



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Ungdom og ulikhet – en analyse av klasses skillet i det norske skolesystemet

Youth and inequality -an analysis of the class divide in the Norwegian School system

Kandidatnummer: 201

Bachelor i sosiologi/ungdomssosiologi
Høgskolen på Vestlandet/institutt for samfunnsfag/Bachelor i
sosiologi/ungdomssosiologi

Veileder: Lars Edvin Gjelstad

25.05.2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	1
Sammendrag	2
Forord	3
1. Innledning	4
1.2 Tema og problemstilling.....	4
1.3 Bakgrunn for valg av tema	5
2. Teoretisk rammeverk	6
2.1. Bourdieu & Passeron – Reproduksjon.....	6
2.2. Symbolsk vold.....	6
2.3. Reay -emosjonell kapital.....	7
2.4. Lareau – Rettigheter eller begrensninger.....	7-8
2.5. Jackson – frykten for å feile.....	8
2.6. Målorienteringer.....	8-9
3. Metode	9
3.1. Valg av metode.....	9
3.2 Avgrensning.....	9
4. Empiri – Sosial ulikhet i Norge	10
4.1. Når skolestrukturen endres i takt med elevene.....	10-11
4.2. «Slaurene og geniene».....	11-12
4.3. Enhetsskolen.....	13
4.4. Ulikhet må møtes med ulike tilbud.....	14
4.5. En moralsk overklasse.....	14-15
5. Analyse	16-18
6. Avslutning og konklusjon	19
7. Litteraturliste/selvvalgt litteratur	20-21

Sammendrag

Denne oppgaven er et forsøk på å se sammenhengen mellom foreldres sosiale bakgrunn og barnas opplevelse av tilhørighet og mestring i det norske skolesystemet. For å besvare problemstillingen har min har jeg benyttet meg av litteraturstudiet som metode, med Bourdieu og Passeron sin teori om reproduksjon som rammeverk.

Opgaven har generert interessante funn, som viser at Bourdieu og Passeron til teori i stor grad også gjør seg gjeldende i Norge, på tross av at flere likhetsskapende tiltak har blitt iverksatt de siste 30 årene. Når målet er likhet, så glemmer man det faktum at mennesket er unikt. Det kommer med ulik bakgrunn og med ulike forutsetninger. Når Enhetskolen definerer likhet, så menes det som at alle har lik rett til utdanning, men kommer denne retten alle til gode?

Analyse dele går nærmere inn på dette spørsmålet, og oppgaven konkluderer med at så lenge det finnes en middelklasse vil den alltid forsøke å opprettholde sin posisjon i samfunnet gjennom reproduksjon av egen kultur. Skolen er en sentral arena for reproduksjonen, nettopp fordi alle skal gjennom den samme slusen uavhengig av forutsetninger.

Abstract

This assignment is an attempt to explain the correlation between the parent's social background and the kids experience of affiliation and a feeling of accomplishment in the Norwegian school system. To answer my issue, I have used the literature studies method, with Bourdieu and Passerons theory about reproduction as framework.

The assignment has generated some interesting findings, that shows Bourdieu and Passerons theory to also apply in Norwegian conditions. Despite multiple equality programs being implanted for the last 30 years. When the goal is equality, you often forget that the fact that all humans are unique. It comes with different backgrounds and different prerequisites. When Enhetskolen defines equality, they define it as the equal right to education, but does this benefit qualify to everyone?

The analysis in the assignment goes further into that, and the assignment concludes with that for as long as it is an existing middleclass, it will always try to maintain its position in the society by reproduce its own culture. The school is a key arena for reproduction because we are all going thru the same program regardless of our prerequisites.

Forord

Jeg ønsker å takke min veileder Lars Edvin Gjeldstad for å ha troen på meg, når jeg selv hadde mistet den. Gjennom positiv innstilling og gode råd og veiledning så jeg til slutt lyset i enden av tunnelen.

Jeg vil også takke min samboer for å gi meg rom og tid til å fullføre bacheloroppgaven min, i en ellers så hektisk hverdag.

1. Innledning

«Utdanning har forskjellig verdi for elever med ulik sosial bakgrunn. Foreldre i arbeiderklassen ser ofte på lærerne som ansvarlige for sine barns utdanning, men foreldre i middelklassen oppfatter utdanning som et felles ansvar mellom hjem og skole. Skole som kultur representerer noe som passer bedre for middelklassens barn enn det passer for arbeiderklassens barn» (Idun Haugan, 2019).

-(Anne Cecilie Rapp, 2019)

1.2 Tema og problemstilling

Tema for min bachelor oppgave er ungdom og ulikhet. Jeg ønsker å se nærmere på hva som skaper ulikhet mellom ungdom, særlig i det norske skolesystemet.

Jeg skal også se nærmere på hvorfor gjentatte forsøk på utjevning ikke ser ut til å gi resultater. Ved å ta for seg foreldres sosiale bakgrunn får man et grundigere innblikk i hvilke ressurser eleven tar med seg inn i skolen, og eventuelt hva de sitter igjen med etter endt skolegang. Evner skolen å tilpasse seg elever med ulik sosial bakgrunn, eller reproducerer skolesystemet den gjeldende kulturen i samfunnet?

Oppgaven har fokus på ungdom, og hvordan de håndterer den norske ungdomskolen. Ungdomsfasen er sårbar, og ungdom bruker mye ressurser på å passe inn. Hvordan oppleves det da for ungdom å føle på at de ikke mestrer og ikke hører hjemme i skolen? Jeg har valgt å sette søkelyset mot det norske skolesystemet fordi jeg ønsker å se nærmere på om tiltak som etablering av enhetsskolen, Reform 94 og Reform 97 egentlig er så utjevneende som det var tenkt.

Min problemstilling er derfor: I hvilken grad gjør foreldres sosiale bakgrunn seg gjeldende i barnas opplevelse av mestring og tilhørighet i den norske ungdomsskole?

1.3 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunn for valg av tema er Bourdieu og Passeron sin Teori om reproduksjon i skolesystemet, jeg kommer tilbake til denne teorien senere i oppgaven. Senere har flere internasjonale forskere bygget videre på Bourdieu og Passeron sin teori, og gjennomført en rekke studier som tar for seg sosial bakgrunn og hvordan det påvirker barnas skoleprestasjoner.

Forskere som Reay, Lareau og Jackson har gjort svært interessante funn når det gjelder skoleproblematikk, både i Storbritannia og i USA. Jeg ønsker nå å se nærmere på det Norske skolesystemet.

De fleste skolene i Norge er offentlige og gratis, og det burde i seg selv være et godt grunnlag for å skape likhet. Likevel ser vi tendenser til at skolen reproducerer middelklassens eksisterende verdier og kultur også i Norge (Koritzinsky, 2004). Da Enhetsskole ble etablert i Norge i 1936, var ideen å skape likhet og gi alle ungdom de samme mulighetene (Tjeldsvold, 2021). Siden den gang har det blitt stilt spørsmål ved om lik behandling faktisk skaper likhet i samfunnet. Undervisningen i skolen preges av konkurranse om faglige prestasjoner med testing av kunnskap og stadig mindre av alternative og praktisk orienterte opplæringsmåter (Eriksen, 2013).

Med Reform 94 ble det vedtatt at alle elever i Norge skulle ha lovbestemt rett til videregående opplæring. Reformen slo sammen mange linjer og la ned en god del, og til slutt satt vi igjen med 13 grunnkurs elevene kunne velge mellom. Etter et år med grunnkurs skulle elevene velge videre spesialisering. Slik at flere skulle få muligheten til å ta høyere utdanning, også de som var interessert i yrkesfag. Reformen styrket graden av fag som norsk, engelsk og matte i alle grunnkurs, også i de yrkesrettede linjene (kompetanse Norge, 2021).

Hensikten med reform 94 var å skape likhet i form av at flere elever i Norge skulle ha mulighet til å ta høyere utdanning. Men hvilke elever kommer best ut av en økning i teoretiske fag og en nedgang i praktiske fag?

2. Teori

2.1 Reproduksjon - En teori om utdanningssystemet.

Et hovedpoeng i Bourdieu og Passerons (1977) teori er at utdanningssystemet ikke fungerer utjevne slik mange tror, men at det heller legger til rette for reproduksjon av sosiale forskjeller. Dette fordi skoleverket utgjør et redskap for de dominerende klasser, samtidig som det skjules bak dets tekniske funksjon (Bourdieu & Passeron, 1977) (Andersen, 2009, s.14). Utdanningssystemet fremstår utad som en mulighet til å oppnå sosial mobilitet, Enhetsskolen i Norge har f.eks. som mål og verdigrunnlag å fremme likhet i samfunnet. Det fremmer en ideologi om like muligheter, selv om sjansen for å lykkes egentlig bunner i klassemessige betingelser.

Et sentralt poeng hos Bourdieu og Passeron er at det er kulturelle faktorer som muliggjør utdanningssystemets funksjonsmåte. Det er langs kulturelle linjer den sosiale stillingen skjer, og disse muliggjør dermed reproduksjon av de sosiale ulikhetene. Pensum, innhold og kutyme i skolen er basert på den dominerende klasses kultur, eller det vi kan kalle den legitime kulturen. Barn og ungdom har helt ulik kjennskap og fortrolighet med denne kulturen, alt ettersom hvilken klassebakgrunn de har. Resultatet blir at skolegangen fortoner seg svært ulikt for barn fra overklassen og barn fra arbeiderklassen. Barn og ungdom fra middelklassen og overklassen behersker den legitime kulturen i samfunnet og det vil alltid gi dem en fortinn gjennom hele skolegangen. På den måten øker deres muligheter for gode skoleprestasjoner (Andersen, 2009, s.15)

2.2 Symbolsk vold

Bourdieu bruker begrepet symbolsk vold for å forklare maktforholdet som skjer i skolen og i samfunnet. Hvordan f.eks. kunnskap og kommunikasjon brukes for å produsere og reproducere feltets gjeldende normer og verdier, og på den måten sikrer at en gruppe får makt over en annen gruppe. Bourdieu sier at summen av virkemidler som er brukt for å oppnå makt er symbolsk vold (Sørreime, 2006, s.16-17).

Bourdieu påpeker at utdanningssystemet er særdeles viktig i en analyse av makt. For det første bidrar utdanningssystemet til reproduksjon av maktforhold. For det andre bidrar utdanningssystemet til legitimering av maktforhold. I følge Bourdieu formidler og belønner skolen de høyere klassenes kultur. Det fører til at de med best forutsetninger, de med best evner og anlegg lykkes. En slik modell kan legitimere at sortering i skolen er riktig. Det som skjer er at makten reproducerer det dominerende sett av normer og verdier. Valg som elevene gjør, valg som lærerne gjør, valg som rektor gjør, oppfattes som naturlige og selvfølgelig, men det egentlig er en kulturell og sosial reproduksjon som skjer. Grupper med mye kulturell kapital vil understreke betydningen av utdanning, fordi deres posisjoner avhenger av at utdanning oppfattes som verdifullt (Bourdieu & Passeron, 1977) (Andersen, 2009, s.16).

En pedagogisk handling er en form for symbolsk voldshandling fordi man ved en slik handling påtvinger andre, eller seg selv, et kulturelt undertrykkende system. Videre er pedagogiske handlinger relatert til det kulturelt arbitrære. Med det menes at det ikke eksisterer objektive kriterier for hva som kan regnes for godt eller dårlig i en kulturell forstand. Den dominerende kulturens opphøydhed er nemlig sosialt konstruert (Bourdieu & Passeron, 1977) (Andersen, 2009, s.16).

Når læreren fastsetter en elevs karakter, så utfører hen en pedagogisk handling. Dette idet hun definerer en gitt form for utførelse som god prestasjon og en annen utførelse som mindre god. Samtidig fordeler hun kulturell kapital til de samfunnsgrupper som behersker stilen, mens det utøves symbolsk vold mot de som ikke håndterer den (Bourdieu & Passeron, 1977) (Andersen, s.17)

2.3 Emosjonell kapital

Bourdieu og Passeron banet vei for en rekke studier og forskningsprosjekt med utdanning og reproduksjon som tema. Diane Reay (2000) utvidet Bourdieus sitt kapitalbegrep da hun i 1993-1995 forsket på arbeiderklasse og middelklasse mødre og deres involvering i barnas skolegang. Begrepet hun brukte for å illustrere denne involveringen var emosjonell kapital. Emosjonell kapital kan forstås som emosjonelle ressurser som overføres fra mor til barn gjennom involvering fra mor. Bourdieu refererer aldri direkte til emosjonell kapital i hans verk, men han understreker at mor som en nøkkelrolle i nære relasjoner (Reay, 2000, s.569).

Reay sin studie viste at graden av mors emosjonell involvering i barnas skolegang var relativt lik uavhengig av klassebakgrunn. Forskjellen var at det var mye vanskeligere for arbeiderklassemor å overføre emosjonell kapital til barna sine enn for middelklassemor. Grunnen til dette var at arbeiderklassemor hadde underliggende faktorer som fattigdom, lavt utdanningsnivå og mangel på selvtillit som hemmet dem. Arbeiderklassemor manglet den kulturelle, den økonomiske og den sosiale kapitalen som gjør det mulig for dem å overføre emosjonell kapital til barna sine (Reay, 2000, s.575). Reay understreker at dette ikke handler om å være «en god mor», dette handler rett og slett om hvilke ressurser og forutsetninger man har (Reay, 2000, s.576).

2.4 Rettigheter eller begrensninger

Arbeiderklasse mødre som hadde en personlig negativ erfaring med sin egen skolegang synes det var vanskelig å finne ressurser nok til å hjelpe deres egne barn som slet med det samme. Anette Lareau (2002) har i sin studie av sosial klasse og barneoppdragelse kommet frem til en lignende konklusjon, hvor arbeiderklasse barn i større grad føler på begrensninger i møte med skolesystemet fordi de ikke behersker den dominerende kulturen (Lareau, 2002, s.153-156). For å beskrive sluttresultatet av de ulike tilnærmelsene til barneoppdragelse bruker Lareau begrepene «entitlement» eller rettigheter, og «constraints» eller begrensninger. Middelklasse foreldre oppdrar barna sine gjennom velordnet kultivering som igjen fører til barn som føler på rettigheter i møte med den gjeldende kulturen i ulike samfunnsinstitusjoner. Arbeiderklasse foreldre oppdrar barna sine gjennom naturalistisk tilnærming som fører til barn som føler på begrensninger i møte med den gjeldende kulturen i ulike samfunnsinstitusjoner (Lareau, 2002, s.753).

Et eget kapittel i boken «Understanding learning and motivation in youth» er viet et intervju med Diane Reay, hvor hun med utgangspunkt i egen forskning argumenterer for at rangering og testing av elevene kanskje er skolens største utfordring i dag. Hun utalte seg på følgende måte om det engelske skolesystemet: - «den offentlige skolen har blitt en provins for middelklassebarn. Den verdsetter middelklassens verdier, ambisjoner og hva middelklasseforeldre ønsker for barna sine». Arbeiderklassebarn blir «outsiders on the inside» (Katznelson, Sørensen, Illeris, 2018, s.93).

Det hun reagerte mest på i sin studie var måten elevene ble rangert i klasserommet, hvor rangering ble gjort på bakgrunn av hvilke elever som presterte best på skolen, fra verst til best. Hun bet seg merke i at middelklasselever konsekvent ble rangert på topp og arbeiderklasselever konsekvent ble rangert på bunn. Hun forteller videre at når man begynner med rangering av elever helt ned i barneskolen vil de mest sannsynlig aldri bli motivert (Katznelson, Sørensen, Illeris, 2018, s.93).

Arbeiderklassebarn får fortalt at de ikke er gode nok, men problemet ligger ikke hos barnet. Problemet er den skjeve fordelingen av ressurser mellom de ulike familiene. Middelklassebarn har gått i barnehager hvor de har lært å skrive navnet sitt, snakke i fulle setninger og lese. Foreldrene deres har gitt dem privat undervisning og de har brukt mye tid på å hjelpe dem med lekser. Om de ikke har tid betaler de noen andre til å gjøre det. Arbeiderklasse foreldre har ikke ressurser nok til å gjøre det samme for deres barn (Katznelson, Sørensen, Illeris, 2018, s.93).

2.5 «Frykten for å feile»

Carolyn Jackson har i sin bok *Lads an ladettes in school – gender and fear of failing* (2006) undersøkt hvordan elever, i alderen 11-19 år i England, håndterer frykten for å feile og hvordan dette påvirker deres skolehverdag. I et intervju, som er publisert i den allerede nevnte boken av Katznelson med flere, argumenterer hun for at frykten for å feile har økt blant ungdom i Storbritannia både på bakgrunn av rollen høyere utdanning spiller i jakten på å få seg «en god jobb», men også økningen av nivået på nasjonale tester (Katznelson, Sørensen, Illeris, 2018, s.70).

Flere av elevene i som ble intervjuet i undersøkelsen til Jackson i England ga uttrykk for at de fryktet å feile og for å se dum eller teit ut foran deres medelever. De hadde derfor utviklet metoder for å unngå dette. Det var to helt klare strategier, den ene var å unngå å feile, noe som ikke alltid er mulig i utdanningssystemet. Den andre er å unngå konsekvensene av å feile (Katznelson, Sørensen, Illeris, 2018, s.70).

2.6 Målorienteringer

Teorier om orienteringsmål («Achievement goal theory») bygger på antagelsen om at elevens motivasjon på skolen blir formet av deres egne konstruerte intensjoner og mål med å delta/ikke delta i akademiske oppgaver. Når man spør hvilke prestasjonsmål elevene har, spør vi dem egentlig om hvorfor de deltar i og gjør en innsats når det kommer til akademiske oppgaver. Teorier om målorienteringer (achievement goal theory) har ført til identifiseringen av to typer mål hos elevene: læringsmål og prestasjonsmål.

Elevene med læringsmål har en genuin interesse av å lære, og det å lære motiverer dem på skolen. De relaterer til fokus, selvutvikling, forståelse og en form for takknemmelighet over å lære noe nytt. Læringsmål handler om å utvikle kompetanse. I kontrast til dette, påpeker Jackson, har vi prestasjonsmål (performansen goals), hvor elevene i større grad er preget av sosial sammenligning hvor det foregår en slags konkurranse mellom elevene. Målet er å prestere, ikke nødvendigvis å lære noe (Katznelson, Sørensen, Illeris, 2018, s.68-69).

Løsningen ifølge Jackson er at fokuset i skolen må ligge på å skape et klassemiljø hvor elevene føler seg trygge nok til å eksperimentere med læring. Og ta fokus vekk fra rangering og testing som bare resulterer i frykt for å feile hos elevene. Hun påpeker også at feiling ikke nødvendigvis er negativ, det avhenger av kontekst og utgangspunkt. Elever med læringsbaserte mål drar i mye større grad nytte av å iblant feile, de er nemlig ikke begrenset av frykten for å feile. Ved å flytte fokus fra prestasjon til læring blir resultatet et klassemiljø som verdsetter forståelse fremfor memorering og pugging (Katznelson, 2018).

3. Metode

På bakgrunn av mitt tema og den tiden jeg har til disposisjon har jeg valgt å utføre et litteraturstudie. Det kan betraktes som en kvalitativ analyse av utvalgt litteratur, og har klare likheter med dokumentstudier. Dette gir meg muligheten til å studere nærmere hvilke svar tidligere forskning kan gi på min problemstilling. Det gir meg også et helhetlig bilde av dette tematiske feltet, slik det er i dag. Oppgaven min er altså bygget på teori og funn gjort av andre forskere, og min oppgave er å analysere disse funnene og sette dem i sammenheng med min problemstilling. Funnene vil bli drøftet i lys av det teoretiske rammeverket jeg skisserte i den forrige bolken. I drøftingsdelen vil jeg diskutere gyldigheten av funnene i forhold til utvalgt litteratur og min problemstilling.

Utfordringen med mitt valg av tema, sammen med valg av metode var å avgrense valget av litteratur. Klasse som ulikhetskapende fenomen har vært mye forsket på, og det var utfordrende å skille mellom det som var relevant og det som ikke var relevant til å besvare min problemstilling.

Jeg har derfor valgt å benytte meg av forskjellig litteratur som tar for seg enkeltdeler av min problemstilling. Valg av litteratur bygger på den overordnede teorien til Bourdieu om reproduksjon i skolesystemet. Lareau har forsket på barneoppdragelse, Reay har forsket på mødre og deres tilknytning til barnas skoleprestasjoner, Jackson som har forsket på klassebakgrunn og motivasjon.

Funnene mine baserer seg utelukkende på norske studier, da min problemstilling ønsker å så svar på hvordan ungdom opplever det norske skolesystemet. Jeg fokuserte på norske studier som benyttet seg av det samme teoretiske rammeverket som min oppgave, da jeg opplevde at dette resulterte i gode og relevante funn.

4. Empiri/Funn - Sosial ulikhet i Norge

4.1 Når skolestrukturen endres i takt med elevene

Anders Bakken gjorde i 2004 en studie av den landsomfattende undersøkelsen *Ung i Norge*, som gir unike muligheter til å studere sosiale endringer over en tiårsperiode. Spørreskjemaundersøkelsen ble første gang gjennomført blant elever på ungdomstrinnet og i den videregående skolen i 1992, hvor de så gjentok et identisk opplegg i 2002 (Bakken, 2004, s.84).

Basert på en omfattende evaluering av Reform 97 ble det konkludert med at grunnskolen i motsetning til målet ikke gir likeverdig opplæring til alle elever uavhengig av kjønn, foreldreøkonomi, bosted, evner, forutsetninger og kulturell og språklig bakgrunn (Bakken, 2004, s.88). Med reform 94 og Reform 97 fikk også «ansvar for egen læring» større plass i skolen. Bakken poengterer at ansvar for egen læring kan føre til at ressurssterke elever kommer bedre ut, ungdom blir i økende grad avhengig av foreldres ansvar og ressurser (Bakken, 2004, s.84).

Flere grupper elever står overfor en skole som ikke tar hensyn til deres utgangspunkt og bakgrunn. Analysen Bakken har gjennomført antyder at disse ulikhetsskapende prosessene faktisk har blitt forsterket i løpet av 1990-tallet. Ungdommen som deltok i undersøkelsen, ble blant annet sammenlignet ved hjelp av to variabler: karakter i teoretiske fag og antall bøker i hjemmet. Resultatet viser at elever med få bøker hjemme oppnådde dårligere karakterer i 2002 enn elever med få bøker hjemme i 1992. Konklusjonen til Bakken er at vi samlet sett ser tendenser i retning av større sosial ulikhet i skolen. Dette har tidligere vært dokumentert i forholdet mellom gutter og jenters læringsutbytte, men at den sosiale ulikheten til elevens hjemme bakgrunn og de ressurser som der tilbys til den oppvoksende generasjonen også ser ut til å øke, er nytt (Bakken, 2004, s.88-89).

Anders Bakken gjennomførte i 2011 en lignende studie sammen med Kirsten Danielsen. De ville i utgangspunktet forske på kjønnsforskjeller i elevprestasjoner blant ungdomsskoleelever, men det viste seg raskt at elevens sosiale bakgrunn og hvordan skolen tilpasset sin pedagogiske praksis for å imøtekomme elevene måtte tas med i betraktningen når skolene skulle sammenlignes (Danielsen & Bakken, 2011). Ved å observere seks ulike skoler hvor tre av dem ansees som å være en av de beste i landet og tre av dem som en av de verste fikk Danielsen og Bakken innsyn i ikke bare kulturelle og sosiale forskjeller blant elevene, men hvordan skolen og den pedagogiske praksisen i stor grad synes å være tilpasset elevenes klassebakgrunn (Danielsen & Bakken, 2011). Materialet baserer seg på observasjoner, samt samtaler med lærere og skoleledelsen.

De oppdaget en tydelig samvariasjon mellom elevenes klassebakgrunn og den pedagogikken elevene ble utsatt for. Det mest iøynefallende var kontrasten mellom seks to skolene. Selv om det var stort samsvar mellom tallenes tale og skolens fortellinger om elevene, ble det tydelig at både skoleledelsen og lærerne eksterialiserte sine forklaringer ved å knytte prestasjonsnivå på skolen til kjennetegn ved elevenes bakgrunn heller enn til egenskaper ved skolen selv. Ved å observere i klasserommet oppdaget Danielsen og Bakken at skolene blant annet hadde utviklet ulike krav for måloppnåelse.

Lærerne på de «gode» skolen var strengere i sin karakterpraksis og elevene opprettholdt derfor standpunkt karakterene sine på eksamen. På de «dårlige» skolene gikk gjerne elevene ned en til to karakterer på eksamen. Måten skolene organiserte hverdagen var også nok så ulike. De «gode» skolene hadde lenger skoletimer, og når det ringte inn fra friminutt ringte det alltid to ganger for å forhindre at elever kom for sent til timen. På de «dårligere» skolene var skoletimene kortere, og det ringte ikke inn fra friminuttet i det hele tatt. Noe som førte til at både elever og lærere kom for sent til timene. Skoletimene artet seg også svært forskjellig, og timene på de «dårlige» skolene var på den ene siden preget av en positiv og hyggelig stemning mellom lærer og elev, men mange av elevene var uoppmerksomme og responderte dårlig på undervisningen. Mange av elevene kom også for sent til dårlige forberedte lærere (Danielsen & Bakken, 2013).

Danielsen og Bakken tar høyde for at lærernes og skoleledelsen sine vurderinger er rett, men dere påstand er likevel at denne formen for eksternalisering la et grunnlag for to helt ulike skolekulturer, som igjen bidrar til å gi elevene på de to skolene ulike muligheter (Danielsen & Bakken, 2011)

Når rektor og lærere ser på sin skole som en skoler for arbeiderklassebarn eller for middelklassebarn, avspeiles dette i på ulike måter i skolens praktisering. Danielsen og Bakken mener at dette kan være noen av årsakene til at elever med ulik sosial bakgrunn kommer så ulikt ut i skolen (Danielsen & Bakken, 2011).

4.2 «Slauene og geniene»

I 1993 skrev Jørgensen om et lokalt landskap der ungdomsgruppene «slaur» og «geni» sloss om plassen. Stedet ble kalt Bygdeby. Ifølge geniene var en slaur en som «driter i «skolen og er interessert i festing og å henge på gatehjørnet. Slauene skled tidlig ut av skolen og knyttet vennskapsbånd med eldre ungdom. I klasserommet rettet lærerne undervisningen mot geniene samtidig som de overvåket slauene. Den måten slaur snakket på ble ikke verdsatt av lærerne, og dette bidro til å fremmedgjøre dem ovenfor skolekulturen (Gulløy & Moshuus, 2019).

Prosessen mot å bli slaur startet idet disse ungdommene oppdaget at skolen krevde disiplin og respekt uten å være i stand til å garantere motytinger i form av gode karakterer eller lyse fremtidsutskrifter. Erkjennelsen førte til at de oppga elevrollen, definerte sine egne roller i lokalmiljøet og ryddet plass til en egen kultur i opposisjon til skolen. Slik fikk undervisningen en utilsiktet skjult læreplan som selekterte elevene til ulike voksenliv. Resultatet var en reproduksjon av en bofast, lavt utdannet bygdebefolkning. Gulløy og Moshuus betrakter Jørgensens studie som en god tilpasning til norske forhold av Willis (1977) klassiske studie av hvordan reproduksjon av manuelt industriarbeid fra generasjon til generasjon foregikk i britiske lokalsamfunn (Gulløy og Moshuus, 2019).

I Jørgensen studie utgjorde den lokale forankringen en slags motmakt både i skolehverdagen og på fritiden. Slauens sosiale fellesskap var bygget rundt motstand mot skolens idegrunnlag, samtidig som ungdommene tok del i praksisfellesskap knyttet til tradisjonelle næringsveier i lokalmiljøet. For slauene i bygdebyen representerte lokalsamfunnet familie og nettverk, fremtidsmuligheten og det gode liv, mens skolen representerte usikkerhet (Gulløy & Moshuus, 2019).

Gulløy og Moshuus ønsket å finne ut: «hvor gyldig er Willis og Jørgensens analyser for å forstå dagens unges tilknytning til skole og lokalsamfunn?» (Gulløy & Moshuus, 2019).

Studiet til Gulløy og Moshuus baserer seg på data fra Ung i Telemark i 2018, hvor elever i 1 og 2 trinn på videregående skole deltok. Analysen foregikk ved at de først sammenlignet skoleforankring og lokale forankringer blant elever med ulik grad av slaurkjennetegn.

Med utgangspunkt i Jørgensens beskrivelse av «slaur» konstruerte de et mål som reflekterer sosial ulikhet i skolen i dag. De valgte ut seks indikatorer fra Ung i Telemark som viser mangel på kulturelle, sosiale og økonomiske utdanningsressurser hos elevene. De sammenlignet også ungdommens skoleforankring og lokale forankring ved å se på deltakelse i lokale fellesskap gjennom uformelle fritidsaktiviteter, og om de har en positiv eller negativ stedsfølelse overfor oppvekststedet.

Studiet til Gulløy og Moshuus resulterte i mange interessante funn. I motsetning til Jørgensen (1993) fant de data som viste at ungdom med slaurkjennetegn og med svak skoleforankring, ikke hadde sterkere lokal forankring, slik som Jørgensen (1993) antydte. I tillegg viste studiet til Gulløy og Moshuus at jo flere slaurkjennetegn ungdommen hadde, jo færre var det som deltok i uformell trening som løkkekjebull. Ungdom med mange slaurkjennetegn har en høyere andel inaktivitet når det gjelder alle former for trening. Andelen med positiv stedsfølelse var mye lavere. Dette gjaldt både trivsel og tilfredshet, bostedspreferanser og stedtilhørighet (Gulløy og Moshuus, 2019)

Gulløy og Moshuus mener at svak skoleforankring er mer alvorlig i dag, kontra 1993, fordi skolefellesskapet ser ut til å strekke seg utover skolearenaene og inn i de lokale fritidsaktivitetene. Når ungdom med slaurkjennetegn dominerer løkkekjebullen forteller det noen om hvem som dominerer det lokale ungdomsfellesskapet. Kvalitative studier (Smette, 2015; Strandbu, Stefansen & Smette, 2016) viser at unge deltakere i organisert idrett trekker med seg fellesskapet de opplever på trening inn i skolehverdagen. De positive konsekvensene av å drive med idrett smitter over til ungdommens skolehverdag. Dessuten er ungdom fra lavere sosiale lag sjeldnere med i fritidsorganisasjoner. Ungdom som står helt utenfor de organiserte fritidene går glipp av mer enn bare de timene med moro. De mister også en viktig kilde til jevnalderssosialisering. Utenfor skolen er det få tilfluktssteder, og ulikhetene forsterkes av at skolearenaen og fritidsarenaen glir over i hverandre (Gulløy & Moshuus, 2019)

I dag har ungdom med slaurkjennetegn kanskje tapt alle kamper om hvem som eier de ulike fritidsarenaene. De har oftest negative vurderinger av lokalsamfunnet, og de har sjeldnere oppvekststedet som det foretrukne bostedet senere i livet.

Gulløy og Moshuus avslutter ved å stille følgende spørsmål: - «vi kan stille spørsmål ved om ikke «the Schooled society» har en skjult læreplan som innpoder i ungdommen at det som skjer i klasserommet også omfatter, eller smitter over på alle andre aktiviteter de deltar i. om det er slik, hvor finner de sin plass, de som ikke får det til i skolen?» (Gulløy & Moshuus, 2019).

4.3 Enhetsskolen

Utdanningsforskning.no publiserte i 2013 en artikkel skrevet av Edvin M. Eriksen hvor han stiller spørsmål ved hvorvidt enhetsskolen i Norge har lykkes eller mislykkes.

Eriksen (2013) forklarer at ideen om enhetsskolen er fundamentert på et krav om likeverdig tilpasset opplæring for alle. I dette skolesystemet skal alle inkluderes, sosialt og faglig, og få et tilpasset opplæringstilbud som ivaretar den enkeltes evner, forutsetninger og behov. Etter at dette har vært det ideelle grunnlaget i Norsk skole i snart 40 år, er det kanskje på tide å stille spørsmål om hvorvidt skolen oppleves slik av alle. Er det skoletilbudet som møter den store elevvariasjonen, differensiert og tilpasset slik at det gir alle en opplevelse av mestring, faglig utvikling og sosial tilhørighet? (Eriksen, 2013).

Professor Einar M. Skaalvik gjennomført en studie basert på informasjon fra «elevinspektørene 2005». Det dokumenteres her at mange elever opplever en sterkt ekskluderende skole med liten grad av tilpasset opplæring. Skaalvik presenterer følgende problemstilling: «varierer opplevelseskriteriene (elevenes opplevelse av ulike aspekter ved skolen) systematisk med prestasjonsnivået til elevene?» I gruppen av elever som har lavest prestasjonsnivå opplever 55 prosent på ungdomstrinnet at undervisningen ikke er tilpasset deres nivå og behov (Eriksen, 2013).

I samarbeid med Skaalvik gjennomførte Høgskolen i Harstad en spørreskjemaundersøkelse blant 796 ungdomsskoleelever i Harstad kommune, hvor hovedfunnene var:

1. Indre motivasjon for skolearbeid synker med alderen.
2. Undervisning og skolefag er mest tilpasset elever med gode prestasjoner

Elever med svakere teoretiske læreforutsetninger opplever ikke mestring. De opplever ikke at opplæringen er tilpasset deres evner, forutsetninger og behov. Motivasjon deres synker jo lenger de har vært i skolen. Dette øker sannsynligheten for skoleavbrudd og frafall.

Det er interessant for min problemstilling at Eriksen mener at innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 førte det til endringer i læreplaner, vurderingssystemer og skolestrukturen. Det er ble innført nye lærerplaner for alle fag, med klare kompetansemål der det ble lagt vekt på grunnleggende ferdigheter som å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, gode leseferdigheter og å kunne regne og benytte seg av digitale verktøy. Det ble også innført et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem hvor det ble brukt nasjonale prøver for å gi skolen kunnskap som kan brukes som utgangspunkt for endring og utvikling.

En rekke evalueringsrapporter om gjennomføringen av Kunnskapsløftet er framlagt. NOVA slår fast at kunnskapsløftet kun har medført små endringer. De små endringene peker i retning av økende sosial ulikhet. Forskerne vurderer at dette kan skyldes at virkemidlene i reformen ikke var spesielt rettet mot utjevning. Den viktigste konklusjonen er at perioden med gjennomføring av kunnskapsløftet ikke har redusert frafallet i skolen, og at elever med svake teoretiske læreforutsetninger ikke har fått mer tilpasset opplæring (Eriksen, 2013).

4.4 Ulikhet må møtes med ulike tilbud

Det må etableres alternative skoleløp som faste, ordinere og valgbare tilbud. Den forskjelligheten i evner, forutsetninger og behov som alle i skolesystemet opplever i klasserommet må tas på alvor. Tendensen til ensretting og at mangfoldet av elever ikke ivaretas slik intensjonene eksplisitt uttrykker, er et viktig budskap i mye norsk utdanningsforskning. Når opplæringen rettes mot «normaleleven» vil de som representerer noe annet enn normalen få en opplæring som er mindre tilrettelagt og mindre tilpasset deres oppfølging. Samtidig er det disse elevene som mer enn andre trenger et tilbud som er godt tilrettelagt og tilpasset. De som mest trenger kvalitativt godt tilpasset tilbud, får minst kvalitet og tilpasning. Dermed forsterkes sosiale skjevheter og vi får en reell segregering som resultat av ensretting innenfor klassens rammer (Eriksen, 2013).

4.5 En moralsk overklasse

Skarpnes (2005) skapte nye kontrovers da han i 2005 gjennomførte et forskningsprosjekt hvor han ønsket å finne ut av hva som er høykultur i Norge, og om vi i det hele tatt har en kulturell overklasse. På bakgrunn av Bourdieu sin teori om sosial og kulturell reproduksjon intervjuet han høyt utdannede kvinner og menn om deres forhold til litteratur, kunst og musikk, for å undersøke hva som utgjør dannelseskulturen til middelklassen.

Skarpnes refererer til Bourdieu gjentatte ganger i teksten, men stiller seg kritisk til Bourdieu sitt syn på reproduksjon på bakgrunn av kultur. Skarpnes forklarer –«Ifølge Bourdieu er det slik at dersom man behersker den legitime dannelseskulturen kan den brukes som distinksjonsstrategi for å skille seg selv fra andre grupper. På den måten kan den fungere som for å legitimere og reproducere egen makt og posisjon. Våre funn i det norske samfunnet stemmer dårlig med dette bildet av kulturen» (skarpnes, s.544)

Det franske samfunnets vekt på utdanningsmeritter og kulturell dannelse har en lang historie, og den franske institusjonelle samfunnsformasjonen hviler på en aksept av utdanningsmessige og kulturelle hierarkier som en dypt forankret kulturell struktur. En slik aksept av utdannings og kulturelle hierarkier er ikke til stedet i Norge (skarpnes, s.551)

Materialet til Skarpnes tyder på at middelklassen foretrekker underholdningskultur, og at de stort sett ikke har vanskeligheter med å fortelle om disse preferansene. Det virker som at det er dette som er den «legitime kulturen» i Norge (skarpnes, s.546).

Skarpnes opplever at forsøk på hierarkisering og rangering blir sanksjonert, nærmest på Bourdieusiansk vis av middelklassen selv. På mange måter utøver informantene altså normativ kritikk av selve distinksjonslogikken. En kulturell domfellelse oppleves ofte samtidig som en dom over menneske. Derfor virker det som den «legitime kulturen» er moralsk forankret i en form for demokratisk folkelighet. Å felle kulturelle dommer likestilles med det å felle moralske dommer (skarpnes, s.549).

Det er likevel ikke usannsynlig at det i noen sektorer i det norske samfunnet vil være slik at man må beherske spesifikke (sub)kulturelle koder for å få innpass. Kanskje det er slik at «materieell kultur» som merkeklær, utenlandsreiser og interiør er viktigere enn en «ikke-materieell» kunnskaps og dannelseskultur. Det har blitt påpekt at middelklassen lager tydelige distinksjoner når det kommer til «bad taste» (skarpnes, s.555)

Skarpenes runder av med å forklare hva vi nordmenn egentlig ser opp til. På spørsmål om hvem man beundrer/ser opp til/ har stor respekt for og sympati for, gir Skarpenes data et overveldende og tydelig svar. Man har respekt for de menneskene som gjør noe godt for andre. Dette er enten sliterne i helsevesenet eller industriarbeiderklassens hverdagshelter. «Disse sliterne som aldri blir sett, som holder samfunnet sammen, de har jeg stor beundring for, også fordi disse her, når du snakker med dem, har så stor livserfaring» - Sivilingeniør/avmønstrende direktør (Skarpenes, s.556).

I Norge ser man, ifølge Skarpenes, opp til personer som utøver godhet og altruisme, som kjemper for rettferdighet og miljø, både de som gjør dette i det små og de som arbeider på internasjonale arenaer. På spørsmål om hva de legger vekt på i barneoppdragelse, trekker informantene frem verdier som ærlighet og toleranse. Det som har prestisje i Norge er å være «god», jobbe frivillig med veldedighetsarbeid og å jobbe profesjonelt med rettferdighets, fattigdoms og miljøspørsmål.

Skarpenes avslutter med følgende konklusjon: «det er typisk norsk å ville være «god».
Dannelseskulturens betydning som identitetsskaper og maktmiddel for en utdannet middelklasse må knyttes til kulturens status i ulike land. På bakgrunn av vårt materiale er det altså vanskelig å gi dannelseskulturen en slik viktig funksjon i Norge» (Skarpenes, s.557)

5. Analyse

I denne analysedelen skal jeg bruke teoriene til Bourdieu, Reay, Jackson og Lareau for å bedre forstå de norske funnene. Jeg skal se nærmere på hvordan Bourdieu sin teori om reproduksjon gjør seg gjeldende i Norge, hvordan Jackson sin teori om frykten for nederlag er overførbart til den norske ungdomskolen, og i hvilken grad Reay`s frustrasjon mot rangering og testing står like sterkt hos norske forskere. Til slutt vil jeg drøfte hva Lareau sin teori om begrensinger og rettigheter kan si oss om hvordan norske ungdommer håndterer skolehverdagen.

Store deler av studiene som har blitt gjort i Norge viser en klar sammenheng mellom foreldres sosiale bakgrunn og elevers skoleprestasjoner. Hva med elevenes opplevelse av mestring og tilhørighet?

På bakgrunn av de funnene jeg har valgt å ta med i oppgaven, er det grunn til å anta at det også er en sammenheng mellom elevenes skoleprestasjoner og deres opplevelse av mestring og tilhørighet. Flere av funnene viser at ungdom som tidligere «bare» falt fra i skolen, nå også faller fra i flere ulike arenaer i samfunnet. Ungdom i arbeiderklassen havner ikke bare utenfor på skolen, de havner utenfor i det sosiale, i lokalmiljøet og på arbeidsmarkedet. Det er urovekkende å være vitne til slike prosesser som spesielt Gulløy og Moshuus (2019) beskriver, hvor ungdom med såkalte «slaurkjennetegn» opplever tapssituasjoner gjentatte ganger. Men hvor er det «slasurene» oppholder seg i dag; hva bruker de tiden på når de er isolert fra skolemiljøet, fra lokalsamfunnet og fra arbeidsmarkedet?

Det er ikke helt usannsynlig at store deler av dagen deres går med foran en skjerm. Studier til Gulløy og Moshuus (2019) viser også at ungdom med slaurkjennetegn er mer aktive i skjermbaserte sosiale aktiviteter enn ungdom uten slike kjennetegn. Når det gjaldt relasjoner til venner som man bare er i kontakt med på nettet, var andelen som bekreftet at det hadde slike relasjoner høyere blant ungdom med ett eller flere slaurkjennetegn enn blant ungdom uten slaurkjennetegn (Gulløy & Moshuus, 2019, s. 121). Det er heller ikke helt usannsynlig at ungdom som opplever liten grad av mestring og tilhørighet i skolen, søker en tilhørighet på andre arenaer. «Gamingkulturen» utgjør i dag nærmest et helt eget univers hvor ungdom kan benytte seg av ressurser og egenskaper som ellers ikke blir verdsatt i samfunnet. Her kan man dra koblinger til teorien til Jackson om frykten for å feile, hvor hun forklarer fenomenet hvor elevene aktivt unngår situasjoner de føler de ikke mestrer.

Enhetsskolen og dens ideologi har vært har vært et gjennomgående tema for hele oppgaven. Funnene viser gjentatte ganger at lik behandling, tross ulikt utgangspunkt ikke er med på å skape likhet, heller tvert imot. Men hva skjer når skolene begynner å opptre ulikt ovenfor hverandre, når hele skolestrukturen endres ettersom hvor i landet skolen befinner seg og hvilke elever som går der? Funnet til Bakken og Danielsen (2013) var svært overraskende da de i sin studiet oppdaget at de største forskjellene ikke befant seg i selve klasserommet. De største forskjellene fant de derimot ved å sammenligne to ulike skoler hvor kulturen kan betegnes som typisk arbeiderklassekultur eller middel/overklasse kultur. På den ene siden kan man si at skolen har klart å tilpasse seg elevene og deres ressurser, ved å utøve ulik pedagogikk ovenfor ulike elever. Men hva skjer så i ungdomsskoleelevenes møte med den videregående skolen – fortsetter skolene og utøve ulik pedagogikk i møte med elevene som grupper, eller blir de ulikhetsskapende prosessene mer spisset i den videregående skolen? Om vi ser at tendensene som Bakken og Danielsen (2013) beskriver fortsetter også inn i den videregående skolen så har de ressursvake eleven aldri en reel sjanse til sosiale mobilitet.

Jackson går hardt ut mot skolesystemet i Storbritannia, og fordømmer den massive testingen og rangeringen av elevene der. I dette systemet blir det svært tydelig hvem som er «smart» og hvem som er «dum», for å bruke elevenes egne karakteristikk av hverandre. Hun beskriver fenomenet «frykten for nederlag», hvor elevers frykt for å feile og tape ansikt foran medelever er så stor at de heller velger å sabotere egne skoleprestasjoner og dermed også å frata seg selv viktige læringsmuligheter. Da kunnskapsløftet ble vedtatt i Norge i 2006, ble fokuset rettet mot akademiske ferdigheter som lesing, skriving og regning. Og testingen av elevene ble mer omfattende. Her stiller Eriksen (2013), på lik linje med Jackson (2018), seg skeptisk til det økende fokuset på testing. Denne skepsisen mot testing og rangering svekkes derimot i lys av funnene til Danielsen og Bakken når de i sin studie beskriver en skolekultur som ikke rangerer eleven opp mot hverandre, hvor strukturen faktisk endres i takt med prestasjonsnivået til elevene.

Da Lareau (2004) studerte arbeiderklasse og middelklasse familier i USA var hennes funn basert på både intervju og deltakende observasjoner over flere år. Hun studerte familienes tilnærming til barneoppdragelse, og et av de mest interessante funnene for min del er arbeiderklassebarna som Lareau mener føler på begrensinger i møte med autoriteter i ulike samfunnsinstitusjoner. Arbeiderklassebarna føler ikke at de kan ta seg til rette på samme måte i møte med skolesystemet som middelklassebarna gjør. Der hvor middelklassebarna aktivt går inn for å tilpasse strukturen rundt seg, blir arbeiderklasse barna passive tilskuere. Jackson ville her lagt til at de elevene som ikke mestrer skolestrukturen blir til såkalte bråkmakere for å ta oppmerksomheten vekk fra dårlige skoleprestasjoner. På den måten unngår de å bli møtt med frykten for å feile, men de vil også bare falle mer og mer fra i skolen.

Man kommer ikke unna at foreldres klassebakgrunn er en avgjørende faktor for barnas opplevelse av skolesystemet, for selv om Bakken og Danielsens funn ikke viser til tydelig ulikhet innenfor klasserommets 4 vegger, så er de fortsatt helt tydelige på at skolesystemet reproducerer den gjeldende kulturen i samfunnet. Undersøkelsen som ble gjennomført av ungdomdata i 1992, og igjen i 2002 tar for seg enkle variabler som karakternivå og antall bøker hjemme. Resultatet viste ikke bare at karakternivået økte i takt med antall bøker hjemme, det viste seg at forskjellene mellom de som hadde mange bøker og de som hadde få bøker hadde økt i løpet av 10 år. Imellomtiden har det norske skolesystemet innført både reform 94 og reform 97, hvor hensikten med begge reformene var å utjevne forskjeller. hvordan er det mulig? Allerede her ser vi tendenser til den type ulikhetsskapende prosesser som vi finner i Bourdieu sine teorier.

Eriksen (2013) er klar i sin tale i det han mener er en del av løsningen, det må etableres faste, ordinerer og valgbare tilbud hvor evner, forutsetninger og ulike behov tas på alvor. Når opplæringen rettes mot normaleleven vil de som representerer noe annet enn normalen få en opplæring som er mindre tilrettelagt og mindre tilpasset deres behov (Eriksen, 2013). Når det kommer frem i Skaalvik sin undersøkelse av 55% av elevene som presterer dårligst ikke føler at opplæringen er tilpasset dere nivå, må varsellampene begynne å lyse. Og når det i den samme undersøkelsen viser at hele 27,5% av elevene som presterer middels opplever det samme ser vi tydelige tendenser til hvem som opplever størst grad av mestring i skolen.

En mulig forklaring på hvorfor elevene som presterer dårligst i størst grad opplever at opplæring ikke er tilpasset deres nivå, er teorien til Bourdieu om symbolsk vold. Begrepet symbolsk vold brukes for å forklare maktforholdet som skjer i samfunnet, hvor han legger særlig vekt på utdanningssystemet. Hvorfor føler de elevene som presterer dårligst at skolen ikke er tilpasset dem? Vi må kanskje snu spørsmålet og heller spørre om elevene presterer dårlig nettopp fordi skolen ikke er tilpasset dem. I følge Bourdieu formidler og belønner skolen de høyeste klassenes kultur, det fører til at de med best forutsetninger, med beste evner og anlegg lykkes.

Når læreren fastsetter en elevs karakter, så utfører hen en pedagogisk handling. Dette idet hen definerer en gitt form for utførelse som god prestasjon og en annen utførelse som mindre god. Samtidig fordeler hun kulturell kapital til de samfunnsgrupper som behersker stilen, mens det utøves symbolsk vold mot de som ikke håndterer den (Andersen, s.17).

Skarpenes (2005) aviser på sin side mange aspekt ved Bourdieu sin teori om reproduksjon, da han i sin studie av nordmenns bruk av kultur kom frem til at det i liten grad finnes en kulturell overklasse i Norge sammenlignet med for eksempel i Frankrike. Det kan tyde på at måten Skarpenes presenterer sine funn på har blitt misforstått av leserne. Skarpenes benekter aldri at det finnes en overklasse i Norge, men han stiller spørsmål ved er om overklassen befinner seg i og reproducerer sin posisjon i samfunnet på bakgrunn av deres bruk av kultur. Når Skarpenes her konkluderer med at der ikke finnes en kulturell overklasse i Norge, hvordan kan man da forklare funnene i Ungdata-undersøkelsen som viser forskjeller mellom skoleprestasjoner og hvor den eneste variabelen er karakterer og antall bøker i hjemmet? En mulig forklaring kan være den metodiske tilnærmingen og datagrunnlaget til Skarpenes. Studiet hans baserer seg bare på dybdeintervju med informantene. Svakheten med denne metoden, er at Skarpenes aldri får muligheten til å observere hvordan informantene faktisk benytter seg av kultur i hverdagen. Det å være ydmyk, sjenerøs og altruistisk i kombinasjon med janteloven kan tenkes å generere svar og formuleringer som ikke helt er i tråd med realiteten. Dersom Skarpenes hadde sett på forskjeller i foreldres emosjonelle involveringer i barnas skolearbeid i hverdagen, slik Reay (2000) gjorde i England, ville en kanskje oppdage at vurderingene og ressursene knyttet til skolens kultur er ulikt fordelt også i Norge. Og hvis det er sånn at det nordmenn verdsetter mest hos sine medmennesker er godhet, kan man da si at klasseskille er et skille mellom det gode og det vonde? Og i hvilken grad blir godhet fremmet og premiært i skolen?

Slik Jackson ser det baserer skolen seg på to ulike måloppnåelser, presentasjonsbaserte og læringsbaserte mål, hvor eleven blir rangert og testet i akademiske ferdigheter som lesing, skriving og regning (Katznelson, 2018). Men hvorfor blir ikke ungdom premiært for moral og verdier i skolen, når skarpenes sine funn forteller oss at det er det viktigste?

6. Konklusjon og avslutning

Det gjennomgående tema for oppgaven har vært ungdom og ulikhet, og jeg har ovenfor forsøkt å svare på min problemstilling: I hvilken grad gjør foreldres sosiale bakgrunn seg gjeldende i ungdomsopplevelse av mestring og tilhørighet i den norske ungdomsskole?

Den overordnede teorien baserer seg på Bourdieu og Passeron sin teori om reproduksjon i skolesystemet, og videre funn ble analysert ved å benytte meg av teori fra Bourdieu, Lareau, Reay og Jackson. De norske funnene tar for seg ulike problem ved det norske skolesystemet, og hvorvidt tiltak som enhetsskolen, Reform 94 og Reform 97 har fungert som likhetsskapende fenomen.

Ved å benytte meg av dokumentstudier, har jeg fått en bred oversikt over feltet og oppgaven består av en rekke ulike og uavhengige funn. Hvert av funnene har blitt analysert på bakgrunn av teori som ble presentert i teorikapittelet. Og senere blitt presentert i analyse kapittelet, hvor jeg har forsøkt å se teorien og funnen i sammenheng med hverandre.

Min konklusjon er at analysen viser klare sammenhenger mellom foreldres sosiale bakgrunn og ungdommens opplevelse av det norske skolesystemet. Man kommer ikke unna at de ressursene barna tar med seg inn i skolen, blir ulikt verdsatt. For selv om noen funn viser at skolen faktisk tilpasser seg prestasjonsnivået til elevene, så vil samfunnet og dets gjeldende kultur en eller annen gang innhente en. Ungdom som ikke føler seg hjemme i skolen, blir enten passive tilskuere, eller aktive opprørere, men ingen av disse mestringsstrategiene gjør noe for å endre skolestrukturen. Som vist tidligere i analyse delen, så er det elever som behersker den gjeldende kulturen som sitter med det privilegiet.

Det kan virke som om feltet i Norge stort sett er enige om at ideologien til enhetsskolen må revalueres, men man finner ikke mange konkrete forslag til hva som bør gjøres annerledes. Eriksen (2013) foreslår flere faste, ordinere løp i tillegg til flere valgfag. Men som Reay beskriver det, så vil skolen alltid være en arena for rangering og reproduksjon så lenge det eksisterer en dominerende middelklasse. Klasse problematikk er innviklet og sammensatt, fordi noen evner og ressurser alltid vil bli satt høyere enn andre. Men kan vi som samfunn endre på hvilke evner og ressurser som blir verdsatt? Man kan bli positivt innstilt til den norske middelklassen i studiet til Skarpenes (2005) hvor de forklarer at de ser opp til arbeiderne og de som «står på hver dag. Men hvorfor viser det seg da at arbeiderklassen nesten alltid kommer dårligst ut i skolesystemet? Når man ser opp til «taperne» i samfunnet, kan det fort forveksles med medlidenhet, men for at noen skal være på topp må også noen være på bunn. Og det er essensen i hele Bourdieu sin teori, middelklassen opprettholder sin egen posisjon i samfunnet ved å reprodusere sin egen kultur.

Litteraturliste

Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron. (1977, s). *Reproduction in education ociety and culture*. Sage publication: London

Diane Reay. (2000). *A useful extension of Bourdieu`s conceptual framework?: emotional capital as a way of understanding mothers involvement in their children`s education?*. Blackwell publishers: Oxford.

Annette Lareau. (2002). *Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families*. American sociological association:

Ove skarpenes. (2005) Den «legitime kulturens» moralske forankring. *Tidsskrift for samfunnsforskning*. Vol 48, NR 4, 531-563.
https://www.idunn.no/tfs/2007/04/den_legitime_kulturens_moralske_forankring

Selvvalgt litteratur

Idun Haugan. (2019) Norsk skole underbygger sosiale forskjeller, organisering av skolen skal skape reproduksjons av sosial ulikhet, mener forsker. *Forskning.no*. <https://forskning.no/ntnu-partner-skole-og-utdanning/norsk-skole-underbygger-sosiale-forskjeller/1366498>

Theo koritzinsky. (2004) Gammelt nytt at skolen reproducerer sosial ulikhet.
<https://www.utdanningsnytt.no/gammelt-nytt-at-skolen-reproduserer-sosial-ulikhet/127084>

Edvin M. Eriksen. (2013). Har enhetsskolen mislykkes? *Utdanningsforskning.no*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/har-enhetsskolen-mislykkes/>

Kompetanse Norge. (2021). Norges utdanningssystem – før og nå. *Utdanning.no*.
https://utdanning.no/tema/foreldre/norges_utdanningssystem_-_og_na

Øyvind Sørreime. (2006). Makten og læren- rektors forhold til, og bruk av makt i utvikling av skolen. *Universitetet i Oslo*. 4-120.

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32497/MAKTENLARENH06-2.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Noemi Katznelson, Niels Ulrik Sørensen, Knud Illeris. (2018). *Understanding learning and motivation in youth – Challenging policy and practice*. Routledge: Abingdon.

Anders Bakken. (2004). Økt sosial ulikhet i skolen? *Tidsskrift for ungdomsforskning*. 4(1): 83-91. <file:///C:/Users/EIER/Downloads/1142-Artikkelen-3399-1-10-20141113.pdf>

Kristen Danielsen & Anders Bakken. (2011). Sosial bakgrunn og skolepraksis- et forsøk på en forklaring. *Utdanningsforbundet*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/korleis-kvinnelege-og-mannlege-lararar-underviser/>

Elisabeth Gulløy & Geir H Moshuus. (2019). Stedsløse slaur – Ungdom, skole og lokal forankring. *NJCIE* 2019, Vol 3(3), 109-126. <file:///C:/Users/EIER/Downloads/1142-Artikkelen-3399-1-10-20141113.pdf>



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgave i sosiologi

SO590-O-2021-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	11-05-2021 00:00	Termin:	2021 VÅR
Sluttdato:	25-05-2021 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgåve i sosiologi		
SIS-kode:	203 SO590 2 O 2021 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	201
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	7316
----------------------	------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er bacheloroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei