



BACHELOROPPGÅVE

Marginalisering eller mobilitet i einskapsskulen?

Marginalization or mobility in the comprehensive school?

Tobias Gunnarskog

Bachelor i Sosialt arbeid

Fakultet for helse- og sosialvitskap

Institutt for velferd og deltaking

Rettleiar Sollaug Burkeland

24.05.19

Abstract:

This social work bachelor thesis is a research on how to prevent social marginalization of pupils of the compulsory school in Norway, with focus on secondary school. The scientific questions are; who are the marginalized pupils, and what are their challenges in the school system. What does the marginalized pupils risk due to their position in the educational system. What does the school focus on, and what are the position of the social worker within the school system. How is the school reproducing social differences, and who carries the social problem of the school or the pupil. This literature study presents theory on social marginalization, class theories, selection and reproduction, social skills and relational work. This theory is discussed with the link between the grades of the pupils and their social backgrounds, and with research on the social workers role and position within the school system, as well as research on how schools choose to both focus on and train social skills. Results are that the education level of the parents have a significant impact on the grades of the pupils. The study also found that the majority of schools tested for reading and writing skills while about one third of the schools tested social skills, even though multiple studies found that training social skills have a positive impact on academic skills. The marginalized pupils risk social exclusion if they don't master the school system. The study also found that the school system seems to favor those who already have access to cultural capital and therefore could identify with the values of the educational system. Whilst those pupils from low socioeconomic backgrounds have poorer results and therefore become marginalized in the school system.

Innholdsliste

1 Innleiing og val av tema.....	1
1.1 Problemstilling	2
1.2 Avgrensing av oppgåva	3
1.3 Oppgåva si oppbygning.....	4
2 Metodisk innfallsvinkel og vitskapsteoretisk forankring.....	4
2.1 Søke- og utvalsprosess for litteratur.....	6
2.2. Kjeldekritikk.....	7
3 Einskapsskulen som kontekst	9
4 Teoretisk ramme: Sosial klasse, seleksjon og mobilitet.....	10
4.1 Sosial marginalisering, sosial klasse og habitus.....	10
4.2 Teoriar om seleksjon og forskjellar i utdanningssystemet	11
4.3 Sosial ulikhet, livssjansar og sosial mobilitet.....	12
4.4 Risiko, myndiggjering og arbeid i relasjonar	13
5 Resultat og funn	15
5.1 Sosionomens status og rolle i skulen.....	15
5.2 Kva fokuserer skulen på?	16
5.3 Betydinga av sosioøkonomisk status for karakterar og inkludering	17
6 Førebygging av sosial marginalisering av elevar	18
6.1 Kven er dei marginaliserte elevane, og kva utfordringar møter dei i skulen?.....	18
6.2 Kva risikerer dei marginaliserte elevane på sikt?.....	20
6.3 Sosionomens rolle i skulen og skulens fokus på faglege ferdigheiter.....	21
6.4 Reproduksjon av sosiale forskjellar i skulen, kven bærer det sosiale problemet?	25
7 Avslutning.....	28
8 Litteraturliste	30
9 Vedlegg.....	34
9.1 Søkeshistorikk.....	34

1 Innleiing og val av tema

Skulen er rekna som samfunnets viktigaste arena for utvikling av barn og unge, samtidig som den også er ein arena for reproduksjon av ulikskap og marginalisering i samfunnet vårt.

Utdanning er både den sentrale mobilitetsskapande faktoren og den sentrale marginaliseringsgeneratoren (Frønes & Strømme, 2014, s. 109). Skulen skal fungere som ein førebuing til vaksenlivet og den er måten samfunnet førebur nye generasjonar til å ta over samfunnsposisjonar. Elevar som av ulike grunnar har utfordringar i grunnskulen risikerer sosial utanforskap seinare. Eg ønskjer i denne bacheloroppgåva å gjere greie for kven desse elevane er, og sjå på kva for utfordringar dei kan ha i skulen. Deretter skal eg drøfte korleis sosialfagleg kompetanse innanfor rammene til skulen kan bidra til å betre utsiktene til desse elevane, med tanke på å stimulere til sosial mobilitet, utjamning av sosiale forskjellar i skuleprestasjonar, samt førebygging av framtidige sosiale problem og sosial marginalisering. Eg tenkjer at sosialfagleg arbeid i grunnskulen, både på eit individ- og systemnivå kan virke førebyggjande for sosial marginalisering. Eg kjem i denne oppgåva til å sjå både tiltak sosionomen kan gjere i skulen og på endring av skulen som eit tiltak i seg sjølv.

Tal frå 2017 viser i følge SSB at det var 114.736 personar i gruppa NEET, som vil seie dei mellom 15 og 29 år som er utanfor arbeid, utdanning og opplæring. Dette er noko som har helde seg relativt stabilt sidan 2013 (Statistisk sentralbyrå, 2018). Ein studie av samanhengen mellom kvalifikasjonar ved avslutta grunnskule viser at ferdigheiter som ein tileignar seg i grunnskulen har påverknad for om ein hamnar i akkurat denne gruppa (Barth, Schøne, & von Simson, 2016). I FO's yrkesetiske retningslinjer heiter det at sosionomens samfunnsmandat inneberer eit kritisk blikk på dei verdiar og rammer som til ein kvar tid styrer samfunnet (FO, 2015). I denne oppgåva vil det seie verdiane i skulen og kunnskapssamfunnet for øvrig. Med einskapsskulen som kontekst, med felles utdanningsløp og likt faginnhald for alle elevar, vil eg med eit kritisk blikk sjå på korleis skulen og verdiane i skulen er med på å reprodusere dei sosiale forskjellane nemnt ovanfor. Kanskje kan eit auka fokus på å skape eit meir inkluderande skulemiljø, utvikling av sosial kompetanse og myndiggjering av elevar i skulen virke utjamnande på sosiale forskjellar i utdanningssystemet.

1.1 Problemstilling

På bakgrunn av innleiinga mi så har eg utarbeida ei problemstilling som eg skal belyse i denne oppgåva. Den lyder som følgjande:

Korleis kan ein jobbe sosialfaglig i grunnskulen med eit førebyggjande perspektiv for å hindre sosial marginalisering av elevar?

Problemstillinga inneheld nokre sentrale omgrep som eg no vil gjere greie for.

Førebyggjande arbeid har som siktemål å redusere risiko og fjerne faktorar som kan føre til at problem oppstår (Glavin & Erdal, 2018, ss. 30-31). Det førebyggjande arbeidet i skulen føregår på tre nivå: *primær-*, *sekundær-* og *tertiærførebygging*. Det primære nivået blir også kalla universelt nivå, og dette er kva som blir gjort før det oppstår eit problem, til dømes for å vedlikehalde eller betre ein situasjon. Dette kan til dømes være trivselstiltak, eller tiltak mot mobbing. Det sekundære nivået blir også kalla selektivt nivå, og inneberer tidleg identifikasjon av risiko. Her set ein i gong tiltak mot individ eller grupper i faresoner for å hindre forverring av situasjonen. Til dømes tiltak mot skulking og negativt kroppsbilete. Det tertiere nivået blir kalla indikativ nivå, og tek utgangspunkt i personar som allereie er i ein problemsituasjon. Her er målet å hindre forverring av vanskaner (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, ss. 37-38). I denne oppgåva vil fokuset være retta mot det primære- og sekundærførebyggjande nivået.

Først ønskjer eg å definere omgrepet *sosial marginalisering*. For å gjere dette byrjar eg med *sosial eksklusjon*. I følge Frønes og Strømme er sosial eksklusjon når ein befinn seg i posisjonar utanfor samfunnets grunnleggjande kjerneområder og aktivitetar, som t.d. utanfor arbeidsmarknaden eller utdanning. *Marginalisering* vil seie å være i *risiko* for framtidig eksklusjon, og omgrepet blir brukt for å namngi prosessen mot å hamne på utsida av samfunnet (2014, ss. 10-11). Analyse av barns levekår og marginaliseringsprosessar må forankrast i ei forståing av kunnskapssamfunnets sosialiseringsprosessar, då mekanismene for sosial ekskludering varierer med samfunnstypen (Kvaran & Bunkholdt, 2015, s. 34). Med dette så forstår utfordringar tidleg i utdanningssystemet som ein sentral marginaliseringsprosess som er med på å auke risikoen for framtidig utanforskap i lys av at det i kunnskapssamfunnet er aukande krav til utdanning.

Denne utanforskapen fell innafor kategorien *sosiale problem*. Sosiale problem er sosialt arbeids kjerneområde og sosionomens samfunnsmandat er å kjempe mot desse. Sosionomen skal også kjempa mot urimelig forskjellsbehandling av menneskjer på grunnlag av mellom anna alder, sosial og økonomisk status og andre vesentlege personforhold (FO, 2015, s. 6). Sosiale problem oppstår i forholdet mellom individ og samfunn, det sosiale i denne oppgåva omhandlar forskjellar i utdanningssystemet, framtidig tilknytning til arbeidsmarknaden og inkludering i samfunnet. Sosiale problem kan behandlast på eit *individuell-*, *gruppe-* eller *samfunnsnivå* (Berg, Ellingsen, Levin, & Kleppe, 2015, s. 25). Innanfor skulen kan sosionomen jobbe for å skape endring innan alle desse overnemnte nivåa. I sosialt arbeid seier ein at ein skal sjå «personen i situasjonen», dette vil seie å sjå personen ut frå den konteksten, eller samanhengen, som den befinn seg i, noko som rommar både individ og samfunn. (Berg, Ellingsen, Levin, & Kleppe, 2015, s. 19).

Problemstillinga er omfattande, og eg har difor delt den opp i mindre delspørsmål som eg skal svare på i oppgåva. Eg byrjar med å svare på kven dei marginaliserte elevane er, og kva for utfordringa dei møter i skulen. Eg kjem vidare til å svare på kva dei marginaliserte elevane risikerer på sikt. Til slutt drøftar eg skulens rolle i reproduksjonen av sosiale forskjellar og kven som er bærer av det sosiale problemet.

1.2 Avgrensing av oppgåva

I denne oppgåva ynskjer eg i hovudsak å ta føre meg grunnskuleelevar frå 8-10 klasse (alder 12-16 år). Dette er for det første fordi forskjellane blir synleggjort i denne gruppa gjennom karaktersetning. For det andre at val eller bortval av vidaregåande opplæring kjem på slutten av grunnskulen, noko som legg grunnlag for høgare utdanning. For det tredje at førekomsten av psykiske vanskar er generelt sett høgare hos tenåringar enn hos yngre barn (Folkehelseinstituttet, 2018). Eg kjem kort til å komme inn på vidare utdanningsløp, for å få fram kvifor førebygging i grunnskulen er viktig for å førebygge framtidig utanforskap.

Eg kjem ikkje til å gå spesifikt inn på arbeid med elevar som har aspergers-autisme, eller med psykisk utviklingshemming. Eg går heller ikkje spesifikt inn på mobbing, eller elevar med minoritetspråkleg bakgrunn i skulen, sjølv om eg anerkjenner at desse er viktige tema i seg

sjølv. Eg legg i denne oppgåva til grunn at skulen rommar mange ulike profesjonar som kvar arbeider med elevar frå sin faglege vinkel. Eg legg også til grunn at tverrfagleg samarbeid er både viktig, nødvendig og effektivt i skulen, men av omsyn til oppgåvas omfang går eg ikkje nærare inn på det tverrfagleg samarbeidet i teori eller empiri kapitla.

1.3 Oppgåva si oppbygning

I metodedelen tek eg føre meg litteraturstudie som metodisk innfallsvinkel for prosjektet mitt. Her vil eg gjere greie for korleis eg har funne teori og empiri gjennom litteratursøk, og korleis eg har anvendt denne. I tillegg skal eg i metodedelen kritisk vurdere empirien eg har funne. Eg kjem også til å kritisk vurdere validiteten og reliabiliteten i arbeidet mitt. I teoridelen gjer eg greie for teoriar som kan vere relevante å forstå i det sosialfagleg arbeidet i grunnskulen. Herunder skal eg gjere greie for sosial klasse, reproduksjon av forskjellar i utdanning, mobilitet, ulikhet og arbeid i relasjonar, samt kvifor dette er relevant teori med tanke på førebygging av sosial marginalisering av elevar i grunnskulen. I resultatdelen presenterer eg dei artiklane eg har funne gjennom litteratursøk, og eg trekker fram dei viktigaste funna, her presenterer eg altså empirien som ligg til grunn for drøftinga. I drøftinga vil eg drøfte problemstillinga mi ut i frå teori og empiri som eg har presentert i teori- og resultatskapittelet. Etter ein oppsummerande avslutning ligg vedlegg med søkeord og treff.

2 Metodisk innfallsvinkel og vitenskapsteoretisk forankring

Vitenskap er den mest solide og truverdige forma for kunnskap i dagens samfunn, og vitenskapen er stadig i endring. Ein kan legge fram ny kunnskap, men etter ei stund kan denne kunnskapen bli motsagt og erstatta med andre synspunkt og teoriar. I tillegg kan ein ikkje seie at noko er vitenskap dersom det ikkje er godkjent av det «vitenskaplege fellesskap» (Aadland, 2011, s. 51). «Vitenskap er systematisk og kontrollert utvikling av kunnskap om naturen, mennesket og samfunnet» (Aadland, 2011, s. 50).

Når ein skal undersøke eit tema, eller er komen fram til ei problemstilling ein ynskjer å belyse må ein finne fram til relevant teori og empiri, det er slik ein utviklar kunnskap. Eg har nytta teori i oppgåva mi for å få ein oversikt over og for å beskrive fenomen som er relevant for

mitt prosjekt (Jacobsen, 2015, s. 251). Empiri er data om verkelegheita, ein verkelegheit som består av både objektive og subjektive oppfatningar. I tråd med auka krav om evidensbasert kunnskap må ein kunne forhalde seg til og forstå empiri, og Jacobsen meiner at ein kan nytte empiri til både å utfylle og utfordre teoriar og for å bringe fram ny kunnskap (Jacobsen, 2015, ss. 16-17).

For å belyse ein problemstilling må ein velje ein metodisk innfallsvinkel. I følgje Dalland er det problemstillinga som styrer valet av metode (2017, s. 195). Ein metode er eit hjelpemiddel som gjer det enklare å samle inn data (Dalland, 2017, s. 52). Eg nyttar litteraturstudie som metodisk tilnærming for å samle inn, behandle og systematisk presentere teori og empiri som eg har funne til å belyse problemstillinga mi. Det finst mykje føreliggjande data om tema, og difor er dette ein fornuftig metode å nytte.

Eg skal gjere lesaren klar over kva val som ligg til grunn i undersøkingsprosessane og kva konsekvensar desse vala kan ha. I følge Jacobsen vil slik openheit være viktig for at andre skal kunne vurdere kor god undersøkinga er, samt opne opp for kritikk av undersøkinga. Jacobsen meiner også at ein skal klargjere sine premissar for at lesaren av undersøkinga skal forstå forfattarens standpunkt (Jacobsen, 2015, s. 18). Hensikta med dette er å opne for innsyn og diskusjon om funna mine og korleis eg har funne fram til dei. Ein slik diskusjon og utveksling kan bidra til å vidareutvikle kunnskapen (Jacobsen, 2015, s. 19).

Eg byggjer min studie på allereie eksisterande litteratur. Eg kjem til dømes nytta forskning som byggjer på empiri som er innhenta med ein *kvalitativ metode* for å sjå på opplevingar og erfaringar (Dalland, 2017, s. 52). Ved denne metodiske innfallsvinkelen er forskaren i direkte kontakt med brukargruppa, og informasjonen forskaren samlar inn er prega av subjektive erfaringar. I mi oppgåve er det relevant å nytte artiklar med kvalitative innfallsvinklar, då eg er interessert i å få fram subjektive erfaringar og opplevingar om det å vere elev eller sosialarbeidar i skulen.

Det er også nyttig for meg å bruke artiklar som bygger på ein *kvantitativ metodisk* innfallsvinkel for innsamling av data. Desse gir data i form av målbare einingar, t.d. tabellar og prosentandelar. Kvantitativ metode gir moglegheita til å få data frå eit større utval enn den kvalitative innfallsvinkelen. Eg har nytta forskning med ein kvalitativ metode for innhenting av

data for å til dømes vise til kor mange under 30 som er utanfor arbeid, opplæring og utdanning, samt data om karakterar i grunnskulen (Dalland, 2017, ss. 52-53). Eg har gjennomført systematiske søk på feltet, og desse skal eg presentere i neste del.

2.1 Søke- og utvalsprosess for litteratur

Eg har søkt etter forskning som tek føre seg sosialfagleg arbeid i grunnskulen som kan seiast å ha eit førebyggjande perspektiv på sosial marginalisering. Eg har gjennomført søk i databasane «Oria» og «Academic Search Elite» inklusiv «Eric» og «SocIndex». Før eg starta søkeprosessen sette eg opp nokre inklusjons- og eksklusjonskriterier. Blant desse kriteria så ville eg ikkje at artiklane skulle vere meir enn 10 år gamle, altså måtte dei vere frå 2009-2019. Artiklane skulle i hovudsak ta føre seg grunnskuleelevar frå 8-10 klasse, men eg var også interessert i artiklar som kunne seie noko om følger grunnskulen kan ha vidare i livet, eller som kunne seie noko om yngre grunnskuleelevar som også har verdi for mitt prosjekt. Vidare ynskja eg at artiklane skulle ta føre seg situasjonen i Noreg eller Skandinavia, då eg tenkjer at dette er mest relevant for mitt prosjekt.

Relevante søkeord for problemstillinga mi var mellom anna: *skole, relasjon, marginalisering, sosialt arbeid*. Eg nytta også engelske søkeord som *social work, school, relation, marginalization*. Eg gjennomførte systematiske søk i databasen «Academic search elite» inklusiv Eric og SocIndex. Eg kopla saman synonymssøkjeord med «or», og deretter brukte eg «and» for å kople saman relevante søkjeord. Detaljert søkehistorikk, med dato for søk, søkeord og talet på treff kjem fram av vedlegg 2. Eg har også brukt søkemotoren Oria til generelle og spesifikke søk. Mange av fagbøkene eg har nytta i oppgåva mi refererer til forskingsartiklar, og eg har valt å søkje opp ein del av dei artiklane eg tenkte kunne vere relevante i oppgåva mi. Til dømes refererte Ogden (2015) i boka «Sosial kompetanse og probematferd blant barn og unge» til ein metastudie skriven av Durlak med kollegaer (2011). Denne artikkelen hadde fleire relevante funn i forhold til problemstillinga mi, og eg valte difor å nytte meg av denne. I dei generelle søka i Oria brukte eg dei søkeorda som er nemnt over, og dette resulterte i fleire artiklar samla av Idunn sin database for fag- og forskningstidsskrifter og open access bøker. Relevante artiklar og funn vil bli trekt fram i resultatdelen og i drøftinga.

Det var utfordrande å finne forskning som svarte direkte på problemstillinga mi. Fleire artiklar handla om marginalisering i forhold til sjukdom og minoritetsgrupper i skulen. Gjennom søk i databasane som nemnt ovanfor fann eg fleire bøker og artiklar med teori og empiri som omhandla sosialt arbeid i skulen, sosial marginalisering, sosial ulikheit, sosial mobilitet, risiko og arbeid i relasjonar.

For å undersøkje om desse funna var relevante for oppgåva mi byrja eg med å lese samandraget av artiklane. Eg fann da fram til 7 artiklar som eg ville ta med meg vidare. Desse artiklane vart kritisk vurderte med tanke på reliabilitet og validitet. Eg satt då igjen med eit knippe artiklar som vil bli presentert i resultatdelen av oppgåva mi.

2.2. Kjeldekritikk

Kjeldekritikk kan hjelpe oss til å vurdere i kva for grad litteraturen ein har funne kan brukast til å beskrive eller belyse ei problemstilling (Dalland, 2017, s. 158). I tillegg til å bruke inklusjons- og eksklusjonskriterier har eg også kritisk vurdert materialet som eg har funne. Til å byrje med må ein vurdere om kjelda har relevans i forhold til problemstillinga. Dei artiklane eg har brukt er relevante for problemstillinga mi, då dei er med på å belyse ulike sider ved studien, til dømes sa artikkelen til Gjertsen, Hansen og Juberg (2019) noko om rolla til sosialarbeidaren i skulen, og Durlak med kollegaer (2011) skriv om samanhengen mellom emosjonell og sosial læring ovanfor skuleprestasjonar, noko som eg brukar for å argumentere for eit auka fokus på sosiale ferdigheiter i drøftinga. Fleire av artiklane omhandlar same tema, og funna i artiklane byggjer opp under kvarandre. Samanfall mellom fleire av undersøkingane er med på å styrke gyldigheita til den empirien eg har valt (Jacobsen, 2015, ss. 145-146).

Eit anna viktig moment i kjeldekritikk er å sjå på kven som har forfatta artiklane. For å finne ut meir om dei ukjende forfattarane gjorde eg søk i Google Scholar, med forfattarnamn + resume, og eg fekk dermed opp kvar dei arbeida, samt tittel og publikasjonar. Forfattaren sin bakgrunn kan seie noko om kva for autoritet han/ ho har innanfor det emnet som blir skrivne om (Dalland, 2017, s. 160). Artiklane eg har nytta i oppgåva har forfattarar som er anerkjende innanfor sitt fagfelt, og dette aukar gyldigheita til artiklane og studien min.

Vidare er det viktig å klargjere om ein har nytta primær- eller sekundærlitteratur. Eg har nytta meg av både primær- og sekundærkjelder. Sekundærkjeldene viser til anna forskning og litteratur for å byggje opp under eiga forskning og statistikk (Dalland, 2017, s. 162). I oppgåva har eg brukt ein systematisk oversiktsartikkel som summerer alle relevante studiar innanfor eit avgrensa fagområde, nemleg kartleggingsverktøy for sosiale- og faglege ferdigheiter og bruken av desse i skulen (Arnesen, Braeken, Ogden, & Melby-Lervåg, 2018). I slike artiklar er det viktig å vere klar over at forfattarane har tolka andre sitt arbeid, og det er difor ei sekundærkjelde (Dalland, 2017, s. 163). Forfattarane av denne artikkelen har også gjennomført ein kartleggingsstudie som inngår i same artikkel. Her presenterar forfattarane ny forskning, og det kan difor kallast ei primærkjelde eller primærstudie (Dalland, 2017, s. 162). Veland og Hamm gav i 2015 ut ein forskingsartikkel som tok føre seg sårbare barn i grunnskulen. Denne artikkelen byggjer på ein studie som forfattarane sjølv tidlegare har delteke i, og i artikkelen blir funna frå denne studien diskutert i lys av anna forskning og litteratur (Veland & Hamm, 2015).

Fleire av fagbøkene eg har brukt i oppgåva har sitert Bourdieu, og eg valte difor å nytte Bourdieu sine bøker; «Distinksjonen» og «Reproduction in Education, Society and Culture». Originalverka er skrivne på fransk, men dei er oversett til norsk og engelsk, men er likevel å rekne som primærkjelder då det ikkje er tilført ny informasjon. Boudon har tre teoriar som er sentrale i oppgåva mi. Hans teoriar om verdier i skulen, reproduksjon av kulturell kapital og sosiale posisjonar blir sitert i Hjellbrekke og Korsnes si bok «sosial mobilitet». I dette tilfellet har eg valt å nytte meg av Hjellbrekke og Korsnes som sekundærkjelde, sidan språkbarrierar (fransk) gjer det vanskeleg for meg å nytte primærkjelda.

Andre viktige moment i kjeldekritikk kan vere å sjå på kvifor forfattaren skriv om eit bestemt tema, og kva formålet med studien er. I nokre tilfelle kan det vere fordi forfattaren ynskjer å belyse eit samfunnsaktuelt tema, eller det kan vere at nokon har «bestilt» ein artikkel for å sjå på verknaden av ei reform eller lovverk som er sett i verk. Dette kan ha noko å seie for å studien er til å stole på (validitet). Dersom ein har bestilt ein artikkel kan den vere partisk, og det vil vere mest hensiktsmessig at studien har eit mest mogleg nøytralt standpunkt (Dalland, 2017, s. 161). Ingen av artiklane eg har nytta ser ut til å vere bestilte eller spesielt partiske. I neste kapittel skal eg presentere skulen som kontekst. Dette er eit nødvendig rammeverk for å forstå seinare diskusjonar.

3 Einskapsskulen som kontekst

Likeverdige tenester er i følge Lars Inge Terum eit velferdsstatleg prinsipp. Tenestene skal være like gode for alle brukarar, og det skal være like god tilgang på tenestane, det skal også være resultatlikheit (Terum, 2003). Eg ser på einskapsskulen i lys av at den er ein del av velferdsstaten vår. Det er i samfunnet si interesse at elevane gjennomfører utdanning, då det også er eit samfunnsansvar å arbeide for og hindre at dette ikkje opplevast negativt eller urettferdig. Einskapsskulen har felles utdanningsløp og likt faginnhald for alle elevar under obligatorisk utdanning (Hjellbrekke & Korsnes, 2012, s. 116). Elevar kan i skuletida ikkje i same grad som vaksne velje sitt miljø, og det er difor viktig at det kontinuerleg blir jobba for å betre dette miljøet.

I Opplæringslova § 9a-2 heiter det at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. I følge Opplæringslova § 9a-3 så pliktar skulen seg å aktivt og systematisk arbeide for å fremje helse, miljø og tryggleiken til elevar. Det er rektoren som har ansvaret for at dette blir gjort (Opplæringslova, 1998). Det blir vanlegare å ansette fagpersonar med sosialfagleg kompetanse for å systematisk arbeide for eit betre skulemiljø, til dømes sosionomar, vernepleiarar og barnevernspedagogar. Heretter forkorta til BSV'arar.

I 2006 blei reforma Kunnskapsløftet innført. Målet for Kunnskapsløftet er å forbetre læringsresultat for alle elever. Den norske skulen skal vere ein inkluderande skule, med plass til alle, og alle skal få dei same moglegheitene til å utvikle evnene sine. Kunnskapsløftet skal bidra til å sikre tilpassa opplæring for alle elever og legge auka vekt på læring (Regjeringen, 2019).

Utdanning spelar som nemnt ei sentral rolle i samfunnet vårt. Mellom anna resulterer den i sortering av individ til ulike yrke og posisjonar i samfunnet, og fordeling av moglegheiter og ressursar (Hjellbrekke & Korsnes, 2012, s. 111). Den kan på eine side bidra til sosial mobilitet for nokon, men den reproducerer også ulikskap over generasjonar på måtar som eg kjem inn på i drøftinga. Sosialarbeidarens oppgåve er i følge Berg og medforfattarar å bidra til myndiggjering og motverke sosial ulikheit retta mot individ, grupper eller samfunnet generelt (Berg, Ellingsen, Levin, & Kleppe, 2015, s. 31).

Eg legg i denne oppgåva til grunn at ferdigheiter, opplevingar og kunnskap ein tileignar seg i grunnskulen har betydning for om ein er ung, utanfor arbeid og utdanning (Barth, Schøne, & von Simson, 2016). Eg anser det difor som viktig å tidleg førebygge bortval av vidare utdanning. Mellom anna på grunn av at lågt utdanningsnivå spelar ein sentral rolle når det kjem til framtidig utanforskap (Frønes & Strømme, 2014, s. 22). No som eg har presentert eit bakteppe og gitt ein kontekst for oppgåva skal eg vidare i neste del presentere ulike teoretiske bidrag eg kjem til å bruke i drøftinga.

4 Teoretisk ramme: Sosial klasse, seleksjon og mobilitet

Sosionomen har ferdigheiter som kan nyttast i grunnskulen med eit førebyggjande perspektiv for å førebygga sosial marginalisering av elevar, og desse ferdigheitene byggjer på eit teoretisk grunnlag. Her vil eg her komma inn på teori frå ulike områder som til dømes marginalisering, sosial ulikhet, klasseforståelse, og mobilitet. Teori om risiko, førebygging og arbeid i relasjonar blir også viktig.

4.1 Sosial marginalisering, sosial klasse og habitus

Som nemnt ved problemstillinga så blir omgrepet marginalisering brukt for å namngi prosessen mot å hamne på utsida av samfunnet, og å bli ekskludert både økonomisk, sosialt og på andre måtar (Bunkholdt & Kvaran, 2015, s. 34). Marginalisering i utdanningssystemet er i følge Frønes & Strømme dokumentert å være ein grunnleggande faktor sett i forhold til framtidig utanforskap i arbeidsmarknaden (Frønes & Strømme, 2014, s. 61).

For å forstå marginalisering som fenomen er klasse eit relevant teoretisk omgrep.

Klasseanalysar og sosial mobilitet er inspirerte av Karl Marx (1818-1883) og Max Weber (1864-1920). Det er fleire moglege definisjonar på klasse, felles for desse er at sosiale klasser må forståast i lys av korleis økonomiske og sosiale gode er ulikt fordelt, og at dette er eit resultat av sosiale ordningar, der formelle og uformelle relasjonar fører med seg under- og overordna posisjonar i det sosiale rommet (Dahlgren & Ljunggren, 2015, s. 20).

Eg vil også gjere reie for den franske sosiologen Bourdieu sitt omgrep *habitus*. Ein funksjon habitus-omgrepet har er å gjere reie for dei disposisjonane me har som følge av vår posisjon i klassen. Til ein kvar klasse svarer det ein type habitus. Dette kan vere måtar ein brukar kroppen på, måten ein talar på, forhold til kultur og språk , korleis ein ser på seg sjølv, forventningar for framtida, smak, og måten ein forhold seg til gode på (Bourdieu, 1995, ss. 36-37).

Bourdieu definerer klasse basert på mengde av kapital, og samansetninga av denne kapitalen. Mengda kapital bestemmer eins vertikale plassering i klassesystemet. Dess meir kapital, dess høgare klasseposisjon. Bourdieu skil mellom *økonomisk, sosial, kulturell og symbolsk kapital* (Bourdieu, 1995, ss. 34-42).

Kulturell kapital kan i følge Bourdieu referert i Nordli Hansen & Wiborg (2015, s. 200) ha fleire framtoningar, blant anna kan det dreie seg om kulturelle former som kjem til uttrykk i den enkeltes kropp, til dømes, smak, veremåtar, framtoning, talemåtar og andre måtar å bruke kroppen på, med andre ord habitus. Den kulturelle kapitalen kan også framstå i meir institusjonaliserte former som formelle gradar av utdanning (Nordli Hansen & Wiborg, 2015, s. 200).

Økonomisk kapital er inntekt, eigendom eller formue. *Sosial kapital* dreier seg om sosialt nettverk. Til dømes slektningar, venner eller kjenningar som kan nyttast til å oppnå fordeler (Nordli Hansen & Wiborg, 2015, ss. 200-201). Den fjerde og meir overordna forma for kapital er *symbolsk kapital*, som i følge Bourdieu er respekt og aktverdigeit som kjem frå at kapitalsamansetninga blir anerkjent av andre som verdifull innanfor det feltet som ein befinn seg i (Bourdieu, 1995, s. 109).

4.2 Teoriar om seleksjon og forskjellar i utdanningssystemet

Raymond Boudon referert i Hjellbrekke & Korsnes (2012, s. 111) skiljer mellom makro- og mikrososiologiske teoriar. Eg vel her å presentere Boudon sine tre mikrososiologiske teoriar. *Verditeorien* som søker å forklare forskjellar i utdanningssystemet som eit produkt av at skulen er dominert av klassespesifikke verdiar, av desse særleg den kulturelle middelklassens verdiar, jamfør Bourdieus kapitalomgrep nemnt ovanfor. Noko som kan gjere det utfordrande

for born av lågare sosial klasse å identifisere seg med dei verdiane (Hjellbrekke & Korsnes, 2012, ss. 111-112).

Teorien om kulturell arv er avgrensa til primært å vektlegge verdien av den kulturelle kapitalen som går i arv mellom foreldre og barn. Teorien tilseier at born frå dei øvre delane av det sosiale rommet (klasse) gjennomgåande greier seg betre i utdanningssystemet, økonomisk kapital har mindre å seie for å lukkast i utdanningssystemet enn kulturell kapital. Det er slik denne teorien forklarar korleis utdanningssystemet forsterkar eller held oppe dei eksisterande kulturelle formene for sosial ulikskap (Hjellbrekke & Korsnes, 2012, s. 113).

Den tredje teorien er ein variant av teorien om *sosiale posisjonar*. Denne er basert på føresetnaden at aktørar er rasjonelle og nyttemaksimerande i si åtferd. Desto større nytte ei utdanning vert tillagt, anten for å halde oppe eller forbetre eins posisjon i det sosiale rommet, dess meir sannsynlig er det at vedkommande vel denne utdanninga. Men ettersom at vurderinga og den opplevde verdien av det forventa utbyttet vil variere etter kva posisjon ein kjem frå i det sosiale rommet, så vil utdanningssystemet på denne måten forsterke eller halde ved like eksisterande skiljet. (Hjellbrekke & Korsnes, 2012, s. 114).

Det er som tidlegare nemnt eit ideal i Noreg er at alle skal ha like moglegheiter, teorien om kulturell arv seier likevel at barn frå familiar i dei øvre delane i det sosiale rommet gjennomgåande vil lukkast betre i utdanningssystemet enn barn frå lågare sjikt vil gjere (Hjellbrekke & Korsnes, 2012, s. 113). Dette er tema i neste avsnitt.

4.3 Sosial ulikhet, livssjansar og sosial mobilitet

Dersom det er lite mobilitet mellom klassar, vil det i følge Nordli Hansen & Wiborg seie at medlemmar i dei øvre klassane har lukkast med å overføre privileger over generasjonane. Ein grunnleggande ide i forskning om sosial mobilitet er at ein søker å behalde eller forbetre sin posisjon i klassestrukturen, enten i eget livsløp eller mellom generasjonar. Når det kjem til livssjansar, så har medlem av høgare og lågare klassar ulike sjansar i denne konkurransen, nettopp fordi dei har ulik samansetning av økonomisk, kulturell eller sosial kapital (Nordli Hansen & Wiborg, 2015, s. 199). I mitt prosjekt har eg eit fokus på utjamning av sosiale

forskjellar i skulen, med tanken at dette vil førebygga marginalisering av elevar på bakgrunn av sosiale forskjellar.

Sosial ulikhet handlar på mange måtar om makt og fordeling av makt i samfunnet. Maktspeskeret strekker seg frå makt til avmakt. Makt kan bidra til å undertrykke menneskje og grupper i samfunnet. Dette kan også dreie seg om klassar (Berg, Ellingsen, Levin, & Kleppe, 2015, ss. 30-32). Makt kan vere både openlys eller skjult. Skjult maktbruk, som Bourdieu kallar for symbolsk vold, vil seie ein kvar maktform som lukkast i å pålegge meiningar på ein slik måte at dei blir legitime ved å skjule den makt som utfører den (Bourdieu & Passeron, 1990, s. 4). Den skjulte maktbruken blir relevant for drøftinga av reproduksjonen av sosiale forskjellar i skulen seinare i oppgåva.

4.4 Risiko, myndiggjering og arbeid i relasjonar

Det finnes fleire element ved born og unge sine liv som spelar saman og skaper *risiko* for sosial marginalisering. Terje Ogden beskriver risikoutsette born og unge som utsett for påverknader som aukar sannsynet for ein utvikling med negativt utfall. Vidare skriv Ogden at i skulesamanheng kan det handle om auka risiko for dårlegare faglege utvikling og prestasjonar, konflikhtar til andre, skulk og avbroten skulegang (Ogden, 2015, s. 47). I følge Frønes og Strømme så spelar risikofaktorar saman på ein dynamisk måte. Effekten av fleire risikofaktorar er sterkare enn summen av kvar enkelt risikofaktor. Barns levekår forankrast i eit samspel av økonomiske, sosiale og individuelle ressursar. Desse spelar også saman med samfunnsmessige forhold (Frønes & Strømme, 2014, ss. 17-18). Med dette forstår eg låg sosioøkonomisk status eller låg tilgang på kulturell kapital som ein risikofaktor for marginalisering i grunnskulen.

Myndiggjering er eit sentralt omgrep i sosialt arbeid. Det engelske ordet for myndiggjering er empowerment og desse orda blir brukt om eit anna i litteraturen. I følge Ellingsen & Skjefstad har Paulo Freire gjennom arbeidet sitt med fattige bønder i Brasil har vore ein inspirasjonskjelde i empowermenttradisjonen. Han satt uvitenheiten og apatien til dei sosialt undertrykte bøndene i Brasil i samanheng med den undertrykkande situasjonen som dei var i. Boka hans med tittelen «Pedagogy of the oppressed» (1974) er ein klassikar når det kjem til avmakt og å mobilisere krefter. Han meinte at vegen ut av avmakta var gjennom kritisk dialog

som kan bidra til bevisstgjerung, auka kunnskap og sjølvtilitt (Ellingsen & Skjefstad, 2015, s. 104).

I Følge Ellingsen & Skjefstad så er myndiggjering eit motstykke til undertrykking. Dei beskriv myndiggjering som både eit mål og eit middel for sosialt arbeid. Det myndiggjerande sosialfaglege arbeidet inneberer å mobilisere og ta i bruk ibuande ressursar hos vedkommande, men ikkje *for* vedkommande, slik at vedkommande opplever meistring og innflytelse på eige liv (Ellingsen & Skjefstad, 2015, ss. 104-105).

Empowerment dreier seg i følge Askheim (2007) også om å sette individuelle problem inn i ein samfunnsmessig samanheng med strukturelle forhold i fokus. I uttrykket ligger det at personer som er i ein avmaktssituasjon skal opparbeide seg styrke og kraft til å komme seg ut av den avmechtige situasjonen. Med andre ord dreier det seg om å få i gang prosessar som kan styrke individ og grupper og bryte med undertrykkande mønster. I praksis kan dette dreie seg om å auke elevs sjølvtilitt, sjølvbilete, kunnskap og ferdigheiter (Askheim, 2007, ss. 22-23).

Sosialt arbeid dreier seg om endringsarbeid gjennom relasjonar. Relasjonskompetanse og relasjonsferdigheiter er difor heilt avgjerande for å lukkast (Levin & Ellingsen, 2015, s. 148). Det er gjennom relasjonen at sosionomens kunnskapar og ferdigheiter blir praktisert, og det finnast fleire ulike forståingar av omgrepet relasjon. Relasjonar er i følge Levin & Ellingsen noko ein arbeidar *i*, *med* og *gjennom* (Levin & Ellingsen, 2015, s. 112). I dette ligger det at ein inngår alltid *i* relasjonar og ein inngår alltid i ein sosial samanheng med verda rundt oss. Folk sine vanskar er ofte knytt til deira relasjonar til andre menneskje, eller til arenaer, som for eksempel skulen. Det sosialfaglege arbeidet kan i såne tilfelle ha fokus på å styrke brukaren sine relasjonar til andre i nettverket, eller til skulen som heilheit (Levin & Ellingsen, 2015, ss. 112-113).

Arbeid med elevs relasjonar til andre og til skulen kan virke myndiggjerande. Når det sosiale arbeidet føregår *gjennom* relasjonar så vektlegg dette kontakten mellom sosionom og elev. Relasjonen er både eit mål og eit middel, ein treng ein relasjon for å kome i posisjon til å skape forbetring. Relasjonsbygging er med andre ord ei viktig tilnærming til å kome i posisjon til å kunne arbeide med vedkommande sine utfordringar (Levin & Ellingsen, 2015, ss. 115-116). Dette kan til dømes være å arbeide gjennom ein relasjon med ein elev for å betre elevs relasjon til skulen.

Eg kjem i delar av drøftinga til å fokusere på utvikling av sosial kompetanse og gode sosiale ferdigheiter som eit mogleg tiltak for å redusere sosiale forskjellar. *Sosial kompetanse* er i følge Ogden eit meir overodna omgrep som rommar kunnskapar, ferdigheiter og haldningar som brukast når nokon samhandlar med andre. Som evna til å fange opp regler i leik, samarbeide, fange opp andres signal og andre ferdigheiter som er viktig for å etablere vennskap og relasjonar til andre. Sosialt kompetente barn framstår som sjølvsikre, og med ein positiv sjølvoppfatning (Ogden, 2015, ss. 225-226).

Sosiale ferdigheiter er i følge Ogden lært og uttrykkes frivillig verbalt eller nonverbalt. Dette kan til dømes vere bruk av augnekontakt, ansiktsuttrykk og bevegelse. Det kan også vere korleis ein regulerer nærhet og venter på tur. Sosiale ferdigheiter er viktige byggesteiner i sosial kompetanse (Ogden, 2015, s. 243). Gresham og Elliot sitert i Ogden (2015, s. 244) presenterer fem dimensjonar av sosiale ferdigheiter. Desse er samarbeid, sjølvkontroll, sjølvhevdelse, empati og ansvarligheit.

5 Resultat og funn

Etter gjennomgang av søka mine har eg funne fram til artikkelar som eg vil presentere funn frå. Desse vil eg i stor grad bruke til å drøfte problemstillinga mi saman med teoriane nemnt i førige kapittel. Dei følgande artikklane er valt etter dei inklusjons- og eksklusjonskriteria som er nemnt i metodekapittelet.

5.1 Sosionomens status og rolle i skulen

Eg bytjar med å presentere Gjertsen, Hansen & Juberg sin vitskapelege publikasjon «Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen» i Tidsskrift for Velferdsforskning 02/2018 (Volum 21). Denne tek føre seg BSV'arars status og rolle i skulen. Dei har samla inn empiri gjennom totalt 13 kvalitative intervju der åtte var BSV'arar, fire mellomledarar og ein rektor. Eit av hovudfunna i denne artikkelen er BSV'arane si rolle i skulen, og dette vil eg vektleggje i oppgåva mi. Forskarane fann at den uklare yrkesrollen som

BSV'arar har i skulen fører til at ein del opplev å føler å ha ein underordna status i skulesystemet. Dei viser også til at sosialfaglege og undervisningsfaglege mål heng saman.

Peter Magnus sin kvantitative studie «Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere: Nye profesjoner i skolen» er basert på spørjeskjema av 246 BSV'arar i skule. Han undersøkte mellom anna arbeidsforhold i skulen for BSV-profesjonane. Magnus fann at dei endringar som flest respondentar ynskjer seg i sitt arbeidsforhold er mellom anna større anerkjenning av sin kompetanse, lærarlønn og vilkår, større moglegheit til å jobbe for endringa på systemnivå (Magnus, 2013).

Anette Bolin & Emma Sorbring sin kvalitative intervjustudie «The self-referral affordances of school-based social work support: a case study» er ein svensk studie basert på empiri frå 4 intervju med sosialarbeidarar og 20 intervju med elevar i alder 7-15. Målet med studien var å undersøke kva som skulle til for at elevane sjølv skulle ta kontakt med ein sosialarbeidar på skulen. Denne blir relevant i mi drøfting då dei fann at den daglege kontakten og at sosialarbeidaren er lett tilgjengeleg ser ut til å skape den nødvendige tilliten som trengs for at elevar sjølv nyttar seg av sosialarbeidarens hjelp.

5.2 Kva fokuserer skulen på?

Arnesen, Braeken, Ogden & Melby-Lervåg (2019) sin studie «Assessing Children's Social Functioning and Reading Proficiency: A Systematic Review of the Quality of Educational Assessment Instruments Used in Norwegian Elementary Schools» består av to delar, den eine er kvantitativ og brukar spørjeskjema, og den andre er ein systematisk gjennomgang av litteratur. Dei har undersøkt grunnskular sin bruk av metodar for testing av sosial kompetanse og leseferdigheiter. Eg har valt å inkludere denne studien i oppgåva mi på grunn av at dei koplur sosiale ferdigheiter og leseferdigheiter saman som viktige element for både akademiske verksemder og tilknytning til samfunn og arbeidsmarknad (2018, s. 466). Dei fann ein betydelig fleire skular testa elevane sine faglege ferdigheiter enn deira sosiale ferdigheiter (2018). Noko som seier at fokuset er større på elevane sine leseferdigheiter, enn på deira sosiale ferdigheiter.

5.3 Betydinga av sosioøkonomisk status for karakterar og inkludering

Anders Bakken og Jon Ivar Elstad publiserte i 2011 studien «Sosial ulikhet og eksamensresultater i Oslo-skolen». Den baserer seg på eit datagrunnlag av karakterstatistikk frå 600.000 avgangselevar i grunnskulen. Eit viktig poeng eg tek med frå denne artikkelen er at forskjellane i karakterar mellom dei med låg og høg sosioøkonomisk bakgrunn hadde ein auke etter at Kunnskapsløftet blei innført i 2006. Dei hadde tidlegare vore på ein svakt utjamnande trend som snudde etter 2006. Dei argumenterer for at desse forskjellane i karakterar kan være eit resultat av at skulen etter Kunnskapsløftet orienterer seg i stor grad etter den type kompetanse som pregar bakgrunnen og arbeidsdagen til den velutdanna middelklassen (Bakken & Elstad, 2014, ss. 83-84).

Veland & Hamm har gjennomført ein kvantitativ studie som omfatta 98 skular og 7420 elevar frå 5. – 10. trinn. Studien «Sårbare barn i skolen» handlar om barns oppleving av inkludering i skulen, dei fokuserer spesielt på det som dei kallar for sårbare barn, som er born i utfordrande livssituasjonar med dårlege oppvekstkår. Dei vektlegg betydinga av sosioøkonomisk status for inkludering i skulen. Studien legg til grunn ei forståing av sosioøkonomisk status som beståande av familiens økonomiske situasjon, familiens bustandard og familiens utdanningsnivå. Sett i lys av Bourdieu så består deira indikatorar av sosioøkonomisk status av samansetning av økonomisk og kulturell kapital.

Veland & Hamm fann sterkast samanheng mellom sosioøkonomisk status og relasjonar til medelevar. Dei viser til at dette mellom anna kan skuldast mindre tilgang på attraktive gode, noko som kan gjere dei mindre attraktive som vener. Vidare refererer dei til ein studie som viser at born med låg sosioøkonomisk status oftare har åtferdsvanskar (Larsson & Frisk, 1999). Dei viser vidare til at åtferdsproblem kan føre til avvising blant medelevar, og refererer ein til ein studie på at mange avviste barn viser mangel på positive interaksjonsegenskapar, som å samarbeide med og å være hjelpsam mot andre (Vitaro & Brendgen, 2005). Dette er relevant for mitt prosjekt då eg tenkjer at utvikling av sosiale ferdigheiter er hensiktsmessig for å hindre sosial marginalisering av elevar.

6 Førebygging av sosial marginalisering av elevar

Her skal eg drøfte korleis sosialfagleg arbeid i grunnskulen kan bidra til å synleggjere og førebygga sosial marginalisering. Eg kjem til å drøfte problemstillinga i lys av den teorien som eg presenterte i teorikapittelet og empirien som er nemnt ovanfor. Eg byrjar med å drøfte det første delspørsmålet.

6.1 Kven er dei marginaliserte elevane, og kva utfordringar møter dei i skulen?

Min påstand er at kven som er i ein marginalisert posisjon i skulen ikkje er tilfeldig. No skal eg med eleven i fokus drøfte kven dei marginaliserte elevane er, samt kva for utfordringar det er dei møter i grunnskulen.

Påstanden nemnt ovanfor blir bekrefta med funn frå Veland & Hamm sin studie som viser til at det å ha låg sosioøkonomisk status kan vere eit hinder for inkludering, og at det kan skape vanskar for elevane sine relasjonar til både medelevar og lærarar (2015). Bakken & Elstad (2014) viser til empiri som peiker på at dei med høg sosioøkonomisk status jamt over får betre karakterar enn elevar med lågare sosioøkonomisk status. Dette er også noko Nordli Hansen & Wiborg seier, dei viser til at borns skuleprestasjonar blir i stor grad påverka av foreldrenes utdanningsnivå og kulturelle klassebakgrunn. Dei refererer vidare til forskning som peiker på at born av akademikarforeldre får betre karakterar i grunnskulen og at denne karakterforskjellen aukar utover i utdanningskarrieren fram til avslutninga av eventuelle universitetsgrader (Andersen, Hansen & Matekaasa, referert i Nordli Hansen & Wiborg, 2015, ss. 200-201).

For å tilføye nokre konkrete tal på effekten av foreldres utdanning, og dermed kulturelle kapital, i grunnskulen så viser SSB heilt klart at barn med foreldre som har grunnskule som høgaste utdanning har eit karaktersnitt ved avslutta grunnskule på 35,6. Samstundes så har dei elevane med foreldre med meir enn fireårig høgare utdanning eit karaktersnitt på 46,6 (Statistisk sentralbyrå, 2018). Dette viser at det er samanheng mellom foreldres utdanningsnivå og barns faglege prestasjonar i grunnskulen. Dette kan i lys av Boudon sin verditeori skuldast at dei elevane som har vakse opp i heimar som verdset utdanning og kunnskap, lettare identifiserer seg med dei verdiane som rår i skulen, og i motsetning så vil

dei elevane frå dei familiare med lågare sosial status oftare avvise dei verdiane som skulen formidlar. Konsekvensen av dette vert at ulikskapen blir reproduisert i skulen (Boudon, referert i Hjellbrekke & Korsnes, 2012, ss. 111-112). Barn lærer noko rundt middagsbordet, og det kan sjå ut som dei som har den rette kulturelle middelklasse-habitusen for utdanningssystemet lukkast best. Det kan tenkast at dette er fordi dei i sin habitus har eit syn på seg sjølv, framtida si og sin skulegang som også liknar dei verdiane som skulen også representerer (Bourdieu, 1995, ss. 36-37).

I lys av avsnitta ovanfor, så er dei marginaliserte elevane i mitt prosjekt dei som gjer det dårlegast fagleg i grunnskulen, dei blir marginaliserte på grunn av at i kunnskapssamfunnet er mobilitet tett knytt opp mot å lukkast i utdanningssystemet. Empirien nemnt ovanfor peikar på at det er elevar med låg sosioøkonomisk status og med låg tilgang på kulturell kapital i heimen, i form av utdanningsnivå, som gjer det dårlegast i grunnskulen. Dette tyder på at det er sosiale forskjellar i skulen, og at dei frå lågare sosiale lag får dårlegare livssjansar i kunnskapssamfunnet enn dei som kjem frå høgare sosiale lag. Det er sånn Boudon sin teori om reproduksjon av kulturell kapital forsøker å beskrive korleis kulturell kapital går i arv. Dei som kjem frå heimar med høgare kulturell kapital gjer det betre på skulen, og at det er slik forskjellane i kapital blir reproduisert gjennom skulen (Hjellbrekke & Korsnes, 2012, s. 113). Dei empiriske funna som eg refererte til ovanfor ser også ut til å peike i same retning som denne teorien, at forskjellane i kulturell kapital ser ut til å reproducere seg gjennom skulen ved at dei som allereie har kapital lukkast betre. Kanskje kan nokre av forskjellane forklarast med at borna av foreldre med høg kulturell kapital blir tidlegare budd på at utdanning er viktig, og at kapitalsterke foreldre er betre rusta til både samarbeid med skulen og oppfølging av eleven.

Utdanning er som nemnt den sentrale mobiliseringsagenten og marginaliseringsgeneratoren (Frønes & Strømme, 2014, s. 109). Dette forstår eg som at utdanning kan skape mobilitet for dei som meistrar utdanningssystemet, men også strukturelt marginalisere og dermed undertrykke dei som ikkje meistrar skulen. Som eg har vist i dette kapittelet så kan det sjå ut som at utdanningsmarginaliseringa fungerer på ein sosialt urettferdig måte, og råkar dei som allereie er økonomisk marginaliserte i samfunnet.

No har eg forsøkt å konkretise kven som er marginaliserte, samt presentere moglege teoriar på kvifor det er slik. Vidare kjem eg til å diskutere kva desse elevane risikerer som følgje av sin marginaliserte posisjon i grunnskulen.

6.2 Kva risikerer dei marginaliserte elevane på sikt?

I lys av samfunnets aukande krav til spesialisering og utdanning så fører vanskar med utdanningssystemet til auka risiko for framtidig utanforskap. Her vil eg vie litt plass for å få fram kvifor sosialfagleg arbeid med eit førebyggjande perspektiv er viktig for denne gruppa.

Folkehelseinstituttet viser til at det er om lag 100.000 born 0-17 år i låginntektsfamiliar, og at desse har fleire risikofaktorar enn andre born. Desse har mellom anna ein høgare risiko for psykiske vanskar, noko som på sikt aukar risiko for fråfall i vidaregåande, moglegheiter i arbeidsmarknaden, uføretrygd, dårlegare levekår og helse (Folkehelseinstituttet, 2018). Vidare viser også Folkehelseinstituttet i same rapporten til at 20% frå denne gruppa ikkje fullfører vidaregåande skule innan fem år. Tal frå SSB viser at av barn med høgt utdanna foreldre, og dermed tilgang på kulturell kapital, fullfører 78.5% av barna vidaregåande på normert tid. Blant barn av foreldre med berre grunnskuleutdanning så fullførte 36.8% av barna vidaregåande på normert tid (Statistisk sentralbyrå, 2018). Desse statistikkane som er nemnt ovanfor og i karakterar som nemnt i kapittel 6.1 peikar på at både økonomi og tilgang på kulturell kapital i heimen er viktig for barns meistring i skulen, og kva utdanningsval dei vel å ta vidare.

I følge Frønes & Strømme så er barns karakterar ved avslutta grunnskule er ein god indikator på kor godt dei er rusta til å møte kunnskapssamfunnets utfordringar (2014, s. 61). Studien til Barth, Schöne & von Simson peikar også på at grunnskulepoeng kan være med på å bestemme kva moglegheiter ein har til vidare skulegang, og dermed moglegheiter for jobb seinare, samt at grunnskulepoeng er lett observerbart for arbeidsgivarar (2016). Vidare skriv Frønes & Strømme at det i kunnskapssamfunnet er barns utdanning og kompetanse som er det sentrale elementet i framtidens produksjonsmidlar, og utdanning er difor grunnleggande for den enkeltes integrasjon i yrkeslivet (Frønes & Strømme, 2014, s. 22). Ein analyse gjort av SSB seier at det blir stadig færre av dei jobbane som ikkje krev utdanning, og at konkurransen om jobbane dermed blir stadig høgare (Statistisk sentralbyrå, 2018). Dette er problem som

medfører at ein kan jobbe myndiggjerande med dei marginaliserte elevane i grunnskulen for å løfte dei opp og fram for å utjamne sosiale forskjellar i skulen.

Eg tenkjer at det er mogleg og dra nokre parallellar mellom elevar som ikkje passar inn i skulen og Freire. Dei marginaliserte elevane prøver å passe inn i eit utdanningssystem som er skapt av dei med kulturell kapital for dei med kulturell kapital. Utan nok tilgang på ressursar som økonomisk-, sosial- og kulturell kapital, kan individ i følge Freire sitert i Ellingsen & Skjefstad (2015, s. 104) føle på *avmakt og passivitet* i forhold til den situasjonen som skaper problema, i dette tilfellet utdanning. Dette tenkjer eg at kan bidra til å forklara kvifor marginaliserte elevar oftare får dårlegare resultat og vel vekk vidare utdanning etter grunnskulen. Eg forstår det som at elevane kan verte avmechtige og passive nettopp på grunn av at dei ikkje meistrar skulen ut frå dei føresetnadane som dei har til rådighet i sin klasseposisjon, og dei vel difor vekk høgare utdanning, og risikerer dermed sosial eksklusjon i kunnskapssamfunnet.

Sidan grunnskulen legg grunnsteinane for vidare utdanning, samt at val eller bortval av vidaregåande skule kjem på slutten av grunnskulen, så er førebyggjande innsats i grunnskulen viktig. Eg går nærare inn på moglege tiltak for å førebygge marginalisering i neste kapittel.

6.3 Sosionomens rolle i skulen og skulens fokus på faglege ferdigheiter

Frønes & Strømme skriv at andre risikofaktorar får redusert betydning dersom born gjer det bra på skulen (2014, s. 61). Her vil eg komme inn på nokre tiltak som kan bidra til at barn gjer det betre på skulen og korleis sosialarbeidaren kan bidra til dette, med tanke på at dersom elevane får eit betre og meir inkluderande miljø på skulen så kan det ha ein utjamnande effekt på dei sosiale forskjellane. Eg kjem også til å drøfte kva ferdigheiter skulesystemet fokuserer på, samt presentere nokre moglege endringar kanskje kan bidra til å både styrke sosionomens rolle i skulen og auke læringsutbyttet til elevane både sosialt og fagleg.

I artikkelen til Gjertsen, Hansen & Juberg om sosionomens rolle i skulen kommenterte den eine informanten at «Sosionomer har fokus på alle områdene i livet, har hele bildet». Eg tenkjer at ein av styrkane til sosionomen som profesjonsutøvar er nettopp at kunnskapsgrunnlaget som sosionomen handlar på er fragmentert og heterogent, noko som

betyr at sosionomen har kunnskap frå fleire forskjellige fagfelt, og at desse blir foreina gjennom yrkesutøvinga til sosionomen (Grimen, referert i Kleppe, 2015, s. 132). Mellom anna er heilskapssynet til sosionomen, det å sjå «personen i situasjonen», sentralt i sosialt arbeid. Med fokus på både person og situasjon kan ein gjennom dette heilskapssynet tydeliggjere både individuelle og samfunnsmessige forhold som bidreg til ekskludering og marginalisering (Berg, Ellingsen, Levin, & Kleppe, 2015, s. 19). Synliggjing av desse forholda kan bidra til politisk merksemd om problemet, samt å sette tema på dagsorden i politikken og organisasjonen kan føre til endringar (Ellingsen & Skjefstad, 2015, ss. 104-105). Det å sjå heilskapen er viktig fordi marginalisering på eit område i livet fører også til marginalisering på andre områder (Gjertsen, Hansen, & Juberg, 2018). Eg tenkjer at skulen er ein utmerka arena for å førebygge marginalisering, då den er obligatorisk for alle barn fem dagar i veka.

Ein av sosionomens kanskje viktigaste bidrag i skulen er dei relasjonelle ferdigheitene, det er gjennom desse ferdigheitene at dei førebyggjande tiltaka kan bli verksette på både primær- og sekundærnivå. I tillegg er dei relasjonelle ferdigheitene i følge Gustavsson & Tømmerbakken komplimentære saman med læraranes ferdigheiter, og dette er noko som fører til at elevane føler seg sett (2011, s. 56). Dette samarbeidet mellom lærar og sosialarbeidar er noko eg forstår som fruktbart for å mobilisere dei ibuande ressursane som er i eleven, og auke deltaking fagleg og sosialt, som igjen fører til auka meistring og læring, noko som dermed har ein myndiggjerande effekt (Ellingsen & Skjefstad, 2015, ss. 104-105). Relasjonar i seg sjølv kan også være beskyttelsesfaktorar, tre forskingsartiklar siterte i Gustavsson & Tømmerbakken seier at for born og unge som lever under risiko er det av vesentleg betydning at dei iallfall har éin god relasjon til ein vaksen. Denne éine relasjonen kan være til ein vaksen på skulen, til dømes ein sosialarbeidar (Furman; Helgeland; Killén; sitert i Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 56).

Dei relasjonelle ferdigheitene nyttast i mellom anna samtaler, kartlegging og iverksetting av tiltak. I følge Gustavsson & Tømmerbakken (2011) er det å bruke samtalen eit viktig verktøy for å skape gode klassemiljø og relasjonar til alle elevane, og ein kan nytte seg av både individuelle, gruppesamtalar og klassesamtalar. Vidare skriv dei at etter deira erfaring at ved å ha ein sosialarbeidar dagleg på skulen kan desse samtalan bli ein integrert del av skulekvardagen (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 90). I sin intervjubaserte studie fann

Bolin & Sorbring at det var spesielt tre element som var positive med å ha sosialarbeiderar på skulen på dagleg basis. Felles for alle tre er at sosialarbeidarens tilgjengelegheit på skulen er viktig, og skapar nødvendig tillit hos elevane. Dei poengterte at daglig nærvær og god synlegheit fører til at elevane lettare investerer i ein relasjon til sosialarbeidaren (Bolin & Sorbring, 2017).

I læreplanverket for Kunnskapsløftet sitert i Gustavsson & Tømmerbakken (2011, s. 38) står det at skulen skal arbeide med sosial kompetanse. Opplæringen skal gi elevane sosiale ferdigheiter og bidra til utvikling av sosial tilhørigheit og meistring av ulike roller i vaksenlivet. Eg vil argumentere for at sosionomens relasjonelle ferdigheiter kan brukast til å kome i posisjon til å arbeide med kartlegging og utvikling av sosiale ferdigheiter. Gode klasse miljø treng sosialt kompetente elevar som nyttar sine sosiale ferdigheiter, og Gresham, sitert i Ogden (2015, s. 241) viser til at å arbeide med sosial kompetanse ikkje berre styrkar skuleprestasjonane til elevane, men at det kan også vere ein inngangsport for aksept og inkludering i klassar og generelt i skulen, noko som bidreg til å skape gode miljø. Trygge og inkluderande miljø er å sjå på som eit mål i det primære- og sekundærførebyggande nivået.

Når eg skiftar fokus over på samanhengen mellom sosiale og faglege ferdigheiter så viser Arnesen et al. til empiri som peiker på at sosiale ferdigheiter er viktig for både akademiske aktivitetar og arbeidstilknytning seinare (2018). Metaundersøkinga til Durlak et al. viser til at undervisning i emosjonelle og sosiale ferdigheiter vil kunne forbetre både testresultat og karakterar (2011). Vidare viser også Ogden til systematiske forskingsoversikter over skulebaserte førebyggingsprogrammer som også konkluderer med at skulefaglege prestasjonar påverkast positivt av universelle programmer for sosial og emosjonell læring (Wang, Haertel & Walberg; Zins mfl.; referert i Ogden, 2015, s. 242). Jennings og DiPetre sin studie referert i Ogden (2015, ss. 241-242) fann at i klassar der det var fokus på gode rutinar for sosial læring auka skuleprestasjonane med 25 %. Studien la også vekt på at lærarar legg ulik vekt på viktigheita av sosial kompetanse i skulen.

Sett i lys av empirien i avsnittet ovanfor vil eg påstå at det er rimeleg å anta at eit auka fokus på sosiale ferdigheiter i grunnskulen kan virke førebyggande på sosial marginalisering av elevar, gjennom å kunne auke faglege resultat og dermed bidra til å utjamne dei sosiale forskjellane i resultat som vist tidlegare i drøftinga. Det at lærarane vektlegg sosiale

ferdigheiter ulikt tenkjer eg også at kan føre til utfordringar med å sikre likeverdige tenester og resultatlikheit, då det i stor grad blir opp til individuelle lærarar. Noko som empirien frå Arnesen et al. også peikar på, dei fann at dei fleste verktøya som blir brukt for kartlegging av sosiale ferdigheiter var klassifisert som «teacher-made». Det er difor variasjonar mellom klassar og skular i korleis også denne testinga faktisk blir utført, og den blir difor prega av lærarskjønn (2018).

Det er mykje empiri som peikar på at sosial kompetanse og sosiale ferdigheiter har samanheng med faglege resultat, no skal eg gå inn på kva skulane fokuserer på. Empirien i studien til Arnesen et al. viser til at skulane jobbar vesentleg meir med kartlegging av elevars leseferdigheiter enn med kartlegging av deira sosiale ferdigheiter. Berre 31.2% av skulane i studien nytta verktøy for kartlegging av sosiale ferdigheiter, samstundes brukte 88.9% av skulane i studien verktøy for kartlegging av leseferdigheiter (2018). Utdanningsdirektoratet har i følge nettsidene sine kartleggingstestar i matematikk, lesing og engelsk, frå 1-4 trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette er i tråd med Opplæringslova § 1-4 som seier: «På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elevar som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd» (Opplæringslova, 1998). Fokuset i skulen er tydelig retta mot lesing og skriving, som er faglege ferdigheiter.

Når det finnast empiri frå fleire hald som nemnt i avsnittet ovanfor som seier at fokus på sosiale ferdigheiter har ein betydingsfull effekt på skulefaglege prestasjonar, så er eg interessert i kvifor dette blir overlate til kvar enkelt skule og lærarskjønn. For å vere kritisk til dei rammene og verdiane som styrer skulen så tenkjer eg at eit mogleg tiltak på systemnivå kan vere å arbeide for og få sosial kompetanse heilt konkret inn i opplæringslova og tydeligare fram i Kunnskapsløftet. Dette for at skulane skal kunne få ein felles verktøykasse med evidensbaserte verktøy for testing og trening av sosiale ferdigheiter. Med den tanke at dette fokuset igjen kan både bidra til å skape meir inkluderande skulemiljø, heve sosial kompetanse, betre faglege resultat og på denne måten virke utjamnande på dei sosiale forskjellane i skulen. Dette hadde også medført til at alle skulane arbeida med sosial kompetanse på lik linje. Dette tenkjer eg også at kan bidra til å forebygga marginalisering og sikre likebehandling i skulane gjennom at det blir meir bruk av evidensbaserte metodar, og mindre opp til lærarskjønn. Bruk av felles kartleggingsverktøy kan også opne opp for

utvikling av ny kunnskap og forskning sidan det også følgande vil bli meir data tilgjengelig om temaet.

Ein kan ein diskutere om sosionomens profesjonsmakt, mandat, rolle, symbolske- og kulturelle kapital innanfor skulesystemet er tilstrekkelig til å få til slike endringar. Gjertsen, Hansen & Juberg fann empiri som peikar på at BSV'arar i seg sjølv også er ei marginalisert gruppe i skulesystemet. Slik det er i dag blir sosionomar ansett i skulen utan at det er grunngeve i lovverket, noko som i følge Gjertsen, Hansen & Juberg fører til uklare forventingar og fortolkingar til deira rolle i skulen sitt system (Gjertsen, Hansen, & Juberg, 2018). Magnus fann i sin studie også at fleire BSV'arar er nøgde med moglegheita til individuelt arbeid kontra moglegheita til arbeid på systemnivå. Studien peikar også mot at BSV'arar som profesjon har ei noko marginalisert rolle i skuleverket (Magnus, 2013).

På bakgrunn av avsnittet ovanfor på sikt difor vere hensiktsmessig med ei heving av sosionomens status og mandat i skulen, slik som eg ser det kan ei lovfesting av sosionomens rolle i skulen bidra til ei meir definert rolle i skulen sitt system og på denne måten heve statusen til sosialfagleg kompetanse i skulen. Ein eventuell auka bruk av sosiale kartleggings- og treningsverktøy i alle skulane vil også skape behov for fleire profesjonar i skuleverket, og med dette kan også BSV'arar få heva sin status og sine mandat til også å ha ein klart definert rolle i skulen. BSV'arar har dei ferdigheitene som trengs for å jobbe både med kartlegging og iverksetting av tiltak i skuleverket (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011). Det kan tenkast at å jobbe med å utvikle gode sosiale ferdigheiter også vil kunne styrke og myndiggjere elevar, og at dette vidare får ein positiv effekt på skulemiljøet og faglege resultat, noko som på sikt forebygger marginalisering i skulen i lys av kunnskapssamfunnet.

6.4 Reproduksjon av sosiale forskjellar i skulen, kven bærer det sosiale problemet?

I kapittel 6.1 handla det om eleven, no skal eg heve blikket og sjå på korleis skulen som eit overordna system bidreg til å marginalisere elevar og reprodusere forskjellar. Som nemnt har sosionomen eit ansvar om å ha eit kritisk blick på verdiar og rammer som til ein kvar tid styrer samfunnet (FO, 2015). Det forstår eg som at å være kritisk til det som Bourdieu kallar for skulens doxa, eller tatt-for-gitt-heitene som regjerer i skulen (Bourdieu, 1995, s. 225). I lys av problemstillinga mi vil difor også ha eit kritisk blick på skulens rolle i reproduksjonen av

sosiale ulikheiter og marginalisering, med den tanken at å få til ei endring på systemnivå også er å arbeide førebyggjande mot sosial marginalisering av elevar.

Kunnskapsløftet hadde som mål å utjamne sosiale forskjellar. Likevel viser Bakken & Elstad (2014) til empiri som tydar på at forskjellane i skulen auka på landsbasis i tidsrommet etter Kunnskapsløftet. Dei viser til at elevar med høg sosioøkonomisk status har hatt ei auking målt i karaktersnitt etter kunnskapsløftet, samstundes har elevar med låg sosioøkonomisk status ikkje hatt den same aukinga i den same perioden. Dei presenterer ulike tankar til kvifor det er slik at denne reforma berre gagnar dei med høgare sosioøkonomisk status. Ein av tankane deira er at Kunnskapsløftet tilfører skulen verdiar som er best tilpassa den kulturelle middelklassen, som til dømes auka fokus på oppnåelse av kunnskapsmål. Noko som Boudon sin verditeori sitert i Hjellbrekke & Korsnes (s. 111-112) også søker å forklare. Bakken & Elstad attribuerer vidare også kartleggingsverktøy som ein mogleg medverknad til auknaden i forskjellar, gjennom at dei som meistrar dei nye faglege rammeplanane får enda hyppigare positive tilbakemeldingar på at dei er dyktige, mens dei som ikkje meistrar det får ytterligere tilbakemeldingar om at dei ikkje er flinke nok (Bakken & Elstad, 2014). Dette er noko som bidreg til nivådeling.

Når det kjem til nivådeling, så viser også Ogden (2015) til at det i dei siste åra er ein auke i nivådeling der lågt presterande elevar blir halde utanfor. Fokuset på skulefaglege prestasjonar kan med andre ord føre til ein ekskluderande praksis og dermed marginalisere dei som gjer det dårleg. Dette gjelder i følge Ogden spesielt for elevar med åtferdsproblem, som i tillegg til å vere urolige og skape konflikhtar i læringsmiljøet presterer dårlegare enn sine føresetnader. Dei kan difor risikere å bli plassert i eigne grupper, klassar eller skular. Vidare viser Ogden til at det er nettopp desse elevane som i liten grad fullfører vidaregåande opplæring på normert tid (Ogden, 2015, s. 93). Denne nivådelinga er også i følge FO (2015) sosisjonens mandat å sette på dagsordenen, sidan skulen har ein ekskluderande praksis som bidreg til forskjellar i skulesystemet.

Dei auka forskjellane Bakken & Elstad (2014) fann i etterkant av Kunnskapsløftet er også mogleg å tolke i lys av Boudon sin verditeori om at forskjellar i skulen er eit resultat av at verdigrunlaget i skulen er tilpassa klassespesifikke verdiar (Boudon, referert i Hjellbrekke & Korsnes, 2012, ss. 111-112). Når Bakken & Elstad viser til at elevar med høgare

sosioøkonomisk status, og dermed høgare klassebakgrunn, gjer det jamnt over betre enn dei med lågare klassebakgrunn, er det nærliggande å anta at dette kan skuldast at dei verdiane som rår i skulen er betre tilpassa dei elevane som befinn seg i den fraksjonen av den sosiale lagdelinga, med andre ord dei som har kulturell kapital.

Eg vil knytte denne reproduksjonen av sosiale forskjellar i skulen til Bourdieu sitt omgrep symbolsk vald. Den symbolske valden i skulen er ein form for maktbruk som ikkje blir anerkjent som vald, på grunn av at den verkar som legitim også av dei som blir utsett for den (Bourdieu & Passeron, 1990, s. 4). Dette tolkar eg som at Bourdieu meiner at utdanningssystemet søker å oppretthalde eksisterande maktstrukturar i samfunnet ved å reprodusere dei sosiale klassane og den fordelinga av kapital som allereie finnes.

Einskapsskulen framstår med verdier som at det er individuelle ferdigheiter og eigen innsats som er avgjerande for å lykkast og oppnå resultat i utdanningssystemet (Hjellbrekke & Korsnes, 2012, s. 116). Desse verdiane blir synleggjort gjennom at einskapsskulen har felles gjennomgang av det same pensumet, og blir forsterka Kunnskapsløftets auka fokus på faglege prestasjonar. Dette medfører slik eg ser det at einskapsskulen ikkje passar for alle, og dei som ikkje passar inn blir marginaliserte. I realiteten blir den kulturelle kapitalen nedarva gjennom denne skjulte maktutøvinga som er at skulens verdier er best tilpassa dei som allereie har kapital, noko som fører til at dei som ikkje har tilgang på denne kapitalen ikkje lukkast like godt i utdanningssystemet og dermed ikkje får den same mobiliteten frå utdanningssystemet. Slik seier teorien at ein gjennom skulen blir sortert inn i den allereie gjeldande klassestrukturen med sosiale forskjellar og maktforhold (Bourdieu & Passeron, 1990).

For å vidare drøfte reproduksjonen siterer eg frå Distinksjonen «De tendenserer derfor mot å gi seg selv det samme som fordelingen gir dem, og å nekte seg selv det som nektes dem («det der er ikke noe for oss»). De utmåler sine forventninger alt etter sine sjanser, de definerer seg selv slik den etablerte orden definerer dem» (Bourdieu, 1995, ss. 225-226). Eg vil knyte dette sitatet opp mot Boudon sin teori om sosiale posisjonar sitert i Hjellbrekke & Korsnes (s. 114). Denne søker å forklare at individ er nyttemaksimerande i sin åtferd, og at ei lang utdanning ikkje gir like mykje mening for dei med lågare klassebakgrunn målt i kulturell kapital, og at dette også bidreg til at dei sosiale forskjellane i utdanningssystemet blir produsert og oppretthaldt. Som følge av sin sosiale posisjon ekskluderer elevar i praksis seg sjølv frå å ta utdanning, «høgare utdanning er ikkje for meg».

Desse prosessane kan slik som eg ser det også belysast ved hjelp av Freires omgrep om avmakt og passivitet i forhold til situasjonen som skaper problem som nemnt før. Det kan tenkast at å jobbe myndiggjererande med dei elevane det er snakk om kan virke førebyggande for denne reproduksjonen av forskjellar. Men eg vil også få fram at i empowerment-omgrepet ligg det slik eg ser det eit fokus på at det er *elevane* som det er noko gale med, at elevane skal byggast opp og myndiggjerast til å passe inn i skulen, og ikkje at *skulen* heller skal passe for alle. Som eg har vist i drøftinga så finnes det kunnskap om at skulen reproducerer forskjellar, og når lærarane jobbar mest med faglege ferdigheiter, og lite på sosiale ferdigheiter som kan bidra til å utjamne forskjellar. Så betyr det at kunnskapen om ulikhet ikkje blir tatt opp i det daglege arbeidet i skulen, fordi at det i det daglege arbeide blir det fokusert på den individuelle elevens sine konkrete ferdigheiter, feilar og manglar. Dette inneberer slik som eg forstår det ei individualisering av sosiale problem, med andre ord inneberer det at det er *elevane* som berer det sosiale problemet, når det heller burde vere skulen som system som burde bere problemet. Det vil vere utfordrande og kanskje til og med umogleg og sk ape ein skule som passar for absolutt alle, men ettersom skulen er ein sosial konstruksjon, så vil det også seie at den er i konstant endring (Tøssebro & Berg, 2015, s. 240).

7 Avslutning

Eg har i prosjektet mitt undersøkt korleis ein kan jobbe sosialfagleg i grunnskulen med eit førebyggande perspektiv for å hindre sosial marginalisering av elevar. Dette har eg gjort innanfor rammene til einskapsskulen og kunnskapssamfunnet. For å belyse problemstillinga på best mogleg måte har eg nytta meg av teori om marginalisering, sosial klasse, sosiale forskjellar, sosial reproduksjon og seleksjon i utdanningssystemet, samt arbeid i relasjonar og sosial kompetanse. Desse har eg drøfta ved bruk av relevant empiri eg valte ut frå søkeprosessen, herunder empiri om sosionomens rolle og status i skulen, korleis skulane kartlegg sosiale og faglege ferdigheiter, og til slutt samanhengen mellom sosioøkonomisk status for inkludering og faglege prestasjonar.

Eg har funne at skuleprestasjonar blir i stor grad påverka av foreldres utdanningsnivå og kulturelle kapital, samt at desse forskjellane ser ut til å reproducere seg gjennom skulen ved at

dei som allereie har tilgang på kulturell kapital jamt over lukkast betre fagleg. Elevar som ikkje meistrar skulen ut frå dei føresetnadane dei har til rådighet kan verta avmechtige og passive i forhold til vidare utdanningsval, og foreldres utdanningsnivå har innverknad på om eleven fullfører vidaregåande på normert tid. Dei som gjer det dårlegast i skulen risikerer dermed på sikt sosial utanforskap. Andre risikofaktorar får redusert betydning dersom barn gjer det bra på skulen, og sosionomen kan bidra til å skape inkluderande og gode psykososiale skulemiljø, samt jobbe for synleggjering av undertrykkande praksisar for å skape endringar på systemnivå slik at fleire kan gjer det bra på skulen.

Arbeid med sosial kompetanse og sosiale ferdigheiter har brei empirisk støtte når det kjem til å auke faglege prestasjonar, og eg viste også at dette kan vere ein inngangsport for aksept og inkludering i klassar og på skulen. Auka fokus på sosiale ferdigheiter kan difor ha ein utjamnande effekt på dei sosiale forskjellane i grunnskulen. Sosionomar har ferdigheiter til å jobbe med kartlegging og iverksetting av tiltak, men eg har også vist at sosionomen har ei noko marginalisert rolle i skulesystemet. Lovfesting av sosionomens rolle i skulesystemet kan bidra til å gi sosionomar tydeligare mandat og rolle. Einskapskulen framstår som det er individuelle ferdigheiter og eigen innsats som er avgjerande for å lukkast. Empirien presentert i oppgåva tyder på at forskjellane har auka sidan Kunnskapsløftet i 2006, og at fokuset på faglege prestasjonar har ført til ein auka nivådeling som bidreg til ekskluderande praksis. Kanskje det sterke fokuset på faglege resultat ikkje er vegen å gå vidare, det er mogleg at framtidens skule heller bør satse på sosial kompetanse og inkluderande miljø for å få med fleire på eit kunnskapsløft.

8 Litteraturliste

- Aadland. (2011). Vitenskapsteori- teorienes teori. I "Og eg ser på deg"- vitenskapsteori for helse og sosialfag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A., Braeken, J., Ogden, T., & Melby-Lervåg, M. (2018, Februar 01). Assessing Children's Social Functioning and Reading Proficiency: A Systematic Review of the Quality of Educational Assessment Instruments Used in Norwegian Elementary Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(3), ss. 465-490.
- Askheim, O. P. (2007). *Empowerment i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bakken, A., & Elstad, J. I. (2014). Sosial ulikhet og eksamensresultater i Oslo-skolen. Trender i perioden 2002–2011. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 12, ss. 67-87.
- Barth, E., Schöne, P., & von Simson, K. (2016, November 25). Sammenhengen mellom ferdigheter fra ungdomsskolen og ferdigheter i PIAAC-undersøkelsen . *Søkelys på arbeidslivet*, 33(4), ss. 349-359.
- Berg, B., Ellingsen, I. T., Levin, I., & Kleppe, L. C. (2015). Hva er sosialt arbeid? I I. T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg, & L. C. Kleppe (Red.), *Sosialt arbeid en grunnbok* (ss. 19-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bolin, A., & Sorbring, E. (2017, Januar 16). The self-referral affordances of school-based social work support: a case study. *EUROPEAN JOURNAL OF SOCIAL WORK*(20), ss. 869-881.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen : En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. (A. Prieur, & T. Barth, Omset.) Oslo: Pax.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. (R. Nice, Omset.) London: Sage Publications.
- Bunkholdt, V., & Kvaran, I. (2015). *Kunnskap og kompetanse i barnevernsarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dahlgren, K., & Ljunggren, J. (2015). Klasse: Begrep, skjema og debatt. I K. Dahlgren, & J. Ljunggren [red.], *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (ss. 13-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011, 02 03). *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*. Henta 05 2019 frå www.onlinelibrary.wiley.com: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Ellingsen, I. T., & Skjefstad, N. S. (2015). Anerkjennelse, myndiggjøring og brukermedvirkning. I I. T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg, & L. C. Kleppe (Red.), *Sosialt arbeid en grunnbok* (ss. 97-111). Oslo: Universitetsforlaget.
- FO, F. (2015, 03). *Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere*. Henta 2019 frå www.fo.no:
<https://www.fo.no/getfile.php/1311735-1548957631/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Yrkesetisk%20grunnlagsdokument.pdf>
- Folkehelseinstituttet. (2018, 02 27). *fhi.no*. Henta 04 2019 frå Folkehelse rapporten- Livskvalitet og psykiske lidelser hos barn og unge:
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Folkehelseinstituttet. (2018, Mai 10). *Folkehelse rapporten- Barn og unges helse: oppvekst og levekår*. Henta 04 2019 frå [fhi.no](http://www.fhi.no): <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/barn-oppvekst/#fracfall-i-videregaende-opplaering>
- Frønes, I., & Strømme, H. (2014). *Risiko og marginalisering - Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gjertsen, P.-Å., Hansen, M. B., & Juberg, A. (2018, Juni 26). Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21, ss. 163-179.
- Glavin, K., & Erdal, B. (2018). Tverrfaglig samarbeid i praksis - til beste for barn og unge i Kommune-Norge. I K. & Glavin, *Tverrfaglig samarbeid i praksis - til beste for barn og unge i Kommune-Norge* (s. 21). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Gustavsson, U., & Tømmerbakken, N. (2011). Kapittel 7- tverrfaglig samarbeid. I *Sosialfaglig arbeid i skolen- om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider* (ss. 111-118). Kommuneforlaget.
- Hjellbrekke, J., & Korsnes, O. (2012). *Sosial mobilitet*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Forståelse, beskrivelse og forklaring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kleppe, L. C. (2015). Kunnskap i sosialt arbeid. I I. T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg, & L. C. Kleppe (Red.), *Sosialt arbeid - en grunnbok* (ss. 125-138). 0105: Universitetsforlaget.
- Kvaran, I., & Bunkholdt, V. (2015). Barnevernets samfunnsoppdrag. I *Kunnskap og kompetanse i barnevernsarbeid* (ss. 16-39). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Levin, I., & Ellingsen, I. T. (2015). Relasjoner i sosialt arbeid. I I. T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg, & L. C. Kleppe (Red.), *Sosialt arbeid en grunnbok* (ss. 112-124). Oslo: Universitetsforlaget.
- Magnus, P. (2013, Juli 01). *Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere: Nye profesjoner i skolen*. Henta Mai 2019 frå Profesjon.no: <https://profesjon.no/barnevernspedagoger-sosionomer-og-vernepleiere-nye-profesjoner-i-skolen/>
- Manger, T. (2013). Felleskapets betydning. I S. Lillejord, T. Manger, & T. Nordahl, *Livet i skolen 2 grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (ss. 65-94). Oslo: Fagbokforlaget.
- Nordli Hansen, M., & Wiborg, Ø. N. (2015). Klassereisen- mer vanlig i dag? I K. Dahlgren, & J. Ljunggren [red.], *Klassebilder* (ss. 197-212). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2015). Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge. I T. Ogden. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Opplæringslova. (1998, 11 27). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* . Henta frå LOV-1998-07-17-61: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#§9a-2
- Regjeringen. (2019, April 23). *Regjeringen.no*. Henta frå Skole og vidaregåande opplæring: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>
- Statistisk sentralbyrå. (2018, Mai 29). *Gjennomføring i vidaregåande opplæring*. Henta Mai 9, 2019 frå Webområde for utdanning: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen>
- Statistisk sentralbyrå. (2018, August 22). *Karakterer ved avsluttet grunnskole*. Henta Mai 9, 2019 frå Webområde for utdanning: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/kargrs>
- Statistisk sentralbyrå. (2018, Desember 13). *Tilknytning til arbeid, utdanning og velferdsordninger*. Henta frå Arbeid og lønn: <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/statistikker/arbstatus>
- Statistisk sentralbyrå. (2018, September 18). *Tyngre vei inn på arbeidsmarkedet for unge med lav utdanning*. Henta April 30, 2019 frå Arbeid og lønn: <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/tyngre-vei-inn-pa-arbeidsmarkedet-for-unge-med-lav-utdanning>

- St. meld. nr. 47. (2008-2009). *Samhandlingsreformen: rett behandling- på rett sted- til rett tid*. Henta frå
<https://www.regjeringen.no/contentassets/d4f0e16ad32e4bbd8d8ab5c21445a5dc/no/pdfs/stm200820090047000dddpdfs.pdf>
- Tøssebro, J., & Berg, B. (2015). Sosiale forskjeller, avvik og samfunn. I I. T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg, & L. C. Kleppe (Red.), *Sosialt arbeid en grunnbok* (ss. 227-243). Oslo: Universitetsforlaget.
- Terum, L. (2003). *Portvakt i velferdsstaten. Om skjønn og beslutninger i sosialtjenesten*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 03 18). *Kartleggingsprøver*. Henta 05 2019 frå www.udir.no:
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/>
- Veland , J., & Hamm, M. (2015). Sårbare barn i skolen. *Bedre skole*(Nr 3), ss. 52-61.

9 Vedlegg

9.1 Søkehistorikk

Databasar	Dato for søk	Søk nr	Søkeord	Treff	Antall artiklar/ bøker nytta i oppgåva
Oria	21.03.2019		BSV + skole	1	1, «Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen»
Oria	21.03.2019		Peter Magnus (avgrensa til bøker)	1231	1, «Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere: Nye profesjoner i skolen»
Academic Search Elite	27.04.2019	S1	Social work	136 272	
Academic Search Elite	27.04.2019	S2	School	2 998 833	
Academic Search Elite	27.04.2019	S3	S1 & S2	104	1, «The self- referral affordances of school- based social support: a case study»
Academic Search Elite	29.04.2019	S1	Social functioning	9058	
Academic Search Elite	29.04.2019	S2	School	2 998 833	
Academic Search Elite	29.04.2019	S3	S1 & S2	3275	1, «Assessing Children’s Social Functioning and Reading Proficiency: A Systematic Review of the Quality of Educational Assessment Instruments Used in Norwegian Elementary Schools»

Oria	10.05.2019		Sosial ulikhet + karakterer	75	1, «Sosial ulikhet og eksamensresultater i Oslo-skolen. Trender i perioden 2002–2011»
Oria	10.05.2019		Sårbare barn + skole	244	1, «Sårbare barn i skolen»
Oria	14.05.2019		Durlak et al.	7	1, « The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions»