et konstruktivistisk paradigme for å belyse funnene i den kvantitative undersøkelsen. Teoriene vil bli brukt for å sette noen spørsmålsteget ved min egen tolkning av funnene. Nærmere bestemt for å undersøke om jeg tvinger studieobjektene inn i en forhåndsdefinert ramme. Slik teori sammen med bevissthet om utvelgelsen av utvalget i populasjonen kan motvirke at funnenes gyldighetsområde blir plassert i en feil eller for trang kontekst. Håpet er å øke ytre validitet (Kleven, 2002, s. 123).

Jeg sammenligner bevisst en populasjon der de foresatte har forholdsvis lav utdanning med en populasjon der foreldrene har forholdsvis høy utdanning. I og med at jeg støtter meg til en så stor spørreundersøkelse har jeg også mulighet til å finne et forholdsvis stort utvalg som faller inn under mine forhåndsdefinerte kriterier. Jeg mener at hele utvelgelsesprosessen med alle muligheter for sammenligninger og bruk av teorier underbygger forskningens validitet ut fra et ønske om å generalisere og utvide forskningens gyldighetsområde (Kleven, 2002, s. 124). Ønsket om å generalisere peker mot bruk av kvantitativ forskning.

Et slikt ønske om generalisering krever at det foretas et sannsynlighetsutvalg av populasjonen (Holme og Solvang, s. 284, 2004). I denne undersøkelsen er dette tatt høyde for både gjennom utvelgelsen og gjennom det store antallet svar fra populasjonen. Representativiteten øker sannsynligheten for validitet. Dette gir også høy statistisk styrke (Lund, 2002, s. 110). Ved å støtte meg på denne undersøkelsen vil ikke årsaker som kostnader, tid og ressurser spille en så avgrensende faktor på forskningen. Derved vil et ønsket om at forskningen skal være gyldig i en større kontekst sannsynliggjøres.

I og med at jeg spør om foreldres utdanning virker inn på elevens deltakelse i det faglige og sosiale fellesskapet på skolen, leter jeg etter årsaksforhold. Jeg mener derfor at problemstillingen kan kalles kausal. Derfor er indre validitet interessant. Begrepet sosial mobilitet sammen med klassifiseringen av foreldregrupper som høyt eller lavt utdannede krever en begrepsutdypning og derved begrepsvaliditet. Jeg håper å oppnå en kausal effekt i denne oppgaven der jeg ønsker å generalisere hvordan foreldres utdanningsbakgrunn påvirker barnas deltakelse i det faglige og sosiale fellesskapet i skolen i en større del av befolkningen enn bare de som er en del av utvalget. Hvis en sammenligning mellom utvalgene i Ålesund og Lillehammer viser en tydelig forskjell, ønsker forskningen å bruke dette til å synliggjøre en forskjell mellom regioner av landet i en større geografisk utstrekning enn den geografiske bosettingen på utvalgene direkte. Der Lillehammer representerer indre østland og Ålesund kystregionen på Nordvest landet har vi med å gjøre et ikke-representativt individutvalg. Dette kan kalles ytre validitet (Lund, 2002, s. 111).

Hvis mer enn 50% av populasjonen velger å ikke svare regnes ikke lenger utvalget for representativt for populasjonen (Fuglseth & Skogen, 2006, s. 47). Dette gjelder ikke for SPEED-undersøkelsen der svarprosenten har vært høy.

## 4. Undersøkelsen

### 4.1 Hvordan min bakgrunn kan påvirke hvilke funn jeg har valgt ut

Som jeg var inne på i innledningen har min egen bakgrunn vært utslagsgivende for valg av problemstilling. Når det gjelder selve undersøkelsen vil ikke min egen bakgrunn påvirke funnene, men den påvirker hvilke deler av undersøkelsen jeg velger å se på og hvilke faktorer jeg velger å sammenligne. Jeg kunne valgt andre eller flere variabler og faktorer, men jeg har prøvd å velge ut de faktorene og de sammenligningene som er mest relevant i forhold til problemstillingene og teoretikerne.

Jeg har prøvd etter beste evne å unngå å bare trekke fram funn som styrker sammenhenger jeg mener å ha erfart fra eget liv og egen praksiserfaring. Jeg har prøvd å unngå å drøfte funn fra undersøkelsen på en måte som gir dem større betydning enn tallene egentlig viser. Derfor har jeg forsøkt å være påpasselig med å sette opp verdiene for standardavvik og signifikans slik at faktagrunnlaget skal være tydelig. Leseren bør selvsagt vurdere spørsmålsstilling og svaralternativer for selv å danne seg et mest mulig korrekt inntrykk av funnene.

### 4.2 Funnene

Følgende sammenligninger er gjort ut fra en hensikt. Jeg så etter funn som kunne si noe om oppgavas problemstillinger. Først den primære problemstillingen; Hvilke sammenhenger er det mellom foreldrenes utdanning og elevens deltakelse i det faglige og sosiale fellesskapet? Her har jeg brukt mors utdanning som sammenligningsgrunnlag fordi tidligere forskning har vist at mors utdanningsnivå har noe større effekt på barnas utdanningsnivå enn fars utdanningsnivå (Sæther, 2006, s. 3). Funnene gir også grunnlag for å mene noe om den sekundære problemstillingen; Hvordan kan læreren motvirke sosial reproduksjon gjennom sin kontakt med elev og foresatte?

Oppgavas problemstilling setter rammene for hvor jeg leter etter mulige sammenhenger. Funnene bør lede fram mot mulige svar på problemstillingen og kunne analyseres ut fra valgt teori. Før man vurderer hvor viktig en sammenheng er, må man vurdere hva som måles i den enkelte undersøkelsen fordi alle avvik over 0 viser en viss sammenheng. For å teste om det er signifikante gruppeforskjeller under mors utdanningsbakgrunn og andre faktorer



gjennomførte jeg ANOVA-undersøkelser i SPSS. På analyse 4, 5 og 10 har jeg brukt t-test fordi jeg bruker en dikotom variabel, dvs en variabel med kun to svaralternativer, her ja og nei. Gruppen som har krysset for usikker eller vet ikke vil da ikke påvirke resultatet. Utvalget varierer mellom 2640 til 3380. Når f.eks. 4000 mødre svarte på spørsmål om utdanningsbakgrunn kunne det være 3200 foreldre som svarte på faktoren jeg sammenlignet med. Da blir grunnlaget 3200.

### **Mors høyeste fullførte utdanning og elevens skolefaglige prestasjoner**

Den første tabellen sammenligner elevens skolefaglige resultater med mors høyeste fullførte utdanning. I kartleggingsundersøkelsen ble spørsmålet om elevens skolefaglige resultater besvart av kontaktlæreren. Læreren krysset av på en skala fra 1-6 der 1 står for svært lav kompetanse og 6 for svært høy kompetanse. Dette gjennomførte læreren for fagene norsk, matematikk og engelsk. Ved å bruke SPSS-programmet kunne jeg da hente ut en sammenfatning av lærerens vurdering av alle tre fagene ut fra spørsmål og svar i undersøkelsen. Skolefaglige prestasjoner er derfor en sammenfatning av lærerens vurdering av elevens prestasjoner i fagene matematikk, norsk og engelsk.

Spørsmålet om mors høyeste fullførte utdanning ble stilt på foreldreskjemaet.

Foreldreskjemaet inneholder 5 nivå av utdanning:

1. Grunnskole.
2. Yrkesfaglig videregående opplæring.
3. Allmennfaglig videregående opplæring.
4. Fra ett til tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)
5. Mer enn 3 års høyere utdanning (høgskole/universitet).

Tabell 1

Mors høyeste fullførte utdanning	Grunnskole Gjennomsnitt	Mer enn 3 års høgskoleutdanning Gjennomsnitt	Signifikans
Sum skolefaglige prestasjoner	10,5235	13,2020	*

\* = sig. mindre enn 0,001

(Dette betyr at sannsynligheten for et tilfeldig resultat er mindre enn 0,001%).

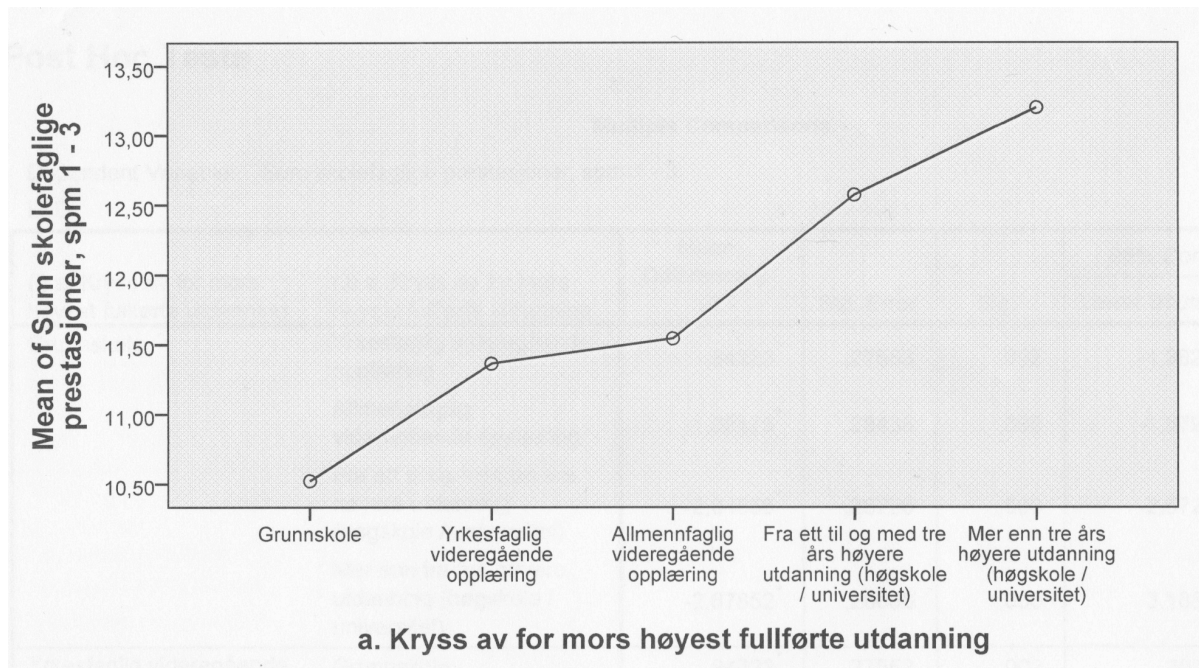
Her blir forskjellen uttrykt i standardavvik 0,82, som jeg har regnet ut på følgende måte, etter tall fra tabell 1b: Tallene jeg har fylt inn i rutene etter skolefaglige resultater i tabell 1a finner jeg under ”Mean” i tabell 1b og er en gjennomsnittssum av besvarelsene til mødrene med grunnskole som høyeste fullførte utdanning; 10,5235 og tilsvarende for mødrene med mer enn 3 års høyskoleutdanning; 13,2020. Differansen mellom disse verdiene blir 2,6785. Så finner jeg gjennomsnittet av tallene etter samme to utdanningskategorier under ”Std. Deviation”. Jeg legger altså sammen 3,69365 og 2,85387, deler denne summen på 2 og får 3,27376. Så deler jeg 2,6785 på 3,27376 og får 0,81817237671668 som jeg runder av til 0,82. Standardavviket her er altså 0,82. Dette er en utregningsmåte som blir brukt av både PISA (Programme for International Student Assessment) og SEPU (Senter for praksisrettet utdanningsforskning ved høgskolen i Hedmark. Jeg har brukt samme fremgangsmåte ved utregninger av forskjell uttrykt i standardavvik i alle tabellene.

Sum skolefaglige prestasjoner, spm 1 - 3

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Grunnskole	149	10,5235	3,69365	,30260	9,9255	11,1215	3,00	18,00
Yrkesfaglig videregående opplæring	566	11,3657	3,09990	,13030	11,1098	11,6217	3,00	18,00
Allmennfaglig videregående opplæring	431	11,5452	2,95268	,14223	11,2657	11,8248	3,00	18,00
Fra ett til og med tre års høyere utdanning (høgskole / universitet)	790	12,5722	2,99289	,10648	12,3631	12,7812	3,00	18,00
Mer enn tre års høyere utdanning (høgskole / universitet)	1193	13,2020	2,85387	,08263	13,0399	13,3641	3,00	18,00
Total	3129	12,3551	3,10734	,05555	12,2461	12,4640	3,00	18,00

ANOVA

Figur 1



Dette viser en sterk og lineær sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå og elevens skolefaglige prestasjoner. Siden "sum skolefaglige prestasjoner" blir et gjennomsnitt av 3 vurderinger fra læreren kan jeg dele summen med 3 for å se på gjennomsnittscore.

Gjennomsnittscore for elever fra hjem der mors høyeste utdanning er grunnskole viser da at læreren har vurdert skolefaglige prestasjoner til ca. 3,5 i fagene norsk, matematikk og engelsk. Hvis vi tar gjennomsnittscore for elever fra hjem der mors høyeste utdanning er mer enn tre års høyere utdanning har læreren vurdert skolefaglige prestasjoner til ca. 4,4. I og med at vurderingsskalaen på 1-6 er sammenfattende med karakterskalaen i ungdomsskolen sier dette at læreren vurderer forskjellen på skolefaglige prestasjoner i de tre basisfagene til elever fra de to gruppene til nesten en karakterenhet. Eventuelle årsaker til hvorfor vi får så store utslag skal jeg drøfte senere.

### **Mors høyeste fullførte utdanning og elevens trivsel**

Her sammenligner jeg faktorene trivsel, som er en samlet sum av 7 elevens svar på setninger angående elevens trivsel, og mors høyest fullførte utdanning. Under setningene angående elevens trivsel er det 4 svaralternativer. Eks: Etter setningen; "Jeg liker meg godt i klassa" har eleven følgende 4 svaralternativ:

Hvis eleven er helt enig i setningen setter han/hun et kryss på helt stort JA.

Hvis eleven er nesten enig setter han/hun kryss på liten ja.

Hvis eleven er litt uenig setter han/hun kryss på liten nei.

Hvis eleven er helt uenig setter han/hun kryss på stor NEI.

Disse svaralternativene vil korrespondere med en poengskala fra 1-4 der 1 alltid vil korrespondere med best mulig trivsel og 4 med minst mulig trivsel ut fra svaralternativene.

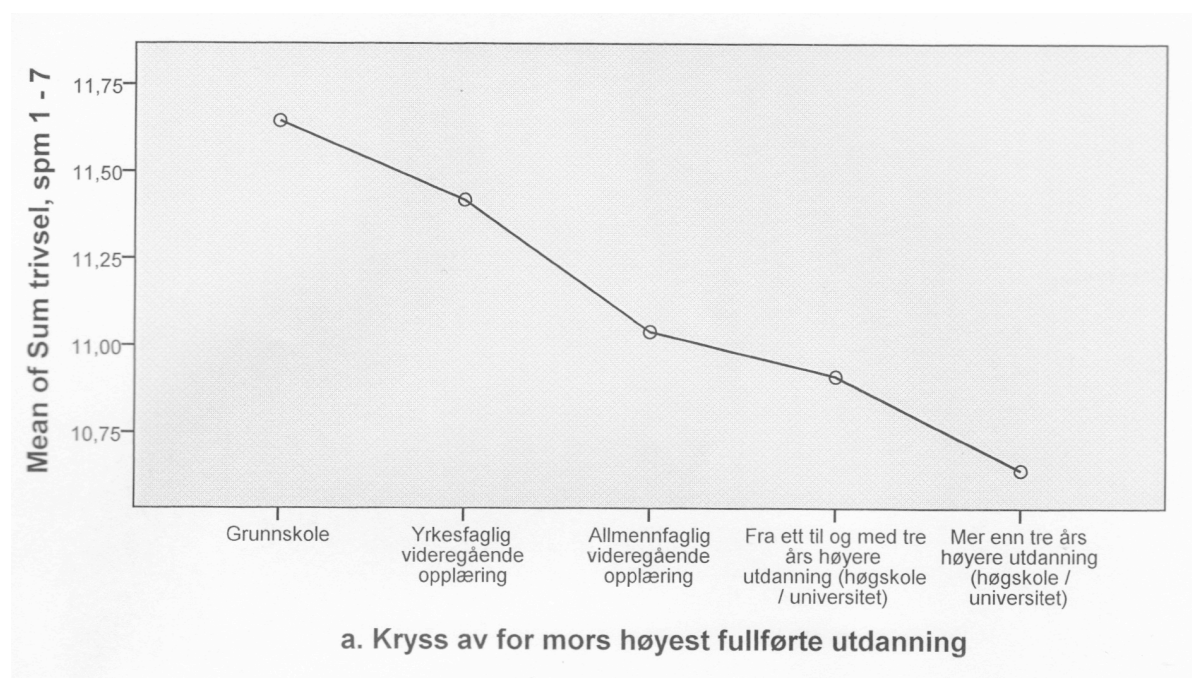
Tabell 2

Mors høyeste fullførte utdanning	Grunnskole Gjennomsnitt	Mer enn 3 års høyskoleutdanning Gjennomsnitt	Signifikans
Sum trivsel	11,6449	10,6430	*

\* = sig. mindre enn 0,001

Forskjellen uttrykt i standardavvik er 0,37

Figur 2



Her vil den høyeste verdien vise minst grad av trivsel mens den laveste verdien viser størst grad av trivsel. Dette viser tydelig at det er en sammenheng mellom mors utdanningskapital og elevens trivsel i skolen. Hvordan kan foreldrenes utdannelse påvirke barnets trivsel i skolen? En slutning vi kan trekke er at hos disse elevene er utdanning en del av elevens sosiokulturelle bakgrunn. Det er også sannsynlig at denne utdanningskapitalen har en direkte sammenheng med foreldrenes realiseringer i arbeidslivet og derfor også et viktig grunnlag for familiens økonomiske kapital. Fordi utdanning fungerte som et middel for å oppnå økonomisk kapital er det sannsynlig at foreldrene verdsetter utdanning og ser på den som en positiv faktor. Denne erfaringen samsvarer med læreres erfaringer om det samme. Jeg mener derfor at undersøkelsen helt klart peker på et verdifelleskap mellom læreren og disse elevenes foresatte. Som vist i kapitlet om Foucault vil utdannelse gir økt status gjennom større utdanningskapital, og sannsynligvis også økonomisk kapital. Videre kan Bourdieu belyse hvordan lærere og foresatte blir en del av samme diskurs gjennom et verdifelleskap der suksess gjennom utdanning blir en sannhet. Kan en mangel på et slik fellesskap føre til mindre trivsel og dårligere prestasjoner hos elever? Her mener jeg det er riktig å trekke inn Honneth`s begrep om anerkjennelse. Hvis skolens diskurs ikke inkluderer elevens verdifelleskap vil læreren, som forklart i kapitlet om Axel Honneth, ikke gi eleven den nødvendige anerkjennelsen i den solidariske sfæren.

### **Mors høyeste fullførte utdanning og foreldrenes syn på utdanning**

Her er mors høyeste fullførte utdanning sammenlignet med foreldrenes svar på følgende spørsmål: Jeg/vi er opptatt av at vårt barn skal forstå at skolegang og utdanning er viktig. Begge disse faktorene blir besvart på foreldreskjemaet. På spørsmål om ”Jeg/vi er opptatt av at vårt barn skal...” kunne foreldrene velge mellom 4 ruter med følgende utsagn:

1. Stemmer meget godt.
2. Stemmer ganske godt.
3. Stemmer ganske dårlig.
4. Stemmer meget dårlig.

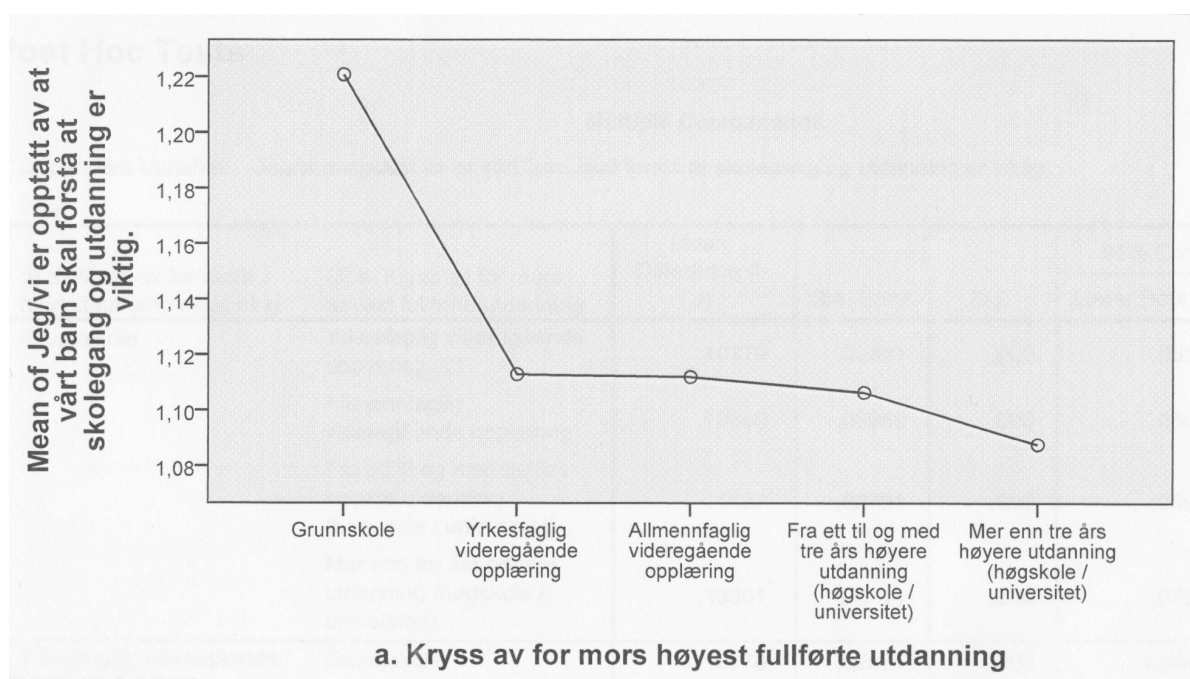
Tabell 3

Mors høyeste fullførte utdanning	Grunnskole Gjennomsnitt	Mer enn 3 års høyere utdanning Gjennomsnitt	Signifikans
Jeg/vi er opptatt av at vårt barn skal ...	1,2208	1,0878	*

\* = sig. mindre enn 0,001

Forskjellen uttrykt i standardavvik er 0,34

Figur 3



Vi ser det er en tydelig sammenheng mellom mors utdanning og hvor opptatt foreldrene er av at barna skal forstå at skolegang og utdanning er viktig. Her vil avkryssing av svaralternativ 1 vise at foreldrene er meget enige i påstanden, gi 1 poeng og derved en lav score, mens avkryssing av svaralternativ 4 som viser at foreldrene synes påstanden stemmer svært dårlig med deres syn på hvor viktig utdanning er, gir 4 poeng og derved en høy score. Med høyeste

verdi på ca. 1,22 ser vi at de fleste foreldrene mener at utsagn 1 stemmer best overens med eget syn på utdanning, men det er likevel et tydelig utslag mellom foreldregruppa der mor har bare grunnskoleutdanning og de andre gruppene.

Som vi ser på grafen kommer det meste av avviket allerede mellom foreldre uten utdanning utover grunnskole og foreldre som har oppnådd første nivå av utdanning utover grunnskolen. Ut fra disse funnene ser det ut til at foreldrene har hatt såpass stor nytte av selv litt utdannelse etter grunnskolen at det spiller en stor rolle for deres syn på skolegang og utdanning. Ut fra Bourdieu's teorier om diskurs er de allerede nå innenfor en diskurs som i større grad samsvarer med skolens, og som fører til en formidling av en mer positiv holdning til skolen overfor eleven. Det er videre sannsynlig at denne holdningen påvirker barnets innstilling til skole og utdanning.

Som en videre konsekvens av dette vil gjenkjennelse, evner og trygghet i forhold til en skolekultur være sterkere til stede enn hos en familie uten høyere utdanning. I lys av Foucault vil ikke hjemmet verken kjenne til eller verdsette skolens kultur. Skolen kan muligens kjenne til hjemmets kultur, men bruker sin diskurs og opererer innenfor denne diskursen på en måte som ekskluderer kulturer som blir definert som utenfor. Dette behøver ikke være bevisste handlinger for å holde nede elever og fremme en kultur som hemmer læring, men like mye et resultat av at lærere stort sett selv har erfaring med et liv der utdannelse og et kunnskapsbasert/vitenskapelig syn på tilværelsen er innenfor den rette diskursen. Slik kan man like gjerne hevde at skolens diskurs ofte blir for trang i forhold til elevers sosiokulturelle bakgrunn som at elevene med foreldre er for lite villige til å innordne seg en skole som premierer elever med "rette holdninger" og "rett bakgrunn". En slik mangel på anerkjennelse kan føre til at de foresatte kan danne en "motkultur", som beskrevet under "sammendrag av teoriene" s.26, for å bevare og rettferdiggjøre egen kultur og diskurs.

### **Mors høyeste fullførte utdanning og foreldrenes svar på "Mener du at ditt barn har behov for spesialundervisning uten å få det?"**

I SPEED-undersøkelsen har jeg sett på følgende spørsmål på foreldreskjemaet: Mener du at ditt barn har behov for spesialundervisning uten å få det? Spørreundersøkelsen har 2 svaralternativ, ja eller nei. Så har jeg sammenlignet disse svarene med mors utdanningsbakgrunn.

Tabell 4a

	Mener du at ditt barn har behov for spesialundervisning uten å få det?	N	Mean	Std. deviation	Levene`s Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
					F	Sig.	df	Sig. (2-tailed)
Kryss av mors høyest fullførte utdanning	Ja	104	3,3750	1,40862	12,588	,000	3059	,000
	Nei	2957	3,8414	1,23089			108,604	,000

Forskjellen uttrykt i standardavvik er 0,35



Tabell 4b viser hvordan foreldre som mener at sitt barn har behov for spesialundervisning uten å få det, etter avkryssing av de foresatte, fordeler seg mellom grupper ut fra mors høyest fullførte utdanning.

Tabell 4b

Kryss av for mors høyest fullførte utdanning	Grunnskole	8,2%
	Yrkesfaglig videregående opplæring	5,3%
	Allmennfaglig videregående opplæring	3,5%
	Fra ett til tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	2,6%
	Mer enn tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	2,6%

Her vil svaret ja gi 1 poeng, mens svaret nei gir 2 poeng. Tabellen viser at de aller fleste, uansett utdanningsbakgrunn har svart nei på spørsmålet. Det viser likevel at det er blant gruppen der mors høyeste utdanning er grunnskole at vi finner den forholdsvis største andelen foreldre som mener deres barn trenger spesialundervisning uten å få det.

Standardavviket er på 0,35 og er i seg selv ikke et stort avvik, men tendensen til å ha en mening om at deres barn trenger spesialundervisning uten å få det, følger grad av utdanning fra en utdanningsbakgrunn fra grunnskoleutdanning til en høyere utdanning med 1-3 år med høyskole eller universitet. Fra denne utdanningsbakgrunnen til en høyere utdanning med varighet over 3 år ser vi ingen forskjell. Det er også interessant å se at forskjellen er størst fra en utdanningsbakgrunn med bare grunnskole til neste trinn der mor har yrkesfaglig utdanning i tillegg.

Hva kan man videre lese ut fra disse tabellene? Ut fra det vi vet om barn av foreldre med høy utdanning, som at disse barna oppnår bedre skolerresultater og opplever større trivsel i skolen, korresponderer det med at barn av foreldre med lav utdanning har et faktisk større behov for spesialundervisning enn barn av foreldre med høyere utdanning. Likevel gir foreldrene der mors utdanning bare er grunnskole til kjenne et behov for mer spesialundervisning. Det er nærliggende å se på muligheten av at kommunikasjonen mellom disse foreldrene og skolen er dårligere, ev. på grunn av liten tro på egen påvirkningskraft i forhold til skolen.

Som beskrevet under kapittelet om Bourdieu vil ikke individer utenfor et habitus ha tro på at de kan påvirke de som er innenfor. Det er nettopp i kraft av sin posisjon og kapital at man kan påvirke. Her vil foreldrene som ikke innehar samme kapital som læreren ha liten tro på å bli hørt. For å unngå følelsen av å komme til kort kan strategien lett bli å vike unna for utfordringen en slik kontakt innebærer. Vi kommer derfor igjen inn på at det er gjennom anerkjennelse av elevens og de foresattes diskurs og habitus at både foresatte og elev kan få tro på at engasjement nytter.

### **Mors høyeste fullførte utdanning og kontaktlærers svar på ”Har eleven spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak?”**

Her har jeg sett på spørsmålet om eleven har spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. Dette er spørsmål rettet til kontaktlærer. Her inneholder kontaktlærerskjemaet 3 svaralternativer: Ja, nei eller usikker. Så har jeg sammenlignet svarene med mors høyeste fullførte utdanning.

Tabell 5a

	Kryss av for om eleven har spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak	N	Mean	Std. deviation	Levene`s Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
					F	Sig.	df	Sig. (2-tailed)
Kryss av mors høyest fullførte utdanning	Ja	237	3,2025	1,42656	26,443	,000	3306	,000
	Nei	3071	3,8095	1,23752				

Forskjellen uttrykt i standardavvik er 0,46

Tabell 5b viser hvordan elever som har spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak, etter kontaktlærers avkryssing, fordeler seg mellom grupper ut fra mors høyest fullførte utdanning.

Tabell 5b

Kryss av for mors høyest fullførte utdanning	Grunnskole	19,7%
	Yrkesfaglig videregående opplæring	11,1%
	Allmennfaglig videregående opplæring	7,8%
	Fra ett til tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	4,9%
	Mer enn tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	5,1%

Som vi ser er det en tydelig forskjell uttrykt i standardavvik. Vi ser også en tydelig forskjell på hvordan barn med spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak fordeler seg i gruppene ut fra mors høyeste fullførte utdanning.

Samtidig så vi ut fra tabell 4a og b at foreldrene i familier der mor hadde høyere utdanning enn bare grunnskole svarte at de var tilfreds med hvor mye spesialundervisning deres barn fikk. Hvis det at kontaktlærer og skolen i større grad bruker spesialundervisning uten sakkyndig vurdering og enkeltvedtak på elever fra familier der mor har høyere utdanning enn grunnskole fører til at flere av disse elevene hyppigere får spesialundervisning kan vi si at vi her finner en sammenheng og at tabellene 4a og b, og tabellene 5a og b støtter hverandre.

Hvis en sakkyndig vurdering og enkeltvedtak ikke har funnet sted er det kanskje sannsynlig at eleven blir vurdert innenfor begrepet generelle lærevansker. Et bedre samarbeid p.g.a. en større likhet i kultur og klasse mellom hjem og skole kan forklare hvorfor skolen og kontaktlæreren har en lavere terskel for å sette inn spesialundervisning for denne gruppen. Det kan også være en del av forklaringen på sammenhengen vi så i tabell og figur 1 ang. skoleprestasjoner.

Barn av foreldre med lavere utdanning blir i høyere grad gitt spesialundervisning etter en sakkyndig vurdering enn barn av foreldre med høyere utdanning. Hva skyldes denne forskjellen? Det som er klart er at skolen og lærerne forholdsvis hyppigere bruker spesialundervisning uten sakkyndig vurdering og enkeltvedtak for å oppnå faglige og/eller sosiale mål på elever fra hjem der mor har høyere utdanning enn på elever fra hjem der mor bare har grunnskole. Når vi ser på dette funnet i lys av behovet for anerkjennelse, kan en årsak være lærerens behov for anerkjennelse fra de foresatte som befinner seg innenfor samme habitus som læreren, være et mulig svar på spørsmålet. For å oppnå bekreftelse på egen posisjon kan det føles som viktigere for læreren å bidra til faglig fremgang for elever som kommer fra et habitus med høye ulike former for kapital kontra et habitus som er eier av liten kapital. Gjennom egne ambisjoner om å oppnå ulike former for kapital og deltakelse i attraktive habitus ser læreren seg tjent med å imponere disse foreldrene. Det er skolens forhold til slike maktstrukturer jeg skriver om under kapittelet om Bourdieu.

**Mors høyeste fullførte utdanning og foreldrenes svar på om ”Regler og normer i klassen er i samsvar med regler og normer vi har hjemme.”**

Regler og normer i klassen er i samsvar med regler og normer vi har hjemme sett i forhold til mors høyeste fullførte utdanning. Begge disse faktorene blir besvart på foreldreskjemaet. På spørsmål om ”regler og normer i klassen...” hadde foreldrene 4 ruter med følgende utsagn:

1. Stemmer meget godt.
2. Stemmer ganske godt.
3. Stemmer ganske dårlig.
4. Stemmer meget dårlig.

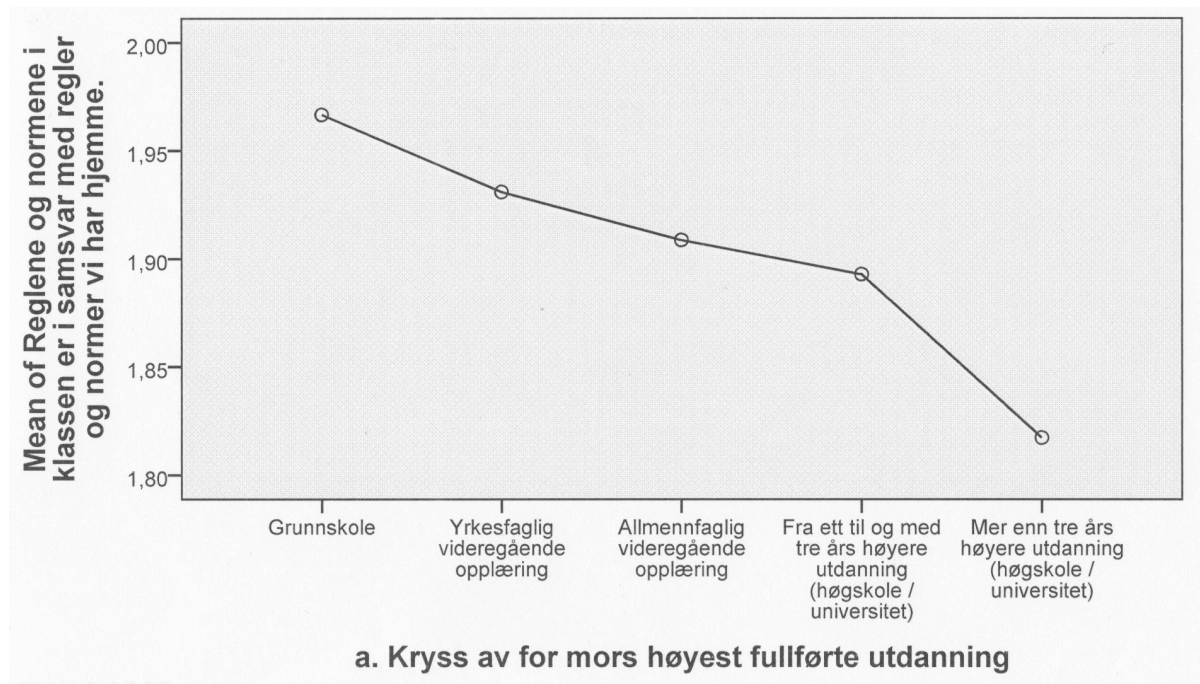
Tabell 6

Mors høyeste fullførte utdanning	Grunnskole Gjennomsnitt	Mer enn 3 års høyskoleutdanning Gjennomsnitt	Signifikans
Regler og normer i klassen...	1,97	1,82	*

\* = sig. mindre enn 0,001

Forskjellen uttrykt i standardavvik er 0,25

Figur 6



Dette er ikke et stort avvik, men når man ser på samsvaret med regler og normer de foresatte har hjemme i forhold til foreldrenes utdannelse blir forskjellen større jo mindre utdannelse foreldrene har. Vi ser det er en tydelig sammenheng mellom mors utdanning og om regler og normer i klassen er i samsvar med regler og normer foreldrene har hjemme. Her vil avkryssing av svaralternativ 1 vise at foreldrene synes påstanden stemmer meget godt, gi 1 poeng og derved en lavere score, mens avkryssing av svaralternativ 4 som viser at foreldrene synes påstanden stemmer dårlig, gir 4 poeng og derved en høy score. Med høyeste verdi på ca. 1,97 og laveste verdi på 1,82 ser vi at de fleste foreldrene mener at regler og normer i klassen stemmer ganske godt med regler og normer de har hjemme, altså alternativ 2.

Her er forskjellen mellom mødre med 1 til 3 års høyere utdanning og mødre med mer enn 3 års høyere utdanning veldig tydelig. Også her viser grafen en lineær utvikling. Fordi foreldrene selv i økende grad har innrettet seg etter en skolekultur er det ventet, men det er interessant å se at det største utslaget kommer mellom de to høyeste utdannede gruppene av mødre. En innvending som kan svekke validiteten av disse resultatene kan være Bourdeius teorier om hvor sterk innflytelse og hvor stort press den kulturelle kapitalen og dens institusjoner utgjør overfor mennesker med lav kulturell kapital (Bourdeiu, 1995, s. 132). Dette kan her føre til at de foresatte, selv i en anonym undersøkelse, velger å identifisere seg i for sterk grad med skolens regler og normer.

Et slikt behov for å bli identifisert innenfor den rette smak eller diskurs kan også gjøre seg gjeldende for høyere utdannede. Ut fra Foucault sine ideer om skolens plass i en vitenskapelig tradisjon med normer for hva som er riktig og galt, hva og hvem som er innenfor eller utenfor en standard, kan foresatte med lang utdanning se på skolens normer og regler som en spesielt viktig bestanddel av egen kapital. Ved å sette skolens normer og regler høyt, og høyest av alle gruppene, gir de samtidig en bekreftelse av egen status. De viser gjennom denne verdsettingen at egen høye utdanning er eksklusiv og derved også ekskluderende i forhold til andre grupper. Dette kan være en mulig, eller en del av forklaringen på den forholdsvise store forskjellen mellom de to gruppene med høyest utdanning.

**Mors høyeste fullførte utdanning og foreldrenes svar på utsagnet ”Jeg/vi sier ofte til barnet at jeg/vi er uenig i det som foregår på skolen.”**

Her er mors utdanningsnivå sammenlignet med foreldrenes svar på følgende spørsmål: Jeg/vi sier ofte til barnet at jeg/vi er uenig i det som foregår på skolen. Spørreundersøkelsen tar høyde for 4 nivåer i spørsmålet om foreldrene ofte sier til barnet at de er uenig i det som foregår på skolen.

1. Stemmer svært dårlig.
2. Stemmer ganske dårlig.
3. Stemmer ganske godt.
4. Stemmer meget godt.

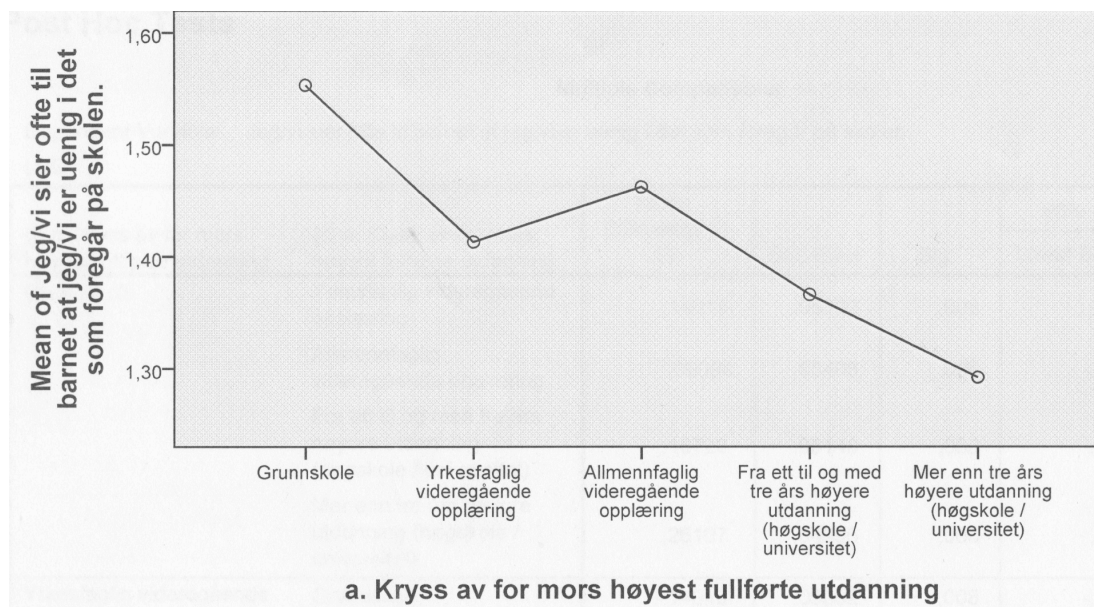
Tabell 7

Utdannelse	Grunnskole Gjennomsnitt	Mer enn 3 års høyskoleutdanning Gjennomsnitt	Signifikans
Jeg/vi sier ofte til barnet at jeg/vi er uenig ...	1,5533	1,2923	*

\* = sig. mindre enn 0,001

Forskjellen uttrykt i standardavvik er 0,44

Figur 7



Som vi ser av grafen ligger gjennomsnittsbesvarelsen for alle grupper av foreldre ut fra mors utdanningsnivå mellom besvarelse 1 og 2, dvs. at de mener at påstanden stemmer svært dårlig eller ganske dårlig. Standardavviket er likevel såpass høyt som 0,47 og gir derfor et tydelig svar på at oppfatningen om skolens innhold er forskjellig mellom gruppene. Tabellen og grafen viser at foreldre med lav utdanning ikke bare i større grad er uenig i skolens innhold, men også deler denne misnøyen med barnet.

Også her mener jeg det er interessant å se på ”mot-diskurser” som beskrevet under kapittelet om Foucault. Jeg mener at de fleste foreldre har et felles interessefelleskap med skolen gjennom ønsket om at barna skal få de beste muligheter for jobb og deltakelse som voksne. Når det likevel er såpass store forskjeller mellom grupper av foresatte som vi ser her, tyder det på at problemet mellom skolen og de foresatte med lavest utdanning oppleves som viktig for denne gruppen. Hvis skolens diskurs ikke føles tilgjengelig og oppnåelig for denne gruppen foresatte kan det, i følge Foucault, føre til en følelse av underlegenhet og redsel for tap av egen verdighet. Når vi videre ser på dette i lys av Honnet`s teori om anerkjennelse i den solidariske sfæren kan dannelsen av en slik ”mot-diskurs” være rasjonell innenfor de foresattes horisont.



Som på flere av de andre grafene ser vi også her at utslaget er stort allerede mellom gruppen av foreldre der mor bare har grunnskoleutdanning og gruppen av foreldre der mor har yrkesfaglig videregående opplæring. Det virker altså som at når mor har tatt initiativ til, og fullført, en eller annen form for skole etter den obligatoriske skolen, så skjer det en endring i forhold til synet på skole og utdanning. Det blir ikke noe behov for noen ”mot-diskurs” fordi de foresatte i større grad føler seg inkludert og innenfor skolens diskurs.

**Mors høyeste fullførte utdanning og foreldrenes svar på utsagnet ”Jeg/vi diskuterer ofte med lærerne om måten det undervises på og hva elevene lærer.”**

Her er mors utdanningsnivå sammenlignet med foreldrenes svar på følgende spørsmål: Jeg/vi diskuterer ofte med lærerne om måten det undervises på og hva elevene lærer.

Spørreundersøkelsen tar høyde for 4 nivåer i spørsmålet om foreldrene ofte diskuterer dette med lærerne.

1. Stemmer svært dårlig.
2. Stemmer ganske dårlig.
3. Stemmer ganske godt.
4. Stemmer meget godt.

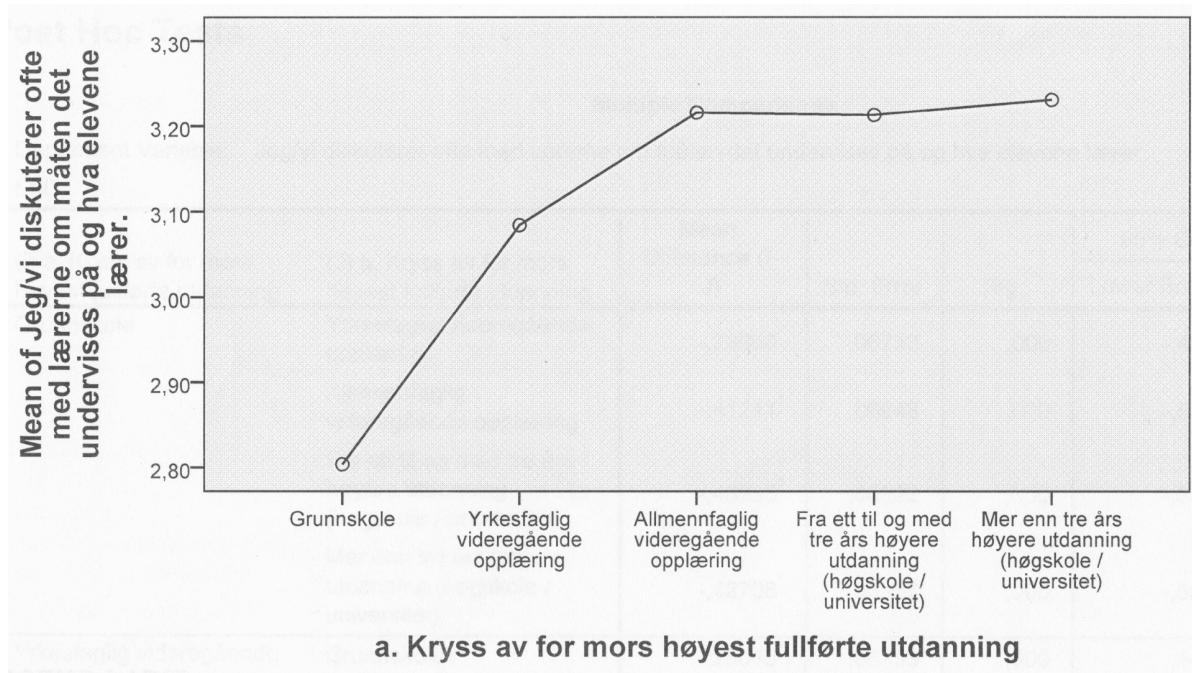
Tabell 8

Utdannelse	Grunnskole Gjennomsnitt	Mer enn 3 års høyskoleutdanning Gjennomsnitt	Signifikans
Jeg/vi diskuterer ofte med lærerne om...	2,8039	3,2310	*

\* = sig. mindre enn 0,001

Forskjellen uttrykt i standardavvik er 0,53

Figur 8



Også dette funnet peker på at terskelen for kontakt mellom skole og hjem er høyere for gruppen av foreldre der mor ikke har utdanning utover grunnskolen og at denne terskelen blir mindre jo mer utdanning mor har. Ut fra grafen ser man at den største forskjellen er mellom hjem der mor bare har grunnskole eller yrkesfaglig utdannelse til hjem der mor minimum har videregående utdanning.

Som vi ser av grafen og tabellen ligger gjennomsnittsbesvarelsen for alle grupper av foreldre ut fra mors utdanningsnivå noe under og over 3, dvs. at de mener at utsagnet stemmer ganske godt. Man må regne med at oppfatningen om hva som kan defineres som ofte i forhold til å diskutere dette med lærerne kan variere, men standardavviket er 0,53 og sier noe om hvilken oppfatning foreldrene har av hyppigheten. Når flere foreldre fra gruppen der mor bare har grunnskole velger svaralternativ 1 og 2 sier det at de ikke synes en slik diskusjon ofte finner sted. Da er det også nærliggende å tenke at de mener at slike diskusjoner burde skjedd oftere. Hvorfor gjør de da ikke det? Hvorfor tar de ikke selv initiativ til slike samtaler hvis de mener det er et behov for det? Igjen mener jeg at vi kan finne mulige svar i teoriene av Bourdieu, Foucault og Honneth. Terskelen for å ta kontakt blir høy hvis man forventer en samtale preget av liten grad av anerkjennelse og mangel på felles verdier. Jeg tror at foreldre med liten utdanning i like stor grad har et håp om suksess for sine barn som andre foreldre. På denne

måten deler skolen og hjemmet et interessedefelleskap. Når terskelen for å ta kontakt likevel er høy kan det skyldes mangel på verdifelleskap.

Om jeg finner årsaker til manglende initiativ til kontakt fra foreldrenes side kan jeg likevel ikke se bort fra at også lærerne viser mindre initiativ til kontakt med denne foreldregruppen. Som jeg beskrev under tabellene 5a og b, kan årsaken også her skyldes lærerens behov for anerkjennelse fra de høyest utdannede gruppene av foresatte. I følge Bourdieu vil individet (her; læreren) forsvare eller angripe en skillelinje som avgrensner et habitus (Bourdieu, 1995, s. 234). Foresatte som selv er innenfor dette habitus har makt til å inkludere eller ekskludere. De kan derfor fungere som en nøkkel for læreren som gjerne vil innenfor. Da blir det viktig for læreren å tilfredsstill disse foreldrene.

**Mors høyeste fullførte utdanning og elevens svar på utsagnet ”Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære.”**

Her er mors utdanningsnivå sammenlignet med elevens svar på følgende spørsmål: Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære. Spørreundersøkelsen har 4 svaralternativ på dette spørsmålet.

Hvis eleven er helt enig i setningen setter han/hun et kryss på helt stort JA.

Hvis eleven er nesten enig setter han/hun kryss på liten ja.

Hvis eleven er litt uenig setter han/hun kryss på liten nei.

Hvis eleven er helt uenig setter han/hun kryss på stor NEI.

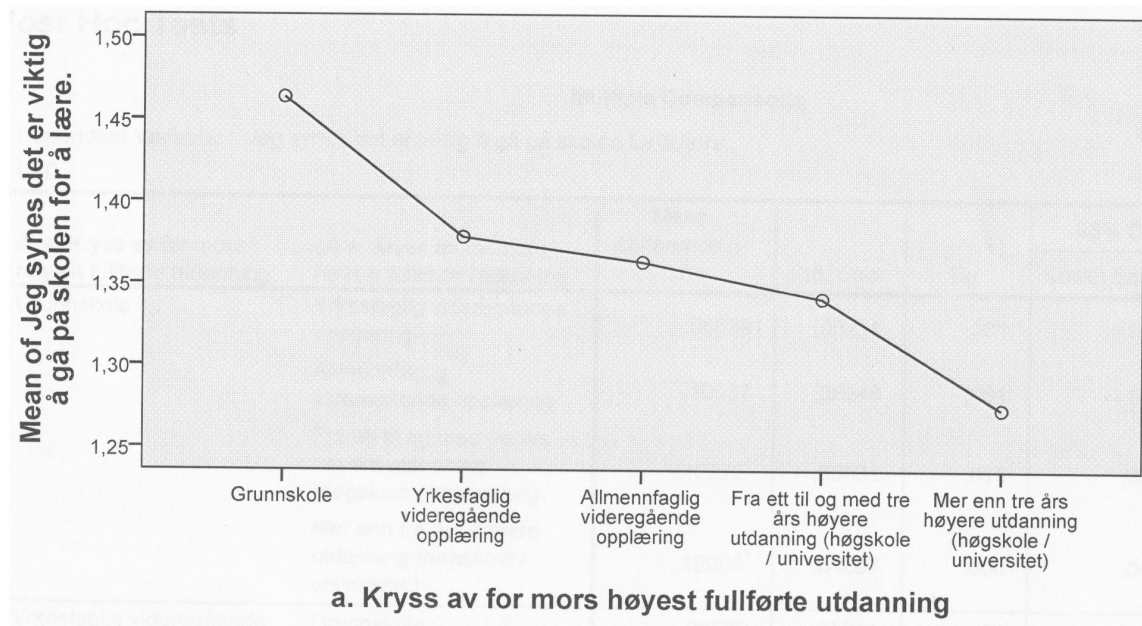
Tabell 9

Utdannelse	Grunnskole Gjennomsnitt	Mer enn 3 års høyskoleutdanning Gjennomsnitt	Signifikans
Jeg synes det er viktig å gå på ...	1,4638	1,2737	*

\* = sig. mindre enn 0,001

Forskjellen uttrykt i standardavvik er 0,35

Figur 9



Her svarer eleven på et spørsmål som for mange vil ha et opplagt svar. Dette tar ikke for seg hvor flink eleven er, men hvilke holdning han/hun har til skolen. Vi ser at gjennomsnittsvarene for alle gruppene ligger mellom 1 og 2, men nærmest 1, altså at elevene stort sett har krysset av for et stort JA på dette spørsmålet. Standardavviket er ikke stort, men vi ser likevel at gjennomsnittsvaret av elever fra hjem der mor bare har grunnskole ligger nesten midt mellom et stort JA og et lite ja. Lettere omskrevet midt mellom helt enig og nesten enig i påstanden om at det er viktig å gå på skolen for å lære. Man kan drøfte hva dette kommer av, f.eks. om mødre som selv bare har grunnskole ikke har erfart at utdanning har vært så viktig eller om de av en eller annen grunn har negative følelser/erfaringer med skolen. I og med at det er en sammenheng mellom mors utdanning og elevens syn på skolen finnes det en påvirkning mellom mor og barn angående synet på utdanning. Selv om foresatte og skolen deler et interessefellesskap ved et syn på at skolen er viktig kan det synes som om verdifellesskapet er lavt.

Også her finner jeg belegg for å se på dannelsen av en ”mot-diskurs” som en mulighet. For å bevare respekt for egen identitet og verdighet kan en strategi være å snakke ned skolens betydning. En foresatt med liten utdannelse har kanskje ikke opplevd å bli anerkjent selv som elev. Hvis de i tillegg også som foresatte blir møtt med en lite inkluderende holdning gjennom lite anerkjennelse blir utveiene for å beholde egen verdighet små. Man må huske på at en foresatt er den viktigste personen i barnets liv. En mor eller far er klar over at barnet ser opp til den foresatte og nettopp derfor kan fallhøyden bli stor i møte med en skole som ikke

anerkjenner den foresattes identitet og verdighet. Da kan en utvei bli å distansere seg ytterligere fra skolen og snakke negativt om den. Slik kan mangel på anerkjennelse føre til at mangel på sosial mobilitet går i arv.

### **Mors høyeste fullførte utdanning og foreldrenes svar på utsagnet ”Har ditt barn fått morsmålsopplæring i et annet språk enn norsk?”**

Denne sammenligningen tar jeg med for å vise at mange minoritetsspråklige barn har forholdsvis lavt utdannede mødre. Etter spørsmålet ”Har ditt barn fått morsmålsopplæring i et annet språk enn norsk?” har foreldrene 3 svaralternativ:

1. Ja
2. Nei
3. Vet ikke

Tabell 10a

	Har ditt/deres barn fått morsmålsopplæring i et annet språk enn norsk?	N	Mean	Std. deviation	Levene`s Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
					F	Sig.	df	Sig. (2-tailed)
Kryss av mors høyest fullførte utdanning	Ja	127	2,9685	1,34481	1,139	,286	3382	,000
	Nei	3257	3,8066	1,24491			134,555	,000

Forskjellen uttrykt i standardavvik er 0,65

Tabell 10b viser hvordan barn som har fått morsmålsopplæring i et annet språk enn norsk, etter avkryssing av de foresatte, fordeler seg mellom grupper ut fra mors høyest fullførte utdanning.

Tabell 10b

Kryss av for mors høyest fullførte utdanning	Grunnskole	14,3%
	Yrkesfaglig videregående opplæring	4,9%
	Allmennfaglig videregående opplæring	6,2%
	Fra ett til tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	3,2%
	Mer enn tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	1,6%

Som det kommer fram av tabellene 10a og 10b finner vi at en forholdsvis stor andel av barn som har fått morsmålsopplæring i et annet språk enn norsk kommer fra hjem der mor bare har grunnskole. Den største innvandrerguppen i Norge er nå fra Polen med påfølgende land på plassene etter: Sverige, Pakistan, Somalia, Irak og Tyskland (SSB, 2012). Når det gjelder de polske og svenske gruppene er en stor del av disse arbeidsinnvandrere uten at en så stor del av familiene flytter med, som tilfellet er med innvandrere fra Pakistan, Somalia og Irak. Derfor er det sannsynlig at en stor del av barna som får egen morsmålsopplæring kommer fra disse landene. Ut i fra kunnskapen om at elever med fremmedspråklig bakgrunn har gjennomsnittlig lavere oppnådd resultater i grunnskolen og høyere grad av frafall i videregående skole er det interessant å se at disse også oftere har foreldre med lav utdanning. Disse elevene har to viktige sammenfallende faktorer som trekker i gal retning. Jeg har tatt med dette funnet for å vise at for disse elevene vil min tolkning av teoriene til Foucault, Bourdieu og Honneth være ekstra aktuell da disse familiene kommer fra en kultur svært ulik fra den norske. Ut fra min kobling mellom lav sosial mobilitet og teoriene vil derfor behovet for kunnskap om diskurser, klasseskiller og anerkjennelse være tilsvarende stort.

## 5. Drøfting

Elever med ikke-vestlig bakgrunn, gutter, barn av foreldre med lav utdanning og barn som bor sammen med bare en av foreldrene mottar mye spesialundervisning på videregående, ifølge Markussen & al (referert i Engen, 2010, s. 12). I min undersøkelse har jeg sammenlignet forskjellige faktorer med mors utdanningsbakgrunn og jeg mener å finne en klar sammenheng mellom faktorer som kan påvirke sosial mobilitet og mors utdanningsbakgrunn. Vi ser at barn av foreldre med lav utdanning ikke trives så godt i skolen og at disses foreldre ikke i like høy grad deler skolens kultur, grensesetting og normer for atferd. Det er altså en tydelig sammenheng mellom i hvilken grad eleven når opp til skolens ønsker om deltakelse i det faglige og det sosiale fellesskapet i skolen, og foreldrenes utdanning. Sammenhengene går fram av funnene, men årsakene til sammenhengene bør drøftes. Som jeg har beskrevet under de fleste funnene mener jeg å finne et manglende verdifellesskap og diskurs mellom skolen og hjem der mor har liten utdannelse.

Jeg kan likevel ikke uten videre påstå at sammenhengen mellom mors utdanningsbakgrunn og elevens prestasjoner på skolen kommer av ulik diskurs. En mulig årsak til sammenheng mellom lav utdanning og høy grad av deltakelse i et faglig fellesskap i skolen kan f.eks. være lesing i hjemmet. Hvis mor ikke var glad i å lese som barn er det sannsynlig at det påvirket skoleresultatene og derved sannsynligheten for høyere utdannelse. Det er da videre sannsynlig at mor ikke er så glad i å lese for egne barn, noe forskningen viser er en stor fordel for barnets prestasjoner på skolen. Slik kan en mangel i interesse og ferdighet gå i arv og være en del av forklaringen på en sammenheng mellom mors utdanningsnivå og barnets prestasjoner på skolen. Likevel mener jeg at en samlet gjennomgang av funnene viser at forskjellene er mange og på forskjellige nivåer. Jeg mener f.eks. det er lite sannsynlig at forskjellen i svarene ut fra forskjellig grad av utdannelse ville vist seg såpass lineær hvis årsaken var hvor glad mor er i å lese.

Andre funn som peker mot teoriene jeg har brukt er eksemplene som viser forskjeller på felles normer og regler og mors syn på hvor viktig det er å lære. Slike forskjeller peker mot et manglende verdifellesskap mellom hjem og skole. Derfor mener jeg at man kan snakke om en forskjell i diskurs og/eller habitus. Det betyr ikke at f.eks. manglende ferdigheter og/eller interesse for lesing hos mor ikke kan være en medvirkende enkeltfaktor til lave skolefaglige prestasjoner hos eleven.

Ut fra foreldrenes respons på de ulike utsagnene er det lett å tenke at det er noe i veien med holdningene hos foreldrene i hjem der mor bare har grunnskole. Hvorfor er de ikke mer positive til skolen? Hvorfor snakker de ikke mer positivt om både skolen og utdanning til barna? Og hvorfor involverer de seg ikke i større grad i barnas skolegang gjennom kontakt med lærerne? Jeg har flere ganger pekt på hvor viktig det er med anerkjennelse. Hvis skolen opererer innenfor en diskurs som i all hovedsak samsvarer med hjem der de foresatte har høy utdanning vil ikke de foresatte med lav utdanning kjenne seg inkludert. I følge Bourdieu ligger det i menneskets natur å posisjonere seg i et habitus som ligger høyest mulig i et hierarki for derved å selv kunne få og utøve makt. Skal lærerne og skolen møte elever og foresatte fra et habitus med lavere kapital og status enn deres eget med anerkjennelse og inkludering, kreves det derfor at de er klar over dette spillet. Dette kan likevel ikke skje uten at skolen er bevisst egen diskurs. Så må de sette alle enkeltelevens oppnåelse av suksess i det faglige og sosiale fellesskapet som et kriteri for selv å kunne påberope seg suksess. Dette skal jeg komme tilbake til under besvarelsen på hvordan læreren kan motvirke sosial reproduksjon gjennom sitt møte med elev og foresatte.

Hvis derimot utfordringen i forhold til sosial mobilitet blir et spørsmål om å fordele skyld for derved å se seg ferdig med saken vil det sannsynligvis ikke skje noen positiv forandring. Etter mitt syn kan det heller føre til en forverring av situasjonen, altså at vi opplever en mindre grad av sosial mobilitet. Fordeling av skyld kan skape ytterligere avstand og mindre felleskap mellom skolen og de hjemmene som fra før ikke er innenfor gjeldende skolediskurs.

Det er likevel legitimt å spørre om befolkningsgruppen med lav utdanning i en større grad bør innrette seg etter kravene samfunnet/skolen stiller for derved å få tilgang til de samme goder som andre. Som det går fram fra lærerens vurdering i tabell og figur 1, utgjør forskjellen på prestasjoner i basisfagene nesten en karakter. En så stor forskjell kan være avgjørende både for innpass i, og evnen til, gjennomføring av høyere utdanning.

Jeg mener at funnene reiser et spørsmål om elever fra hjem med liten utdanningskapital gis de samme mulighetene til å lykkes i utdanningssystemet, og derved på sentrale områder senere i livet, som elever fra hjem med stor utdanningskapital. Formelt har elever fra alle samfunnslag og klasser de samme rettigheter til utdanning i Norge. Når Axel Honneth snakker om anerkjennelse vil denne formelle retten peke mot en anerkjennelse i den rettslige sfæren. Når elever fra hjem med liten utdanningskapital likevel er så overrepresentert i gruppen som ikke tar høyere utdanning og ikke fullfører videregående skole må man likevel spørre seg om alle elever gis de samme mulighetene til utdanning. Mine funn peker på en mulighet for at en



mangel på anerkjennelse i den solidariske sfæren fører til lavere gjennomføring av utdanning og derved mindre tilgang til goder og deltagelse i samfunnet senere i livet. Da er heller ikke lik anerkjennelse av alle elever uansett bakgrunn i den rettslige sfæren reell.

Utdanning er viktig for tilgang på deltagelse og goder i samfunnet. Vi kan spørre oss om dette er kommunisert tydelig nok fra skolen til foreldrene, men vel så mye hvordan dette blir kommunisert. Tabell og figur 8 tyder på at det er minst kommunikasjon mellom skolen og de foresatte med lav utdanning. Her kan årsaken være både at foreldrene i denne gruppen gruer seg til å ta kontakt p.g.a. en følelse av mindreverdighet i forhold til skolen, men også læreres behov for å tekkes foreldregruppen med høyest utdanning. De lavest utdannede foreldrene vil da møte liten grad av anerkjennelse for egen kultur og verdier og terskelen for å ta kontakt vokser.

I undersøkelsen sammenlignet jeg bl.a. mors utdanningsbakgrunn med spørsmålet til foreldre om de er opptatt av at deres barn skal forstå at skolegang er viktig. Som vi kan se av figur 3 oppstår nesten hele differansen på gjennomsnittsvarene mellom gruppen med mødre som bare hadde grunnskole til gruppen som hadde yrkesfaglig videregående opplæring. Grafen viser tydelig at bare noe utdanning utover grunnskole har en sterk innvirkning på holdninger til skolegang og utdanning som kommuniseres til barnet. Dette tyder på en sterkere identifikasjon med skolens diskurs.

I følge Bourdieu`s teorier om kulturell kapital vil lærerens egne forestillinger om elevens familie og sosiokulturelle bakgrunn være utslagsgivende i forhold til de forventninger læreren har til eleven og hvordan eleven blir møtt. Videre vil lærere derfor være forutinntatt og vurdere eleven ut fra familiens kapital og evne til å manøvrere i lokalsamfunnets maktstrukturer. Når foreldrene ikke er eiere av høy kulturell, sosial eller utdanningmessig kapital vil lærerens ambisjoner på elevens vegne bli tilsvarende lave. Gjennom å senke krav om faglig innsats viser læreren at han ikke har så store forventninger til disse elevene. Dette er en form for tilbakemelding som er med på å befeste en uheldig rolle. Vi ser det er en sammenheng mellom mors utdanning og elevens trivsel i tabell og graf 2. Det er svært sannsynlig at en følelse av utenforskap til skolens diskurs i tillegg til å bli møtt med lave forventninger fører til mindre trivsel for eleven. Jeg vil ta opp igjen de mulighetene læreren kan benytte seg av i disse møtene når målet er å motvirke sosial reproduksjon.

Når læreren møter elever fra hjem med liten utdanningskapital med lave forventninger og liten anerkjennelse er det naturlig at elevenes motivasjon og innsats blir lav. Eleven kan altså bli styrt inn i negativt opprettholdende faktorer som en følge av lærerens holdning til de

foresatte. Dette fører videre til lav deltakelse, laver resultater faglig og mindre trivsel som vi kan se under tabell og figur 1 og 2.

Når læreren er mindre motivert til både kontakt med disse elevenes foresatte og elevenes måloppnåelse kan elevene respondere med uro. Hvis de ikke opplever anerkjennelse fra læreren i forhold til egen bakgrunn kan dette også være en form for ”mot-diskurs”. I norsk skole er det en overvekt av kvinner med lærerutdannelse. En forskjell i diskurs gjennom verdisyn kan være en medvirkende årsak til at barn, men spesielt gutter, fra hjem der de foresatte har lav utdanningskapital i gjennomsnitt får dårligere skoleresultater.

Hvis læreren møter eleven med for lave forventninger gir han ikke eleven riktig anerkjennelse. Det samme kan skje i forholdet mellom eleven og resten av klassa. Læreren har ansvaret for klassemiljøet og det er i klassemiljøet vi finner det som Axel Honneth kaller den solidariske sfæren. Manglende anerkjennelse i den sosiale sfæren kan føre til at eleven føler seg krenket (Engen, 2010, s. 13). En krenket elev er en dårlig motivert elev. Eleven trenger anerkjennelse fra både lærere og medelever. Her er det også interessant å bruke teorier fra Foucault og Bourdieu. Ut fra disse teoriene kan jeg belyse anerkjennelsens kår i forskjellige paradigmer eller diskurser.

Tabellene 4a og b viser at foreldre der mor har lav utdanningsbakgrunn i større grad mener at deres barn har behov for spesialundervisning uten å få det, enn foreldrene der mor har mer utdanning. Samtidig viser tabellene 5a og b at flere barn av mødre med lav utdanning har fått spesialundervisning etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. For at skolen skal bruke spesialundervisning må man anta at det alltid skjer etter samtaler med de foresatte. Derfor virker det som at mangel på kommunikasjon, eller mangel på god kommunikasjon, ligger til grunn for forskjellen. Funnene peker på en mangel på gode relasjoner mellom skole og foresatte der disse mangler stor utdanningskapital.

Jeg mener altså at foreldre med lav utdanning ikke deler skolens kultur og diskurs i like stor grad som foreldre med høyere utdanning. Fra skolens ståsted blir det da viktig å ta stilling til om elevene fra disse hjemmene skal integreres inn i skolens diskurs eller om disse elevene skal inkluderes. Med integrering mener jeg at de skal tilpasse seg skolens diskurs. Med inkludering mener jeg at de i større grad blir godtatt som de er og at skolen er åpen for å bli tilført deler av elevens diskurs. Når jeg skriver deler av elevens diskurs er dette fordi at samtidig som skolen bør være åpen for andre kulturer og diskurser bør den ikke gå på akkord med sitt grunnleggende verdisyn. Derfor bør også foresatte og elev bli møtt med en tydelig forventning om tilpasning der det er nødvendig, altså en integrering. I møte med elever fra

familier der foreldrene har lav utdanning bør skolen være ekstra årvåkne på inkludering, som de kan vise gjennom anerkjennelse og samarbeid, men også ved å være tydelige på hva som godtas og forventes av elev og foresatte.

Som vi ser av tabellene 10a og b er det en sterk sammenheng mellom mors utdanningsbakgrunn og gruppen av barn som har fått morsmålsopplæring i et annet språk enn norsk. Det tyder på at mange minoritetsspråklige barn i tillegg har en mor som bare har grunnskole og derfor har flere forsterkende faktorer som taler mot gode skoleprestasjoner. Her har skolen et spesielt stort ansvar i å bryte ned ekskluderende diskurser for istedenfor å finne fram til felles mål.

Kulturell kapital står sentralt i Bourdieus tanker om utdanning. Han mener at kriteriene for framgang og suksess i skolen i stor grad avhenger av at eleven beveger seg innenfor skolens diskurs og verdsetter denne. For Bourdieu, the dominant cultural understanding of being "good" at school includes not only the possession of some degree of intellectual ability, but also a distinctive and positive attitude towards the school in general, and more importantly, its value system. (Thomas & Loxley, 2007, s. 87). Ut i fra det vi kan lese av tabell og figur 7 ser det ikke ut til at foreldrene i gruppen der mor bare har grunnskole i tilstrekkelig grad føler seg som en del av skolens diskurs. Jeg mener også at flere av funnene peker i samme retning.

Dette kan vi også koble til spørsmål 8 i undersøkelsen; "Jeg/vi diskuterer ofte med lærerne om måten det undervises på og hva elevene lærer". Her viser undersøkelsen en sterk sammenheng mellom foreldres oppfatning av denne påstanden og mors utdanningsnivå. Om dette kommer av mangel på vilje fra foreldre eller lærer til slike diskusjoner er vanskelig å si, men svarene indikerer at det enten er et behov for mer kontakt, eller at kontakten er mindre, mellom foreldre der mor har lav utdanning og lærer enn det er mellom lærer og foreldre der mor har høyere utdanning. Her kan man også se at nesten hele forskjellen ligger mellom svargruppene for grunnskole og videregående utdanning. En mulig forklaring på det kan være at foreldrene trenger en teoretisk utdanning utover grunnskolen for å føle seg trygge på å diskutere faglig innhold i grunnskolen med elevene. Utdannelsen etter grunnskolen er i tillegg frivillig og krever at eleven i høyere grad tar ansvar for egen læring. Det kan føre til at når disse elevene selv blir voksne og får barn, har en annen erfaring og derved et annet syn på hvordan eget initiativ og innsats er suksessfaktorer i skolesystemet. Ved å føle seg kompetent og innenfor en skolediskurs blir terskelen for å ta initiativ overfor skole og lærer mindre. Også her mener jeg altså at årsaken kan være mangel på felles diskurs og anerkjennelse mellom

kulturer og/eller klasser. Skal anerkjennelse og inkludering i felles diskurs finne sted må skole og hjem kommunisere.

Da kan det være interessant å se på hva eleven selv mener om skolen. En faktor jeg har koblet opp mot mors utdanningsbakgrunn er et utsagn eleven skal ta stilling til; ”Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære”. Som vi kan se av graf 9 følger også her svarene en lineær utvikling der den største andelen elever som svarte et stort JA kom fra hjem der mor har høyeste utdanningsbakgrunn. Det er altså ikke bare en sammenheng mellom mors utdanningsbakgrunn og elevens prestasjoner, men også med elevens trivsel, foreldres syn på utdanning, foreldrenes kontakt med skolen og elevens syn på hvor viktig det er å gå på skolen for å lære. Disse elevene deltar altså ikke i like høy grad i det faglige og sosiale fellesskapet som elever fra hjem der mor har høyere utdannelse. Skolen har altså en jobb å gjøre for å inkludere dem i dette fellesskapet, som igjen kan føre til større sosial mobilitet.

Mine sammenligninger av faktorer hentet fra SPEED-undersøkelsen viser at det er forskjeller mellom hvordan familier med lavt utdannede og høyt utdannede foreldre oppfatter og forholder seg til skolen. Michel Foucault avdekker hvordan institusjoner og profesjoner bruker kunnskapen og makten som ligger i posisjoner oppnådd gjennom en offentlig godkjent utdanning til å definere riktig og galt, hvem som er innenfor og hvem som er utenfor. Pierre Bourdieu peker på hvordan diskurser kan være styrende for hva som blir godtatt innenfor forskjellige miljø og hvordan mennesker kan bruke kunnskap om disse diskursene for å oppnå fordeler og makt og videre selv bli den som er med på å holde andre utenfor for å beholde egne fordeler.

Som vi så av tabell og figur 1 utgjør forskjellen i skolefaglige prestasjoner mellom barn av de høyest utdannede mødrene og de lavest utdannede mødrene nesten en karakterenhet. Bourdieu snakker om at vi alle vokser inn i et habitus etter som hvilke klasser vi tilhører. De som behersker distinksjonen har kunnskap om hvordan man velger interesser, aktiviteter og smak for å oppnå anseelse og tilgang til de habitus som mennesker med makt og innflytelse befinner seg i. Ved å oppnå forskjellige former for kapital kan man altså oppnå en høyere status som igjen gir økt innflytelse og makt. Foucault snakker om normen som maktmiddel. Lærere har et offentlig mandat til å lære opp barna i en ønsket norm. Lærere er en gruppe av befolkningen med forholdsvis lang utdannelse og er også interessert i å bruke sin utdanningskapital for å vise at de vet hvilke smak, oppførsel, normer og uskrevne regler som gir innpass i de ”rette” habitus. Derfor kan de danne en diskurs på den enkelte skolen som igjen kan føre til at noen elever og foresatte kommer innenfor og andre blir holdt utenfor.

Her kan vi finne en medvirkende årsak til at barn av lavt utdannede mødre presterer dårlig rent faglig. Hvis hjemmet føler de står utenfor en skolediskurs mister de troen på at de og deres barn vil mestre skolens forventninger. I møte med skolen registrerer de at de representerer en kultur og diskurs som ikke er bra nok. For foresatte som selv ikke har hatt lang skolegang kan et slikt møte lett bli preget av underlegenhet og nederlagsfølelse. En slik følelse av underlegenhet kan videre føre til at kontakten holdes på et minimum. Skolen kan etter hvert representere en umulig utfordring og i noen tilfeller kan det utvikles en ”motdiskurs” som jeg har beskrevet tidligere. I tillegg kan eleven selv få mange signaler på et utenforskap gjennom kontakten med læreren. Hvis ikke læreren bruker eksempler og oppgaver som er meningsbærende for eleven vil det øke følelsen av å stå utenfor en diskurs. Hvis vi videre ser på hvordan en lærer kan velge å trekke fram visse aktiviteter eller meninger som ”rette” og andre som ”gale” vil eleven fra foresatte med lav utdanning igjen havne på feil side. I tillegg kommer all respons læreren viser gjennom blick og kroppsspråk. Jeg vil komme nærmere inn på dette under tiltaksdelen.

Med disse teoriene som grunnlag kan det synes som undersøkelsen viser at de lavt utdannede og derved deres barn havner utenfor både skolens normalitetsbegrep og diskurs ut fra Foucaults teori og utenfor ”rett” habitus ut fra Bourdieus teorier. Selv om både Foucault og Bourdieu peker på at det dannes miljøer og diskurser som tar avstand fra både offentlige og lokale diskurser og maktstrukturer så vil skolen ofte være institusjonen som har størst makt til å definere riktig og galt i et lokalsamfunn fordi de gjennom sin offentlige godkjenning og mandat har en rett til å påvirke barna faglig og sosialt. Om man fortsatt har et mål for skolen om at denne skal minske sosial reproduksjon er det likevel viktig at man ikke ser på disse mekanismene som en naturlov. Hva kan skolen gjøre?

Honneth peker på hvor viktig anerkjennelsen er for utvikling og deltakelse. Anerkjennelse er da også en viktig faktor i både Foucault og Bourdieu sine teorier. Mennesker kjemper for å oppnå anerkjennelse for å framstå som samfunnsborgere med innflytelse. Det er når behovet for anerkjennelse går videre til et ønske om anerkjennelse på bekostning av andre at det blir brukt til å utøve makt over andre. Når mennesker innordner seg etter maktstrukturer og diskurser som ekskluderer andre kan vil de ressursvake lett havne i et utenforskap.

Ut fra Honneths teorier vil et behov for anerkjennelse som blir dekt i de forskjellige sfærene være en sterk faktor for utvikling mot en trygg og samfunnsdeltakende person med muligheter for å utvikle og utnytte eget potensial. Hvis skolen og lærerne derimot er eier av en diskurs

som ikke korresponderer med familier med lav utdanning vil valg av lærebøker, oppgaver og eksempel lett falle utenfor det erfaringsnære og meningsbærende for denne gruppen.

Det å ta hensyn til sosiokulturelle faktorer i den daglige kontakten mellom lærer og elev skal ikke forbeholdes elever fra minoritetskulturer. Alle elever og lærere er bærere av en kultur med egne særtrekk. Gjennom lærerens kjennskap til eleven, de foresattes, sin egen og skolens diskurs kan skolen møte både elever og foreldre med et mer bevisst, og bedre kommunisert, ønske om inkludering. Da kan lærestoffet tilpasses slik at det oppleves identitetsbekreftende og meningsfullt og gir eleven en følelse av anerkjennelse. I min oppgave har jeg tatt utgangspunkt i elever fra familier der mor har lav utdanning. Ut fra mine funn og ved støtte i de valgte teoriene mener jeg at disse elevene og foresatte blir stående utenfor skolens majoritetsfellesskap. Det er også i disse tilfellene læreren har mulighet til å gjøre de største forandringene i positiv retning. I Norge har vi for lav sosial mobilitet. Å fremme elevers læring gjennom å ta hensyn til sosiokulturelle faktorer kan føre til en høyere sosial mobilitet. Da kan vi mobilisere en stor intelligensreserve som ikke blir utnyttet i Norge i dag.

Fra et skoleperspektiv vil det eneste interessante spørsmålet bli; hva kan skolen gjøre for å minske forskjellene og øke graden av sosial mobilitet. Jeg mener skolen må se på egen praksis og hvilke virkemidler som kan skape deltakelse og engasjement hos alle grupper av elever. Det er dette jeg vil se på under oppgavens sekundære problemstilling; hvordan kan læreren motvirke sosial reproduksjon gjennom sitt møte med elev og foresatte? Jeg mener at skolen først og fremst må ta et oppgjør med egen diskurs for så å justere den etter den virkeligheten elevene er en del av også utenfor skolen. Det er viktig at hver enkelt lærer viser hver enkelt elev at han eller hun kan være et positivt bidrag til klassefellesskapet. Jeg vil kalle det inkludering gjennom anerkjennelse. Videre bør skolen bli enig med seg selv om hvilke verdier den skal stå fast ved og kommunisere til både elever og foreldre. Det kan f.eks. være at alle elever skal gis best mulig opplæring ut fra sine forutsetninger for å kunne ta del i samfunnets goder og utfordringer både som unge og voksne individer. Dette kan videre brukes som føringer på klasseregler osv.

I skolehverdagen vil lærerens respons på eleven som aktør i det faglige og sosiale fellesskapet være utslagsgivende for hvordan eleven føler seg inkludert. Samtidig er det denne responsen som kommuniserer skolens verdier overfor eleven. Det er i dette møtet jeg mener skolen har den beste muligheten til å bryte ned smale diskurser og oppfatninger om klasse. Det er i lærerens møte med elev og foresatte at skolen kan ta initiativ til større deltagelse fra gruppene som i størst grad faller ut av utdanningssystemet før de får fullført en utdanning.

## **6. Hvordan kan læreren motvirke sosial reproduksjon gjennom sin kontakt med elev og foresatte?**

### **6.1 Anerkjennelse**

Som jeg har kommet inn på tidligere må skolen ta et oppgjør med egen diskurs og så langt det er mulig må hver enkelt lærer være ærlig i forhold til egen diskurs og eget habitus. At rektor eller skoleeier står på et lærerrom og sier at skolen skal inkludere alle elever er ikke nok. Dette er et kontinuerlig arbeid som bør være en naturlig del av lærerens forberedelse og undervisning hver dag. Dette krever sannsynligvis ekstern hjelp fordi det er viktig å få et mest mulig nøytralt blikk på den enkelte lærer og skole. Dette skal jeg likevel la ligge da det er utenfor min kompetanse. Dette arbeidet bør resultere i tydelige instruksjoner for lærerne, men også i reglement for øvrig og i klassereglene.

Jeg mener at det er i lærerens møte med eleven og foresatte at inkludering eller ekskludering skjer. Videre mener jeg at det er skolen og lærerens plikt å ta initiativ og legge til rette for inkludering. Ut fra mine funn og valgt teori er da anerkjennelsesbegrepet helt sentralt.

Anerkjennelse av elev og foresatte bør gjennomsyre ethvert møte og enhver kontakt mellom lærer og elev/foresatte. Likevel må alle elever innordne seg etter klasseregler og reglement. Ved overtredelser er det derfor viktig at det er handlingen som trekkes fram som bra eller dårlig. Dette er viktig for at eleven likevel skal føle seg verdsatt.

### **6.2 Identitetsbekreftende lærestoff**

I læringsarbeidet kan inkludering av elevens egen erfaringsbakgrunn i eksempler og oppgaver hjelpe eleven til å nå gode prestasjoner. Funnene som framstår av tabell og figur 8, tyder på at foreldre i hjem der mor bare har grunnskole ikke i like stor grad diskuterer verken innhold eller metoder med læreren som foreldre der mor har høyere utdanning. Ut fra teorien om at skolen har en diskurs som ikke sammenfatter med diskursen i hjem der mor har lav utdanning, burde læreren planlegge undervisningen med identitetsbekreftende oppgaver for disse elevene.

Oppgaver som ikke finnes meningsfulle for eleven vil raskt bli oppfattet som mekaniske øvelser uten innhold. Ved å gi referanser fra elevens erfaringsbakgrunn en plass i klassens og skolens diskurs, unngår også læreren å holde seg innenfor en for smal diskurs. Hensikten må være å inkludere mest mulig av klassens erfaringsbakgrunn. Her må læreren bruke anerkjennelse som virkemiddel for deltagelse. Gjennom forholdet mellom lærer, elever og foreldre vil da elevene gis mulighet til å se på ulike erfaringsbakgrunner som en mulighet, snarere enn en trussel til egen identitetsutvikling (Bourdieu, 1995, s. 218-219).

Ved å ta i bruk sosiokulturelle faktorer vil læreren derfor øke sannsynligheten for at den enkelte eleven når målene for læringen. Det kan skje ved at læreren tar i bruk kunnskapen om eleven ved valg av metoder og vanskelighetsgrad og at læreren bruker kunnskapen i samtaler om mål og metoder. Dette engasjementet kan synes for svakt i dag når det gjelder gruppen elever fra hjem der mor har lavest utdanning. Funnene i tabell og graf 7 og 9 tyder på både en større uenighet i det som foregår på skolen fra foreldrenes side, og et mindre fokus på det å lære fra elevens side. Ved tettere kontakt mellom lærer og foreldre samtidig med en anerkjennelse av elevens habitus kan læreren bruke denne kunnskapen til å motivere eleven til å engasjere seg i egen læring.

Læreren kan bruke dialog for å gjennomføre en kvalitativ tilrettelegging av lærestoffet og undervisningsmetoder med den hensikt at eleven skal motiveres. Da øker muligheten for at læreren fyller elevens skoledag med lærestoff som har en identitetsbekreftende funksjon for akkurat den eleven (Engen, 2010, s. 59-60).

Slikt lærestoff fremmer muligheten for at eleven utnytter sitt potensial, noe som gir læreren grunnlaget han trenger for å legge opp undervisningen i elevens nærmeste utviklingszone. Med minoritetsspråklige elever kan f.eks. manglende undervisning på elevens førstespråk være en medvirkende årsak til at eleven ikke får undervisning i sin nærmeste utviklingszone. Minoritets elever kan ofte ha aldersadekvat kompetanse i førstespråket, men denne kompetansen blir verken oppdaget eller utnyttet fordi norskkunnskapen er for dårlig (Pihl, 2000, s. 315). Som tabell og graf 10 viser er det en overvekt av elever med morsmålsopplæring som også kommer fra hjem der mor bare har grunnskole. Her kan det være ekstra utfordrende for skolen å finne balansen mellom anerkjennelse og forventninger om en tilpasning til skolens verdier. Hvis skolen kan stille med tospråklig lærer, slik at eleven hadde fått undervisning på førstespråket, kan elevens potensial bli utnyttet i større grad. I tillegg er det sannsynlig at en lærer som kjenner elevens språk også kjenner elevens kulturelle bakgrunn og derved lettere kan gi eleven en følelse av tilhørighet.



Når læreren har funnet lærestoff som motiverer eleven vil eleven lettere engasjere seg i klassefelleskapet. Hvis eleven opplever å få anerkjennelse av læreren og klassekamerater vil han lettere føle seg som en positiv bidragsyter i klassa. Økt motivasjon kan komme av at anerkjennelse skaper et positivt selvbilde. Som undersøkelsen viser er det en sammenheng mellom mors utdanningsbakgrunn og at foreldrene oftere kommuniserer at de er uenige i det som foregår på skolen. Det samme med mors utdanningsbakgrunn og hvor viktig eleven synes det er å lære på skolen. Når klassemiljøet er godt og forventningene om faglig og sosial utvikling preger skolediskursen sannsynliggjør det deltakelse og en følelse av samhörighet. Et positivt selvbilde og tro på egne evner gir eleven lyst til å bidra med egen kunnskap i klasserommet. Dette kan føre til økt elevsamarbeid og deltakelse som også er to eksempler på ytre forhold som påvirker motivasjonen (Dobson, et al., 2012, s. 21).

Mestringsmuligheter som fører til mestringserfaringer fører også til økt motivasjon. Eleven opplever forventninger om mer mestring. Da øker sannsynligheten for at eleven også mestrer utfordrende oppgaver (Dale & Wærness, 2006, s. 210). Når læreren bruker elevenes forkunnskaper og interesser ved valg av lærestoff, som underveis deles med klassa, øker mulighetene for at elevene vil fortsette å tilegne seg ny kunnskap gjennom undervisningen. Slik kan lærerens fokus på sosiokulturelle faktorer utnyttes til å skape motivasjon og en anerkjennelse av mangfold. Som Foucault som snakker om et mangfold av diskurser om seksualitet (Foucault, 1999, s. 43), kan man se for seg at en skole kan danne sin egen diskurs rundt anerkjennelse i den sosiale sfæren. Kan skolen oppnå en lokal diskurs som inkluderer alle elevene kan det føre til større deltakelse og engasjement fra både elever og foresatte.

Det har vært rettet kritikk mot tilpasset opplæring der man har hevdet at det fører til en individualisering i skolen. Men når læreren sørger for at den enkelte elevenes lærestoff senere deles med klassa, øker muligheten for at den individuelle kulturforskjellen blir tatt opp i klassas samla kultur. Det kan føre til en bredere kulturforståelse samtidig som det bygger opp klassefelleskapet gjennom deres kulturelle særegenhet. Dette blir da et eksempel på pedagogisk, kvalitativ differensiering (Nes, & Sand, 2012, s. 103).

Samtidig kan en utvidelse av diskurs føre til en utvidet ramme rundt normalitetsbegrepet. Hvis en elev har fått en diagnose er det lett for skolen og lærerne å bruke denne som forklaringsbakgrunn for mange av de handlinger og den oppførsel som ikke er ønskelig ut fra lærerens mening. Når læreren blir bevisst hvordan kontekstuelle forhold, som kultur og diskurs, er med på å prege **alle** elever vil muligens ikke så mange av elevens handlinger bli forsøkt forklart som en følge av en diagnose. Vi kan derfor oppnå at klassen og skolen får en

bredere kulturforståelse og en større anerkjennelse av mangfold, som også er et uttalt mål i kunnskapsløftet.

### 6.3 Anerkjennelse mellom elever

Hvordan kan læreren og skolen bidra til inkludering av elever og foreldre med liten utdanningskapital? Hvis ikke læreren er bevisst på å skape en klassekultur der alle bidrar med sin kunnskap og sin bakgrunn vil man ikke oppnå en likeverdig interaksjon mellom elevene. Da kan anerkjennelse gjennom hverandrevurderinger være fruktbart. Der kan eleven som gir tilbakemelding bli mer bevisst både mangler og styrker ved egen kunnskap (Hartberg, Dobson, & Gran, 2012). I et slik elevsamarbeid bør læreren være bevisst sammensetningen av elevene. Som vi så under tabell og figur 9 der eleven skulle krysse av for svaralternativer etter utsagnet; ”Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære”, var det en forskjell mellom elever med mødre som hadde ulik utdanningsbakgrunn. I et inkluderende klassemiljø med en diskurs som rommer alle elevenes habitus bør det være mer sannsynlig at anerkjennelsen, også fra medelever, vil fremme lærelyst. Det er akkurat i et samlende og inkluderende miljø at hvert enkelt individ kan utvikle egne evner, nettopp fordi det ikke trenger å frykte fordømmelse og utestengelse.

I den grad tabell og graf 1 stemmer i den enkelte klasse kan læreren bruke elevsammensetninger som fremmer anerkjennelse mellom elever fra forskjellige hjem ang. mors utdanningsbakgrunn. Da er et godt klassemiljø med en felles klassesdiskurs et nødvendig grunnlag. Ved å kjenne elevenes bakgrunn og de foresattes forskjellige former for kapital kan læreren bidra til å skape kontakt og felleskap på tvers av diskurser både på skolen og i lokalmiljøet. Her er det igjen nødvendig at læreren både bruker den sosiokulturelle kjennskapen han har til elevene og foreldrene, og kunnskapen om hvordan forskjellige former for kapital skaper barrierer i samfunnet. Både ulikheter og likheter i elevenes kultur og verdier kan brukes konstruktivt. Hvis læreren har jobbet mye med et inkluderende klassemiljø kan slike hverandrevurderinger med elever fra ulik sosiokulturell bakgrunn føre til fruktbare diskusjoner i klassa om kultur og verdier. Da må læreren ta tak i ”de gylne øyeblikkene” og mulighetene de skaper. Selv om det er viktig å holde fokus på læringsmål og tema for timen vil det sjelden være bortkastet tid å ta tak i gode muligheter som kan dukke opp. F.eks. diskusjoner som muliggjør en vinkling mot læreplanens målsetning om et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse.

Opplæringen i skolen er i hovedsak tilpasset elever fra majoriteten. Ved å være kulturelt homogeniserende virker opplæringen i hovedsak ekskluderende på minoritetselever (Engen, 2006, referert i Engen, 2010). For å motvirke dette bør læreren hele tiden vurdere undervisningen slik at den i størst mulig grad også inkluderer elever fra hjem der mor har lav utdanning. Jeg har tidligere beskrevet hvor viktig det er å finne lærestoff som føles identitetsbekreftende av eleven for at læreren skal få kunnskap om elevens nåværende kompetanse. Læring skjer når eleven er aktiv i forhold til lærestoffet og opplever læringsaktivitetene som meningsfulle (Nordahl, 2007). Selv om elevgruppa er heterogen kan en utvidelse av diskurs og større anerkjennelse føre til at elevene påvirker hverandre positivt og at både interessefellesskap og verdifellesskap blir styrket.

På mellomtrinnet er det ønskelig at eleven er mer aktiv i utviklingen av vurderingen enn på barneskolen. Mot slutten av grunnskolen bør elevmedvirkningen være på lik linje med lærerens slik at eleven er moden og motivert selv å ta kontroll (Hartberg, Dobson, & Gran, 2012, s. 53-54). Et ønske om en slik utvikling blir ytterligere aktualisert på bakgrunn av gruppene som er overrepresentert i frafall på videregående. Som vi ser av funnene har elever fra hjem der mor har lav utdanning et dårligere utgangspunkt for gjennomføring av videregående, både ut fra resultater og trivsel. Klarer læreren å sørge for en høy grad av elevmedvirkning før eleven er ferdig i grunnskolen er det sannsynlig at eleven tar ansvar for egen læring i en slik grad at risikoen for frafall på videregående blir betydelig redusert.

## 6.4 Elevsamtalen med fokus på økt sosial mobilitet

Elevsamtaler kan utføres som planlagte regelmessige samtaler på tomannshånd og forstås her som Sjøbakkens definisjon (referert i Nes & Sand, 2012): Den skal ta utgangspunkt i planboka der vi kan se på arbeidene eleven har gjort for så å fokusere på opplæringsplanen for den kommende perioden. ...”Elevsamtalen er både en faglig og personlig samtale der målet er å legge til rette for jevnlig dialog og tilpasset opplæring ut fra den enkelte elevs forutsetninger og målene i læreplanen.” (Nes & Sand, 2012, s. 105). Intensjonene med planboka knytter derfor formativ vurdering til et perspektiv på elevens habitus ved at den enkelte elevs forutsetninger skal føre til tilpasset opplæring ut fra jevnlig samtaler som tar opp både faglige og sosiale spørsmål.

For at en slik dialog skal fremme læring mener jeg at mine funn og brukt teori kan legges til grunn og at læreren hele tiden må ha fokus på anerkjennelse. Anerkjennelse og lærelyst kan

fremmes gjennom det Dale og Wærness kaller genuin dialog. Genuin dialog tar utgangspunkt i gjensidighet. I og med at forholdet mellom lærer og elev er asymmetrisk må læreren kunne sette seg inn i elevens situasjon. Læreren har makt gjennom sin stilling som lærer og leder i klasserommet, i tillegg til å inneha mer kunnskap og erfaring. For å tilstrebe en herskefri samtale bør derfor læreren fokusere på rasjonelle og fornuftige råd der følelser ikke kommer i veien (Hartberg, Dobson & Gran, 2012, s. 58). Han må ha med seg både sitt eget og elevens perspektiv i dialogen. Som mine funn tyder på må læreren vise spesielt varsomhet og forståelse i samtaler med elever fra hjem med liten utdanningskapital. Det er i arbeidet med å sette seg inn i elevens perspektiv at læreren må kjenne til og bruke elevens erfaringsbakgrunn og kunnskap om klasser og diskurser. Ut fra undersøkelsene ser vi at det eksisterer en barriere mellom hjem der mor har lav utdanning og skolen. Når læreren inkluderer elevens sosiokulturelle bakgrunn som likeverdig i forhold til andres vil også eleven lettere anerkjenne fellesskapets normer. Dette er mulig fordi læreren har gitt eleven tro på at egen identitet har sin plass i skolens og samfunnets fellesskap (Honneth, 2008, s. 87). Gjennom anerkjennelse av elevens habitus gis altså læreren mulighet til å bruke samtalen som et redskap for å inkludere eleven i et fellesskap med normer og regler som blir etterspurt i samfunnet.

Skal elever fra hjem der mor har lav utdanning forstå at utdanning er viktig må læreren gi tydelige tilbakemeldinger som også peker på hvordan eleven kan forbedre seg. Da må læreren videre ta hensyn til den hjelp eleven kan få i hjemmet i tillegg til å relatere arbeidet til et konkret mål som gir forståelse i elevens habitus.

He kan skolen møte en utfordring med de elevene som ikke kjenner til eller er oppvokst i en kontekst eller habitus som samsvarer med skolens. Utfordringen blir ofte ekstra stor i forhold til minoritetselever, men ut fra mine funn mener jeg også å kunne påstå at den finnes i større grad der mors utdanningsbakgrunn er lav. Læreren vil ofte dele et verdifelleskap med en kultur som finnes i hjem der foreldrenes utdanning har ført til forskjellige former for kapital, og vil derved lettere oppnå en god kontakt med elever fra den samme kulturen. Derfor er det igjen helt nødvendig at han kjenner alle sine elever og disses foreldre. Ideelt bør skolen ha sørget for at hver enkelt elevs kultur blir en naturlig del av det handlingsrommet som finnes i klassa. Da vil det senke terskelen for at alle elevene blir inkludert og for gode relasjoner mellom elev/elev og lærer/elev. Det er slike samhandlinger, ut fra en kulturell kontekst, som er avgjørende for at sosiokulturelle faktorer skal virke læringsfremmende og ikke som læringsbarrierer.

Under elevsamtalene kan læreren velge å legge vekt på oppgaven, prosessen, selvregulering og personen selv, som beskrevet av Kluger, DeNisi, Hattie og Timperley (referert i Dobson, 2012). I et perspektiv som søker å ivareta elever med foreldre med lav utdanning må læreren være nøye med å sørge for at eleven får den bakgrunnsinformasjonen han trenger for å løse oppgava. Hvis det blir gitt like oppgaver til hele klassa kan oppgava være mer utfordrende for elever av foreldre med lav utdanning. Derfor bør oppgavene være tilpasset elevens hjemlige kontekst. I prosessnivået må læreren sørge for at kompetansen som kreves er innenfor rekkevidde for eleven. Under selvregulering blir betydningen av elevens hjemlige habitus tydelig da kunnskap om elevens egen erfaringsbakgrunn og kultur er helt avgjørende for at læreren skal kunne aktivere selvtillit og vilje hos eleven. For at samtaler med ulike elever skal ha like høy kvalitet kan ikke samtalene være like. Samtaler og andre tilbakemeldinger må alltid differensieres ut fra elevens diskurs og habitus. I denne sammenhengen handler rettferdighet mer om å behandle elever ulikt enn å behandle dem likt (Hartberg, Dobson & Gran, 2012, s. 33-34). Som vi kan se av tabell og graf 6 og 7, tyder disse på at lærerens kjennskap til elevens foreldre og disses habitus for dårlig. Læreren må finne ut hvordan eleven motiveres ut fra elevens egen virkelighet. Da kan det være fornuftig å ta utgangspunkt i at eleven er en rasjonell aktør i sin egen kontekst. Kjenner læreren denne konteksten vet han bedre hva som påvirker elevens motivasjon.

Når det gjelder tilbakemeldinger som går på personen selv er Hattie og Timberley redd for at dette fokuset kan flytte oppmerksomheten ”fra det å lære, til det å framtre som vellykket eller å unngå å framtre som uvitende.” (referert i Dobson, 2012, s. 19). Men, hvis læreren kjenner elevene, og her er det sosiokulturelle perspektivet viktig, kan det likevel være fruktbart også å gi tilbakemeldinger som går på person. Motivasjon kan påvirkes av ytre stimuli og her kan tilbakemeldinger på det personlige nivået ha en sterk virkning. Hvis disse tilbakemeldingene er preget av anerkjennelse kan de føre til at eleven føler seg trygg på den sosiale verdien av sin egen identitet (Honneth, 2008, s. 87). Den faglige veiledningen, lærerens tillit til elevens læringspotensial og elevens relasjon til læreren er alle faktorer læreren kan bruke i tilbakemeldingene som ytre stimuli til motivasjon (Dobson, 2012, s. 21). Ofte vil yngre elever være mer opptatt av ros for innsats, de eldre for mestring (Dobson, 2012, s. 20), men læreren må hele tiden ha fokus på hver enkelt elevs særegenheter i valg av virkemidler for motivasjon. Det er også viktig at læreren er klar over at motivasjonen skal fremme elevens lyst til å lære og ikke primært elevens behov for å bli likt av læreren. Det samme gjelder hvordan rosende tilbakemeldinger gis. Det er best å være konkret og ikke bare gi generell ros

for det meste. De beste lærerne gir ikke mye ros, men den de gir har høy kvalitet ved at den er konkret (Hartberg, Dobson & Gran, 2012).

Læringsaktivitetene kan ha mål med forskjellige tidshorisonter. Det er viktig å bevisstgjøre elevene på hva målet med aktiviteten er. Noen lærere skriver opp konkrete mål for aktiviteter i enkelttimer. Mange har ukeplaner der mål for uka blir definert på ukeplanen og i læreverkene står det ofte læringsmål for et kapittel som omhandler et tema. Alle disse delmålene bør ligge i en naturlig progresjon for læremålene definert i læreplanen. Under aktivitetene i hver time kan målene ofte bli glemt. Her er struktur og tydelig klasseledelse viktig for å inkludere alle. Hvis ikke læreren jevnlig har fokus på målet for aktiviteten glemmer elevene ofte hvorfor de gjør den. Mål for timen konkretisert på tavla kan hjelpe, men det er viktig at læreren jevnlig hjelper elevene til å reflektere over hvorfor de jobber med denne aktiviteten og hvilken kompetanse det skal fremme. Dette må være en naturlig del av elevsamtalene.

Hvis læreren løfter blikket og snakker om hvorfor utdanning er viktig i forhold til mulighetene for å realisere egne mål kan det hjelpe eleven å finne mening i lærestoffet og derved øke motivasjon til læring. Slik kan læreren og eleven dele et interessefelleskap. Struktur gjennom stadig påminning av læringsmål er effektivt for fremming av læring for elever fra alle kulturer og kan gi en mening som peker mot deltakelse i samfunn og arbeidsliv. Når jeg tar inn bruk av planbok for å øke sosial mobilitet skal jeg prøve å vise hvordan læreren kan bruke denne for at også foreldrene skal øke interessen for elevens utdanning.

## 6.5 Hvordan kan læreren motvirke sosial reproduksjon gjennom sin kontakt med foreldrene?

I arbeidet med å øke sosial mobilitet er elevens foresatte sentrale. De er oftest elevens signifikante andre og selve grunnlaget for elevens sosiale, økonomiske og kulturelle kapital. Av ytre faktorer som påvirker elevens motivasjon utenfor skolen nevner Basil Bernstein (referert i Dobson, 2012, s. 21) familiens oppfølging og sosioøkonomisk og etniske kultur. Det beste utgangspunktet for et fruktbart skole-hjem samarbeid er når de deler både et verdifelleskap og et interessefelleskap. Ut fra teoriene jeg har brukt og mine funn fra undersøkelsen finnes det hjem med habitus og diskurser som i større grad enn andre har sammenfallende verdifelleskap og interessefelleskap med skolens. Målet må være å gi alle

elever anerkjennelse i den solidariske sfæren slik at deltagelsen i utdanning og yrkesliv ikke avhenger av hvilken sosiokulturelle bakgrunn eleven har.

Donaldson, Rommetveit og Vygotsky mener at det fører til at oppgaver og samtaler i skolen har en subjektiv mening i livene deres (referert i Engen, 2010, s. 60). Når eleven kommer fra en kultur som ikke sammenfaller med skolens er det nødvendig at læreren etablerer en god kontakt med de foresatte for både å anerkjenne elevens diskurs, men også for å finne fram til felles enighet med foreldrene der disses verdier ikke sammenfaller med skolens. Bourdieu snakker om at et brudd kan være eneste løsning når et individ vil bryte ut av den habitus det er vokst opp med (Bourdieu, 1995, s. 158). Når vi snakker om elever i grunnskolen vil det likevel være meningsløst for skolen å forsøke å få eleven inn i et faglig og sosialt fellesskap som ikke blir anerkjent av foreldrene. Til det er foreldrene altfor viktige i elevens liv. ”I stedet for å kompensere for foreldre burde det, ut fra forskningsresultater, i sterkere grad iverksettes tiltak for å støtte foreldrene” (Nordahl, 2007, s. 49).

For å oppnå denne kunnskapen, og gjennom denne kunnskapen, kan læreren f.eks. bruke planboka til dialog med foresatte og elev. Planboka bør føre til...”økt bevissthet om vurdering, læring og tilpasset opplæring hos alle aktørene” (Nes, & Sand, 2012, s. 112). I dialogen med foreldrene bør læreren formidle skolens verdigrunnlag samtidig som han presiserer at skolen og klassa er et fellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres. Å etablere en felles forståelse med de foresatte fører til en realisering av kommunikativ makt. Jurgen Habermas mener dette er en sterk maktfaktor fordi makten forsterkes når den deles (referert i Nordahl, 2007). Videre skriver Nordahl at den kommunikative handlingen mellom skolen og foreldrene må bygges på frivillighet og tillit. For å oppnå denne tilliten må læreren møte de foresatte med anerkjennelse av dem og den habitus de er en del av.

Det blir pekt på flere grunner til reproduksjonen av sosiale forskjeller i skolen, men en av dem er at foreldre med høy utdanning involverer seg mer i barnas skolegang. Dette stemmer med de funn jeg har gjort i tabell og graf 5 og 8. Hvis alle foreldre hadde involvert seg noenlunde like mye i sine elevers skolegang har engelsk forskning vist at forskjellene kunne blitt redusert med 30% (Nordahl, 2007). Derfor er det så viktig at læreren etablerer en form for felles diskurs med foreldrene der de blir enige om noen grunnleggende retningslinjer. F.eks. at skole og foresatte skal snakke positivt om hverandre, at de foresatte skal hjelpe eleven med skolearbeidet etter beste evne, og at foresatt og lærer kommuniserer jevnlig. På samme måte som når læreren må være elevsensitiv ved tilbakemeldinger til elevene, bør han nok også være ”foreldresensitiv” både ved etableringen av kontakt med foreldrene og ved den videre

kommunikasjonen. Læreren må møte de foresatte med respekt og tydelig signalisere at det er de foresatte som kjenner sine barn best. Kontakten bør likevel preges av symmetri der lærer og foreldre sitter inne med ulik, men like viktig kompetanse for elevens læring. Når de diskuterer et problem bør læreren ta ansvar for å fokusere på muligheter for endring av situasjonen istedenfor å bli hengende i årsaken til problemet (Nordahl, 2007).

I tillegg må foreldrene føle seg trygge på at kritikk ikke medfører negative konsekvenser. I forhold til foresatte med lav utdanning er det spesielt viktig å fokusere på dette for at kommunikasjonen skal preges av jevnbyrdighet. Man kan tenke seg at lavt utdannede foreldre møter lærere og skolen med en mindre grad av selvsikkerhet enn de høyere utdannede foreldrene. Hvis forholdet mellom de foresatte og skole/læreren i større grad hadde vært preget av likevekt og anerkjennelse burde det være lov å håpe på at uenigheter med skolen i større grad ville blitt tatt direkte med læreren og ikke som tabell og graf 7 viser; at de foresatte der mor bare har grunnskole i større grad kommuniserer til barnet at de er uenig i det som foregår på skolen.

Der en slik jevnlig kontakt mangler kan de foresattes forhold til skolen lettere bli preget av et nedenifra og opp forhold der de foresatte mister troen på at egne synspunkter og initiativ vil hjelpe barnet. Her må læreren ta ansvar for å prøve å rydde unna følelser som kan stå i veien for et rasjonelt fokus på hva som er best for elevens læring (Hartberg, Dobson & Gran, 2012, s. 58). Denne mangelen på selvsikkerhet kan også føre til dårligere kommunikasjon og mindre sannsynlighet for at de foresatte snakker positivt om skolen og ellers bidrar konstruktivt. Sannsynligvis er de fleste foreldre uvitende om hvor stor betydning de har for sine barns muligheter til å lykkes i skolen (Nordahl, 2007). I kommunikasjonen med foreldre er det derfor viktig at læreren uttrykker hvor viktig de foresattes innsats er for eleven.



## 7. Oppsummering

Mine hovedfunn viser at det er en sammenheng mellom elevens deltakelse i det faglige og sosiale fellesskapet og mors utdanningsbakgrunn. Lav utdanning henger sammen med faktorer som lav trivsel og lavere skolefaglige prestasjoner. Selv om ikke avvikene alltid er store er de oftest entydige i påvisningen av en gradvis forskjell i både trivsel, samarbeid, felles syn på utdanning og prestasjoner som sammenfaller med hvor mye utdanning mor har. Funnene viser at det er en sammenheng, men ikke hvorfor det er en sammenheng.

Ved å bruke Foucault, Bourdieu og Honneth mener jeg at jeg har funnet teorier som kan brukes som forklaringsmodell for funnene. I teoriene finner jeg støtte for at et såpass egalitært samfunn som det norske likevel består av klasser som gjennom sin økonomiske, utdanningsmessige eller sosiale form for kapital definerer både seg selv og andre som innenfor eller utenfor diskurser. Videre hevder jeg at den enkelte skoles diskurs er med på å opprettholde et utenforskap for elever fra hjem med liten utdanningskapital. Årsaken til det kan både komme av viljen til å oppnå egne fordeler på bekostning av andre, men også ved at lærere er en del av en habitus de deler med foresatte som selv har høyere utdanning.

Hvis læreren løfter blikket og snakker om hvorfor utdanning er viktig i forhold til mulighetene til å realisere egne mål kan det hjelpe både elever og foresatte å finne mening i lærestoffet og derved øke motivasjon til læring. På denne måten kan foresatte og lærere få anledning til å bygge opp en felles forståelse av hver enkelt elevs muligheter og utfordringer og sammen danne et interessefellesskap med felles mål.

Honneth mener at verdifellesskap er ett av to anerkjennelsesmønstre som rommer muligheter for en utvikling mot større en grad av universalitet og egalitet (Honneth, 2008, s. 183). For at elev og foresatte skal føle seg anerkjent må lærer og skole ta deres habitus og kulturelle kapital på alvor. Ut fra mine funn og teorien jeg har brukt mener jeg at en anerkjennelse i den solidariske sfæren er nødvendig for like muligheter i den rettslige sfæren. Derfor har jeg prøvd å holde fokus på en søken etter et verdifellesskap som kan oppnås gjennom skolens og lærerens kontakt med elever og foresatte.

Fordi jeg i stor grad ser på forskjellige diskurser som en kamp som holder grupper av befolkningen, og derved elever, utenfor et sosialt og faglig fellesskap søker jeg i oppgavas sekundære problemstilling etter de muligheter skolen har til å bryte ned ekskluderende diskurser.

Jeg mener at skolen bør bruke kunnskap om anerkjennelse både i kontakt med eleven og foreldrene. Både Foucault og Bourdieu snakker om samfunnsstrukturer og klasser som vokser fram fra et behov for å høre til og deretter som middel for å oppnå fordeler. Ved å være bevisst hvordan klasser, diskurser og forskjellig former for kapital påvirker inkludering og ekskludering i samfunnet kan læreren og skolen bidra til å rive ned barrierer mot utdanning og samfunnsdeltagelse.

For at kommunikasjonen med elever og foresatte skal være preget av ærlighet og konstruktive framovermeldinger er det helt nødvendig at det opprettes et tillitsforhold. Hvis skolen klarer å skape en diskurs stor nok til å romme gruppen av elever og foresatte, vil sannsynligheten øke for en god og likeverdig dialog mellom foreldre og lærere. Når læreren bruker planlagte elevsamtaler og/eller planbok kan kontakten mellom skolen og hjemmet bli systematisert. En regelmessig kontakt mellom skolen og de foresatte i et anerkjennende klima kan sørge for at mindre selvsikre foresatte også blir hørt og derved engasjert. Gruppen av foresatte som i en for smal skolediskurs blir kalt for ressurssvake kan mobiliseres og derved gis både dem og deres barn muligheten til å utnytte sine ressurser. Ut fra mine funn og de teorier jeg har brukt, mener jeg det bør føre til større sosial mobilitet.

## Litteraturliste

- Bakken, A. & Elstad, J.I. *For store forventninger*. NOVA Rapport 7/2012.
- Bakken, A. *Prestasjonsforskjeller i kunnskapsløftets første år*. NOVA Rapport 9/2010.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment. Educational assessment, Evaluation an accountability*, 21(1), 5–31
- Dale, E.L. og Wærness, J.I. (2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget. Kap 11.
- Dobson, S., Engh, R., Engvik, G., Hartberg, E., Måseid Gamlem, S., & Kufaa Tellefsen, H. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med implementering av vurdering for læring*.
- Dobson, S. (2013). *Dannelse som selvteknologi. I I. Straume (Red.), Danningens filosofihistorie (s. 308–320)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Elstad, E., & Sivesind, K. (2010). *PISA: Sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget. Kap.7
- Engen, T.O., & Solstad, K. J. (2004): *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, T.O. (2010). *Tilpasset opplæring: Utkast til en Faglig forståelse*. I G. D. Berg & K. Nes (Red.). *Tilpasset opplæring: Støtte til læring (s. 51 –75)*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Foucault, M. (1999a). *Overvåkning og straff*. Gyldendal.
- Foucault, M. (1999b). *Seksualitetens historie 1 (3.utg.)*. Pax Forlag.
- Hartberg, E.W., Dobson, S. & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo. Gyldendal akademisk.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax forlag.
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring I pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Vitebegjær for noen, utholdenhet for andre*. Lokalisert på [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter\\_planer/aktuelle-analyser](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/aktuelle-analyser)
- Kunnskapsløftet. (2006). Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipub forlag.
- Nes, K. & Sand, S. (2012). *Vurdering som tilpasset opplæring?* I T. O. Engen & P. Haug (Red.). *I klasserommet: Studier av skolens praksis*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.

- Pihl, J. (2000). *Interkulturell og flerkulturell undervisning: fra honnørord til realitet?* Norsk pedagogisk tidsskrift (84), 4–5. S. 308–318.
- Statistisk sentralbyrå 2012
- SSB, (2013). Lokalisert på <http://www.ssb.no/vgogjen> den 29.03.14.
- Sjøbakken, O. J. (2012). *Elevsamtalen som jevnlig dialog i et aksjonsforskningsperspektiv*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Sæther, J. P. (2006). *Sosial arv – utdanning, yrke og materielle kår*. Lokalisert på [http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp\\_200916/rapp\\_200916.pdf](http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_200916/rapp_200916.pdf)
- Thomas, G. and Loxley, A. (2007). *Deconstruction special education and constructing inclusion*. Open University Press. Lokalisert på Ebrary; <http://site.ebrary.com.ezproxy.hihm.no/lib/hedmark/docDetail.action?docID=10229832&p00=thomas%20loxley>
- Universitetet i Oslo (2014). Lokalisert på <https://app.uio.no/programvare/produkt/5089.html>
- Øzerk, K. (2003). *Et sampepedagogisk perspektiv på skolefaglig læring*. Engen, T.O. (2004): En likeverdige skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen. Oslo: Universitetsforlaget.



## Kartleggingsundersøkelse

### Foreldreskjema

**Kryss av for hvilket klassetrinn deres/ditt barn går i:**

\_\_\_ 5. klasse    \_\_\_ 6. klasse    \_\_\_ 8. klasse    \_\_\_ 9. klasse

#### Bakgrunnsopplysninger

1. Foreldrenes utdanningsnivå

Hvis du alene har hovedansvaret for oppdragelsen av barnet trenger du kun krysse av for ditt eget utdanningsnivå.

a. Kryss av for mors høyest fullførte utdanning

Grunnskole	
Yrkesfaglig videregående opplæring	
Allmennfaglig videregående opplæring	
Fra ett til og med tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	
Mer enn tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	

b. Kryss av for fars høyest fullførte utdanning

Grunnskole	
Yrkesfaglig videregående opplæring	
Allmennfaglig videregående opplæring	
Fra ett til og med tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	
Mer enn tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	



2. Barnets opplæringstilbud

	Ja	Nei	Vet ikke
Har ditt/deres barn mottatt spesialundervisning siste skoleåret?			
Har ditt/deres barn en individuell opplæringsplan (IOP)?			
Har ditt/deres barn fått morsmålsopplæring i et annet språk enn norsk?			
Får barnet ditt/deres særskilt norskopplæring?			

Hvis du svaret ja på at barnet mottar spesialundervisning, ta så stilling til utsagnene nedenfor:

	Ja	Nei
Jeg/ vi er med på møter om den individuelle læreplanen.		
Jeg/vi mottar rapporter om spesialundervisningen hvert halvår.		
Skolen legger godt til rette for bruk av IKT i spesialundervisningen av mitt/vårt barn.		

3. Behov for spesialundervisning:

	Ja	Nei
Mener du at ditt barn har behov for spesialundervisning uten å få det.		

Dersom du svarte ja på spørsmålet ovenfor, hva tror du har vært årsaken til at barnet ditt ikke har fått spesialundervisning?

	Kryss av
Som foresatte har vi ikke ønsket av barnet skal ha spesialundervisning.	
Lærer var usikker og tok ikke opp spørsmålet.	
Skolen hadde den holdning at en skulle vente og se utviklingen an.	
Saken gikk ikke videre fra skoleadministrasjonen.	
Etter sakkyndig vurdering ble det ikke tilrådd.	
Andre årsaker.	



4. Samarbeid med skolen

	Mor	Far	Like mye
Kryss av for hvem av foreldrene som deltar mest i samarbeid med skolen eller om dere deltar like mye.			

**Kontakt med skolen**

5. Kryss av for hvor mange ganger du/dere har hatt avtalte møter eller samtaler med kontaktlærer dette skoleåret.

0 ganger	
1-2 ganger	
3-4 ganger	
5-6 ganger	
Mer enn 6	

6. Hvor mange ganger har du/dere tatt initiativ til samtale med kontaktlærer dette skoleåret?

0 ganger	
1-2 ganger	
3-4 ganger	
5-6 ganger	
Mer enn 6	

7. **Støtte i skolearbeidet**

Ta stilling til utsagnene nedenfor og kryss av for om du/dere synes utsagnene stemmer meget godt, ganske godt, ganske dårlig eller svært dårlig med dine/deres erfaringer.

Utsagn	Stemmer meget godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårlig	Stemmer svært dårlig
1. Jeg/vi er opptatt av at vårt barn skal gjøre det skolefaglig sett bra på skolen.				
2. Jeg/vi snakker ofte med barnet om hvordan han/hun har det og trives på skolen.				
3. Jeg/vi er opptatt at vårt barn skal forstå at skolegang og utdanning er viktig.				
4. Jeg/vi oppmuntrer ofte barnet til å gjøre det bra på skolen.				



5. Jeg/vi uttrykker ofte at jeg/vi er misfornøyd med hvordan barnet klarer seg på skolen.				
6. Jeg/vi spør ofte om hva barnet har i lekser.				
7. Jeg/vi passer på at barnet gjør leksene sine.				
8. Jeg/vi hjelper ofte barnet med lekser.				
9. Jeg/vi snakker sjelden med barnet om det som foregår på skolen.				
10. Jeg/vi uttrykker ofte til barnet at jeg/vi er uenig i det som foregår på skolen.				

### 8. Informasjon om og samarbeid med skolen

Nedenfor er det formulert enkelte utsagn om informasjonen fra skolen til foreldre og om samarbeidet mellom foreldre og skolen. Ta stilling til utsagnene ved å krysse av for om de stemmer meget godt, ganske godt, ganske dårlig eller svært dårlig med dine/deres erfaringer.

Utsagn	Stemmer meget godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårlig	Stemmer svært dårlig
1. Jeg/vi vet altfor lite om de lærerne vårt barn har på skolen.				
2. Jeg/vi har god kontakt med barnets lærere.				
3. Jeg/vi er meget fornøyd med den informasjon skolen gir om barnets skolefaglige læring.				
4. Jeg/vi blir godt informert om barnets undervisningsopplegg på skolen.				
5. Jeg/vi diskuterer ofte med lærerne om måten det undervises på og hva elevene lærer.				
6. Jeg/vi har stor innflytelse på hva barna lærer på skolen og hvordan det undervises.				
7. Jeg/vi får ikke tilstrekkelige opplysninger om hvordan barnet trives og har det sosialt på skolen.				
8. Jeg/vi er svært tilfreds med skolens informasjon om hvordan barnet oppfører seg på skolen.				
9. Skolen har gitt meg/oss dårlig informasjon om den klassen mitt/vårt barn går i.				
10. Jeg/vi blir i altfor liten grad trukket inn i diskusjoner om barnets sosiale utvikling.				
11. Lærerne tar i stor grad hensyn til mine/våre synspunkter om sosial utvikling og				





oppdragelse i skolen.				
12. Jeg/vi er enige med lærerne om de normer og regler som eksiterer i skolen og klassen.				
13. Som foreldre har jeg/vi stor innflytelse på normer og regler i skolen.				
14. Reglene og normene på skolen og i klassen er i samsvar med regler og normer vi har hjemme.				
15. Jeg/vi er usikre på hvilke forventninger skolen har til meg/oss når det gjelder samarbeid med skolen.				
16. Jeg/vi har god kjennskap til lovverket og læreplanen for skolen.				
17. Jeg/vi har god kjennskap til innholdet i de lærebøkene som mitt/vårt barn bruker på skolen.				
18. I foreldremøter og konferansetimer diskuterer vi ofte hva som fører til best læring for elevene.				
19. Jeg/vi mener at det faglige nivået i undervisningen er for høyt.				
20. Jeg/vi har så dårlig kjennskap til skolen og lærerne at vi ikke involverer oss eller sier i fra når vi er uenige.				
21. Som foreldre tør vi ikke si i fra om hva vi mener om lærerne og skolen av frykt for at dette skal gå ut over mitt/vårt barn.				
22. Som foreldre har vi generelt svært stor innflytelse på utvikling og læring i skolen.				
23. De ansatte på skolen verdsetter den kunnskapen vi/jeg har om vårt/mitt barn.				
24. Vårt/mitt barn har stor nytte av å bruke IKT i skolearbeidet.				

### 9. Kontakt mellom foreldrene i klassen:

Nedenfor er det enkelte utsagn om kontakten mellom foreldrene i klassen. Ta stilling til utsagnene ved å krysse av for om de stemmer meget godt, ganske godt, ganske dårlig eller svært dårlig med din/deres erfaringer.

Utsagn	Stemmer meget godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårlig	Stemmer svært dårlig
1. Kontakten mellom foreldrene i denne klassen er svært god.				



2. Jeg/vi snakker ofte med andre foreldre i klassen.				
3. Jeg/vi diskuterer ofte med de andre foreldrene i klassen om hvordan barna har det og trives på skolen.				
4. Jeg/vi diskuterer ofte med de andre foreldrene i klassen om hvordan undervisningen er.				
5. Jeg/vi kjenner de andre barna i klassen svært godt.				
6. Når foreldrene i klassen har blitt enige om noe, så følges det opp.				
7. Foreldrene gjør mye for å forbedre miljøet i klassen.				

Takk for at du svarte på disse spørsmålene



## Kartleggingsundersøkelse

# Elevskjema

### Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for om du er gutt eller jente:

Gutt	
Jente	

Kryss av for hvilken klasse du går i:

Klassetrinn	A	B	C	D	E	F	G	H
5. klasse								
6. klasse								
8. klasse								
9. klasse								

### Hva jeg synes om å gå på skolen

Her kommer det noen setninger om hva du synes om skolen. Vi håper du vil svare så ærlig som mulig på spørsmålene. Det er frivillig å delta og du kan velge å trekke deg underveis. Du skal tenke på hvordan du har hatt det på skolen i høst. Husk at de som får se disse svarene ikke vet navnet ditt, hvem du er eller hvor du bor.

Hvis du er helt enig i setningen setter du et kryss på helt stort **JA**

Hvis du er nesten enig setter du kryss på liten **ja**

Hvis du er litt uenig setter du kryss på liten **nei**

Hvis du er helt uenig setter du kryss på stor **NEI**

Du skal kun sette ett kryss for hver setning. Synes du det er vanskelig å svare, sett kryss i den ruten som er nærmest det du mener.

	Utsagn	JA	ja	nei	NEI
1	Jeg liker vanligvis å gå på skolen.				
2	Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære.				
3	Jeg synes ofte det er kjedelig i Timene.				
4	Det er viktig for meg å få gode karakterer.				
5	Det er viktigere for meg å være sammen med andre elever på skolen enn å lære noe i timene.				
6	Jeg liker meg godt i klassa.				
7	Jeg liker meg godt i friminuttene.				
8	Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever.				

### Hvordan jeg er på skolen

Her skal du si din mening om hvordan du synes at du er på skolen. Du skal krysse av for hvor ofte du mener at du gjør de forskjellige tingene som er beskrevet i setningene nedenfor. Tenk på hvordan du har vært i høst.

- Aldri** = Jeg har aldri gjort det.  
**Sjelden** = Jeg har gjort det en eller noen ganger i høst.  
**Av og til** = Jeg har gjort det en eller noen ganger hver måned.  
**Ofte** = Jeg har gjort det en eller flere ganger i uka.  
**Svært ofte** = Jeg har gjort det hver dag.

Nr	Hvordan jeg er på skolen	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Undervisnings- og læringshemmende atferd</i>					
1	Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting.					
2	Jeg forstyrrer andre elever når de jobber.					
3	Jeg er rastløs og sitter urolig på plassen min.					

4	Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen.					
5	Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker.					
6	Jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille.					
7	Jeg følger med når lærerne snakker.					
8	Jeg har med meg det jeg trenger i timene.					
9	Jeg er trøtt og uopplagt i timene.					
10	Jeg gjør ting uten å tenke meg om først.					
11	Jeg gjør alle leksene mine.					
12	Jeg blir opptatt av ting jeg ser eller hører utenfor klasserommet.					
13	Jeg kommer for seint til timene.					
		<b>Aldri</b>	<b>Sjelden</b>	<b>Av og til</b>	<b>Ofte</b>	<b>Svært ofte</b>
	<i>Sosial isolasjon</i>					
14	Jeg er lei meg på skolen.					
15	Jeg føler meg ensom på skolen.					
16	Jeg er sammen med andre elever i friminuttene.					
	<i>Utagerende atferd</i>					
	Jeg krangler med andre elever på skolen.					
18	Jeg slåss med andre elever på skolen.					
19	Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irettesetter meg.					
20	Jeg blir fort sint når jeg er på skolen.					
	<i>Alvorlige atferdsproblemer</i>					

21	Jeg har stjålet ting som hører skolen eller andre elever til.					
22	Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting som hører skolen eller elever til.					
23	Jeg har hatt med kniv eller slagvåpen på skolen.					
24	Jeg har truet eller plaget andre elever.					

## Lærerne

Nedenfor skal du ta stilling til en rekke setninger om læreren din. Du har sikkert flere lærere, men her skal du kun tenke på kontaktlæreren din når du svarer. Du skal sette kryss i den ruten som passer best for hvordan din kontaktlærer er overfor deg og andre elever i basisgruppa/klassa. Du kan velge mellom svaralternativene:

”Helt enig”, ”Litt enig”, ”Litt uenig”, ”Helt uenig”.

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
	<i>Relasjon mellom lærer og elev</i>				
1.	Jeg har god kontakt med læreren.				
2	Læreren liker meg.				
3	Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren.				
4	Læreren roser meg når jeg jobber hardt.				
5	Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig.				
6	Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.				
7	Læreren gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene.				
8	Læreren bruker lite tid til å snakke med meg.				
9	Læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med.				

10	Læreren tåler en spøk.				
11	Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter.				
12	Læreren behandler noen elever bedre enn andre.				
13	Læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i klassa.				
14	Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre.				

### Klassa og klassekameratene mine

Her kommer det noen setninger som handler om klassa du går i og klassekameratene dine. Du skal svare ut fra hvordan du mener det vanligvis er i klassa. Du kan også her velge mellom svaralternativene: ”Helt enig”, ”Litt enig”, ”Litt uenig”, ”Helt uenig”.

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
	<i>Relasjoner mellom elever - læringskultur</i>				
1	Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene.				
2	Elevene i denne klassa liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser.				
3	Elevene jobber hardt i timene.				
4	Vi får som regel gjort det vi skal i timene.				
5	Klassekameratene mine hjelper meg, hvis det er noe jeg ikke forstår.				
	<i>Relasjoner mellom elever – sosialt miljø</i>				
6	Hvis noen i klassa er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne.				
7	Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne.				
8	Elevene i denne klassa kjenner hverandre godt.				
9	Elevene i klassa er gode venner.				
10	Det er noen elever i denne klassa som ikke går så				

	godt sammen.				
11	Jeg har blitt venner med mange i denne klassa.				
12	I denne klassa blir du godtatt selv om du ikke er like flink som eller litt annerledes enn andre.				
13	Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det.				
14	Klassekameratene mine liker meg.				
15	Det er elever i klassa som jeg ikke går så godt sammen med.				

## Undervisning og fag

Her er det noen spørsmål og setninger om undervisning og fagene på skolen. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ. Disse svaralternativene er:

- Ja, alltid – hvis du mener det alltid er sånn  
 Ofte – hvis du mener det skjer ofte  
 Av og til – hvis det skjer av og til  
 Sjelden – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri  
 Aldri – hvis du mener det aldri er sånn

Nr.	Spørsmål	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
	<i>Matematikk</i>					
1	Jeg liker faget matematikk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Jeg følger godt med når læreren forklarer noe i matematikktimene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	I matematikk diskuterer vi ulike måter å løse oppgaver og samme oppgave.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Jeg arbeider alene med oppgavene i matematikktimene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Jeg bruker kalkulator i matematikk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Jeg får de samme oppgavene i matematikk som de andre elevene i klassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



7	Jeg får hjelp hjemme med leksene i matematikk.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8	Lærerne oppmuntrer meg til å gjøre mitt beste i matematikk.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9	Lærerne er flinke til å forklare slik at jeg forstår matematikken.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	<i>Norsk</i>	
10	Jeg får hjelpe hjemme med leksene i norsk.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11	Jeg liker faget norsk.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12	Jeg får gjort det jeg skal i norsktimene.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13	Jeg synes norskfaget er vanskelig.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14	Jeg liker godt å lese.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15	Jeg liker godt å skrive.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
16	Jeg liker å lese høyt i klassen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17	Jeg arbeider alene med oppgavene i norsktimene.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18	Jeg liker muntlige aktiviteter i norskfaget.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
19	Norsklærer roser meg for det arbeidet jeg gjør faget.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20	Norsklærer bruker IKT i undervisningen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
21	Norsklærer samtaler om tekster vi leser.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
22	Norsklærer forklarer vanskelige ord i tekster vi leser.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
23	Norsklærer forklarer hvordan vi kan lese tekster for å forstå innholdet bedre.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

## Bruk av datamaskin

Nedenfor er det noen spørsmål om bruk av datamaskin. Med datamaskin menes pc, mac, nettbrett, Ipad, mobiltelefon osv.

1. Hvor ofte bruker du datamaskin i følgende fag:

2.

		Daglig	Flere ganger i uka	En gang i uka	Noen ganger i måneden	Aldri
	I norsk bruker jeg datamaskin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	I matematikk bruker jeg datamaskin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Hvor ofte bruker du datamaskin på skolen til å...

		Daglig	Flere ganger i uka	En gang i uka	Noen ganger i måneden	Aldri
	Presentere ting for klassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Skrive oppgaver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Lage egne notater.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Samarbeide med andre elever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Kommunisere med læreren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du svarte på spørsmålene!



## Kartleggingsundersøkelse

## Kontaktlærerskjema

Skjemaet skal utfylles for hver enkelt elev du er kontaktlærer for og som foreldrene har gitt samtykke i at skal være med i undersøkelsen.

### Bakgrunnsopplysninger:

#### Spesialundervisning etter enkeltvedtak:

Kryss av for om eleven har spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak

Ja	
Nei	
Usikker	

#### Hvis ja på spørsmål om spesialundervisning:

Kryss av for antall timer eleven har spesialundervisning i uka:

1-4 timer i uka	Mer enn 4 timer i uka

Kryss av for om eleven ha spesialundervisning i følgende fag:

Matematikk	
Norsk	
Ett eller flere andre fag	

**Hvem har hovedansvaret for å gjennomføre spesialundervisningen til denne eleven?**

Spesialpedagog	
Lærer (uten spesialpedagogisk utdanning)	
Assistent (uten lærerutdanning)	

**Hvordan er spesialundervisningen i hovedsak organisert for denne eleven?**

I klassen	
I mindre gruppe utenfor klassen	
Alene utenfor klassen	

**Bruk av assistent**

	JA	NEI
Har denne eleven med spesialundervisning assistent en eller flere timer pr uke		

**Eleven får ikke spesialundervisning**

	JA	NEI
Mener du denne eleven har behov for spesialundervisning uten å få det?		

**Dersom du har svart ja ovenfor, hva tror du har vært årsakene til at eleven ikke fikk spesialundervisning?**

	Sett kryss
Foresatte ønsket ikke at eleven skal ha spesialundervisning.	
Vi var usikre og ville vente og se utviklinga an en tid.	
Saka gikk ikke videre fra skoleadministrasjonen.	
Etter sakkyndig vurdering ble spesialundervisning ikke tilrådd.	
Andre årsaker.	

### Problem eller vanske (krysses av for alle elever)

Kryss av for om eleven har en av følgende problem eller vanske. Om eleven har flere enn en vanske krysser du av for det du mener er primærvansken

Hørselshemming	
Synsvansker	
<i>ADHD</i> – diagnose	
Atferdsproblem, men ikke ADHD. Både elever som er urolige eller utagerende og elever som er ensomme og engstelige.	
Spesifikke lærevansker/fagvansker i norsk. Elever som har problemer i norsk men som ikke står tilbake evnemessig.	
Spesifikke lærevansker/fagvansker i matematikk. Elever som har problemer i matematikk, men som ikke står tilbake evnemessig.	
Andre spesifikke lærevansker/fagvansker. Elever som har faglige problemer, men som ikke står tilbake evnemessig.	
Generelle lærevansker. Elever med problemer i mange fag og som står tilbake evnemessige inklusive psykisk utviklingshemming.	
Andre vansker. Dette kan være motoriske vansker, spesielle helseproblemer, språkvansker og lignende.	
Ingen vansker eller diagnose.	

### Kulturell bakgrunn

Kryss av for om eleven har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn. Med minoritetsspråklig menes elever som har et annet morsmål enn norsk.

Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land (Nord-Amerika og Vest-Europa)	
Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et ikke-vestlig land	
Norskspråklig	

## Sosiale ferdigheter

Hver enkelt elev skal her vurderes ut fra ulike utsagn om sosiale ferdigheter. Dette er en skala med mange utsagn som er brukt mye i Norge og internasjonalt. Enkelte av utsagnene kan være vanskelig å ta stilling til for noen elever, men vi ber om at dere gir en vurdering selv om dere kan være noe usikre.

	<b>SOSIALE FERDIGHETER</b>	<b>Aldri/ sjelden</b>	<b>Av og til</b>	<b>Ofte</b>	<b>Svært ofte</b>
	<i>Tilpasning til skolens normer</i>				
1	Gjør skolearbeidet riktig.				
2	Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det.				
3	Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder.				
4	Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp.				
5	Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide.				
6	Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort.				
7	Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider.				
8	Rydder opp etter seg.				
9	Følger dine instruksjoner.				
	<i>Selvkontroll</i>				
10	Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever.				
11	Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever.				
12	Reagerer egnet på erting fra kamerater.				
13	Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter.				
14	Kan ta imot rimelig kritikk fra andre.				
15	Kan skifte aktivitet uten å protestere.				
16	Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med andre.				
17	Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne.				
18	Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater.				
	<i>Selvhevdelse</i>				

19	Tar initiativ til samtaler med medelever.				
20	Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen.				
21	Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker.				
22	Inngår kompromisser for å oppnå enighet.				
23	Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte.				
24	Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn.				
25	Inviterer andre til å delta i aktiviteter.				
26	Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn.				
	<i>Empati og rettferdighet</i>				
27	Er kritisk til regler som kan virke urettferdige.				
28	Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes.				
29	Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert.				
30	Sier i fra når han/hun mener at du har vært urettferdig.				

### ELEVENS MOTIVASJON OG ARBEIDSINNSATS

		Svært høy	Høy	Mid-dels	Lav	Svært lav
1	Elevenes motivasjon for å lykkes på skolen er:					
2	Elevenes evnenivå sammenlignet med de andre i klassa er:					
3	Elevenes arbeidsinnsats på skolen er:					
4	Elevenes interesse for å lære i timene er:					

### ELEVENS SKOLEFAGLIGE PRESTASJONER

Gi en vurdering av elevens skolefaglige prestasjoner på en skala fra 1-6 der 1 står for svært lav kompetanse og 6 for svært høy kompetanse

		1	2	3	4	5	6
--	--	---	---	---	---	---	---

1	Elevers skolefaglige prestasjoner i norsk er:						
2	Elevers skolefaglige prestasjoner i matematikk er:						
3	Elevers skolefaglige prestasjoner i engelsk er:						

Tusen takk for at du svarte på disse spørsmålene!