

Lærernes forståelse av elevers utdanningsvalg i ungdomsskolen

Christopher Ongre Autzen



Masteroppgave

Våren 2013

Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen

Forord

Det er mange mennesker som må takkes i forbindelse med denne oppgaven. Først vil jeg takke veilederen min Ann Nilsen for flott veiledning. Etter veiledningsmøtene gikk jeg alltid ut av kontoret inspirert og motivert til å arbeide hardt på masteroppgaven. Jeg kunne ikke være mer fornøyd med veiledningen jeg mottok på denne oppgaven. Jeg vil også takke mine foreldre for den enorme støtten jeg har fått på mitt akademiske eventyr. Det er interessant hvordan jeg gjennom denne oppgaven har blitt enda mer bevisst på hvor stor betydning familie kan ha på livet. Både gjennom arbeidet på oppgaven, men også gjennom den kontinuerlige støtten jeg har mottatt hjemme ifra. Jeg er også svært takknemlig for alle lærerne og skolene som valgte å ta seg tid til å delta i forskningsprosjektet. Til slutt vil jeg sende en stor takk til alle mine gode venner som har bidratt med både korrekturlesing og flotte minner fra studietiden!

Dette er bare begynnelsen.

Christopher O. Autzen,

Bergen, 19. Juni 2013.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| Forord..... | 2 |
| 1.0 Innledning..... | 5 |
| 1.2 Bakgrunn for utdanning og sosial utjevningpolitikk..... | 6 |
| 1.2.1 Historisk utvikling av velferd og utdanning i Norge..... | 6 |
| 1.2.2 Målsetning om å redusere sosial ulikhet..... | 8 |
| 1.3 Oppgavens oppbygning..... | 9 |
| 2.0 Design og metode..... | 11 |
| 2.1 Studiets forskningsdesign..... | 11 |
| 2.1.2 Grounded Theory..... | 11 |
| 2.2 Fokusgruppe..... | 13 |
| 2.3 Utvalg..... | 16 |
| 2.4 Intervjuene..... | 18 |
| 2.5 Analyse av datamateriale..... | 20 |
| 2.6 Etske vurderinger..... | 21 |
| 3.0 Tidligere forskning, teori og perspektiv..... | 24 |
| 3.2. Teoretiske perspektiver i forskning..... | 24 |
| 3.3 Studier på utdanning og ulikhet..... | 25 |
| 3.3.1 Kvantitative empirisk forskning på reproduksjon av ulikhet..... | 25 |
| 3.3.2 Kvalitativ empiriske studier på reproduksjon av ulikhet..... | 29 |
| 3.4 Empirisk forskning i Norge..... | 34 |
| 3.4.1 Perspektivendringer i norsk forskning..... | 35 |
| 3.4.2 «Utdanning og ulikhet» (1976) av Hernes og Knudsen..... | 36 |
| 3.4.3 «Utdanningspolitikk og ulikhet» (1999) av Marianne Nordli Hansen..... | 36 |
| 3.4.5 «Ulikheter på tvers» (2009) av Anders Bakken..... | 37 |
| 3.4.6 Oppsummering..... | 39 |
| 4.0 Familie og nærmiljøets betydning for læringsutbytte og utdanningsvalg..... | 40 |
| 4.1 Hjem, familie og det kjente..... | 40 |
| 4.2 Holdninger, verdier og ambisjoner..... | 41 |
| 4.3 Ikke alle er tilpasset skolen..... | 43 |
| 4.4 Foreldreinvolvering..... | 44 |
| 4.5 Man følger det kjente?..... | 45 |
| 4.6 Familiens sosiale nettverk..... | 47 |
| 4.7 Skille mellom yrkesfag og studiespesialiserende..... | 48 |

| | |
|--|----|
| 4.8 Nærmiljø..... | 49 |
| 4.8.1 Venner og tilhørighet | 49 |
| 4.8.2 Fritidsaktiviteter | 50 |
| 4.9 Skolen forsterker betydning av familie?..... | 53 |
| 4.9.1 Læreren: objektiv informasjon og veiledning..... | 54 |
| 4.10 Hvordan styrker skolen betydning av familien?..... | 55 |
| 4.10.1 Råd som reproduserer..... | 55 |
| 4.10.2 «Realitetsorientering»..... | 56 |
| 4.11 Oppsummering..... | 58 |
| 5.0 Skolens betydning for utdanningsvalg, læringsutbytte og utjevning..... | 59 |
| 5.1 Miljø og fag..... | 59 |
| 5.1.2 Klassekultur og læringsmiljø..... | 59 |
| 5.2.2 Faget utdanningsvalg | 61 |
| 5.2.3 Lærernes forståelse av faget utdanningsvalg..... | 61 |
| 5.2.3 Hvordan hjelper det eleven?..... | 62 |
| 5.2.4 Utdanningsvalget demper ikke tradisjonelle kjønnsvalg | 63 |
| 5.2.5 Har innføring av utdanningsvalg skapt endringer? | 65 |
| 5.3 Læreren: hvordan skape endringer? | 66 |
| 5.3.1 Kommunikasjon og relasjonsbygging | 67 |
| 5.3.2 Tilpasset opplæring | 70 |
| 5.3.3 Karakterers doble betydning | 73 |
| 5.4 Oppsummering..... | 76 |
| 6.0 Avslutning..... | 77 |
| 6.1 Oppsummering..... | 77 |
| 7.0 Referanser | 79 |
| 7.1 Litteraturliste:..... | 79 |
| 7.2 Andre kilder: | 81 |
| 8.0 Vedlegg | 83 |
| 8.1 Intervjuguide | 83 |

1.0 Innledning

Forskning viser at det er en sterk relasjon mellom sosioøkonomisk status og utdanning. De er assosiert på to ulike måter: For det første er sosioøkonomisk status gjerne avhengig av utdanning.inntekt og arbeid er ofte et resultat av hvilken utdannelse man har, og dette påvirker et individs sosiale status. Den andre måten er hvordan sosial klasse har betydning for utdanning innad i skolen. Tendensen er at elevers bakgrunn har stor betydning for læringsutbytte på skolen. Man ser at elever stiller med ulike forutsetninger for å lykkes i utdanningssystemet basert på deres sosiale bakgrunn. Assosiasjonen mellom sosioøkonomisk status og utdanning fører til at utdanningssystemet bidrar til å reproducere sosial ulikhet i samfunnet.

For å utforske spørsmål knyttet til dette valgte jeg å gjøre gruppeintervjuer med lærere på grunnskolen. Forskning viser at skolen som arena i seg selv bidrar til reproduksjon av sosial ulikhet; derfor er det interessant å snakke med respondenter som arbeider innenfor dette feltet. Det finnes flere kvalitative og kvantitative forskningsstudier¹ som fokuserer på eleven. For å få en ny vinkling valgte jeg derfor å intervju lærere. Læreren har sett flere kull forlate skolen, og de har kanskje gjort seg noen oppfatninger om elevers utdanningsvalg. Læreren står i en særposisjon mellom skole, hjem og elever – dette gjør dem verdifulle for min forskning. Ved å bruke lærerne som respondenter håpte jeg å få innsikt i deres oppfatning av elevens utdanningsvalg; hvordan mente de prosessen foregikk? Hvilke faktorer var det som ledet elevene inn i ulike retninger? Jeg ser på overgangen fra grunnskolen til videre utdanning som er svært viktig for elevenes liv. Dette er den første overgangen hvor elevene tar en avgjørelse som vil være vesentlig for resten av deres utdanning. I lys av tidligere forskning som viser assosiasjonen mellom utdanning og sosial bakgrunn ser man hvor kritisk denne fasen kan være fra et sosiologisk perspektiv. Elevenes valg kan være det første tydelige leddet i manifestasjonen av sammenhengen mellom utdanning og sosial bakgrunn. Derfor er det spennende å utforske denne overgangen.

Den overordnede problemstillingen i dette studiet er å utforske elevers utdanningsvalg i kontekst av ulikhet og utjevningsspolitikk slik lærerne ser det. Mer spesifikt vil jeg se på lærernes forståelse av disse underordnede problemstillingene:

1. Hvilke faktorer mener læreren påvirker elevenes utdanningsvalg?

¹ For eksempel NOVA-rapport 7/12 «For stor forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer» (2012) av Anders Bakken og Jon Ivar Elstad.

2. Hvilke oppfatninger har lærerne om skolens rolle for å skape endringer?

I utdanningspolitikken er sosial utjevning en viktig målsetning, og utdanningssystemet ønskes å brukes som et redskap for å utjevne sosiale ulikheter og styrke sosial mobilitet. Forskning kan tyde på at en slik målsetning er vanskelig å oppnå.

Reformer i utdanningssystemet har vært et viktig verktøy for politikernes målsetninger, og jeg finner det derfor nødvendig å ta et tilbakeblikk på utdanning og sosial utjevning i Norge for å få en god bakgrunnsforståelse av fenomenet som drøftes i denne oppgaven:

1.2 Bakgrunn for utdanning og sosial utjevning i Norge

1.2.1 Historisk utvikling av velferd og utdanning i Norge

I etterkrigstiden var det en stor grad av konsensus blant de politiske partiene i Norge om retningslinjer innen skolepolitikk. Tiden var preget av sterkt oppslutning for Arbeiderpartiet; som medførte at partiet nærmere alene formet utdanningspolitikken - og til dels pedagogikken karakteriserte i skolene (Telhaug 1992: 195). Derfor var det lite debatt om skolepolitikk de første 12-13 årene etter krigen. Fra 1945 hadde vi en 7-årig folkeskole i Norge. Det var en felles enighet om at skolen skulle fremme verdier som ansvarsfølelse, respekt, menneskeverd, toleranse og evne til arbeid og samarbeid gjennom utdanningen. Skolen skulle gi elevene en demokratisk oppdragelse. (NOU.nr.6 2007:82) I stortingsmeldingen «Om tiltak til styrking av skoleverket» fra 1954 var det forslag om endringer i folkeskolen hvor målet var å styrke grunnutdanningen til elevene.

I 1955 påbegynte det forsøk med en 9-årig skole, og 10.april 1959 ble lov om folkeskolen innført. Dette ga kommuner rett til å innføre 9-årig skole, men det var ikke et tvunget tiltak. I 1969 vedtok Stortinget «lov om grunnskolen» - som betydde at alle kommuner måtte tilby 9-årig obligatorisk skole innen 1975. Kirke og utdanningskomiteen ville tilføye grunnskolen oppgaven med å fremme åndsfrihet og toleranse (NOU.nr.6 2007:84). De ønsket også å fokusere på et større samarbeid mellom skole og hjem:

«Grunnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikla deira evner, åndeleg og kroppsleg, og gje dei god allmennkunnskap så dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn. Skolen skal fremje åndsfrihet og toleranse, og leggje vinn på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar og mellom skole og heim.» (NOU.nr.6 2007:84)

Utdanningssystemet fikk en større plass i livet til befolkningen. Dette bunner i en politikk som fremmet større tilstrømming i utdanningen; folk skulle gå på skole. Med et historisk overblikk er det tydelig hvordan politikken fra etterkrigstiden til i dag har hatt som mål å utvikle utdanningssystemet til å fremme masseutdanning i folket - både i obligatorisk grunnskole og høyere utdanning. For eksempel ble 3-årig videregående skole en rettighet for alle ved reformen «LP94»²(NOU.nr.6 2007:86), en rettighet tilnærmet alle 16-åringer velger å benytte seg av (Mjelde 1999:137). I 1997 ble den obligatoriske grunnskolen forlenget ytterligere med ved reform «LP97»³ fra å være 9-årig til å bli 10-årig. Fra etterkrigstiden har det vært en ekspansjon av gjennomstrømning og muligheter i grunnskole, videregående skole og høyere utdanning.

Utdanningssystemets ekspansjon må sees i lys av velferdsstatens utvikling. Norge opplevde økonomisk vekst fra 1972; både BNP og det private forbruket økte med 50% i de ti første årene, og fra 1983 til 1985 økte det med ytterligere 20%. (Rogg 1999:375)

Det ble satt skolepolitiske målsetninger om å utvikle et samfunn preget av høy kunnskap og kompetanse; offentlig budsjett til utdanning økte fra 2.5 milliarder i 1975 til 10 milliarder i 1980 (Rogg 1999:375). Det ble opprettet incentiver for å satse på utdannelse. Et av nøkkeltiltakene for dette var innføringen av gunstige studielån. Aamodt anser at etableringen av Statens lånekasse for utdanning i 1947 reduserte et av de største hindrene som stod i veien for ungdom fra lavere sosioøkonomiske lags (Aamodt 1994:238) Dette hinderet var økonomiske begrensninger som hemmet dem fra å investere i utdanning. Studielån åpnet muligheter for ungdom uten sterke økonomiske ressurser.

Etterhvert ble mer normalt å ta utdanning opp til videregående skole, i motsetning til tidligere hvor man ofte ga seg etter den obligatoriske grunnskolen. Dette var spesielt blant grupper som tidligere var underprivilegert i forhold til utdanning, slik som unge fra mindre sentrale strøk, kvinner og mennesker med svake økonomiske ressurser. Elisabeth Rogg skriver at økonomisk støtte fra Lånekassen var en faktor for å øke tilstrømmingen til videregående utdanning (Rogg 1999:384)

I takt med fremveksten av velferdsstaten har utdanning ekspandert som et resultat av politiske tiltak for å fremme og bevare velferden. Politikken var klar; befolkningen måtte utdannes for at Norge skulle bli et kunnskapssamfunn. Utdanningsekspansjonen ble begrunnet med et

² Lærerplan reform 1994.

³ Lærerplan reform 1997.

ønske om å styrke økonomisk utvikling i landet. Troen på at et kunnskapssamfunn danner og sikrer velferd er fortsatt tydelig i norsk politikk (Aamodt 1994:242-244), dette er et faktum som reflekteres ved dagens satsning i utdanningspolitikken:

«Investeringer i kunnskap og oppdatering av kompetanse har en dobbelt funksjon. Ved å satse på utdanning kan vi motvirke de negative effektene av økt arbeidsledighet, samtidig som vi kommer styrket ut når konjunktorene snur.» (St.meld.nr.44 2008-2009:7)

I stortingsmeldingen «Utdanningslinja – et solidarisk kunnskapssamfunn» fra 2008/09 fortelles det at i kjølvannet av finanskrisen i 2007 ble det investert mye i kunnskapssamfunnet for å fremme velferd.

1.2.2 Målsetning om å redusere sosial ulikhet

Utdanning har også som målsetning å redusere sosial ulikheter. Allerede i 1977 skrev Lars Roar Lagslet, som var formann i kirke- og undervisningskomitéen, at hvis århundrets skolepolitikk skulle beskrives med et nøkkelord ville det vært ”likhet”:

”Skoleutviklingen har blitt brukt som middel til å fremme likhet, geografisk som sosialt, og har dermed vært ledd i den utjevningspolitikken som har satt så sterkt preg på alle sider ved samfunnsutviklingen i Norge i dette århundre. (...) De fleste erkjenner at skoleutvikling er en fundamental faktor i sammenheng, fordi skolegangen langt på vei bestemmer hva det enkelte barn er i stand til å drive det til som voksen.” (Telhaug 1992:206)

Dette representerer en holdning som fortsatt preger norsk politikk; utdanning anses som et redskap for å skape sosial mobilitet og redusere ulikheter. I Stortingsmelding 16 «Et kunnskapssamfunn for alle» fra 2006/2007 understrekes det hvordan utjevning er en klar politisk målsetning. I tillegg forklares det hvordan utdanningssystemet spiller en sentral rolle i å tilby befolkningen like muligheter:

«Regjeringen vil føre en aktiv politikk for å redusere forskjellene i samfunnet. Målet er å minske klasseskillene, redusere den økonomiske skjevfordelingen og bekjempe fattigdom og andre former for marginalisering. (...) Å bidra til å utjevne sosiale forskjeller har vært et sentralt mål for mange utdanningsreformer. Det norske utdanningssystemet har mange kvaliteter som det er verdt å bygge videre på, også med tanke på sosial utjevning. Utdanningssystemet er basert på prinsipper om fellesskap, lik tilgang for alle og muligheter for livslang læring.» (St.meld.nr.16 2006-2006:7)

Det er ikke tvil om at redusering av sosial ulikhet er en målsetning ved hvordan utdanningssystemet struktureres. Dette ser man i hvordan 10-årige obligatoriske grunnskolen,

3-årig videregående skole og høyere utdanning er tilnærmet kostnadsfritt – noe som gjenspeiler idealer om ”likhet og tilgang” i utdanningssystemet:

«De sosiale forskjellene i tilgang til utdanningssystemet er redusert gjennom utbygging av barnehager, satsing på en tiårig fellesskole for alle og rett til videregående opplæring.» (St.meld.nr.16 2006-2006:9)

Dette er bakteppe for problemstillinger som diskuteres i oppgaven.

1.3 Oppgavens oppbygning

I **kapittel 2** «Design og metode» redegjør jeg for oppgavens forskningsdesign og metodologisk tilnærming. Forskningsdesignet er inspirert av grounded theory av Glaser og Strauss. Metodologisk valgte jeg å benytte meg av fokusgrupper inspirert av Morgan, og det er gjennom hans litteratur jeg drøfter den kvalitative tilnærmingen i lys av egne erfaringer i forskningsprosessen. Avslutningsvis tar jeg opp etiske vurderinger ved å trekke på litteratur av Morgan og Mavatasi.

Kapittel 3 «Tidligere forskning, teori og perspektiv» presenterer og drøfter forskning, teori og perspektiver på utdanning- og ulikhetsfeltet. Innledningsvis gjør jeg rede for ulike forklaringsmodeller ofte brukt i analyser av feltet. Jeg valgte å redegjøre for både kvalitative og kvantitative empiriske studier, fordi jeg ville belyse forskning fra flere vinklinger. Derfor drøfter jeg monografier av Boudon, Bourdieu, Passeron, Lareau og Devine. I siste del av kapitlet presenterer jeg norsk forskning. Formålet med dette kapitlet er å gi et innblikk i perspektiver og forskning på feltet jeg selv utforsker i denne oppgaven. Det setter oppgaven min i kontekst av tidligere forskning, tillater meg å trekke på annen teori i analysene og knytter min problemstilling til etablerte studier.

Det første analysekapitlet **kapittel 4** «Familie og nærmiljøet betydning for læringsutbytte og utdanningsvalg» drøfter først ulike faktorer på utsiden av skolen som lærerne mener kan påvirke elevers utdanningsvalg. Lærerne trekker frem flere ulike aspekter ved familie og nærmiljø, og forklarer hvordan de tror faktorene spiller inn på både utdanningsvalg og læringsutbytte. I lys av disse ytre faktorene fokuserer andre del av kapitlet på hvordan disse slike forhold mulig styrkes av skolen. Gjennomgående trekker jeg paralleller til annen forskning.

Det andre analysekapitlet **kapittel 5** «Skolens betydning for utdanningsvalg, læringsutbytte og utjevning» flytter fokuset til det som foregår innad i skolen. I første del av kapitlet

utforsker jeg hvordan skolen er involvert i elevenes utdanningsvalg ved å se på påvirkningskraften til klasse miljø og innføringen av utdanningsvalgfaget. I andre del går jeg nærmere inn på hvordan læreren mener skolen kan skape endringer i elevers læringsutbytte og utdanningsvalg, for å så drøfte problematikk ved karakterer som en vurderingsform. I analysene trekker jeg mye på politiske målsetninger om sosial utjevning fordi mye av det lærerne prater om tar utgangspunkt i dette.

2.0 Design og metode

2.1 Studiets forskningsdesign

I forskningen min ønsket jeg å avdekke hva lærerne mente påvirket elevenes utdanningsvalg ut fra grunnskolen. Derfor falt det naturlig for meg å bruke en kvalitativ tilnærming til fenomenet. For å kunne utforske lærenes tanker om elevenes utdanningsvalg valgte jeg å bruke fokusgruppeintervjuer. En fordel ved fokusgrupper var muligheten til å observere diskusjon mellom lærerne og hvordan de sammen reflekterte over temaer og spørsmål jeg spurte dem om.

Studiet er preget av tidligere forskning, en av inspirasjonskildene til forskningsdesignet er grounded theory utformet av Glaser og Strauss. En slik tilnærming lar forskeren lage egne konsepter og teori om fenomenet. Dette appellerte til meg i stor grad fordi jeg ikke var interessert i å drive med hypotesetesting. Likevel lot jeg meg inspirere av etablerte teoretiske rammeverk og tidligere forskning. Jeg ønske å utføre gruppeintervjuene uten å være opphengt i å teste hypoteser, men heller la lærerne diskutere ulike temaer – for å så i ettertid bygge konsepter ut fra empiriske funn. På denne måten ville jeg stille ubegrenset og fri i gruppeintervjuene.

2.1.2 Grounded Theory

Grounded theory er en metodisk tilnærming utformet av Glaser og Strauss (1967):

“We believe that the discovery of theory from data – which we call grounded theory – is a major task confronting sociology today, for, as we shall try to show, such a theory fits empirically situations, and is understandable to sociologists and layman alike. Most important, it works – provides us with relevant predictions, explanations, interpretations and applications” (Glaser og Strauss 1967:1).

Ved bruk av Grounded Theory velger man å gå fra data til teori. Dette innebærer at man samler inn datainformasjon på hva man ønsker å forske på, for å så bygge konsepter og kategorier ut fra datamaterialet. Ettersom denne prosessen starter med datainnsamling, kan man få inntrykk av at empiriske funn er «teorier». Glaser og Strauss forteller at empiriske funn og teori/konsepter ikke må forveksles. Ved grounded theory skal man utforme konsepter og teorier basert på de empiriske funnene. De empiriske funnene er ikke i seg selv teori, selv man kan fort få inntrykk av det i grounded theory. Teorien bygger på det empiriske grunnlaget man får fra forskningen.

“In discovering theory, one generates conceptual categories or their properties from evidence; then the evidence from which the category is emerged is used to illustrate the concept. The evidence may not be necessarily be accurate beyond a doubt (nor is it even in studies concerned only with accuracy), but the concept is undoubtedly a relevant theoretical abstraction about what is going on in the area studied.” (Glaser og Strauss1967:23)

Grounded theory skiller seg fra hypotesetesting-orientert forskning hvor man har en antagelse som utforskes. Glaser og Strauss retter kritikk mot en slik tilnærming; fordi hvis man leter lenge nok så vil det alltid dukke opp et eksempel som kan bekrefte antagelsene. Ved grounded theory arbeider man derimot ut ifra empiriske eksempler for å så danne teoretiske forklaringer. På denne måten mener Strauss og Glaser at grounded theory bygger teori som faktisk passer til datamaterialet. I motsetning til at datamateriale blir påtvunget til å passe teorier og antagelser a priori forskningen (Glaser og Strauss1967:3).

Grounded theory lar forskeren være *theoretical sensitive* til dataen som genereres under forskningen. Det vil si at man danner konsepter og teorier imens man utforsker og bearbeider datamaterialet. Glaser og Strauss argumenterer for at denne egenskapen forsvinner hvis forskeren er begrenset til et teoretisk rammeverk:

“Potential theoretical sensitivity is lost when the sociologist commits himself exclusive to one specific preconceived theory (e.g formal organization) for then he becomes doctrinaire and can no longer “see around” either his pet theory or any other.” (Glaser og Strauss1967:46)

Det kan ikke ignoreres at tidligere antagelser påvirker selv forskning med utgangspunkt i grounded theory⁴. Faktumet at jeg i min oppgave forsker på lærernes forståelse av elevers utdanningsvalg ut av grunnskolen i lys av utdanning og ulikhet er ikke tilfeldig. Uavhengig av hva man forsker på så vil det alltid finnes antagelser som inspirerer forskeren til å studere et fenomen. Slike *intinal decisions* er det rom for i grounded theory:

“The initial decision for theoretical collection of data are based only on a general sociological perspective and on a general subject or problem area (such as how confidence men handle prospective marks or how policemen act towards Negroes or what happens to students in medical school that turns them into doctors). The initial decisions are not based on a preconceived theoretical framework.” (Glaser og Strauss1967:45)

⁴ Mer om litteraturvitenskapens plass i studier på grounded theory se «The place of the literature review in grounded theory research» av Ciarán Dunne.

Det Glaser og Strauss vektlegger er hvordan «initial decisions» skal være generelle – som et tema, problem eller vinkling. I denne oppgaven er det «utdanning og ulikhet» som er det generelle temaet som har betydning for forskningen. Det er ikke Bourdieu eller Boudons teoretiske rammeverk som dikterer forskningsopplegget. Man skal ikke anvende rammeverk som reduserer forskningen til teoritestning. Dog vil alltid generelle forståelser av et fenomen avgjøre hva man velger å utforske – noe som har betydning for hvilket fenomen det genereres konsepter og teorier om (Glaser og Strauss 1967:44).

I lys av dette vil jeg referere til «Doing Grounded theory» av Glaser (1998). Her oppfordrer han forskere som anvender grounded theory til å sette seg inn i et mangfold av monografier. Glaser skriver at det er viktig å se hvordan tidligere forskningsprosjekter har blitt konstruert (Glaser 1998:209). Det er rom til å la forskningsdesign og empirisk analyse være inspirert av annen forskning. Selv har jeg investert mye tid i å lese monografier om utdanning og ulikhet. Litteraturen som utgreies for i «tidligere forsknings, teori og perspektiv»-kapittelet reflekterer kun en mindre del av alt jeg har studert på emnet.

2.2 Fokusgruppe

Hva er fokusgrupper? Fokusgrupper er en kvalitativ tilnærming til forskning som består av gruppeintervjuer med informanter.

I sosial forskning ble fokusgrupper først anvendt av Robert K. Merton i 1941. Merton inviterte grupper av amerikanske borgere til å lytte på radioprogrammer som var designet for å styrke moralen under krigstiden. På denne måten utforsket han medias betydning på folkets holdning til om USA skulle involvere seg i krigen som foregikk i Europa. Fokusgrupper fikk ikke mye oppmerksomhet i sosialforskning etter Mertons studie på 40-tallet. Det var ikke før på 60-tallet at tilnærmingen vendte tilbake; hovedsakelig ble den da brukt av bedrifter i markedsstrategi. I flere av Manhattans skyskraper fantes det hele etasjer dedikert til fokusgruppearbeid for markedsføring. Det var ikke før på 80-tallet at fokusgrupper vendte tilbake til sosialforskning, og den har siden den tid blitt brukt i mangfoldige kvalitative forskningsstudier (Liamputtong 2011:9-10).

Under gruppeintervjuet spør forskeren gruppen om å diskutere ulike temaer og spørsmål. Forskeren må avgjøre hvor aktiv man vil være i intervjuet; Morgan (1988) mener at det å moderere mye eller lite er avhengig hva man ønsker å oppnå. Hvis informantene skal diskutere noe de ikke har forhåndskunnskap om, vil det være lurt å moderere mye for å holde

dem fokusert på tema. Hvis man derimot ønsker at informantene skal by på ny innsikt innenfor et tema, burde man involvere seg lite i diskusjonen:

«if the goal is to learn something new from the participants, then it is best to let them speak for themselves» (Morgan1988:49)

Det er viktig med en god dynamikk innad i gruppen ved dette forskningsprosjektet, fordi jeg var ute etter å lære noe nytt fra lærerne. Derfor valgte jeg å ta en reservert rolle, slik at gruppen kunne diskutere og reflektere rundt de ulike temaene relativt uforstyrret. Dog var jeg oppmerksom på å stille oppfølgingsspørsmål når jeg følte det var gunstig med utdyping. I gruppene hvor gruppedynamikken var litt svakere måtte jeg moderere i større grad for å «få ballen til å rulle». Dette oppnådde jeg ofte gjennom å tydeliggjøre spørsmålene mine, slik at informantene følte seg mer komfortable med å svare. Da informantene komfortabelt diskuterte seg i mellom endte jeg opp med flere funn som jeg trolig ikke ville oppdaget uten gruppediskusjonen. Et gruppeintervju er altså ikke en dialog mellom forsker og informant, men heller en observasjon av informanter som diskuterer forskerens spørsmål. Dette gir fokusgrupper en fordel over kvalitative intervjuer med én deltager:

«The comparative advantages of focus groups as an interview technique lies in the ability to observe interaction on a topic. Group discussions provide direct evidence about similarities and differences in the participants' opinions and experiences as opposed to reaching such conclusions from post hoc analysis of separate statements from each interviewee.» (Morgan 1988:10)

Interaksjonen blant lærerne viste at det var en del ulike oppfatninger om elevers utdanningsvalg, men også at det fantes en generell enighet blant dem. I intervjuene kunne en informants utsagn vekke tankerekker hos en annen informant. Dette førte til informasjon jeg kunne gått glipp av om jeg intervjuet hver informant separat.

En av de store fordelene ved fokusgrupper er effektivitet. Denne egenskapen passer ypperlig til et kort forskningsprosjekt av denne sort. Morgan (1988) fastslår hvordan fokusgrupper byr på store mengder relevant datainformasjon på kort tid:

«The strength of relying on the researcher's focus is the ability to produce concentrated amounts of data in precisely the topic of interest.» (Morgan 1988:15)

Dette kommer av at man prater med flere informanter samtidig på utvalgte spørsmål og temaer. Sammenlignet med kvalitative intervju med én informant ser man hvor effektivt fokusgrupper blir ved analysering av intervjuer:

“A more concrete demonstration of the strength that focus groups offer through concentrated observations on the researcher's interests is the conclusion that two eight-person focus groups would produce as many ideas as 10 individual interviews (Fern, 1982). Given the amount of time that it would take not only to conduct 10 interviews but also to analyze them, working with two focus groups would clearly be more efficient.” (Morgan 1988:14)

Som Morgan (1988) peker ut vil fokusgrupper være arbeidssparende sammenlignet med enkeltintervjuer; man får samme antall idéer om det brukes få fokusgrupper eller mange intervjuer med kun én deltager. Dog må det bemerkes at det går vesentlig raskere å arrangere intervjuer med enkeltpersoner enn gruppeintervjuer. Å samle et større antall lærere på samme tidspunkt til gruppeintervju viste seg å være en utfordring. Når man derimot har fått ordnet gruppeintervjuene er det tydelig at prosessen ved fokusgrupper er effektiv og tidssparende. Likevel skal man ikke overse at kvalitative enkeltintervjuer har egenskaper og kvaliteter som man ikke oppnår ved bruk av fokusgrupper.

Fokusgrupper er tilnærmingen som tjener formålet til dette prosjektet best. Man får store mengder datamateriale på kort tid, brukt flere informanter og observert selve diskusjonen av temaet. Det er tidssparende, effektivt og byr på relevant data. En av de største incentivene for å benytte fokusgrupper er at det fungerer ypperlig til å utforske temaer og danne hypoteser:

“...the strength of focus groups lies in their ability to explore topics and generates hypothesis.” (Morgan 1988:21)

Disse egenskapene er viktig i min oppgave fordi forskningsdesignet er inspirert av grounded theory hvor man skal lage egne konsepter basert på datainformasjonen.

«Merton et al. (1956) present four broad criteria for the effective focus group interview: it should cover a maximum range of relevant topics, it should provide data that is as specific as possible, it should foster interaction that explores participant's feelings in some depth, and it should take into account the personal context that participants use in generating their responses to the topic. They summarize these as range, specificity, depth and personal context” (Morgan 1988:54)

Morgan trekker frem Mertons fire kriterier for effektive gruppeintervjuer. Et gruppeintervju skal ha en stor bredde i relevante temaer for forskningen. I dette studiet diskuterte lærerne flere ulike temaer om elevers skoleprestasjoner og utdanningsvalg⁵. Det andre kriteriet er at gruppeintervjuet skal produsere spesifikk data. I et gruppeintervju kan det være vanskelig å moderere diskusjonen og dataen som blir «produsert», men for meg hjalp det å ha en strukturert intervjuguide for å sikre at de riktige spørsmålene ble besvart. Det tredje kriteriet går ut på å la respondentene reflektere i dybde over de ulike temaene. For meg var det viktig å la diskusjonen gå sin egen gang. Jeg ønsket å la lærerne prate seg ferdig på ulike temaer for å invitere til dype refleksjoner og svar. Noen ganger måtte jeg ty til oppfølgingsspørsmål og spør om utgreiinger for å unngå overflatiske og korte replikker. Det siste kriteriet går ut på å huske at informantene svarer fra en personlig kontekst. I dette forskningsprosjektet var alle informantene lærere som pratet om utdanning og ulikhet. Konteksten var veldig klar, og det var lite forskjell på informantene. Likevel var jeg oppmerksom på at noen av informantene hadde undervist i utdanningsvalg-faget, mens andre lærere hadde vært mindre involvert i elevenes utdanningsvalg.

2.3 Utvalg

Jeg ønsket å bruke respondenter som hadde minimum 5 år arbeidserfaring som lærer på ungdomskolen, og som gjerne hadde undervist i utdanningsvalgfaget. Originalt var jeg ute etter lærere med 10 års arbeidserfaring, men det ble raskt klart for meg – gjennom samtaler med skoler– at det var få lærere med så lang erfaring. Derfor reduserte jeg kravet til å kunne delta i fokusgruppene. Likevel ønsket jeg ikke å redusere arbeidserfaringen med mer enn 5 år, ettersom 1) det var viktig med lærere som hadde sett elevers utdanningsvalg over tid og 2) at lærerne hadde sett utviklingen fra innføringen av kunnskapsløftet. Jeg valgte ut en gruppe informanter som jeg tenkte egnet seg best til forskningsprosjektets tema.

«A typical solution, given the small size of focus group samples, is to work with theoretically chosen subgroups from the total population. It is good advice to ‘concentrate on those population segments that are going to provide the most meaningful information’.» (Morgan 1988:45).

Disse lærerne sitter forhåpentligvis på mye verdifull og meningsfull informasjon etter flere år med direkte observasjon og interaksjon med elever. Jeg håpte at lærerne hadde tanker om hva som kunne ligge bak elevenes utdanningsvalg etter ungdomskolen – spesielt med tanke på

⁵ Jeg referer til intervjuguiden som er lagt til som vedlegg for oversikt over ulike temaer som ble diskutert.

lærerne som underviste i utdanningsvalgfaget. I tillegg tenkte jeg at lærerne med flere års erfaring kunne belyse endringer over tid, noe er særlig interessant med tanke på innføringen av både kunnskapsløftet som reform og utdanningsvalgfaget. Det må understrekes at jeg ikke ønsker å evaluere eller forske på selve læreren. Jeg anser dem som en viktig informant på grunn av deres tilknytning til skole og hjem.

Reproduksjon av ulikhet foregår ikke isolert i en institusjon, men finnes i og mellom flere arenaer i et individs liv. Ved å intervjuere lærere håper jeg å få sett hvordan sosial ulikhet er tilknyttet relasjonen mellom forskjellige institusjoner. Lærerne ser ikke bare hva som foregår på skolen – de observerer relasjonen mellom skole, hjem og delvis elevens sosiale miljø. De observerer foreldreinvolvering, elevenes vennekrets og miljø. Man skal heller ikke glemme at lærerne bygger personlige bånd med elevene. Noe som gir dem innblikk i hvordan elevene vurderer utdanningsvalget sitt.

Det kunne vært gunstig å intervjuere elevene selv, men de har allerede blitt mye brukt som informanter i lignende forskning⁶. Derfor var jeg interessert i å tilnærme meg fenomenet gjennom lærerne i håp om det kunne gi ny innsikt. Lærerne har hjulpet flere elevkohorter med utdanningsvalgene gjennom årene. Det gir dem et overblikk på fenomenet over tid og reformer. De er informanter som har sett elever komme og gå ut av grunnskolen; lærerne er det stabile elementet ved utdanningsvalg. De er der hvert år når nye tiendeklassinger skal ta den store avgjørelsen. Derfor vil intervjuer med lærere gi et innblikk i elevers utdanningsvalg over tid. Dette er informasjon som ville gått tapt i gruppeintervjuer med elever.

For å komme i kontakt med utvalget kontaktet jeg rektorer og avdelingsledere ved skoler i Bergen gjennom e-post. I første runde kontaktet jeg kun skoler i Fana og Laksevåg i håp om å erverve skoler med elever fra ulike sosioøkonomisk bakgrunn. Områdene ble valgt ut etter å studert levekårsundersøkelsen i Bergen fra 2008⁷. Med unntak av én skole var det lav entusiasme blant skolene i Fana og Laksevåg. Derfor valgte jeg å utvide søket etter skoler; i andre runde kontaktet jeg alle ungdomskolene i Bergen, i tredje runde kontaktet jeg tre skoler i Grimstad og i fjerde runde kontaktet jeg skoler i nabokommunene til Bergen. Etter en del purring på skolene endte jeg opp med fire ungdomskoler i Bergen som ønsket å delta i forskningsprosjektet.

⁶ Se «tidligere forskning, teori og perspektiv»-kapittelet.

⁷ https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00039/Levek_rsrapport_2008_39005a.pdf Hentet 14.06.2008

Flere skoler svarte at de ikke hadde nok lærere med ti års erfaring, og få skoler hadde kapasiteten til å la fire til seks lærere delta i gruppeintervju under skoledag. Derfor valgte jeg å revidere ⁷kravene til å delta som respondent i forskningsprosjektet. Ifølge David Morgan hadde jeg et akseptabelt antall gruppeintervjuer i forskningen:

«The basis for the rule of thumb that projects should consist of three to five groups comes from a claim that more groups seldom provides meaningful new insight» (Morgan 1988:43)

Som Morgan sier vil ikke et større antall gruppeintervjuer tilby vesentlig ny innsikt til forskningen. Dette er noe jeg selv merket under det siste intervjuet; hvor det ikke ble fortalt noe nytt i samtalen. Siden masteroppgaven utføres over to semestre er det begrenset hvor mye data som kan samle over det som er nødvendig for forskning. Fire gruppeintervjuer på omkring en times lengde følte jeg ga tilfredsstillende mengder data til å bearbeide i det korte tidsrommet.

2.4 Intervjuene

I forespørslene ba jeg om at gruppeintervjuene skulle utføres på skolene. Dette var hovedsakelig av praktiske årsaker, men jeg anså det som et pluss at lærerne sikkert følte seg komfortable under intervjuene i et kjent område. Det var viktig for meg at lærerne skulle dominere intervjuet, og at jeg skulle ta en passiv rolle. Jeg var der ikke for å diskutere med lærerne, men å observere deres diskusjon og refleksjon over mine utvalgte spørsmål. Hvis intervjuene hadde blitt utført på et grupperom ved universitet eller på en kafé kunne dette ha svekket dynamikken jeg ønsket. På den andre siden noterte jeg meg at sannsynligheten for at lærerne ville kritisere skolen ville bli redusert når vi befant oss på lærernes arbeidsplass, men jeg tenkte dette var mindre trolig ettersom intervjuet omhandlet elevenes utdanningsvalg.

Intervjuene varte i rundt én times tid. Dette var tilstrekkelig med tid til å arbeide rolig gjennom intervjuguiden, med et unntak: i det ene intervjuet var informantene veldig reflekterte, som førte til dypere diskusjoner enn i andre grupper. Ettersom lærerne hadde undervisningsplikter hadde vi ikke noe annet valg enn å gå raskt gjennom de to siste temaene på intervjuguiden for å holde oss innenfor tidsrammen. Dog må det bemerkes at vi allerede hadde overlappet disse temaene tidligere i intervjuet.

Det var merkbart at noen informanter begynte å bli modne for å avslutte intervjuet når vi nærmet oss en time. Noe som manifesterte seg gjennom kortere svar fra lærerne. Om

⁷ Å revidere kravene til deltagelse var nødvendig for å kunne gjennomføre masterstudiet innenfor den gitte tidsramme, uten at det gikk utover kvaliteten på forskningen.

intervjuet hadde vart lenger ville nok oppmerksomhetsnivået på både informanter og forsker blitt redusert. Intervjuenes varighet var generelt sett lange nok til å kunne ha utfyllende diskusjoner og korte nok til å holde interessen og konsentrasjonsnivået oppe.

Ideelt sett ønsket jeg at skolene skulle sette sammen fokusgrupper på fire til seks lærere. Dette var en utfordring større enn jeg først forventet. Etersom lærere har travle arbeidsdager med undervisning på ulike tider var det tungvint å samle aktuelle lærere til et felles tidspunkt. Derfor endte jeg opp med tre gruppeintervju bestående av tre lærere og ett gruppeintervju med seks lærere. I de mindre gruppene følte jeg at hver informant fikk utdypet sine meninger og refleksjoner på ulike spørsmål. I den store gruppen kreves det mindre av hver informant, og dette betydde at noen respondenter gikk inn i en passiv rolle og bidro mindre i diskusjonen enn andre.

«Small groups demand a greater contribution for each individual participant. This may mean only a larger total volume of comments from each, but this need to make a larger personal contribution often produces a dynamic of higher involvement in the life of the group» (Morgan 1988:43)

Eksempelvis var det en informant som ikke sa et ord under gruppeintervjuet med seks informanter, til tross for at jeg la inn gode pauser for at alle skulle slippe inn ved hvert tema. Det kan også skyldes av at den store gruppen hadde noen informanter som var pratsomme og «tok mye plass». De mindre gruppeintervjuene hadde en dynamikk hvor alle informantene var tilstrekkelig involvert i samtalene.

Som intervjuer krevde det mindre involvering i de små gruppene enn de store. Dette kan forklares av en mer avslappet og uformell stemning i mindre grupper enn store – som fjernet behovet for utdyping av spørsmål. I den store gruppen kan det ha vært en større frykt for å svare «feil» eller å misforstå spørsmålet. Dette tolker jeg ut fra nøling jeg opplevde etter å ha stilt spørsmål i den store gruppen, noe som jeg sjeldent opplevde i de mindre gruppene.

For å skape en komfortabel stemning i intervjusituasjonen spilte jeg på humor. I begynnelsen av intervjuet gikk jeg formelt gjennom informantenes rettigheter og nødvendig informasjon, men i det vi begynte å diskutere var det ingen høytidelig stemning. Det var mye spøk og latter – gjerne på slutten av spørsmål når informantene ikke hadde mer å svare. Med unntak av én informant, virket alle veldig avslappet og fornøyde. I det intervjuet var ferdig og lydopptaket avsluttet var det vanlig at lærerne snakket og spøkte videre om hva vi hadde diskutert. Som forsker satt jeg igjen med inntrykket at informantene opplevde gruppeintervjuet som en

positiv opplevelse. Jeg valgte å bruke en smarttelefon til å ta lydopptak av intervjuet fordi jeg fryktet at en båndopptaker kunne gjøre lærerne unødvendig oppmerksom på at intervjuet ble dokumentert. Dette kunne ha ført til en anstrengt stemning.

Den største utfordringen ved gruppeintervjuene var å stille oppfølgingsspørsmål. Under intervjuet opplevde jeg store mengder datainformasjon fra flere informanter, og jeg ville ikke avbryte spennende diskusjon. Å ha en god balanse mellom å la diskusjonen utfolde seg selv og stille gode oppfølgingsspørsmål på riktig tidspunkt var utfordrende. Til tross for at jeg følte meg relativt fornøyd med denne balansen, opplevde jeg frustrasjon under transkriberingen av intervjuene da jeg la merke til gyldne muligheter til oppfølgingsspørsmål som hadde gått meg forbi.

2.5 Analyse av datamateriale

Analysen av datamaterialet foregikk i to faser. Den første fasen var under og kort tid etter intervjuene. Rett etter hvert intervju skrev jeg ned mine første tanker. Da noterte jeg ned hovedtrekkene fra svar og diskusjon, metodiske tips til forbedringer og konsepter som kunne forklare funnene. I «Doing grounded theory» (1988) forteller Glaser om *theoretical sampling* som det:

«...conscious, grounded deductive aspect of the inductive coding, collecting and analyzing. It is grounded deductions, feeding into data for more induction as the growing theory leads the researcher on.» (Glaser 1988:157)

Man skal danne seg inntrykk og teorier gjennom datainnsamlingsperioden, og dette er i en forstand første steg i analysen. Det var dette jeg opplevde i refleksjonene mine under datainnsamlingen. Jeg noterte frem mulige analyser som påvirket mitt videre arbeid. Glaser skriver: «*Thus theoretical sampling yields collection of data to the saturation of categories and their properties as it strikes out anew for the theoretical completeness*» (Glaser 1988:157). Denne prosessen var veldig givende fordi det hjalp meg med å bearbeide de første inntrykkene jeg formet fra datamaterialet. Det var ikke før etter refleksjonsnoteringen at jeg fikk tydelig oversikt over intervjuet. Intervjuer som først følte middelmådige ble raskt verdsatt etter notatskriving og refleksjon i bilen på utsiden av skolene. Morgan (1988) vektlegger likt som Glaser hvordan forskeren bør danne seg konsepter når man driver med empirisk arbeid. Derfor er det viktig å ta seg tid til refleksjon allerede under datainnsamlingen. Ved å notere etter hvert intervju fikk jeg sortert tankene og besvart for meg selv hvilke tendenser jeg så i datamaterialet.

Den andre fasen begynte i ettertid av datainnsamlingen. Allerede i transkriberingen av gruppeintervjuene gjorde jeg meg notater om tendenser som jeg ville drøfte i analysekapitlene. Den store bearbeidelsen av datamaterialet foregikk under skrivingen av analysekapitelene. Da satt jeg meg ned og vurderte hvilke tendenser som gikk igjen i gruppeintervjuene jeg ville analysere. Slikt endte jeg opp med flere temaer jeg ville analysere videre, men jeg måtte plukke ut noen temaer som ikke passet med hoveddrammene til problemstillingen min.

Erfaringene mine stemte med Glasers beskrivelse av analyseprosessen. Allerede fra første intervju begynte jeg å danne konsepter av datamaterialet. Analyseprosessen var kontinuerlig gjennom hele arbeidsperioden; det dukket stadig opp nye idéer og vinklinger på datamaterialet.

2.6 Ethiske vurderinger

Dette studiet var relativt trygt når det kom til etiske vurderinger. Under gruppeintervjuene ble det ikke diskutert sensitive og personlige temaer for lærerne. Spørsmålene og temaene lærerne svarte på omhandlet det store bilde av elevers utdanningsvalg, ikke enkeltelever. Noen lærere valgte selv å trekke frem enkeltelever som eksempler, men disse var aldri navngitt. NSD vurderte at studiet ikke hadde behov for å søke om fritak fra taushetsplikt.

Jeg måtte vurdere hvordan jeg skulle beskytte respondentenes identitet i studiet. Det var viktig å kunne forsikre anonymitet og konfidensialitet i gruppeintervjuene – slik at lærerne med trygghet kunne diskutere temaer og spørsmål. En svakhet ved å benytte fokusgruppeintervjuer er innlysende; jeg kan kun forsikre konfidensialitet og anonymitet fra min side. Hva de andre respondentene i gruppene velger å gjøre med informasjonen som blir delt kan det gjøres lite med. Morgan tar opp denne problematikken i «Fokus groups as qualitative research»;

«One unique ethical issue in focus groups is the fact that what participants tell the researcher is inherently shared with other group participants as well.» (Morgan 1988:32).

Istedenfor å se på hvordan dette kan ha en negativ effekt på metoden, legger Morgan heller vekt på hvordan denne begrensningen gjør at personlige temaer ikke dukker opp. Det at informantene diskuterer de utvalgte temaene uten å utgreie for unødvendige personlige historier kan være gunstig. Det å diskutere temaer som kan oppfattes som personlige er bortkastet tid for både forsker og informant (Morgan 1988:32). Fokusgrupper virker ypperlig for temaer som ikke er intime og personlige. Det må nevnes at under studiets gruppeintervjuer dukket det ikke opp informasjon som kan klassifiseres som sensitiv. I tillegg virket alle

respondentene å være gode kollegaer som var komfortable å diskutere åpent i gruppene. Å bruke fokusgrupper til å diskutere elevers utdanningsvalg med lærere fungerte bra fordi det var aldri noe reell fare for at intervjuet ville invadere lærernes personlige sfære.

Marvatsi (2004) skiller mellom to aspekter man må være oppmerksom på når det kommer til å bevare respondentenes privatliv; konfidensialitet og anonymitet. Konfidensialitet omhandler at respondentens identitet skal forbli skjult for alle andre enn forskeren.

“Confidentiality means that the identity of the respondent will not be disclosed to anyone. So when you refer to a particular research participant in your writing, as I did earlier in this chapter when discussing Gregory and Tony, you keep their identities hidden by using fictional names. You should also try to disguise other identifying information, such as where they live or work. For example,(...) if your data was collected at a hospital named Bethesda Memorial, you should change the name to something like ‘Clairmount Memorial.’ Overall, confidentiality implies that, except for the researcher, no one else will know the identity of the participants.” (Marvatsi 2004:138)

I forespørselen til gruppeintervjuene fortalte jeg hvem som ville ha tilgang til datamaterialet som ble innsamlet, hva dataen ville bli brukt til, hvordan den ville bli oppbevart og hva som ville skje med datainformasjonen når studiet var over. Jeg nevnte at navn på skoler og lærere ville anonymiseres i både forespørsel og innledning til intervjuene. Marvatsi mener at anonymitet innebærer at selv forskeren ikke kjenner til identiteten til respondentene;

“Anonymity means that even the researcher does not know the identity of the respondents. In qualitative studies where you observe people in various settings and interview them face-to-face, complete anonymity is impossible — in most cases you meet research participants in person.(...) It is likely that over time you forget what their real names were and remember them only by the fictional names you assign to them.” (Marvatsi 2004:138)

For å kunne oppnå fullstendig anonymitet råder Marvatsi til å gi respondentene pseudonymer og ikke bruke deres ekte navn – i håp om at man som forsker vil glemme respondentenes sanne identitet. Under forskningen valgte jeg å anvende Marvatsis holdning til anonymitet. Dette gjorde jeg ved å ikke ta opp lærernes presentasjon av seg selv på lydopptak. Under intervjuene refererte lærerne til hverandre med fornavn, men i transkripsjonene ble alle respondentene gitt pseudonymer. For at jeg enda raskere skulle ta til meg pseudonymene valgte jeg å bruke navn til venner, familiemedlemmer og kjente personer respondentene minnet meg om basert på utseende, personlighet eller holdninger. Slikt glemte jeg

respondentenes ekte navn, men husket godt deres fiktive navn. Det skal likevel ikke ignoreres at om jeg selv gikk inn for å finne identiteten til respondentene, så ville jeg ha klart det. Likevel finner jeg en trygghet i at det er usannsynlig at noen andre kunne ha klart å identifisere lærerne som deltok i studiet mitt.

3.0 Tidligere forskning, teori og perspektiv

Forskning i utdannings sosiologi har hovedsakelig vært knyttet opp til sosial mobilitet. Utdanning har en særegen rolle når det kommer til yrkesrekruttering – som videre har betydning for inntekt, makt og innflytelse i samfunnet (Aamodt 1994: 237). I tilnærmet all forskning på tvers av land viser det seg at utdanning har stor betydning for sosial mobilitet. Forskning på hvordan ulike samfunnsgrupper – ofte kategorisert gjennom sosioøkonomisk status, kjønn, bosted og etnisitet – rekrutteres til videregående og høyere utdanning er trenden i utdanningsforskning fra det sosiologiske perspektiv (ibid). Det blir derfor fokusert mye på utdanning i forskning på ulikhet og sosial mobilitet. I dette kapitlet vil det redegjøres for ulike studiers tilnærming til utdanning og ulikhet. Studiene er valgt for å belyse feltet jeg selv forsker på; det er nøkkelttekster som fokuserer på utdanning i lys av reproduksjon av ulikhet. Disse studiene har stor nytteverdi for dette forskningsprosjektet siden de bidrar til å vise den sosiologiske relevansen av å forske på skolen..

3.2. Teoretiske perspektiver i forskning

I utdannings sosiologien finnes det flere teoretiske perspektiver som har som mål å forklare utdanningsforskjeller. Raymon Boudon beskrev tre ulike forklaringsmåter kategorisert som: verditeori, kulturteori og sosial posisjon-teori

Verditeori tar utgangspunkt i at klasseverdier er ulike mellom sosiale lag. Dette betyr at arbeiderklasse- og middelklassefamilier vil verdsette utdanning forskjellig. Eksempelvis kan man forestille seg to grunnskoleelever som gjør det like bra på skolen karaktermessig, men kommer fra ulike sosiale lag. I utgangen av grunnskolen er det mer sannsynlig at eleven fra middelklassen velger å ta høyere utdanning enn den andre eleven. Det er fordi elevens sosiale bakgrunn gir utdanning en høy verdi. Dermed ser man at holdningen til utdanning er klassebetinget:

«According to this theory, the main factor responsible for IEO (inequality in educational opportunity) is the existence of different systems of values among the various social classes.»
(Boudon 1974:22)

Derfor er det rimelig at videre utdanning appellerer mer til den ene enn den andre. De har gjennom oppveksten internalisert ulike verdier på utdanning (Aamodt 1994: 250) (Boudon 1974:22).

Bourdieu omtales som en fanebærer for **kulturteori**. Denne forklaringsmåten fastslår at elever stiller med ulik kulturell ballast når de begynner i grunnskolen.

«We may use the term ‘cultural theory’ to designate the notion that IEO is generated mainly by the differences in cultural opportunities afforded by families according to their social background. » (Boudon 1974:22)

Ettersom elevene er oppvokst med ulik kulturell kapital i barndommen vil de takle skolen forskjellig. Elever fra middelklassehjem besitter en kulturell kapital som man finner igjen i skolen. Derfor finner de seg enkelt til rette i utdanningssystemet fordi de forstår språket og kan lese kulturbetinget kodene som forventes av dem. Elever med arbeiderklassebakgrunn vil ha en annen form for kulturell kapital, som betyr at de møter flere hindre i skolen. De kjenner ikke språket eller kulturen som er en del av skolestrukturen. Dette gjør det vanskeligere for elever fra arbeiderklassehjem å lykkes i utdanningssystemet (Aamodt 1994: 251) (Boudon 1974:22).

Sosial posisjons-teori ser på individet som en rasjonell aktør med begrenset rasjonalitet. Individene vurderer kostnad og gevinst i forhold til å investere i høyere utdanning. Klasseposisjon har stor betydning for hvilke kostnader og gevinster en utdanning byr på, og dette påvirker elevenes vurderinger (Aamodt 1994: 252) (Boudon 1974:22). Eksempelvis kan man forestille seg to aktører fra ulike klasseposisjoner: Gustav har høy klasseposisjon og Tommy har lav klasseposisjon. Siden Gustav har familie, venner og slektninger med høyere utdanning, vil det være rasjonelt av han å gjøre som sine egne. Hvis ikke er det en risiko for at Gustav vil oppleve sosial degradering. Tommy vil derimot ikke oppleve sosial degradering ved å unngå høyere utdanning. For han vil utdanning kunne by på en annen risiko; han kan tre ut av sitt sosiale fellesskap. Tommy opplever altså en sosial kostnad ved å ta høyere utdanning, men for Gustav blir utdanning et middel for å fortsatt kunne delta i sitt sosiale fellesskap. I tillegg kreves det mindre av Tommy for å bevare eller øke egen sosial posisjon. Av den grunn er det forståelig at Gustav og Tommy vurderer gevinsten og kostnadene ved utdanning ulikt.

3.3 Studier på utdanning og ulikhet

3.3.1 Kvantitative empirisk forskning på reproduksjon av ulikhet

Pierre Bourdieu og Jean-Claude Passerons «*Reproduction in education, society and culture*» (1977) tar for seg reproduksjonen av ulikhet gjennom utdanningssystemet i Frankrike på 1960-70 tallet. Det er et kvantitativt studie som henter det empiriske grunnlaget fra «*Rapport*

pédagogique et communication» som er et studie av Bourdieu m.fl fra 1965 (Bourdieu og Passeron 1977:102). Datamaterialet tar for seg ulike faktorer tilknyttet sosial posisjon, og setter dette opp mot slike ting som valg av fag, trender i utdanningsmuligheter avhengig av sosial bakgrunn og kjønn, muligheter for å ta høyere utdanning avhengig av fars yrke, osv. Bourdieu og Passeron er spesielt interessert i hvordan klassebetinget faktorer som kulturell og lingvistisk kapital har en innvirkning på elevers utdanning. Bourdieu anser «klasse» som et sett av individer som deler samme sosiale posisjon i samfunnet. Hver klasse har ulik kultur – men kulturene har ulik legitimverdi. Ifølge Bourdieu er borgerklassens kultur den legitime i samfunnet; det vil si at smak, livsstil og kultur tilknyttet mennesker av høy sosial posisjon er den dominante i samfunnet – følgene av dette er at borgerklassens kultur får høyest verdi. Bourdieus «kulturell kapital» er altså et begrep som beskriver verdien til et individs kultur. Derfor blir borgerklassens kulturelle kapital beskrevet som «høy», mens arbeiderklassens kultur blir omtalt som «lav» (Nordli Hansen og Engelstad 2005:166).

Studiet er delt opp i to bøker; den første boken «*Foundation of a theory of symbolic violence*» gir en grundig forklaring av studiets teoretisk utgangspunkt – mens den andre boken «*Keeping order*» anvender det teoretiske utgangspunktet på analyser av empiriske funn. Fundamentet for forskningen består av Bourdieu og Passerons teori om symbolsk vold;

«Every power to exert symbolic violence, i.e. every power which manages to impose meanings and to impose them as legitimate by concealing the power relations which are the basis of its force, adds its own specifically force to those power relations» (Bourdieu og Passeron 1977:4)

Bourdieu og Passeron skriver at utdanningssystemet driver med symbolsk vold; utdanningsinstitusjoner har en makt hvor de legitimerer reproduksjonen av sosial ulikhet. Strukturen i skolen praktiserer symbolsk vold gjennom kulturelle mekanismer i klasserommet, med dette mener Bourdieu og Passeron at undervisningen i klasserommene er preget av en bestemt kultur. Denne kulturen har noen elever ervervet gjennom en oppvekst i en middeklassefamilie, mens for andre er denne kulturen ukjent. Derfor stiller ikke elevene med likt utgangspunkt i utdanningssystemet. Middelklasseelevne møter noe kjent de kan forholde seg til, og andre elever møter noe nytt og ukjent – som har betydning for læringsutbytte.

I Annette Lareau og Michéle Lamonts artikkel «*Cultural Capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments*» (1988) om «*Reproduction in education, society*

and culture» fremheves det hvordan skolen ikke er sosialt nøytral. (Lamont og Lareau 1988:155). Kulturen i skolen reflekterer middelklassen, og denne kulturen blir sett på som nøytral på grunn av dens rolle i skolen: ”*These become standard through society in a cloak of neutrality, and the educational system adopts them to evaluate students*” (Lamont og Lareau 1988:159). Bourdieu og Passeron forteller hvordan skolen styrker ulikhet blant elevene ved å være dominert av en middelklassekultur. Dette blir problematisk siden ikke alle elevene besitter denne kulturen, og den blir heller ikke lært bort i skolen.

"By doing away with giving explicitly to everyone what it implicitly demands of everyone, the education system demands of everyone alike that they have what it does not give. This consists mainly of linguistic and cultural competence and that relationship of familiarity with culture which can only be produced by family upbringing when it transmits the dominant culture." (Bourdieu 1977:494)

Utdanningsstrukturen føres dermed til ulikt læringsutbytte blant elevene. Denne ulikheten har blitt legitimert fordi man tar for gitt at alle har like muligheter til å lykkes i skolen. Bourdieu og Passeron mener dette er med på å opprettholde skjeve maktstrukturer i samfunnet og legitimere reproduksjon av ulikhet.

I «Education, opportunity and social inequality» (1974) studerer Raymond Boudon relasjonen mellom IEO (inequality of education opportunity) og ISO (inequality of social opportunity) ved å benytte seg av OECDs datasett (Boudon 1974:xi). Likt som Bourdieu og Passeron tilnærmer Boudon seg fenomenet kvantitativt – da med et fokus på utdanning og sosial mobilitets gjensidige virkning på hverandre. Empiriske funn viser at vestlige industrielle land har, etter den andre verdenskrig, opplevd nedgang i IEO, men en stabilitet i ISO. Man skulle tro at nedgang i utdanningsulikhet også ville føre til mindre forskjell i livsmuligheter. Boudons primære problemstilling og målsetning ved studiet er å besvare hvordan nedgang i utdanningsulikheter ikke har bidratt med å skape mer likhet i livsmuligheter.

Boudon forteller at sosial status er en todelt prosess. I den første fasen går man fra en gitt sosial status til et utdanningsnivå. I den andre fasen er det oppnådd utdanningsnivå som avgjør sosial status (Boudon 1974:22). For å forklare utdannings sterke relasjon med sosial status utfordrer han verditeori, kulturteori og sosial-posisjon-teori med empiriske funn. Kulturteori og verditeori blir ikke støttet av innsamlet datamaterialer:

«Analysis of tables 2.1 to 2.4 leads us to to conclude that it is not difficult to produce survey data

- That can be observed in a variety of contexts and thus can be considered to be fundamental
- That are adequately accounted for neither by the “value theory” nor by the “culture theory” “ (Boudon 1974:28)

Boudon betrakter altså verditeori og kulturteori som begrenset. Dermed velger han å anvende en utvidelse av Keller-Zavallonis idéer om sosial-posisjons-teori. Denne teorien er bredere og kan mer fullstendig forklare empiriske funn som ikke blir dekket av verditeori eller kulturteori (Boudon 1974:31-36). Sosial-posisjons-teori tilbyr større innsikt på IEO-problematikken fordi det kan bredt redegjøre for tendensene i datamaterialer (Ibid:36). Selv om det så kan være vanskelig å operasjonalisere konseptet om «benefit, cost and utility» med kvantitative målinger foretrekkes denne tilnærmingen av Boudon (Ibid:31-33);

«Even if we are not able to associate empirical quantitative measures with the concept it introduces, we may derive from it, as we shall see, a useful simulation model whose consequences can be confronted with a number of data.» (Boudon 1974:31)

«Education, opportunity and social inequality» (1974) konkluderer med at likhet i utdanningsmuligheter ikke nødvendigvis har en effekt på sosial mobilitet (Boudon 1974:196). Ved en sosial-posisjon-teoretisk tilnærming kommenterer Boudon en urimelighet tilknyttet sosial mobilitet og utdanning. Utdanning har som tidligere nevnt en sterk tilknytting til sosial posisjon – dette skaper incentiver for å investere i høyere utdanning. Fordi et høyt utdanningsnivå betyr at man får høy sosial status (Ibid:198). Derfor er det rasjonelt for et individ å ta en høyere utdanning. Dette skaper et problem: Når flere individer satser på utdanning for å oppnå høy sosial status, så forskyves kravet til utdanning. For eksempel; den sosiale statusen som tidligere ble anerkjent ved en bachelorgrad krever nå en mastergrad. Statusen til utdanning faller fordi så mange velger å ta høyere utdanning.

«But as soon as all individuals want more education, the expectations associated with the most educational levels tend to degenerate, and this has the effect of inciting people to demand still more education in the next period.» (Boudon 1974:198)

Da sitter man på et paradoks som betyr at en investering i utdanning gjør at utdanning mister verdi. Dermed er det nødvendig å ta enda høyere utdanning for å få en høy sosial status. Det at samfunnet opplever en økning av utdanningsnivå er flott, men sosial mobilitet for enkelt individer krever et stigende antall år i utdanning:

«As a result, the overall educational level of the population will increase and the collectivity will benefit from this increase. But not the individuals. From their standpoint, the aggregation paradox simply serves to require from them more years of education – in other word, more years in a marginal position” (Boudon 1974:198)

3.3.2 Kvalitativ empiriske studier på reproduksjon av ulikhet

I kvalitative forskning studerer man fenomener på en annen måte enn ved kvantitativ forskning: man får et innblikk bak statistikkene og tallene. Derfor har jeg valgt å trekke frem forskning av Annette Lareau og Fiona Devine. Lareau og Devine inspirerte meg til å anvende kvalitativ forskning i oppgaven ved å vise hvordan man kan modifisere begreper og teori ved å utforske fenomener gjennom en kvalitativ tilnærming.

«Home Advantage» av Annette Lareau og «Class Practices» av Fiona Devine er to studier med en kvalitativ tilnærming til utdanning og ulikhet. Inspirert av tidligere forskning - slik som Bourdieu, Passeron og Goldthorpe - bygger de videre på teoretiske rammeverker om økonomiske, kulturelle og sosiale ressurser. Lareau og Devine velger å utforske reproduksjon av ulikhet ved å observere og intervju informantene – en vinkling som byr på en annen innsikt enn hva kvantitative studier gir. Med dybdeintervjuer får man en beskrivelse av den sosiale virkeligheten ved utdanning og ulikhet. Observasjon i klasserom og intervju av lærere og foreldre gir et innblikk i hva som foregår i relasjonen mellom skole og hjem.

Home Advantage (1988) er et etnografisk studie av Annette Lareau, hvor hun studerer hvordan sosioøkonomisk bakgrunn påvirker foreldreinvolvering i amerikanske skoler. Hun tok rollen som undervisningsassistent i klasserommet til to svært ulike skoler. Dette kombinerte hun med å utførte også intervjuer med lærere og foreldre. Skolens ulikhet lå i at de hadde elever med forskjellige sosioøkonomisk bakgrunn. Ved å kombinere deltagende observasjon og intervju ønsket hun å beskrive den sosiale virkeligheten;

«I wanted to describe social reality, to supply details and the vivid descriptions (...) I hoped to produce the holistic and seamless feeling of many of the ethnographies that I read.” (Lareau 1999:220).

Lareau oppdaget at foreldrene ved middelklasseskolen oppfattet deres barn utdanning som et delt ansvar mellom lærer og foreldre. Det var denne oppfattelsen som førte til stor grad av foreldreinvolvering blant foreldrene. Det var det vanlig å holde seg oppdatert på hvordan

barnet gjorde det på skolen. Hvis forventningene deres for barnets læringsutbytte ikke ble nådd viste de misnøye gjennom å kritisere skolen og lærere. Middelklasseforeldrene følte seg komfortable ved å diskutere med lærere og de var aktivt involvert i å hjelpe egne barn styrke skoleprestasjonene sine. Slik som å hjelpe dem gjennom lekseplanen på fritiden eller å leie inn «tutors» til å gi barnet ekstra støtte (Lareau 1988:8-9). Lareau observerte et tett bånd mellom familiene og skolen som et resultat av engasjerte og involverte foreldre:

«There are much tighter linkages between upper-middle –class parents and the school than between working-class parents and the school because upper-middle-class parents closely supervise and frequently intervene in their children’s schooling.” (Lareau 1988:9)

På den andre skolen kom de fleste elevene fra arbeiderklassehjem. Lareau observerte at familiene tilknyttet denne skolen følte at ansvaret for barnets utdanning lå hos skolen. De fleste foreldrene hadde selv svake skoleprestasjoner fra sin tid i utdanningssystemet, og for dem falt det naturlig å la skolen bære ansvaret alene. På denne måten ville de ikke forstyrre barnets læringsutbytte. Som en følge av denne innstillingen var det en mindre grad av foreldreinvolvering på denne skolen. Foreldrene følte seg ukomfortable i møter med skolen, og deltok ikke med samme engasjementet som foreldrene fra den andre skolen. Noen foreldre klagde over at lærerne brukte «store ord» og hadde problemer med å relatere til skolen.

Lareaus tilnærming til fenomenet er metodologisk ulikt Bourdieu, og dette er med på å forklare hvorfor hun har en annen tolkning av kulturell kapital, til tross for at hun trekker mye på Bourdieus teoretiske rammeverk på utdanning og ulikhet. Lareau mener kulturell kapital må *aktiveres* for å ha en innvirkning på barnets læringsutbytte, denne forståelsen strider med Bourdieus oppfatning om kulturell kapital som noe konstant:

«In this study, the concept of cultural capital illuminates why social class has such an important influence on family-school linkages. In these two schools, parents were not drawing on high status cultural resources – such as taste in classical music or impressionist art – but they were drawing on cultural resources linked to social class. **The study suggests that key elements of class become forms of cultural capital because they give parents a pool of resources which they can activate**⁸” (Lareau 1988:177)

Lareaus fokus på forholdet mellom hjem og skole får henne til å se på kulturell kapital som noe man aktiverer, i motsetning til å være en konstant egenskap. Dette vises i hennes

⁸ Min uth.

empiriske funn på foreldreinvolvering; foreldrene ved middelklasseskolen må aktivere sine kulturelle ressurser for at deres kulturelle kapital skal ha en betydning for barnets skoleprestasjoner: «*While individuals possess capital, they must «invest» these class resources to yield social profits»* (Lareau 1988:177). Foreldrene velger altså å involvere seg direkte i barnets skolegang ved å hjelpe dem med lekser, diskutere med lærere, oppsøke støttetiltak, osv. Det å bli eksponert for høykultur vil altså ikke alene gi en elev bedre forutsetninger for å lykkes i utdanningssystemet. Konstante egenskaper i kulturell kapital som smak i klassisk musikk og kunst vil ifølge Lareau ikke ha en påvirkning på utdanning. Dette strider med analysene Bourdieu og Passerons diskuterer i «*Reproduction in education, society and culture»*.

Hun kritiserer forskning som trekker på Bourdieus forståelse av kulturell kapital. Forskningen utnytter ikke det fullstendige potensialet til begrepet fordi de ser på det for isolert. En individualistisk forståelse av kulturell kapital er begrenset, fordi konseptet er sammenvevd med familieliv og erfaringer tilknyttet sosiale gruppers forhold til institusjoner som skolen. Derfor er det ikke fruktbart å tolke kulturell kapital isolert fra et individs perspektiv, man er avhengig av å se det i relasjon med andre enheter. For å fullstendig utnytte potensialet til kulturell kapital er det nødvendig med en tilnærming som tar hjem-skole forholdet i betraktning:

«Empirical work using Bourdieu's conception of cultural capital has begun to appear (...). This research suggests that exposure to high status cultural resources is associated with educational success. Introducing capital resources into the models usually, but not always, improves upon existing models of the linkage between social class and educational and social outcomes. (...) While important, this research has often failed to exploit the full potential of the concept of cultural capital because it focuses on individuals, showing, for example, the association between cultural consumption and educational performance. Individualistic analysis fails to demonstrate the standards of social institutions which, according to the concept, are infused with the family life and experience privileged social classes.» (Lareau 1988:5)

I appendiksen til *Home Advantage* (1988) erkjenner Lareau nytten av å utføre både observasjon og intervjuer. Det ga henne en innsikt i forholdet mellom skole og hjem (Lareau 1988:227). Dette reflekteres i hennes analyser fordi Lareaus metodologiske tilnærming er betydningsfull for hennes tolkning av kulturell kapital og forståelse av foreldreinvolvering.

Det er gjennom kvalitative observasjoner og intervjuer hvor hun så at relasjonen mellom skolen og hjem har betydning for elevens utdanning. Hennes forståelse av foreldreinvolvering og kulturell kapital er påvirket av denne prosessen. Det er tydelig hvorfor Lareau kritiserer forskning som ikke ser relasjonen mellom hjem og familie i diskusjon av kulturell kapital.

Tematikken i Lareaus forskning omhandler mye av det samme som Bourdieu og Passeron selv diskuterer, men likevel kommer det frem store forskjeller i tilnærmingen de anvender. Metodologisk benytter Lareau seg av en kvalitativ tilnærming i forskning som står i kontrast til den kvantitative tilnærmingen som Bourdieu og Passeron tok i bruk.. Det er i tillegg en vesentlig forskjell i deres fundamentale forståelse av reproduksjon av ulikhet. Bourdieu og Passeron forståelse omhandler strukturelle mekanismer som vedlikeholder og reproducerer en skjev maktbalanse. Deres analyser bygger på kvantitative datasett over utdanningsmuligheter og sosial posisjon (Bourdieu og Passeron 1977:92). Lareau utforsker derimot dybden av fenomenet gjennom intervjuer og observasjoner, og det er slikt hun ønsker å avdekke det hun beskriver som den sosiale virkeligheten ved fenomenet. Det er dette som er drivkraften i hennes forskning; hun vil beskrive den sosiale virkeligheten. Bourdieu og Passeron bygger derimot forskning på å belyse symbolsk vold gjennom mekanismer i utdanningssystemet.

«Class Practices: how parents help their children get good jobs» (2004) skrevet av Fiona Devine er et komparativt studie med en kvalitativ tilnærming. Devine utforsker hvordan middelklasseforeldre mobiliserer sine ressurser for å hjelpe deres barn gjennom utdanningssystemet og sikre dem gode jobber (Devine 2004:11). Hun ønsket å gjøre en sammenligning mellom Storbritannia og USA. Derfor utførte hun intervjuer med middelklasseforeldre fra Manchester i Storbritannia og Boston (Massachusetts) i USA. Devine valgte å finne informanter fra to typiske middelklasseyrker; leger og lærere. Intervjuene varte i omkring to timer. Totalt intervjuet hun 86 foreldre i perioden 1996 til 1999.

Studiet fokuserer på hvordan britiske og amerikanske middelklasseforeldre aktiverer klassebetinget ressurser ulikt for å hjelpe barna til å lykkes i utdanningssystemet og erverve seg gode jobber. Forståelsen hennes av ressurser og kapital er likt det Lareau bruker i ”Home advantages” (1988). Begge tolker ressurser som noe foreldre mobiliserer eller aktiverer for å hjelpe barna sine. Devines teoretiske rammeverk bygger særlig på teori av Goldthorpe og Bourdieu, men hun lar seg ikke begrense av deres oppfatninger. Devine utvikler egne idéer basert på deres teoretiske konsepter – da spesielt konsepter om ressurser. Derfor består store

deler av studiet av kritisk diskusjon av Goldthorpe og Bourdieu. Hun er spesielt kritisk mot hvordan de forholder seg til sosiale ressurser. I Goldthorpe og Bourdieus analyser blir kulturell og økonomiske ressurser behandlet som faktorer knyttet til elevers utdanning. Sosiale ressurser blir derimot tolket som betydningsløst helt til individet er ferdig med utdanning. I den forstand at sosiale nettverk kun kan hjelper nyutdannet individer med å få en god jobb. Devine mener både Bourdieu og Goldthrope ignorerer at sosiale ressurser kan ha stor verdi for et individ under utdanning:

”Goldthorpe and Bourdieu consider the mobilisation of social resources only when economic and cultural investments have failed to yield results in term of academic success. Neither of them discusses the ways in which social resources or social capital are mobilised and exploited during the acquisition of educational credentials themselves” (Devine 2004:182)

Blant hennes amerikanske informanter var det vanlig å benytte seg av sosiale ressurser for å få rådgivning om barnets utdanning. Ved å trekke på sosiale nettverk ervervet amerikanske middelklasseforeldre råd om hvilke skoler man burde forsøke å få barna inn på. Da ved å forhøre seg om skolers prestisje, akademisk utbytte og nettverk med universiteter. Ikke overraskende hadde rådgivningen sterkest betydning i faser hvor foreldrene og barna måtte ta kritiske valg tilknyttet utdanningsmuligheter: ”*This advice was most important as children transferred to different schools at various points in their education and choice could be exercised*” (Devine 2004:148). Slik som overgangen fra ungdomsskole til videregående som blir utforsket i denne oppgaven.

Oppsummert er det to hovedinnsikter i «Class Practices»: 1) Middelklasseforeldre vil mobilisere egne ressurser for å styrke barnas akademiske suksess (Devine 2004:186) og 2) prosessen middelklasseforeldrene gikk gjennom for å reprodusere deres klasseposisjon til deres barn var ikke lett eller enkelt. Ved et stadig økende meritokrati og høyere forventninger til akademisk suksess for å kunne få høy-status jobber kreves det mye av foreldrene. Dette forklarer hvorfor middelklasseforeldre la så mye arbeid i å mobilisere egne ressurser for å styrke barnas sjanser i det akademiske løp (Devine 2004:186). Ved dybdeintervjuer med foreldre bygger Devine et empirisk grunnlag som utfordrer konsepter om klassebetinget ressurser. Konseptene hun utfordrer er særlig formet av Bourdieu og Goldthorpes ulike forståelse av kulturell og sosial kapital

Det må nevnes at studiene til Lareau og Devine tar utgangspunkt i britiske og amerikanske skoler. I Storbritannia og USA er utdanningssystemet betraktelig mer privatisert enn i Norge. Derfor forholder foreldrene i deres studier seg til et annet system enn norske foreldre. Det kan hende at det kreves mer foreldreinvolvering i land med privatiserte utdanningssystemer for å få barna inn på riktige skoler. Dette betyr at de diskuterer foreldreinvolvering i en annen kontekst enn man vil ha gjort i Norge. Derfor vil jeg nå ta for meg norsk forskning som befinner seg nærmere konteksten jeg utforsker i denne oppgaven.

3.4 Empirisk forskning i Norge

I norsk forskning er det stor variasjon på hva og hvem som forskes på. Man finner forskning som forsøker å forklare store og åpne problemstillinger om utdanning og ulikhet; slik som Hernes og Knudsens «Utdanning og ulikhet» (1976) og Knud Knudsens «Ulikhet i skolen» (1980). Det finnes også forskning som spesifikt forsøker å belyse problematikk ved utdanningsvalg, evalueringer av reformer og rekruttering til høyere utdanning; som man ser i ØF-rapport «Bevisste utdanningsvalg?» (1998), NOVA-rapport 7/12 «For store forventninger» og Aamodts «Utdanning og sosial bakgrunn» (1982). Det er et mangfold av ulike temaer som blir belyst i norsk forskning på utdanning. Metodologisk er det derimot en sterk helling mot kvantitative studier. Det er få sosiologiske studier om utdanning og ulikhet i Norge som bruker tilnærminger lik Devine og Lareau.

De norske forskningsstudiene presentert i dette kapittelet trekker ikke like mye på de ulike forklaringsmåtene nevnt tidligere i kapittelet. Studiene viser at forklaringsmetodene nødvendigvis ikke er ekskluderende. Dette ser man spesielt i Knud Knudsens «Ulikhet i grunnskolen» (1980) hvor det trekkes på to av de tre forklaringsmåtene. Han ser betydningen i oppvekstforholdene til elevene i forskningen på ulikheter i læringsutbytte, på denne måten anvender han kulturteori som en forklaringsmåte.

«Oppvekstforhold i familien påvirker utviklingen av språk og tale, og fastlegger den abstraksjonsevne og det begrepsapparat eleven møter skolens krav med. Familien bestemmer dermed den evnemessige startkapital eleven stiller med når skole begynner.» (Knudsen 1980:4-5)

Knudsen skriver også om faktorer som trekker på verditeori. Han noterer seg hvordan familier har ulike holdninger til utdanning avhengig av klasseposisjon. Hva slags holdning elevens

familie har til utdanning gjenspeiles i elevenes motivasjon, holdning og læringsutbytte. Elever fra ressurssterke hjem gir utdanning høyere verdi enn elever fra ressurssvake hjem:

«Foreldrene stiller opp mål for og har forventninger til eleven. Barna oppdrages i denne forstand til bestemte elevroller. Foreldrenes forventninger blir bestemmende for de holdningene eleven møter skole med. Avgjørende er vekten foreldrene legger på prestasjoner i skolen og betydningen av skolegang for fremgang og karriere siden.» (Knudsen 1980:7)

I analysen av elevens hjemmiljø skriver Knudsen at foreldrenes erfaringer og verdisyn former elevens oppfatninger på blant annet verdier og holdninger til skolen (Knudsen 1980:171). Knudsen skriver ikke direkte om sosial posisjons-teori som en forklaringsmodell, men deler av studiet er inne på betydningen av sosial posisjon ved å se på hvordan ulikheter i sosial posisjon gir elevene ulike forutsetninger. «Ulikhet i Grunnskolen» viser at ulike forklaringsmodellene gjerne overlapper hverandre og studier er ikke avhengig av å tilnærme seg utdanning og ulikhet ved kun en av dem.

3.4.1 Perspektivendringer i norsk forskning

På 1980-tallet så man endring i fokuset på forskning her i Norge. Tidligere var det et stort fokus på likhet. Dette er tydelig i Hernes og Knudsens bidrag «utdanning og ulikhet» fra NOU-rapporten fra 1976. Studiet betraktes som det første større empiriske forskningsstudiet på utdanning og ulikhet i Norge. Fra et likhetsperspektiv på 70-tallet ble det, ifølge Aamodt, et perspektivendring i utdanningsforskning utover 80-tallet hvor effektivitet og ressursutnyttning fikk større oppmerksomhet (Aamodt 1994:237). Gjennomstrømming i utdanningssystemet ble viktigere i forskning, og suksess ble vurdert i effektivitet istedenfor utjevning og likhet. Aamodt vurderer dette som en refleksjon av den politiske holdningen som preget landet på 80-tallet. Liberalistiske verdier som individuell frihet og effektivitet stod sterkt og hadde trolig en effekt på vinkling som ble brukt i forskning.

Det har også vært fokusendringer i forskning på utdanning og ulikhet. Tidlig i norsk forskning lå fokuset på «sosial bakgrunn». Jeg vil igjen henviser til Hernes og Knudsens delrapport fra 1976 hvor elevenes kjønn og bosted fikk lite oppmerksomhet sammenlignet med sosial bakgrunn. På 80-tallet til begynnelsen av 90-tallet var det et trendskifte hvor kjønn fikk større betydning i norsk utdanningsforskning. Utover i 90-tallet skriver Aamodt at forskningstrenden vendte tilbake til å fokusere på sosial skjevhet i utdanningssystemet.

Norsk forskning etter innføringen av reform kunnskapsløftet i 2008 er preget av et bredere fokus hvor man ser på sosial bakgrunn, kjønn og etnisitet. I NOVA rapport 8/09 «Ulikheter på

ters» (Bakken 2009) forklares det at kjønn har en signifikant effekt på elevers skoleprestasjoner, men sammenlignet med sosial bakgrunn blir denne signifikansen mindre interessant.

3.4.2 «Utdanning og ulikhet» (1976) av Hernes og Knudsen

I NOU levekårsundersøkelsens sluttrapport fra 1976 finner man «Utdanning og ulikhet» skrevet av Germund Hernes og Knud Knudsen. Målet i Hernes og Knudsens studie er å analysere de ulikhetsproduserende mekanismene man finner i skolen. Studiet tar utgangspunkt i at skolen skal være et verktøy for utjevningspolitikken i Norge. Derfor setter Hernes og Knudsen mye fokus på å analysere ulike konsepter og begreper om likhet. Dette hjelper dem med å analysere hvordan mekanismer i skolen bidrar til å produsere ulikhet. Studiet må tolkes ut fra norsk politikk på 70-tallet hvor målet om likhet stod sterkt. Derfor fremhever Hernes og Knudsen at progresjonen Norge gikk gjennom fra et utdanningsfattig til et utdanningsrikt samfunn har ført til et meritokrati. Meritokrati er et resultat av en høyere gjennomstrømming i utdanning, og dette betyr at utdanning har fått en større betydning for individers muligheter og livssjanser. Utdanningssystemet har da fått en sorteringsfunksjon; hvor elevers skoleprestasjoner avgjør deres fremtidige sosiale posisjon i samfunnet. Dog blir det en skjevfordeling fordi elevene stiller med ulike forutsetninger til å lykkes i utdanningssystemet. Denne sorteringen av ulikhet blir legitimert av utdanning og meritokrati.

«Forskjellene i skoleprestasjoner i grunnskole og valg av videre utdanning er knyttet til elevenes familiebakgrunn, dvs. foreldres sosioøkonomiske ressurser og stilling i den sosiale lagdeling.» (Hernes og Knudsen 1976:81)

Dette fører til reproduksjon av sosial ulikhet. En slik effekt stod ikke i målsetningen av utdanningsekspanjonen og er uønsket med hensyn til norsk utjevningspolitik. Hernes og Knudsen retter kritikk mot at ressurser plassert i utdanningssystemet ikke tar for sikte å utjevne ulikhetene i skolen. Fordi så lenge elevenes ressurser forblir ulike, vil også utdanningsutbytte være skjevfordelt. For å oppnå sosial utjevning råder de til å utvide den obligatoriske skolegangen – som senere ble realisert.

3.4.3 «Utdanningspolitikk og ulikhet» (1999) av Marianne Nordli Hansen.

Forskning på rekruttering er interessant i forhold til forskning på elevers utdanningsvalg ut fra grunnskolen. Elevers utdanningsvalg etter grunnskolen er hvor rekrutteringen til høyere

utdanning enten begynner eller avbrytes. I «utdanningspolitikk og ulikhet» diskuterer Marianne Nordli Hansen blant annet forskning på rekruttering til høyere utdanning.

Det er konsensus i norsk forskning om at rekruttering til høyere utdanning er preget av sosial ulikhet (Nordli Hansen 1999:174). Et problem med forskning på utdanning og ulikhet er at forskere operasjonaliserer og kategoriserer «sosial bakgrunn» ulikt. Det blir problematisk å sammenligne forskning som har forskjellige oppfatninger om hvilke egenskaper ved sosial bakgrunn som spiller inn på utdanning. Så når norsk forskning tyder på at sosial ulikhet preger rekruttering til høyere utdanning vil man sitte igjen med spørsmål om hva som ligger i «sosial ulikhet», og hvordan de ulike forskerne kan ha operasjonalisert «sosial bakgrunn» forskjellig.

Nordli Hansen mener at mye av norsk forskning på er uegnet til å si noe om sosial bakgrunns betydning over tid, fordi de fleste studiene fokuserer på ett eller to tidspunkter i en elevs utdanningsløp – istedenfor å følge hele løpet. Dette gjør det vanskelig å si noe konkret om sammenhengende utviklingstrekk (Nordli Hansen 1999:174). Den samme kritikken kan anvendes mot tilnærmet all forskning på utdanning og ulikhet. Bourdieu og Boudon viser hvordan sosial mobilitet mellom generasjoner, men de følger ikke enkelt-kohorter over tid. Devine intervjuer foreldre som utgreier for hvordan de hjelper barna lykkes i utdanningssystemet, men hun får bare en stikkprøve av en lang prosess. Lareaus feltstudie følger noen skoleklasser i en kort tidsperiode, men barna vil fortsette i utdanningssystemet i flere år etter Lareau forlot dem. Det savnes forskning som belyser sammenhengende utviklingstrekk på utdanning og ulikhet problematikk.

3.4.5 «Ulikheter på tvers» (2009) av Anders Bakken

I NOVA rapport 8/09 «Ulikheter på tvers» evaluerer Anders Bakken om innføringen av kunnskapsløftet bidrar til å redusere sosiale forskjeller i læringsutbyttet på ungdomstrinnet basert på foreldrenes utdanning, elevers kjønn og minoritetsbakgrunn. Dette studiet gir et innblikk i hva norsk forskning sier om utdanning og ulikhet i dag. Fokuset på sosiale forskjeller i læringsutbytte gjør «Ulikheter på tvers» relevant for min forskning på elevers utdanningsvalg ut av grunnskolen. Metodologisk anvender Bakken en tilnærming ulikt fra min oppgave. Bakken driver med kvantitativ forskning for å kartlegge kunnskapsløftets effekt på sosiale forskjeller i elevers læringsutbytte. Datamaterialet brukt i «Ulikheter på tvers» ble samlet gjennom registeropplysninger om karakterer til elever som gikk ut av grunnskolen fra 2005 til 2007 – dette omfatter over 180 000 elever spredt ut på 1200 skoler i Norge.

Opplysningene var tilgjengelig gjennom SSB, som hvert år mottar registeropplysninger fra utdanningsdirektoratet. Dette ble supplert med elevundersøkelsene i 10.trinn fra 2005 og 2006. I motsetning til de andre studiene jeg har redegjort for, forsøker ikke NOVA-rapporten å anvende teoretiske rammeverk eller danne teorier som forklarer ulikheten. Rapporten forsøker å besvare problemstillingen: «Hvor stort potensial har skolene til å utjevne sosiale forskjeller i læringsutbytte?».

Bakken skriver at «*resultatene tyder på at utjevningspotensialet er svakest når det gjelder sammenhengen mellom foreldrenes utdanning og barnas karakterer*» (Bakken 2009:9), dette viser hvor sterk betydning hjemmemiljøet har på elevens forutsetning for utbytte i utdanningssystemet. Videre bemerkes det at til tross for at jenter gjør det bedre enn gutter i grunnskolen, så er foreldrenes utdanning mer betydningsfull for elevenes skoleprestasjoner. Dette tyder på at man står ovenfor det samme problemet med at elevens sosiale bakgrunn har mye å si på deres utgangspunkt i utdanningssystemet som Hernes og Knudsen kommenterte på 70-tallet i NOU rapporten «Utdanning og ulikhet». I «Ulikheter på tvers» viser likevel Bakken til en trend i resultatene som kan fremme forsiktig optimisme; en sterk forankret læringskultur i skolen minsker utslagskraften til bakgrunn.

«Dette viser seg både gjennom at foreldrenes utdanning betyr mindre på skoler hvor elevene opplever læringsmiljøet sitt positivt, og særlig på skoler som oppnår bedre resultater til avgangsprøven enn det en skulle forvente ut fra elevsammensetningen. Resultatene er i tråd med antakelsen om at elever med lavt utdannede foreldre har størst utbytte av å gå på skoler med en sterk læringskultur, og viser at det å styrke læringskulturene kan være en viktig vei å gå dersom målet er å redusere sosiale forskjeller i læringsutbytte fra grunnskolen.» (Bakken 2009:79)

Bakken understreker at en sterk læringskultur bare har en svak effekt på utslagskraften til bakgrunn, men at det er nok til å være små optimistiske i troen på at skolen kan bidra til å være sosial utjevner. Hva Bakken definerer som «læringskultur» er utydelig – noe han gjør klart ved å beskrive begrepet som sammensatt og lite målbart. Det blir beskrevet som en indikator på hvor gode skolerresultater hver enkelt skole oppnår og hvor godt skolens læringsmiljø er (Bakken 2009:16). I min oppgave ønsker jeg ikke å forske og analysere læringskultur innvirkning på sosiale forskjeller innvirkning på elevers utdanningsløp – ettersom det blir vanskelig å utforske gjennom gruppeintervju med lærere. Likevel er det

interessant i den forstand at det gir et innblikk i dagens forskning på feltet og hvordan forskning byr på løsninger til å styrke utjevningspolitikken.

3.4.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for forskning omkring ulikhet og utdanning som er interessant for min problemstilling. Jeg valgte å fokusere på relevante «nøkkeltekster» i både nasjonal og internasjonal forskning på feltet. Selv om det er et sammenfall i perspektiver på tvers av forskning, så må man lese studiene i ulik kontekst. I skandinavisk forskning er det et mye større fokus på at utdanningssystemet skal brukes for sosial utjevning. Jeg vil henviser til innledningskapitlet som tar for seg den historiske bakgrunnen til utviklingen av utdanningssystemet i Norge i lys av velferd og politikk for å forklare hvorfor de norske studiene i større grad fokuserer på sosial utjevning.

Siden forskningsdesignet mitt er inspirert av grounded theory er det ikke viktig for meg å bruke hypoteser som utgangspunkt til forskning. Dog er det likevel nødvendig å være opplett på litteraturen i feltet man skal utforske, som Glaser forteller. I dette kapitlet har jeg presentert deler av litteraturen jeg har lest meg opp på for denne forskningen. Selv om studiene ikke har blitt brukt for å generere hypoteser for min oppgave, så har de vært med på å inspirere meg.

Alle studiene belyser at det eleven har med hjemme i fra har betydning for utdanningsutbytte, men i Bakkens «Ulikheter på tvers» (2009) antydes det at skolen kan skape endringer. Det er viktig å fremheve Bakkens «forsiktige optimisme» til å kunne redusere betydningen av elevens bakgrunn, fordi i analysekapitelene utforsker det blant annet lærerne oppfattelse av hvordan skolen kan skape endringer.

4.0 Familie og nærmiljøets betydning for læringsutbytte og utdanningsvalg

«Vi prøver å åpne veldig mange dører tidlig, få dem til å se muligheter. Få dem til å drømme og ønske – og få dem til å fortelle hva de virkelig har lyst til. Sjansen er jo bedre hvis du er åpen og sier hva du har lyst til og dine drømmer. Da er det jo større sjans at du kan få det til óg, da kan folk være med på å hjelpe deg til det. Men når de kommer til selve innsøkingen, sant, da må man realitetsorientere seg selv. Da går det ikke an å drømme seg inn på videregående skole.»

I dette forskningsprosjektet var det viktig for meg å høre hva lærerne opplevde som det mest utslagsgivende på elevers utdanningsvalg. Selvsagt er det et ukjent antall faktorer som vil ha innvirkningen for valget, likevel var det noen faktorer som ble spesielt vektlagt av de fleste lærerne på tvers av skoler. En av de største faktorene lærerne trakk frem var betydningen av familie. De hadde ulike forståelser om hvordan familien hadde en påvirkning på elevenes utdanningsvalg og skoleprestasjoner – men det var en klar konsensus at innvirkningen var der. I første del av dette kapittelet vil jeg fokusere på hvordan lærerne oppfattet familie og hjem som betydningsfulle for elevens utdanning og utdanningsvalg. I andre del av kapittelet vil jeg legge fokuset på lærerens rolle i relasjon med familie, hjem og dens betydning.

4.1 Hjem, familie og det kjente

Både når det kom til skoleprestasjoner og utdanningsvalg var det foreldre og hjem som lærerne anså som den sterkeste påvirkningskraften på elevene. Foreldrenes påvirkning var tilknyttet elevens motivasjon, holdning, skoleprestasjon, mestringsfølelse og utdanningsvalg. Lærerne kommuniserte også verdien av å ha et stabilt hjem som ga eleven ro; en elev som har problemer hjemme vil slite med å kunne rette oppmerksomheten på skole. Dette kommer frem i hvordan denne læreren kommenterte foreldrenes betydning for elevene:

«Det kan jo være faglig støtte, men det å ha et trygt og godt hjem. Så jeg sier ikke nødvendigvis at det er det at foreldre hjelper dem faglig. Men at de har et rolig og godt hjem. Det vil jo påvirke elevene, og jobben de gjør på skolen. Det vil jo vise seg igjen i karakterene.»

I samme intervju understrekes det hvordan det er vanskelig å nå gjennom til elever som ikke har et stabilt hjem preget av ro:

«Og noen elever vi har kommet på skolen med en ballast som gjør at de er mer opptatt av ting som har skjedd på for eksempel hjemme eller på fritiden før – som gjør dem nesten helt utilnærmelig.»

Det var ulike meninger om hvordan foreldre og hjem hadde en innflytelse på elevenes utdanning. Noen lærere fokuserte på at holdninger og verdier var det avgjørende, i den forstand at aktiv involvering fra foreldre ikke var så viktig. En lærer kommenterte følgende:

«Så om du får bestemte råd hjemmefra tror jeg ikke nødvendigvis er det mest avgjørende, men man velger noe fordi det er kjent.»

Andre lærere beskrev derimot aktiv foreldreinvolvering som vesentlig for elevens utdanningsvalg:

«Jeg tror foreldre påvirker en god del. Det er ofte de vi underviser som.. Vi spør dem; 'hva vil du?' Så svarer de at 'mine foreldre vil... vil at jeg skal søke det'. Så spør vi 'Er du sikker på at det er noe for deg?' - vi hadde jo en i fjor som måtte på studiespesialiserende.»

Noen forstod foreldenes påvirkning på barnas utdanning som en aktiv prosess. Likevel var det større enighet blant lærerne i gruppeintervjuene at elevene fulgte det «kjente», og at det var dette som spilte en stor rolle i deres utdanningsvalg ut fra grunnskolen.

4.2 Holdninger, verdier og ambisjoner

Noen lærere forstod det slikt at foreldre hadde en ubevisst innflytelse gjennom hvilke holdninger og verdier de hadde til skolen. Lærerne kommenterte at det var vanskeligere å arbeide med elever som kom fra hjem hvor skolen og utdanning ikke var høyt verdsatt. Flere lærer fortalte at elevene som plukket opp negative holdninger hjemme i fra hadde ikke den samme gnisten i motivasjon sammenlignet med andre:

«Hvis foreldrene kommuniserer ut at skole er viktig. Hvis foreldrene har negativt syn på skolen, eller kanskje negative opplever i forhold til skolen, så tror jeg det gjerne kan smitte over på skolen. Det blir jo veldig sann at «hvis skolen gjør det, så er det galt», og da er det vanskelig å få eleven til å hundreprosent med på lag.»

Det gikk igjen i intervjuene at lærerne ikke anså holdning og verdier som noe foreldre aktivt ga til sine barn. De forestilte seg ikke at foreldre konsekvent gikk inn for å gi barna sine en negativ holdning til skolen. Holdningene og verdiene var rett og slett bare ulike hos forskjellige hjem – og dette påvirket eleven.

Lærerne trodde at elevenes utdanningsvalg ofte var et resultat av foreldrenes ambisjoner for dem, siden foreldre gjerne er veldig innflytelsesrike på barns liv. I en samtale om hva som kunne påvirke elevens utdanningsvalg kom det frem hvordan elevens ambisjonsnivå var reflektert i foreldrenes oppfatning om hva som er riktig for deres barn:

«Lærer 2: Ja, det er ofte den veien. At foreldrene har ambisjoner for barna sine, og mener at en vei er bedre å gå (enn en annen), altså at de skal ha høyere utdanning (for barna).

Lærer 3: Det er litt sånn – hva de (foreldrene) selv er vant til. Det er også litt at foreldrene ikke har fått med seg at man kan ta yrkesfag, men også ta studiespesialiserende⁹. Den kunnskapen har elevene, men ikke foreldrene. Så, ja, foreldrene påvirker jo barn.»

I «Ulikhet i grunnskolen» (1980) av Knud Knudsen utforskes det samme temaet. Knudsen presenterer hvordan mål og forventninger barnet blir eksponert for av foreldrene har betydning for hvilken elevrolle barnet påtar seg. Han påpeker at holdningen til mål og forventninger i utdanning ofte er betinget sosial bakgrunn. I analysen drøfter Knudsen hvordan familiens vektlegging av skoleprestasjoner og utdanning vil ha betydning for elevens skolegang og fremtidige karriere. Familiens forventninger vil føre eleven inn i en rolle som vil være avgjørende for mestring og akademisk fremgang:

«Foreldrenes forventninger blir bestemmende for de holdningene eleven møter skole med. Avgjørende er vekten foreldrene legger på prestasjoner i skolen og betydningen av skolegang for fremgang og karriere siden.» (Knudsen 1980:7)

Denne forståelsen for holdning og verdier ble også uttrykt blant lærerne. Det var særlig i diskusjon om elevens motivasjon lærere trakk frem betydningen av hjemmet. Lærerne fortalte at elever som er fostret opp med «riktige» verdier og holdninger hadde en motivasjon som ga dem en ekstra driv i skolegangen. Fra dette kan det trekkes paralleller til Knudsens drøfting av hvordan elevene streber etter å leve opp til hjemmets forventninger til skoleprestasjoner:

«Vi har sagt at elevenes prestasjonsorientering er en ressurs med egenverdi, og at denne bestemmes av mors og fars forventninger. Men foreldres holdninger dannes heller ikke tilfeldig. De vil være formet av deres tidligere erfaringer. Prestasjonsforventningene foreldrene har er derfor sosialt bestemt» (Knudsen 1980:171)

Lærerne kommenterte som nevnt hvor vanskelig det var å arbeide med elever som hadde et negativt innstilt syn på utdanning. Det er tydelig hvordan holdninger, verdier og ambisjoner - som har innvirkning på elevens utdanning – er tilknyttet elevens hjem.

Tendensene som tyder på at elevens bakgrunn kan være utslagsgivende på elevens motivasjon er også i forskning av Anders Bakken og Kristen Danielsen. I NOVA-rapport 10/2011 «Gode skoler – gode for alle?» utføres det et casestudie på seks ulike skoler:

⁹ Læreren referer til en 4-årig VGS hvor man tar begge deler.

«Uansett forskjeller så snakker lærere på begge skolene om elevmassen i positive og rosende vendinger, men lærerne legger vekt på ulike egenskaper ved elevene når de omtales. Lærere på Venus sier: *fantastisk ungdom, og veldighyggelige elever, men de er lite motivert og er opptatt av å ha det trivelig*. Uten at det blir eksplisitt uttrykt så refererer Venuslærernes fortellinger om lite motiverte elever, implisitt til noen lite motiverte gutter med manglende og usikre fremtids utsikter. På Mars sier lærerne: *Elevene er stort sett veldig positive og lett å igangsette. De fleste er ivrige etter å gjøre ting riktig*. Omtalen av elevene som enten lite motiverte eller ivrige rører ved noen vesentlige forskjeller mellom elevene på skolene – en forskjell som påvirker lærernes handlingsmuligheter»¹⁰ (Bakken og Danielsen 2011:114)

Elevene i middelklasseskolen «Mars» ble beskrevet av lærerne som svært motiverte, mens på «Venus»-skolen – som hadde elever fra hjem med lavere sosioøkonomisk status – fortalte lærerne at elevene var fantastiske ungdom, men at de manglet motivasjon og hadde usikre fremtids utsikter.

4.3 Ikke alle er tilpasset skolen

På to av skolene ble det i diskusjon uttrykt at ikke alle elever var tilpasset skolens struktur. I Bourdieu og Passerons «*Reproduction in Education, Society and Culture*» (1976) deles forståelsen over at ikke alle elever er like tilpasset for å lykkes i skolen. Dette forklares ved at skolen har en viss form for kulturell og lingvistisk kapital. Elever fra «riktige» hjem kjenner til denne kulturen og språket, og dette vil hjelpe dem med å lykkes. I kontrast har man elever som er oppvokst med en annen kulturell og lingvistisk kapital, og dette gir dem en større utfordring i skolesystemet (Halsey m.fl 1997:705).

I lys av Bourdieu og Passerons analyser vil jeg presentere refleksjon fra et gruppeintervju hvor samme forståelse på at skolen ikke er tilpasset alle:

«Forsker: Føler dere at noen elever er mer tilpasset hvordan skolen er – systemet?

Lærer 1: Ja.

Lærer 2: Ja, absolutt.

Forsker: På hvilken måte?

Lærer 1: Det er mange mennesker som er flinke og tilpasningsdyktige – litt sånn A4. Skolen passer for de. De leser kodene. De vet hva som er forventet

¹⁰ Venus var en skole med flere «arbeiderklasseelever», mens Mars var preget av «middelklasseelever».

Lærer 2: De følger strømmen, sant. Men så har du de som ikke.. De som kanskje burde jobbe istedenfor. Men du får jo ikke jobb under en viss alder.»

En lærer refererte til hvordan noen elever var flinke til å lese skolens koder og visste hva som ble forventet av dem. I «Unequal Childhoods» argumenterer Lareau for at et barns evne til å lese koder og være tilpasset sosiale institusjoner er avhengig av hjemmet (Lareau 2003:6).

På en annen skole ble samme holdninger delt:

«Lærer 1: Ja, altså, skolen er ikke helt for alle. Så enkelt er det

Lærer 2: De får ikke virket sitt egentlig potensiale, de som er i den kategorien var vel egentlig det som var poenget. Kanskje.. men jeg håper de kommer på rett sted på vgs, slik at de kan få vist seg.»

De fleste lærerne forstod det slik at noen mennesker er mer tilpasset «det praktiske liv», og at det «akademiske liv» ikke er noe for alle. I et annet gruppeintervju ble mente mange lærere at skolen ikke er for alle. En lærer kommenterte bekymret at skolen ikke tillater alle elever til å nå sitt potensial. For henne var det viktig at elevene gjorde gode utdanningsvalg, slik at de skulle kunne nå sitt fulle potensial i videre utdanning:

4.4 Foreldreinvolvering

I hvilken grad foreldrenes involvering spilte en rolle på elevenes skoleprestasjoner – som ifølge lærerne var viktig for utdanningsvalget – var det uenighet om. De var enige om at hjem hadde stor betydning, men det var ulike oppfattelser på hvordan hjem hadde innflytelse.

Majoriteten av lærerne argumenterte for at foreldrenes involvering ikke var så vesentlig sammenlignet med den «skjulte» innflytelsen av det kjente. De mente at det var ikke nødvendigvis det foreldrene aktivt gjorde som påvirket valgene, men hvordan de konstant og uaktsomt hadde en påvirkning på barnet: «*Så om du får bestemte råd hjemmefra tror jeg ikke nødvendigvis er det mest avgjørende, men man velger noe fordi det er kjent.*»

På den andre siden hadde du lærere som derimot mente at foreldres involvering i elevens utdanningsvalg hadde betydning. En lærer kommenterte hvordan foreldrene «*Pusher dem i riktig retning, sant. 'Få noe utdanninge!'*».» En annen klargjorde hvordan oppfølging av foreldre var viktig for elevens fremgang:

«De er, i en viss grad, også, viktig at de jobber mellom klasses timene. Om det kommer hjemme i fra eller andre steder. De som har hjem som er strukturerte, og har foreldre som følger med på hva

som skjer på skolen, de vil virke støttene for elevene i det arbeidet. Pluss så er det interesse for hva som har skjedd på skolen. At de er interessert i elevenes fremgang.»

I Lareaus «Home Advantages» prater lærerne om at foreldreinvolvering har stor betydning for elevenes utdanning, og at involveringen foregår gjennom aktive handlinger fra foreldrenes side. Slik som å hjelpe barna med leksene, drive aktiv dialog med lærere om barnets skoleprestasjoner, kreve at skolen tilbyr ekstra hjelp, etc. Denne aktive foreldreinvolveringen er med på å forme Lareaus forståelse av kulturelle ressurser. Hennes respondenter har en annen oppfattelse av foreldreinvolvering enn mine respondenter. Det åpner en metodologisk diskusjon om ulike metoder og tilnærming i forskning mellom min oppgave og «Home Advantage». I hennes studie utfører Lareau et kvalitativt forskningsprosjekt hvor hun anvender deltagende observasjon og dybde intervjuer. Gjennom hennes tilnærming – og ikke minst hennes intervjuguide – diskuteres aktivering av ressurser i en annen kontekst enn i dette studiet. Ettersom respondentene reflekterer over temaet under ulike forbindelser og sammenheng er det ikke overraskende at de har ulike tolkninger av foreldreinvolvering som noe passivt eller aktivt. Derfor kan det hende at de ulike forståelse og tolkningene er et resultatet av forskjellig metodologisk tilnærming.

Dog kan det også hende at det er like viktige reelle ulikheter mellom utdanningssystemene i USA og Norge. I Norge - hvor privatskoler ikke har samme rolle som i det amerikanske samfunnet- kan man forestille seg at foreldrenes innvirkning og involvering foregår annerledes. Det er ikke det samme behovet for å presse elevene inn på de riktige skolene, derfor kan det hende at foreldreinvolvering i Norge foregår gjennom andre kanaler; slik som å delta på dugnad og fellesaktiviteter i regi av skolen. Igjen omhandler dette hvordan min oppgave står i en annen kontekst enn Lareaus amerikanske studie.

4.5 Man følger det kjente?

Flere elever hadde en sterk trekning mot utdanningsvalg som lærerne mente var «kjente og trygge» for dem. Det var som oftest familie og slektingers yrker som ble nevnt når elevene diskuterte utdanningsvalget med lærerne. Elevene hadde i oppveksten fått innblikk i foreldrenes yrker; de forstod for eksempel hva det innebærer å være sykepleier om de hadde en mor i yrket. Eller hvis far var bilmekaniker, og eleven ofte besøkte verkstedet hans, så ville det utvikles en forståelse ovenfor hans yrke:

«Ja, når de skal sette opp de tre valgene, sånn elektrofag, for eksempel som hovedvalget. 'Kjenner du noen som driver på med dette da?', spør jeg de da. Så svarer de 'Jo, Pappa og onkel og storebror.' **latter** Da vet de gjerne litt om det. Kanskje vært med på jobb siden de var seks år inne i mellom. Sikkert fått testet ting. Så det er klart det de har med hjemmefra er viktig. Så er det jo de som kommer fra hjem hvor foreldrene ikke driver med en «skit». De kan være uføretrygda eller jobbe på en dagligvarebutikk. Da kan det være at det vil de ikke jobbe med. Så det er ikke sånt at alt går i arv, men.»

I store deler av oppveksten har eleven blitt eksponert for en utdanning eller yrkesvei gjennom foreldre og nærmiljøet (nære voksne i livene deres, søsken og venner). Eksponeringen av yrker kan komme gjennom prat og besøk på foreldrenes arbeidsplass. Resultatet er at barn får en god forståelse og tiltrekking til foreldrenes yrke:

«Foreldrene påvirker det for det første at de selv har et yrke. Hvis foreldrene har et yrke, og de foreldrene som trekker elevene inn mot det yrket, de vil kunne si noe om det. For eksempel: vi har en elev her nå. Han bestemte seg for fire-fem måneder siden at han skulle bli asfaltarbeider. Morens samboer var asfaltarbeider, og så hadde han vært med der en dag. Og nå skulle han ha sommerjobb der. Altså. Jobber er liksom det. Det at de (foreldrene) har et yrke, det kan påvirke dem.»

Dette forklarer hvorfor lærere kommenterte at det var vanskelig å få eleven til å tenke nytt. Påvirket hjemme i fra hadde elevene skapt klare overbevisninger om riktig utdanningsvalg. Disse overbevisningene ønsker skolen å utfordre, men lærerens kommentarer tyder på at det er krevende å endre på de allerede sterkt etablerte overbevisningene.

Det kan trekkes paralleller til Boudons sosial-posisjon-teori hvor det forklares at elever ofte tar samme utdanningsvalg som foreldrene fordi de føler en tilhørighet i det sosiale fellesskapet de er oppvokst i. Hvis bestemor, mor, tante og storesøster arbeider innenfor helse- og omsorgsfeltet, så er det ikke underlig at «Lise» trekkes mot det samme. Om «Lise» ville ha valgt å investere i en annen utdanning må hun, ifølge sosial-posisjon-teori, påregne en risikoverdi av å tre ut av sitt kjente sosiale fellesskap.

«We can assume that their decision will be affected by their social background. For the upper-class child to choose the vocational curriculum would mean exposure to a high probability of social demotion, whereas the lower-class child might have a good reason to expect promotion even if he chooses the vocational course. (...) Thus not choosing a prestigious curriculum may represent a high social cost for a youngster from a middle-class family if most of his friends have chosen it; but choosing the same course may represent a high-cost for a lower-class

youngster if most of his friends have not. Also, a given decision may have different reasons from the viewpoint of family solidarity. Following a prestigious curriculum may serve to reinforce family solidarity for a middle-class youngster and to weaken it for a lower-class youngster» (Boudon 1974:29-30)

Venninnen hennes «Marte» kan derimot være oppvokst i et «akademiker»-hjem. For henne er det nødvendig med høyere utdanning for ikke å risikere å falle ut av sitt sosiale fellesskap. Dette gir «Marte» incentiver for å arbeide for å komme inn på studiespesialiserende. Flere lærere understrekte betydningen av å ha klare målsetninger for skoleprestasjonene. Elevene med klare mål om hva de ønsket viste stadig solid motivasjon og arbeidskraft.

«Jeg tenker det som oftest er de som har satt seg et mål. De som har et mål om hva de vil gjøre, om det er lege eller advokat, De som har et mål – en gulerot – om hva de vil frem i tid. De har en egen «drive», merker jeg.»

Lærerne mente elevenes målsetninger varierte etter deres sosiale bakgrunn. Knudsen kommenterer i «Ulikhet i Grunnskolen» at denne driven ofte er for å tilfredsstille foreldrenes forventninger, og det er ikke nødvendigvis at eleven arbeider hardt for seg selv (Knudsen 1980:7). Hvis det «kjente og trygge» krever gode karakterer så vil dette kunne fungere som en «gulerot» for elevene. Det kan være med på å forklare hvorfor skoleprestasjoner og utdanningsvalg ofte er sterkt tilknyttet elevens bakgrunn som annen forskning¹¹ viser. Elever med foreldre som har høyere utdanning er avhengig av gode skoleprestasjoner for å kunne følge det «kjente og trygge». Dette skaper motivasjon for å oppnå gode karakterer og å søke på studiespesialiserende.

4.6 Familiens sosiale nettverk.

I Fiona Devines «Class Practices: How parents help their children to get good jobs» blir det skildret en historie om hvordan voksne i livet til barn kan ha stor betydning for deres ambisjoner og utdanningsvalg. Dette belyser en annen side ved å følge det kjente. Det omhandler ikke bare foreldres utdanning- og yrkesvalg, men også familiens miljø og sosiale nettverk. Hva man blir eksponert ovenfor som barn kan ha mye å si for hva man anser som «kjent og trygt» - og slik eksponering er gjerne betinget sosial bakgrunn. Devines respondent forteller om hvordan datteren hans fikk aspirasjoner om å satse på utdanning som en konsekvens av familiens sosiale nettverk:

«My wife's best friend is a very wealthy lawyer who has a couple of back-to-back beach houses in Long Island. That's where we spend our summers so she gets a first-hand look at the

¹¹ Annen forskning: [sette inn noe annen forskning som viser dette]

lifestyle. She now knows what it takes to go to school and college and to become a lawyer. She has a chance to see what the rewards bring.” (Devine 2004:154).

Dette støtter opp hva flere av lærerne snakker om da de utgreide for hvordan elever ofte velger det kjente. Elevene blir påvirket av foreldrene, men det er ikke nødvendigvis råd som tynger mest. Det er den skjulte eksponeringen (av utdanning, yrker, verdier og holdninger) i oppveksten som former elevenes utdanningsvalg. En lærer var inne på hva respondenten i Devine skildrer i «Class Practices»; miljøet og hvem foreldrene omgås med har betydning for hva elevene trekker mot:

«Det er urettferdig, det er jo miljø. Hvem er det foreldrene omgås med? Hvis man ser (...)så er det jo gjerne venner man har i forhold til jobben din. Man blir litt... Det kjente og det nære er man trekker til.»

Lærerne i min oppgave delte mange av de samme forståelsene på ytre påvirkningsfaktorer presentert i Devines forskning.

4.7 Skille mellom yrkesfag og studiespesialiserende

Selv om ting tyder på at «eplet ikke faller langt fra stammen», så betyr ikke det at elever trekker mot nøyaktig det samme yrke som foreldrene. Flere lærere understreker at det er et skille mellom å velge yrkesfag eller studiespesialiserende – og at det er i dette skillet man ser at elever trekker mot det de allerede kjenner til. Det er for eksempel ikke slikt at «Truls» som har en snekker-far nødvendigvis velger byggfag. Betydningen ligger i at «Truls» er mer tilbøyelig til å satse på en yrkesfaglig retning enn å begynne på en akademisk karriere. Så om «Truls» blir rørlegger, bilmekaniker eller tømrer istedenfor snekker, så betyr ikke det valget er upåvirket av bakgrunn:

«Hjemmefra er veldig viktig på avgjørelsen. Ikke nødvendigvis yrket, altså i forhold til bare konkrete yrker, men også hvilken retning de går. Man kan skille mellom akademikere og ikke-akademikere, sant. Det er en stor grad av reproduksjon. Det er kanskje den viktigste faktoren. »

Blant lærerne ble det gjort et konsekvent skille mellom yrkesfag og studiespesialiserende:

«Jeg tror det er et et skille mellom yrkesfag og studiespesialiserende . Pappa er en snekker, om du da studerer elektro,TIPP eller bygg – det er underordnet, egentlig, men om det blir noe i den retningen. Det er ikke ukjent.»

Elever som valgte en annen vei enn foreldrene var som oftest de som valgte å studere videre på studiespesialiserende. Lærerne hadde en oppfatning om at det var elevene med

arbeiderbakgrunn som hadde størst tilbøyelighet til å velge utradisjonelt. Det var færre elever med akademiker-bakgrunn som var interessert i å begynne på yrkesfag:

«Jeg opplever det kanskje selv at akademiker-retningen og studiespesialiserende er åpent for flere. Det er færre med foreldre som har høy utdanning som velger yrkesfag enn omvendt.»

Media og Kommunikasjon var yrkeslinjen elever med akademiker-bakgrunn var mest mottakelig til å velge. Det kan være fordi fotografi, digital illustrasjon og media har en stor appell for ungdom – uavhengig av oppvekst.

«Det er noen yrker som media og kommunikasjon for eksempel; det er sånn yrkesfaglig utdanning som en barn av akademiker kan finne på å velge. Så der er de litt mer tilbøyelig å gå ned til et yrkesfaglig utdanningsprogram, for å si det sånn.»

I lys av dette er det ikke underlig at lærerne oppfatter et skille mellom yrkesopplæring og studiespesialiserende. En slik fordeling i utdanningsvalget står heller ikke i konflikt med Boudons sosial-posisjons-teori; utdanning er med på å bygge tilhørighet til et sosialt fellesskap, og derfor kan man se et skille i utdanningsvalg. Dette kan forklares av at utdanning er tilknyttet sosiale fellesskap, og dette reflekteres i hvordan lærerne skiller yrkesopplæring- og studiespesialiserendeutdannelse.

4.8 Nærmiljø

4.8.1 Venner og tilhørighet

I alle gruppeintervjuene ble venner ansett som en faktor på utdanningsvalget, men det var ikke hvilken utdanningslinje som ble påvirket - det var hvilken skole. Flere lærere kommenterte at det var noe med trygghet å gjøre. Derfor var det vanlig at venneklikk søkte på de samme skolene hvis de hadde planer om å gå samme utdanningsvei:

«Lærer 1: Kanskje det handler mer om skole og ikke valg av utdanning. Hvis de først har bestemt seg. For eksempel to venninner skal gå helse og oppvekstfag, så, og, uhm, det er avgjort, Så velger de gjerne de samme skolene.

Lærer 2: Mm. Jeg er helt enig med deg. Altså at..

Lærer 3: ...Det handler om å gå på de samme skolene.»

Dette knyttet en av lærerne opp med tilhørighet. Hun fortalte at noen vennegjenger var redd for å «bryte opp». Derfor var det vanlig at venner ofte valgte samme skole:

«De det er vanskeligst for, tenker jeg, jeg har hatt noen som... I venninnegjenger som skal på en skole, så vet de at de ikke har snittet til å komme inn på den skolen. Så. Har opplevd

venninnene kommer å spør meg om hva vi kan gjøre for å hjelpe henne til å klare (å komme inn) hehe. De bekymrer seg for at gjengen skal bli delt.»

Den samme forståelsen for at venners påvirkning på utdanningsvalg omhandlet trygghet og tilhørighet kom også frem i et annen gruppeintervju:

«Forsker: Hva med venner da? På hvilken måte påvirker de valgene?

Lærer 1: Det har jo det med trygghet å gjøre.

Lærer 2: Så vil de gå på skole med noen de kjenner.

Lærer 3: Ja, de vil samles sammen.

Lærer 4: Hehe, ja, det er «planen».

Lærer 3: Men det er sosial trygghet, ja, tror jeg...

Lærer 2: Det har ikke forandra seg mye.

Lærer 3: ...det å høre til.

Lærer 1: Jaja.»

På en annen skole kommenterte en lærer at venners påvirkning på elevers utdanningsvalg er svekket. Han spekulerte i at dette skyldes endringen i utdanningsvalgprosessen. Etter innføringen av utdanningsvalgfaget har elevene blitt mer bevisstgjort på mulighetene sine og færre elever var usikre på hvor de ville søke:

«Det var mer før. Jeg føler at før var det sånn «du må gå der du óg!». Nå sitter vi mer en og en å jobber med søknadene. Det er ikke lenger jentegrupper på fire som har klistret seg inn i et hjørne. Når jeg går gjennom søknader så har man jo noen som søker det samme, men man har noen erteris som har hengt i hverandre i tre år, men hun ene tar helse og sosial-fag, mens hun andre tar studiespesialiserende. I hver sin bydel. Så jeg tror, håper og mener at det er tendenser til at.. innføringen av utdanningsvalg som et fag gjennom tre år, er med på å kanskje – som jeg sa tidligere – det er færre som sitter helt i stuss «hva skal jeg drive med. Jeg har ikke peiling». De som sitter i den situasjonen å ikke har peiling, ikke vet hva de vil, er mer tilbøyelig for å velge samme som venninna eller kompisen. Men når de har jobbet ordentlig med å tenke selvstendig og ta egne valg – så er det større sjanse at de gjør det også. Det blir feil å si at venner ikke betyr noe lenger, men kanskje det er litt mindre..»

Læreren mente at bevisstgjøring på utdanningsvalget svekket innflytelsen fra venner, og dette ledet til mer selvstendige utdanningsvalg blant elevene enn tidligere.

4.8.2 Fritidsaktiviteter

To av skolene i forskningen hadde veldig forskjellig forhold til fritidsaktiviteter blant elevene.

På den ene skolen X var ifølge lærerne over halvparten av elevene aktive i ulike

fritidsordninger: «Vi bor i et område i Bergen hvor det er størst prosent engasjement av elever

i idrettslag. Vi har godt over 60 prosent av elevene som er aktive medlemmer.» Dette stod i sterk kontrast til en annen skole Y, hvor det var svært få elever som deltok i fritidsordninger: «[Byområdet] er jo et sånt område hvor det er litt færre elever som er interessert i idrett og sånne ting på fritiden enn andre bydeler. Og jeg tror det er et område hvor mange ungdommer samler seg hjemme hos hverandre – det er ganske vanlig». Sosioøkonomisk var det et tydelig skille mellom skolene. I Levekår og Helse-undersøkelsen ¹²for Bergen fra 2008, ble området omkring skole X rangert relativt høyt, mens skole Y befant seg blant de laveste områdene på rangeringen av levekår.

I «Unequal Childhoods: class, race and family life» (2003) forsker Annette Lareau på ulike barns oppvekst i USA. Hun besøkte flere arbeiderklassehjem og middelklassehjem og oppdaget en stor forskjell på hvordan ungene tilbragte fritiden. I middelklassehjemmene var det vanlig at barna deltok i flere organisert fritidsaktiviteter. Dette innebar alt fra fotball, dans til korps og musikk. I analysene kommenterer Lareau at organisert fritidsaktiviteter ga barna en fordel på skolen. De tok til seg erfaringer om hvordan de skulle forholde seg til systemer og voksne mennesker, og festet til seg en følelse av *entitlement*. Evnene de utviklet bidro til å tilpasse seg institusjoner slik som skolesystemet:

«The white and black middle-class children in this study also exhibited an emergent version of the *sense of entitlement* characteristic of the middle-class. They acted as though they had a right to pursue their own individual preferences and to actively manage interactions in institutional settings. They appeared comfortable in these settings; they were open to sharing information and asking for attention. (...) A black middle-class girl, Stacey Marshall, was taught by her mother to expect the gymnastic teacher to accommodate her individual learning style. This, middle-class children were trained in the ‘rules of the game’ that govern interactions with institutional representatives. » (Lareau 2003:6)

Barna fra arbeiderklassehjem var derimot sjeldent aktiv i organisert fritidsaktivitet. Det var vanlig at barna samlet seg på egenhånd for å leke – uten organisering fra voksne. Lareau noterte at denne uformelle formen for fritidsaktivitet ikke var verdiløs. Ungene utviklet evner som hjalp dem på «gata» og i nabolaget. Dog fikk de ikke utviklet evner som ville hjelpe dem i institusjoner slik som skolen.

Selv om skole X og Y var svært ulike når det kom til aktivitet i fritidsordninger blant elevene, så delte lærerne på skolene samme forståelse av betydningen av å være aktiv i

¹² https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00039/Rapport_levek_r_og_h_39413a.pdf

fritidsordninger. Ved å være aktiv i fritidsordninger hadde eleven flere arenaer å kunne lykkes på – slik fikk de stimulert mestringsfølelsen. En lærer på skole X beskrev påvirkning fra fritidsaktiviteter slikt:

«Veldig ofte er det sånn at hvis de lykkes på et sted, så lykkes de også på andre steder. Det har sikkert, tror jeg, noe med mestringsopplevelse å gjøre. Og det at de får bygget opp en tro på seg selv. Jeg tror det er en sannhet.»

I samme gruppeintervju sa en annen lærer seg enig, og han supplerte med å understreke viktigheten av fysisk aktivitet:

«Jeg er enig i det. Det er noe med å være med og være aktiv. Kroppen får energi. I motsetning tilfellet hvor man ikke er aktiv, men slapper av. Det merker jo man selv når man er voksen.»

På skole Y var det en annen trend blant elevene. På fritiden var det flere elever som samlet seg uorganisert hos hverandre, istedenfor å delta i organisert fritidsaktivitet som var vanlig på skole X. Dette står i samsvar med Lamonts analyser på fritidsaktivitet og sosial klasse.

Likevel delte lærerne på skole Y de samme tankene om fritidsaktivitet som skole X. Gjennom organisert fritidsaktiviteter tok elever med seg en holdning som spiret suksess på skolen. Lærerne så det spesielt blant elevene som var ambisiøse innen fritidsaktiviteter og idrett:

«Jeg ser at det er noen.. I så fall de som ikke bare er aktive, men ambisiøse i en idrett og ønsker å drive med det. De tar meg seg gode holdninger på skolen. Hvis de skal gjøre noe, så vil de gjøre det ordentlig. De vil få det til, men om det egentlig er idretten som gjør, eller om det er personligheten de sin som gjør at de ønsker å hevde seg på begge arenaene... I så fall, en del som er dyktige i en idrett, de gjør det bra på skolen.»

En annen lærer på skole Y kommenterte at elever som deltok i organisert fritidsordninger tok til seg erfaringen som kunne hjelpe dem ta friere utdanningsvalg. Hvis eleven reiste mye på grunn av fritidsaktivitetene, så ville de være mer tilbøyelig til å ta utdanningsvalg som krever at de må reise et stykke til skolen:

«De som er aktive i idrett, de er på en eller annen måte vant til å bevege seg rundt i forhold til å spille kamper og trene og turneringer, og diverse sånt. De er jo mer tilbøyelig – det er de som kan finne på å søke [VGS] eller søke seg til [VGS] på idrett. Men for å få en som vil gå på bygg, til å ta bussen til [Et område langt unna skole Y]. Det er jo mye verre. Det er et eller annet; jeg tror de som er vant med å farte litt på fritiden er mer tilbøyelig til å ta to busser for å komme seg til det tilbudet de faktisk ønsker.»

Denne tilbøyeligheten til å velge en skole lenger unna hjemmet var ikke like sterk hos elever som ikke hadde erfaringen fra organisert fritidsaktiviteter. Den samme læreren fortalte at han tok opp reiseavstand når han realitetsorienterte elever om utdanningsvalget:

«Altså, hvis de vil til [VGS som er langt unna], [spør jeg] «er du da interessert å stå opp hver mandags morgen klokka halv syv for å komme deg dit. Er det realistisk at du gjør det?» Jeg har stilt det spørsmålet til noen... men noen elever har problemer med å komme inn døra her halv åtte. Da tenker jeg at hvis terskelen til å komme seg på skolen når du skal gå 100meter er stor. Hva er den da hvis du må ta to busser for å komme deg til [Område langt unna]? De må tenke gjennom sånne ting óg.»

Lærernes tanker om organisert fritidsaktiviteter har likhetstrekk med tendenser fremvist i «Unequal Childhoods». De prater om hvordan elever aktive i organiserte fritidsordninger ofte tar med seg gode holdninger som hjelper dem til å lykkes i skolesystemet, som i lys av Lareaus forskning kan forklares av at de utvikler evner som tilpasser dem sosiale institusjoner lik skolen.

4.9 Skolen forsterker betydning av familie?

I åttende- og niendetrinn gjennomgår elevene en bevisstgjøringsprosess. I faget «utdanningsvalg» blir de informert om alle de ulike mulighetene som venter dem etter grunnskolen, fortalte lærerne. Elevene har skyggedager, hvor de «skygger» en voksen – gjerne en far, mor eller onkel – gjennom en arbeidsdag. De har en arbeidsuke hvor de får prøve seg litt på en arbeidsplass. I tillegg reiser elevene ofte til videregående skoler og ulike arbeidsplasser på besøk, og de får som oppgave å holde presentasjoner foran klassen om hva de har lært. Flere elever blir også invitert til ulike rekrutteringsseminarer.

«De begynner fks i åttende trinn med jobbskygging. Det vil si at de skygger jobben til en foreldre, slektning. For å se hva slags yrke det er. For å innføre dem inn. (...)I niendeklasse, så har de fremdeles hos oss, en arbeidsuke. Hvor de jobber en uke i en bedrift. De har også ulike former for fagdager rundt omkring. Hvor de er en dag i en bedrift, fks. Politiet, eller.. i går var de på bybanen, og i dag har vi en gruppe som er på universitet som er med på en fagdag om språk, og hvordan vi driver med språk og språkutvikling. Vi har ulike innfallsvinkler for elevene i åttende og niende trinn. I tiendetrinn forsøker vi å snevre inn, Å se på alle de yrkene de har sett på. Hva slags utdanning trenger dere for å komme i retning av den? Det er klart at dette påvirker deres valg og deres kunnskap omkring yrker. (...)I åttende og niende er det mye mer om yrker og jobb, innholdet i ulike jobber. I tiendeklasse spisser man seg inn på hvilken utdanning man trenger, og hvilken vei må man gå for å ende opp i yrket. Det er veldig mye sånn innspissing av dette her, men det er fordi elevene i åttende og niendetrinn ikke er særlig

interessert i skoler, de er mer interessert å gå ut i arbeid å se hva som skjer der. Å gå på et hotell for å se, sant, så ser de alt hva som foregår på et hotell. De ser hvilket yrke det er. Altså, de får se masse ting som gir de en basis for å ha et yrke.»

De to første årene på ungdomskolen er dedikert til å åpne elevens øyner når det kommer til utdanningsvalget som venter dem. I tiendetrinn begynner innsnevringssfasen som leder opp til utfyllingen av søknaden hvor videre utdanningsvalg blir tatt. Skolen spiller naturligvis en stor rolle i denne prosessen, men på hvilken måte?

I gruppeintervjuene kom lærerne med refleksjoner og påstander som åpnet for å stille spørsmål om skolen kunne forsterke betydningen av familie. Det virket som skolen drev med rådgivning og «realitetsorientering» som bidro til å fremme betydningen av elevenes bakgrunn. Til tross for at de fleste lærerne oppfattet seg selv og skolen som objektive i utdanningsvalgprosessen.

4.9.1 Læreren: objektiv informasjon og veiledning

Under intervjuene var det viktig for flere av lærerne å presisere at de ikke påvirket elevens utdanningsvalg. De mente at skolens oppgave var å tilby elevene informasjon om de ulike arbeid- og utdanningsmulighetene – målet var å bevisstgjøre elevene. Hva eleven endte opp med å velge hadde de lite å gjøre med. Informanten «Helge» beskrev hans rolle i elevens utdanningsvalg slikt:

«Det må først være å være en som kan hjelpe de med å bli bevisste på hvilke valg de har, og hvilke muligheter. Gjøre at de finner ut av sine egne evner og interesser. Jeg føler ikke det er min jobb å påvirke de til noe bestemt valg, men – hjelpe dem med å finne ut av det selv...»

En annen lærer sa at han trodde ikke han påvirket elevens utdanningsvalg; «*Jeg påvirker ikke til hvilken retning de skal gå, tror jeg, men jeg prøver å motivere elevene mine til utdanning.*» Dette var en holdning de fleste lærerne delte, selv om det fantes unntak. Noen lærere innrømmet at de forsøkte å styre elever inn på visse utdanningslinjer, og én lærer håpet hun hadde innvirkning på hvor elevens utdanningsvalg:

«Jeg føler det er kortere vei å søke på idrettslinja, enn for de som driver med musikk, og få de til å gå på musikk, dans og drama, for eksempel. Det skal lissom litt mer til for å pushe dem over dit . Jeg gikk jo musikk, dans og drama, selv da. Så prøver jo da å flagge ut det.»

Majoriteten av lærerne ønsket derimot å operere som «objektive verktøy» for elevene. Deres oppgave var å tilby dem objektiv informasjon om de ulike utdanningsmulighetene etter grunnskolen, og oppfordre dem til å selv reflektere seg frem til «riktig» valg – uten å fortelle

elevene hva de burde velge. «Jeg føler ikke det er min jobb å påvirke de til noe bestemt retning, men å hjelpe dem finne ut av det selv, og ta de riktige valgene», fortalte en av lærerne.

4.10 Hvordan styrker skolen betydning av familien?

4.10.1 Råd som reproduserer

Tilnærmet alle lærerne i utvalget rådet elevene til å følge interessene sine når det kom til utdanningsvalget ut fra grunnskolen. Det var viktig for dem å understreke at jobb var mer enn bare lønn og status – man burde finne et yrke man ville trives i. Derfor kommenterte flere lærere at de oppfordret elevene til å følge interesser i utdanningsveien; «Vi snakker om hva de liker å gjøre, og hvilket yrke de kan se seg i i fremtiden. Det er utgangspunktet». Denne holdningen ble forsterket gjennom karriere- og interestetester som elevene tok på nettsider. Disse testene ga elevene en pekepinn på hvilket utdanningsløp som kunne passe dem. En lærer fortalte hvordan hun råder elevene til å følge interessene sine:

«Jeg spør jo (elevene); ‘var det lenge å gå på grunnskolen?’ ‘Ja, det var jo evigheter’. Så sier jeg ‘men når du skal jobbe med noe i 40 år. Da er det faktisk litt viktig at du velger noe du interesserer deg for’. Og det er de for så vidt enig i.»

Det var viktig for lærerne å hjelpe elevene med å finne ut av egne evner og interesser – slik at de kunne anvende dette til å ta en bevisst avgjørelse vedrørende utdanningsvalget. Derfor fant jeg det interessant at noen lærere påpekte at elever ofte var veldig rigide i hva de ville studere videre, og at det var vanskelig å få dem til å tenke bredere. Eksempelvis i tilfeller hvor interestetestene krasjet med elevens oppfatning om hva som var riktig utdanningsvalg, så ville eleven ta testen på nytt:

« (...)de tar forskjellige tester. Interestetester. Om hvilke verdier de har og sånt. De som får bekreftet det de vil, de er jo fornøyd. Så for de som vil på studiespesialiserende og får det bekreftet – de gir jo tommel opp. Men for Per som plutselig får opp «helse og sosial», så vil han gjerne ta testen om igjen. ***latter*** Ikke sant. Det er vanskelig det å utfordre de oppfatningene de allerede har. Fordi enten har de det hjemmefra eller lærere, eller gjennom venner – så har de en oppfatning at «dette er riktig veien», og det er ganske tungt å få dem til å reflektere og tenke litt bredere.»

Noen lærere påpekte at elevenes interesse var knyttet til oppvekst. Hvis du har skrudd på bil hele oppveksten din, og du blir bedt om å velge en utdanningsvei basert på noe du har interesser for – så er sannsynligheten høy for at eleven velger en yrkesfaglinje hvor man kan gjøre akkurat det. Utdanningsmulighetene som vekker sterkest interesse er gjerne det kjente:

«...du har en far og en onkel, en mor eller søster, en bestefar, som jobber med noe, og du er med på å oppleve dette i hverdagen. Noe man allerede er kjent med. Man søker jo gjerne til det kjente. I stor grad er en del av disse tingene, ikke underbevisst, så er det iallfall en ting som bare er der. Noe man ikke nødvendigvis stiller så mange spørsmål med. Fordi man er oppvokst med det, sant. Jeg sitter jo her, og har to lærer-foreldre.»

Kan det være at skolens oppfordring til å følge interesser bidrar til at flere elever tar like utdanningsvalg som deres foreldre? På den ene siden forteller lærerne om at de ønsker å utfordre elevenes oppfatninger om hva som er riktig utdanningsvalg. Blant annet gjennom utdanningsvalgfaget fokuserer skolen på å tilby elevene mest mulig informasjon om ulike muligheter. Slik arbeides det for at elevene skal stille med et godt utgangspunkt for å ta et utdanningsvalg uavhengig av sosial bakgrunn. På den andre siden vektlegger skolens rådgivning at eleven bør velge utdanningslinjen som sterkest interesserer dem. Problemet er at ting tyder på at elevens interesse er et resultat av oppvekst og hva som er dem nærest. Så det store trykket på «følg interessen» kan motarbeide skolens ønske om å utfordre elevene til å tenke uavhengig.

4.10.2 «Realitetsorientering»

I tillegg til rådgivningen om å følge interesser nevnte flere lærere på tvers av skolene at de drev med «realitetsorientering». Rådgivning til å følge interesser var noe alle elevene opplevde fra skolen. «Realitetsorientering» var derimot aktiv involvering i enkelt elevs utdanningsvalg – kun rettet mot elevene lærerne tolket var på vei til å ta et «feilvalg».

«Realitetsorienteringen» foregikk hovedsakelig i tiendetrinn når elevene - etter å ha blitt informert om alle de ulike utdanningsmulighetene i årene før- skal velge hvilke utdanningslinjer som skal stå på søknaden. I denne fasen forteller noen lærere at de observerer «feilvalg», og de velger da å ta dette opp med eleven:

«Hvis du ser at det er ting de definitivt ikke er egner seg til. Hvis man har elever med 3er i snitt, så er det jo lite sannsynlig at de kan bli leger. Man møter jo foreldre som har veldig store ambisjoner, og en del elever som også har langt større ambisjoner enn det de burde ha. Da er det greit å kunne hjelpe de litt på vei til å innse; 'kanskje du burde finne på noe annet her? Vurdere dine egne standpunkter.' Eller omvendt. Det er noen som tror de ikke kan egne seg til ting, eller tror de ikke kan klare det.»

Flere lærere kom med lignende utsagn. Til tross for at lærerne mener de forholder seg objektivt til elevenes utdanningsvalg ved å kun tilby dem informasjon og oppfordringer til å følge interesser, så velger de å aktivt involvere seg i elevs utdanningsvalg som de tolker er

«feilvalg». En lærer fortalte: «Så må vi være litt realistiske på hva de takler. Det er jo noen som vil bli leger...og da..Da må vi fortelle dem hva det krever – og at de kanskje ikke er på det nivået». Diskusjon blant lærerne om elever med «urealistiske» mål og forventninger var ofte full av spøk og latter. Det var en konsensus blant lærerne om at man måtte involvere seg for å guide elevene vekk fra «feilvalg». Dog fantes det unntak; en lærer fortalte at hun var forsiktig med å gi råd, nettopp fordi hun syntes det var skummelt store forskjeller mellom hva elevene mestrer og foreldrenes mål og forventninger til eleven. Denne holdningen presenterte unntaket, og de fleste lærerne så på «realitetsorientering» som del av jobben: «Hvis du har store vansker i matematikk, så er ikke ingeniør noe for deg. Det å realitetsorientere dem er en del av oppgave».

Mange av lærerne anså ikke «realitetsorientering» som å forme elevens utdanningsvalg. Dette kommer frem da en respondent drøftet elever med ambisjoner som læreren anså urealistiske: «Det er jo ofte blant dem vi ser 'feilvalg', så da må vi jo prøve å hjelpe, men det er jo elevens valg – vi kan jo ikke gå inn å justere på valg». Flere lærere understrekte at deres ansvarsområde lå i å gi informasjon, ikke fortelle dem hva de burde velge eller ikke velge.

«Realitetsorienteringen» er sosiologisk interessant fordi den kan gi et innblikk i hvorfor så mange elever tar samme utdanningsvalg lik sine foreldre. Det at lærerne aktivt involverer seg i utdanningsvalg når de mener eleven er på vei til å utføre et «feilvalg» kan tilsi at lærerne har større betydning enn de selv oppfatter.

Det var elevens karakter og skoleprestasjoner som lå til grunne da læreren vurderte utdanningsvalg som «feilvalg» eller «bomvalg». «Realitetsorientering» var avhengig av hvilket nivå eleven lå på, ifølge lærerne. Det er etablert gjennom annen forskning at skoleprestasjoner er tilknyttet sosial bakgrunn. Lærerne pratet om hvordan elever fra «riktige» hjem var utstyrt med gode holdninger som førte til sterke skoleprestasjoner. Derfor kan man se hvordan «realitetsorienteringen» kan stride mot politiske målsetninger om utjevning:

«St.meld. nr. 16 (2006–2007) signaliserer målsettingen om at utdanning bør være et verktøy for sosial utjevning i større grad enn tidligere. Et sosialt utjevneende utdannings- og kompetansesystem skal tidligst mulig hjelpe, stimulere, veilede og motivere den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å realisere sitt læringspotensial – uavhengig av hvilken bakgrunn barnet har.» (NOU.nr.8 2010:27)

Forutsett at lærerens «realitetsorientering» bidrar til å slukke skolesvake elevers ambisjoner i utdanningsveien, så kan dette bidra til å begrense skolens funksjon som et sosialt utjevneende

verktøy. Likevel kan man argumentere for at lærere som involvere seg for å forhindre «feilvalg» blant elevene kan hjelpe mange enkelt elever fra å ta dårlige utdanningsvalg. Hvis flere elever ender opp på et utdanningsløp som passer dem bra, så vil dette resultere i flere som fullfører utdanningen sin.

4.11 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert og diskutert ulike aspekter ved familie og nærmiljøets innvirkning på elevers læringsutbytte og utdanningsvalg. Selv om det er uenighet blant lærerne om hvordan familie og nærmiljø har betydning for elevers utdanning, så er det enighet om at innflytelsen er der. Denne «ballasten» hjemme ifra er uavhengig av skolen; en lærer kan ikke endre elevers sosiale bakgrunn. I den andre delen av kapitlet fokuserer jeg på hvordan samhandlingen mellom skole og hjem kan ha betydning på utdanningsvalg. Jeg trekker frem hvordan skolens rådgivning og «realitetsorientering» har ulik effekt på elevers utdanningsvalg, fordi elevene er ulike og forskjellige når det kommer til bakgrunn og skoleprestasjoner. Denne samhandlingen mellom skole og hjem på utdanningsvalg kan føre til at skolen styrker betydningen av elevers bakgrunn.

5.0 Skolens betydning for utdanningsvalg, læringsutbytte og utjevning

I kapittel 4 «Familie og nærmiljøets betydning for læringsutbytte og utdanningsvalg» drøftet jeg tendenser fra utsiden av skolen. I dette kapitlet vil jeg flytte fokuset til det som foregår innad i skolen. Dette vil jeg gjøre gjennom å utforske lærerens forståelse av klassekultur og læringsmiljø, utdanningsvalgfaget, og forklare skolens rolle i å styrke elevers læringsutbytte i lys av sosial utjevningsspolitikk.

Teoretisk tar dette kapitlet utgangspunkt i kapittel 3 «Tidligere forskning, teori og perspektiver», hvor jeg presenterte og drøftet litteratur om reproduksjon av ulikhet tilknyttet utdanning. Jeg valgte også å drøfte dette kapitlet ut fra politiske målsetninger om sosial utjevning. Derfor vil jeg i stor grad forholde meg til offentlige dokumenter i diskusjonen av ulike temaer i dette kapitlet.

5.1 Miljø og fag

5.1.2 Klassekultur og læringsmiljø

I NOVA-rapport «Ulikheter på Tvers» fra 2009 argumenterer Anders Bakkens analyser for at et sterkt læringsmiljø kan være med på å redusere sosiale forskjeller i læringsutbytte på grunnskolen. I samme rapport viser Bakken til at sterke læringsmiljøer har en svak reduserende utslagskraft på elevenes sosiale bakgrunn – som gjør at man kan være «forsiktig optimistiske» på at skolen kan bidra til sosial utjevning (Bakken 2009:10).

I gruppeintervjuene nevnte flere lærere at et godt læringsmiljø i klasserommet kunne ha stor betydning for elevenes skoleprestasjoner. Det var noen klasser som hadde en kultur som styrket mestring og gode prestasjoner – og denne kulturen drev alle elevene fremover. Elevene syntes at det var «kult» å gjøre det bra på skolen, og dette førte til at klassen kjempet og konkurrerte for gode karakterer.

«Av og til så får man jo en klasse som fungerer som en slags prestasjonsstyrkende. Hvor plutselig alle jobber enormt bra. Og det er ingenting som tilsier at det skal være sånn. Kanskje om de var spredt på forskjellige klasser, så kunne det ha vært helt annerledes. Da jobber de bra selv om de ligger mellom 3 og 4 eller om det er 5 og 6. Det er driven de får ved å jobbe sammen som motiverer dem, tenker jeg.»

Lærerne snakket ulikt om hvordan et sterkt læringsmiljø oppstod. Det var noen lærere som pratet om at gruppedynamikken i klasserommet ofte lå i hendene til elevene selv. Klasser med en gruppedynamikk hvor elevene drev hverandre fremover ble beskrevet som et sporadisk

fenomen – nesten uavhengig av lærerens innflytelse. Til tross for denne oppfatningen arbeidet lærerne likevel etter å aktivt bygge en sterk læringskultur - selv om de i en grad følte at klassens gruppedynamikk var uavhengig av skolens innflytelse:

«Så klarer vi å få til en klasse der det gjelder å strekke seg lengst mulig, så er det alltid positivt. Det er veldig forskjellig fra klasse til klasse! Vi prøver alltid å få de dit, men man får ikke alltid... påvirket denne prosessen.»

Det var variasjon i hvordan lærere pratet om denne prosessen. Flere lærere kom med uttalelser som tydet på at det var begrenset hvor mye man kunne påvirke læringskulturen i en klasse, mens et fåtall lærere pratet om å aktivt «skape» det gode miljøet i klasserommet:

«Så handler det om å skape et miljø i klasserommet. Der det er lov å være god. Man får et miljø i klassen hvor folk vil gjøre sitt beste. Det er populært omtrent å få gode karakterer, og ikke motsatt. Altså, et miljø hvor det ikke er viktig om man får en 2er. Osv. De pusher hverandre oppover, istedenfor nedover.»

Gruppedynamikken fungerte ikke kun prestasjonsstyrkende. Lærerne beskrev også klasser med et negativt læringsmiljø; i disse klassene risikerte man å bli mobbet hvis man presterte bra. Disse klasserommene stod i klar kontrast med de prestasjonsstyrkende klassene. Læreren som beskrev klasser med svak læringskultur fortvilte over at det var vanskelig å snu holdningen i klasserommet.

«Og det er noe vi ofte opplever det ikke er noe lett å gjøre noe med. Det er veldig ofte en standard elevene setter for seg selv. Jeg har hatt klasser hvor det har vært nesten mobbegrunn hvis du har vært flink.»

En av skolene hadde en tiendeklasse som slet med dårlig læringsmiljø. Skolen valgte å omstrukturere opplegget mellom klasseforstander og elever for å endre holdningen til læring blant elevene. Endringene førte til at den negative læringskulturen ble snudd, og elevene begynte å arbeide fokusert for å kunne komme inn på videregående skoler:

«Man ser jo det at i en klasse vi endret hele opplegget med klasseforstander og elever. Der har vi snudd den dårlige holdningen til læring. Det syntes jeg var veldig riktig. Den klassen ser annerledes ut nå. Den har fått fra å avlegge oppmerksomheten til det de ikke gjorde, til nå å være fokusert på å jobbe for å komme inn på skoler. Så det er nok en viktig bit det der med læringsmiljøet og holdning til hverandre. Støtten til hverandre i klasserommet.»

Dette er et eksempel hvor skolen aktivt involverer seg i å skape endringer i læringsmiljø. Det var kun på én skole hvor det ble nevnt slike hendelser. Det å kunne forme et godt læringsmiljø var viktig for lærerne, men for mange virket det uten for deres hender. De mente at et godt læringsmiljø dukket sporadisk opp en gang i blant avhengig av gruppedynamikken i klasserommet.

5.2.2 Faget utdanningsvalg

Utdanningsvalgfaget spilte en stor rolle i utdanningsvalgprosessen elevene gikk gjennom. Det har ført til flere endringer i hvordan elevene nå tilnærmer seg utdanningsvalget i forhold til tidligere. Jeg ønsker ikke å evaluere om utdanningsvalgfaget har vært vellykket eller ei, men ettersom det spiller en viktig rolle i utdanningsvalgprosessen for elevene er det vesentlig å utforske lærernes tanker om faget. «Hvordan forholdt lærerne seg til faget?», «på hvilken måte følte de faget hjalp elevene?» og «hvordan oppfattet lærerne endringene som kom med innføringen av faget utdanningsvalg?» var spørsmål jeg ville belyse.

I stortingsmelding 22 (2010-11) blir utdanningsvalgfaget beskrevet slikt: «*Faget ble sett på som en viktig brikke i arbeidet med å forberede elevene på de valgmulighetene de fikk i videregående opplæring.*» (St.meld.nr.22 2010-2011:32) Fagets formål og målsetningene er å hjelpe elevene ta reflekterte utdanningsvalg ut fra grunnskolen:

«I formålet for faget heter det blant annet at opplæringen skal gi elevene erfaringer med innhold, oppgaver og arbeidsmåter i videregående opplæring. Faget har et omfang på 113 timer i løpet av tre år på ungdomstrinnet, og 60 prosent av denne tida skal brukes til utprøving av minst to ulike utdanningsprogrammer fra videregående opplæring. Faget har kompetansemål og hovedområder, men den individuelle vurderingen er ikke med karakter, den er med vurderingsuttrykket «deltatt». En viktig del av faget er også at elevene skal kunne reflektere over videre valg i lys av sine egne interesser og forutsetninger.» (St.meld.nr.22 2010-2011:32-33)

I lys av målsetningene til utdanningsvalgfaget vil jeg se nærmere på lærernes refleksjoner på hvordan faget har blitt en viktig brikke i elevenes utdanningsvalg.

5.2.3 Lærernes forståelse av faget utdanningsvalg

Det var blandete meninger blant lærerne om faget utdanningsvalg. De fleste lærerne som deltok i gruppeintervjuene skrøt av innføringen av faget. De var positive til at elevene ble aktivert til å arbeide og utforske utdanningsmulighetene sine, og så på undervisningen i utdanningsvalgtimene som en fornøyelse:

«Det som er litt kjekt med utdanningsvalgfaget er at de ikke får karakter, sant. For meg som lærer er det en lettelse. I ett fag... Så synes jeg det er mange gøy diskusjoner. Fordi det er jo helt i orden å spore av når man snakker om alt som har med ting i livet å gjøre som påvirker hva man har lyst til å bli. Det er helt i orden. Vi har ikke sånn pensum som du må følge stramt, sånn frem mot eksamen. Alt er i orden – alt er jo for din (elevens) interesse! Og for de som er litt i fare sier jeg ‘ Dette gjelder deg!’ sant.»

Dog ble det nevnt at noen andre lærere hadde vist misnøye med faget utdanningsvalg. Noen lærere følte at faget tok tid vekk fra undervisning i basisfag som de følte var viktigere. Derfor irriterte de seg over at elevene måtte undervises i utdanningsvalg fordi de følte tiden burde bli brukt til «viktigere» undervisning for å forbedre dem faglig:

«Det gjøres en hel grep her for å hjelpe til i systemet. Samtidig så er det jo dette her utdanningsvalg. Det er et fag som har kommet inn, som er litt «torn i øyet» på mange lærere. Fordi det tar mye tid fra basisfagene som de føler de i utgangspunkt har for lite tid i.»

5.2.3 Hvordan hjelper det eleven?

Hovedsaklig var det bevisstgjøringen utdanningsvalgfaget ga elevene som ble prist av lærerne. De følte at elevene var svært informert om de ulike utdanningsmulighetene som ventet dem. Flere av lærerne mente at faget bidro til at elevene tok sikre valg. Det var mindre frustrasjon og usikkerhet enn tidligere:

«Jeg mener at utdanningsvalg som fag har gjort det sånn at det er mye færre elever som sitter helt med hendene i fanget, og er veldig frustrert og vet ingenting om hva de skal. Jeg har jo kontakt med de elevene i tiendetrinn som driver på med dette her nå, og en del av dem stusser på hvilke skoler de vil sette opp (på søkelistene), men i forhold til utdanningsprogram er de trygg ganske tidlig. Spesielt førstevalget ligger ganske trygt, men så kan det være litt spørsmål om andre og tredje da. Jeg mener det er færre elever i dag som er veldig frustrert, og vet lite om hva de skal velge og hva de skal angripe i forholdet til videre opplæring. Og veldig mange er ganske bevisste, og de er veldig godt kjent med innholdet i utdanningsprogrammene og hvilke skoler som har ulike tilbud. Det jeg opplever er at veldig mange er godt informert.»

Denne forståelsen av hvordan faget hjalp elevene var delt blant lærerne. En lærer kommenterte hvordan hun trodde bevisstgjøringen av elevene hjalp til med å redusere drop-outs på videregående skole:

«Jeg føler den har en effekt på hvor mange som «dropper ut». Det er det jo mange forskjellige grunner til. Ikke bare at de ikke vet nok. Men.. Men jeg fikk følelsen i fjor at de virker mye

mer opplyst om ting. For tidligere når jeg har hatt UTV, eller, hva het det? Yrkesorientering, eller? Så følte jeg at når jeg snakket til dem så lærte de all terminologien – ‘hva er studiespesialiserende? Hva er elektrofag? Hva er...’ Nå har de hørt alle begrepene.»

Lærernes forståelse av utdanningsvalgfaget stemmer med målsetningen om å forberede elevene på valgmuligheten i videre utdanning.

5.2.4 Utdanningsvalget demper ikke tradisjonelle kjønnsvalg

I gruppeintervjuene kom det frem noen observasjoner som tydet på at kjønnsstradisjonelle utdanningsvalg ble opprettholdt av utdanningsvalgfaget. I faget deltok elevene i utflukter til videregående skoler og arbeidsplasser. Lærerne fortalte at elevene la merke til kjønnsdeling i utdanning og arbeid - og de tenkte dette påvirket deres utdanningsvalg. Elevene noterte seg at de fleste ansatte ved et sykehjem er kvinner og at det nesten ikke er ei jente å se på byggfag. Flere lærere tenkte at utfluktene bidro til å styrke elevenes oppfatninger om kjønnsdeling i utdannings- og karrierevei:

«...det er fremdeles ganske store forskjeller. Det tror jeg det kommer av to ting. For det første tror jeg at det kommer fra de tradisjonelle kjønnsrollene i samfunnet. Men også når de besøker arbeidsplasser. La oss si at vi har en gruppe på en arbeidsplass. Et sykehjem. De ser jo ikke en mann der. Det er jo bare kvinner som arbeider der. Da er det jo veldig ofte lett å tenke at dette er en kvinnearbeidsplass»

Det samme ble bekreftet ved en annen skole:

«Men man ser jo at klassene på elektrofag ved [VGS], når vi var og besøkte, det var jo ikke ei jente der. Det merker jo jentene, når de er ute og tester ut ting. De ser jo at der er det gutter og her er det jenter.»

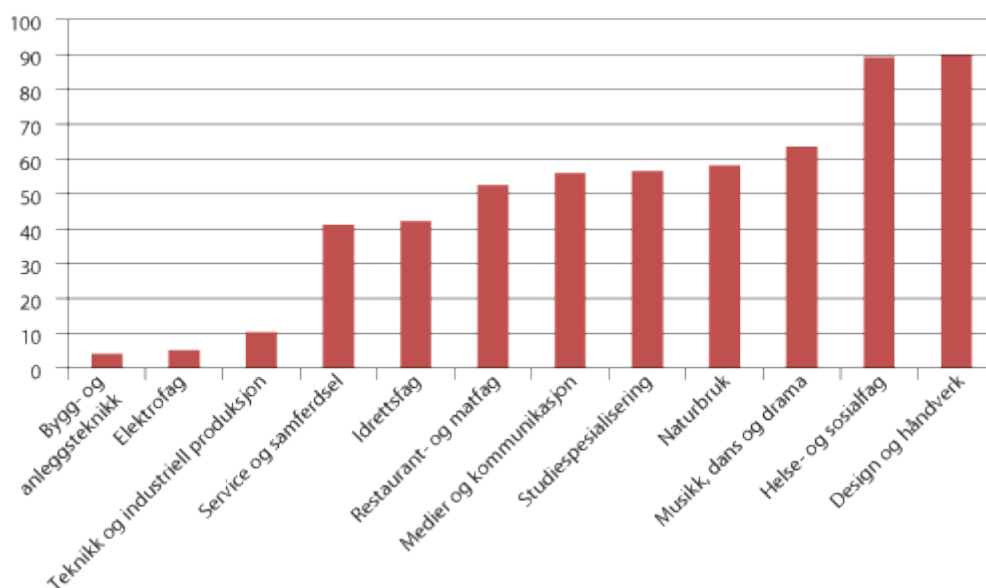
Jentene var ifølge lærerne mer tilbøyelig til å velge mannsdominert utdanning enn omvendt. Noen oppfattet jentene mer modne, og tenkte at det kunne forklare hvorfor de var mer åpne til å velge utradisjonelt. Det ble også beskrevet som lettere for jentene å være litt «guttejente» enn for guttene å ta et utdanningsvalg som kunne bli oppfattet som feminint. I tillegg var det stor rekruttering av kvinner inn mot mannsdominerte karrierer. Det var ikke fremmed at jentene ble invitert på «jentekveld» - som var et karriereseminar som arbeidet for å fremme kvinner i mannspreget yrker.

«Ja, her gjentar vi jo det som generelt er i samfunnet. Med roller. Jenter går inn i gutteroller, det er litt tøft og kult, men hvis en gutt går inn i en jenterolle så er det litt teit»

I Melding til Stortinget 6. 2010-2011 «Likestilling for likelønn» en tilråding fra Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet fra 26. november 2010 utgreies det for en sterk kjønnssegregering i søkning til videregående opplæring. Det er ulike mønstre i utdanningsvalgene mellom jenter og gutter:

«Det er tydelige kjønnsforskjeller i søkningen til videregående opplæring. Over tid har jenter i økende grad søkt seg mot studieforberevende utdanningsprogrammer, mens guttenes søkemønster har vært mer stabilt. I dag velger flere gutter enn jenter fag- og yrkesopplæring (57 prosent til Vg1). For de studieforberevende programmene er kjønnsfordelingen motsatt, hvor jentene dominerer (54 prosent til Vg1).» (St.meld.nr.6 2010-2011:54)

Det er tydelig hvordan ulike linjer i yrkesopplæring er dominert av ulike kjønn. Yrkesfag som bygg- og anleggsteknikk, elektrofag og teknikk og industriproduksjon er utdanningsvalg guttene trekkes mot. Utdanningslinjer som design og håndverk, helse- og sosialfag og musikk, dans og drama er hva som appellerer sterkest til jentene (ibid) – som denne statistikken fra meldingen fremviser:



(St.meld.nr.6 2010-2011:54)

En lærer kommenterte hvordan «kjønn og utdanningsvalg» fikk lite oppmerksomhet i pensumet til utdanningsvalgfaget: «(...)Altså, ja, kjønnseffekten ligger der. Det har ikke vært super fokus på det. Ikke i faget utdanningsvalg. Det er litt der, men ikke noe kjempe fokus.» I UDIR-rapporten: «Utdanningsvalg som fag og oppfordring på ungdomstrinnet - Sluttrapport fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet.» (2012) bemerkes det at utjevning av kjønnsforskjeller er en av oppgavene i utdannings- or yrkesrådgivning:

«Interessant er det også at utdannings- og yrkesrådgivere har vært tiltenkt en oppgave med hensyn til utjevning av kjønnsforskjeller i elevers valg av utdanningsprogram, men fokus i slike tiltak ser etter hvert ut til å ha vært flyttet til et mer overordnet nivå, med en mer generell oppøving av større bevissthet hos elevene om valget de står overfor» (Lødding og Holen 2012:43)

Målet om utjevning av kjønnsforskjeller har falt under den generelle bevisstgjøringen, som man ser i utdanningsvalgfaget. Lærerne føler derimot ikke at bevisstgjøringen bidrar til å utjevne kjønnsforskjeller. De mener det er lite fokus på kjønn, og de spekulerer om utfluktene kan bidra til å styrke elevenes forståelse av kjønnsroller i de forskjellige utdanningsmulighetene.

5.2.5 Har innføring av utdanningsvalg skapt endringer?

De fleste lærerne var positive til endringene utdanningsvalgfaget hadde skapt i utdanningsvalgprosessen elevene gikk gjennom. Elevene ble beskrevet som mer bevisstgjorte og informerte om de ulike mulighetene. Da jeg spurte en lærer som hadde hatt ansvar for rådgivning før innføringen av faget om hun nå så forandring i prosessen svarte hun:

«Åh. Det merket jeg veldig godt med forrige gjeng som gikk ut. (...)I fjor så vikarierte vi litt i tiende trinn pga sykdom. Da så jeg en utvikling med at dere (lærerne med hovedansvaret for faget) drev på med elevbedrift. Elevene visste om SÅ mye mer, synes jeg. Enn sist gang jeg hadde hatt de da. Det var veldig innarbeidet. Du ser det har en effekt.»

En annen lærer var sikker på at utdanningsvalgfaget var årsaken til at elevene var mer bevisste og informert om muligheter. En stor del av den økte bevisstgjøringen ble kreditert til endring i hvordan rådgivning ble kommunisert:

«Ja, det tror jeg. De (elevene) virker mye mer bevisst. For å si det sånn: tidligere var det mye mer tilfeldig hvilken informasjon elevene. Noen lærere var veldig flinke til å arbeide med dette her, andre de hadde ikke så mye kunnskap selv eller nedprioriterte denne typen informasjon i forhold til fagene sine. De var mer opptatt av at 'jeg underviser i samfunnsfag. Da er andreverdenskrig veldig viktig – vi har ikke tid til å snakke om disse yrkene.' Nå som utdanningsvalg har kommet inn, som jeg sa så har jeg alle tiendeklassene i utdanningsvalg, så har jeg en time i uka hvor vi snakker om utdanning og yrker. Og da får alle den samme informasjonen, og det betyr at de tar kvalifiserte valg. De vet hva det dreier seg om.»

Før innføringen av faget foregikk det en form for enveiskommunikasjon av informasjon om utdanningsvalg og yrkeskarriere fra rådgiver til elever. Elevene satt stille og lyttet uten å måtte bearbeide informasjonen. I tillegg var «arbeidsuka» alt de hadde av aktivitet tilknyttet

yrkesopplysning – noe som står i sterk kontrast til dagens situasjon. Faget har ført til en interaktiv prosess hvor elevene selv må presentere ulike yrker og utdanningslinjer. De har flere utflukter og aktiviteter for å utvide sine horisonter. I en av samtale ble det diskutert hvordan faget hadde påvirket utdanningsvalgprosessen til elevene:

«Forsker: Føler dere at innføringen av utdanningsvalgfaget har påvirket prosessen elevene går gjennom ved utdanningsvalget enn tidligere?»

Lærer 1: Mm, ja, de er litt mer informert. De blir presset til å bli informert. Før hadde vi jo én uke med yrkesinformasjon, så var vi ferdig med det, liksom.

Lærer 2: Ja, de blir mye mer aktive i denne prosessen. Før var det enveisinformasjon.

Lærer 3: Ja, det er det som er den store forskjellen. Nå må de finne ut ting selv, på en måte.

Lærer 2: Før kom det en liten rådgiver eller en fra et yrke, holdt et lite foredrag, og så dro hjem. Nå får de tak i det selv.

Lærer 4: Det er jo på måten det ble formidlet på. Det var vanskelig å få med seg alt. Nå som de må inn og lete så blir det jo på en måte litt bevisste når du må inn å søke selv. På den måten blir det mer bevisstgjøring»

Lærerne mente altså at innføringen av faget har ført til større bevissthet blant elevene. Det var ingen lærere som sa seg uenig i hvordan faget hadde skapt endringer. På alle skolene var det de samme endringene som ble kommentert, og flesteparten av lærerne var fornøyd med denne utviklingen – med unntak av noen lærere som følte faget tok tid vekk fra basisfagene.

5.3 Læreren: hvordan skape endringer?

I denne delen vil jeg presentere empiriske funn og drøfting av lærerens forståelse av hvordan skolen var med på å skape endringer. Jeg vil drøfte hvordan lærerne tolker faktor som har betydning for elevenes læringsutbytte i lys av målsetninger om sosial utjevning i skolen. For å belyse reproduksjon av sosial ulikhet er det viktig å rette fokuset på hvordan elever har ulikt læringsutbytte i skolen. I stortingsmelding nr.16 (2006-2007) «...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring.» vises det at eliminering av systematiske ulikheter i læringsutbytte mellom grupper – slik som betydning av familiebakgrunn – er et mål i utjevningspolitikken:

«Alle mennesker har et potensial for læring, men det vil alltid finnes individuelle variasjoner i læringsutbytte. Alle vil ikke nå like langt, og det er ikke mulig eller ønskelig å eliminere alle ulikheter i læringsutbytte *innad* i en gruppe. Det er imidlertid et mål å eliminere systematiske ulikheter i læringsutbytte *mellom* grupper.» (St.meld.nr.16 2006-2007:56)

I 2006 holdt tidligere kunnskapsminister Øystein Djupedal en tale ved regionalkonferansen i Tønsberg om en ny stortingsmelding. Her forklarte han hvordan målsettingen om utjevning av ulikhet skal stå sterkt i utdanningssystemet:

«Hvis vi lykkes med å skape et utdanningssystem som virker utjevne, dvs. et system der den enkeltes mulighet ikke bestemmes av familiebakgrunn, vil det gi våre kommende generasjoner mulighet til å lykkes i sine liv og bidra til samfunnets velferd. For å få til dette må vi imidlertid løse noen grunnleggende problemer i det norske utdanningssystemet. Skolen og barnehagen skal ikke reproducere ulikhet – den skal redusere ulikheten!» (Djupedal 2006).

I lys av politiske målsetninger om sosial utjevning er det interessant å drøfte lærerens perspektiv på hvordan skolen kan bidra til å skape endringer.

5.3.1 Kommunikasjon og relasjonsbygging ¹³

«Har du sett hvitost-reklamen? Ja? Det er litt sånn en skoledag faktisk er. Hehe! Elevene er alltid så dramatiske!»

I alle intervjuene ble kommunikasjon og relasjonsbygging med eleven ansett som viktig – spesielt når det kom til å hjelpe dem med å lykkes faglig. Lærerne følte at de kommuniserte ulikt med forskjellige elever. Det var noen elever man kom enkelt overens med, mens andre trengte litt mer arbeid. Som oftest vurderte lærerne at det var personlighetsavhengig. Det er rett og slett noen mennesker man kommer bedre overens med på alle felt i livet.

«Noen elever oppretter bedre kontakt med sine lærere enn andre. Det gjør jo mennesker generelt også; noen liker vi. Noen synes vi at vi kan leve sammen med, men ikke er så interessert i å ha noe spesielt med dem å gjøre.»

Noen andre lærere syntes det var lettere å relatere med engasjerte og skoleflinke elever, men understrekte at de forsøkte å bygge gode bånd med alle:

«Forsker: Men er det lettere å relatere med elever som er veldig engasjerte på skolen og er stort sett flinke og sånn, eller?

Lærer: Iallfall for min del – fordi de er mer åpne. Og du blir fortere kjent med dem fordi de kanskje er åpner seg om hva de driver på med på fritiden. Så fort som du finner et eller annet

¹³ Jeg har ikke hatt tid til å sette meg inn i pedagogisk forskning på dette feltet, siden det er begrenset med tid på en masteroppgave har jeg kun forholdt meg til forskning fra et sosiologisk perspektiv.

du har felles med dem, så blir det lettere for deg selv og lettere for eleven å snakke sammen. De som holder tilbake og er sjenerte bruker du lenger tid på å bygge opp et tillitsforhold, med dem. Det er klart. Det betyr ikke nødvendigvis at du ikke klarer å kommunisere med noen, det tar bare lenger tid»

I diskusjon om hvordan læreren kunne hjelpe skolesvake elever å styrke egne prestasjoner ble relasjonsbygging ansett som et viktig verktøy. Med et godt forhold til elevene følte lærerne at de kunne hjelpe elevens motivasjon. Gjennom anerkjennelse av elevene kunne de bidra til å bygge en positiv grunnmur for bedre resultater.

«Altså, elever er mest opptatt av å bygge relasjoner. Følelsen av å bli anerkjent. Det viktigste for dem er ikke ofte hvor flink læreren har, de skal ha en lærer som liker dem. Og hvis de har følelsen av at læreren liker dem, så er de i grunn villig til å gjøre hva som helst. Det forholdet som da opprettes der. Det er helt uvurderlig i klasseromssammenhengen – og også i individuell kontakt. Så det har noe med å sende ut signaler. Selv om du ikke gjør det så bra i fagene, selv om du kanskje gjør litt dumme ting, så likes du. Da har du en kommunikasjon som er lettere å ha. De føler det er positivt basis for dette.»

Lærerne delte synet om at en god kommunikasjon og relasjon med eleven var svært viktig for å hjelpe elevens faglige arbeid. Det fungerte hovedsakelig gjennom å la eleven føle seg anerkjent og motivert til å lykkes:

«Det er første bud. La dem vite at vi ønsker at de skal lykkes, og at vi ønsker å være tilgjengelig for at dem skal lykkes. Det tror jeg er det første. God kommunikasjon med den enkelte eleven. De må føle seg sett og hørt.»

En annen lærer refererte til studier om læringsutbytte for å bekrefte egen oppfattelse om betydningen av å bygge god relasjon med eleven:

«Det er viktig for dem å bli likt av læreren, tror jeg. De føler at de blir rettferdig behandlet og at de blir sett. Så relasjonen; de siste studiene som har kommet frem sier jo at læringsutbyttet til eleven er avhengig av at de føler de blir godtatt av lærerne.»

Den gjennomgående oppfattelsen av kommunikasjon og relasjonsbygging var at 1) den er upåvirket av elevenes skoleprestasjoner og 2) det er svært viktig for å hjelpe elevenes motivasjon og engasjement til skolearbeid. Dette samsvarer med Utdanningsdirektoratets vurdering av hvordan læreren skal skape gode læringsmiljøer gjennom å opprettholde gode relasjoner med elevene i klassen:

«Dyktige lærere forstår sin lederposisjon, er opptatt av å utvikle og opprettholde gode relasjoner med elevene og bidra til å utvikle gode læringsmiljøer. En positiv relasjon mellom lærer og elev er hjørnesteinen i god klasseledelse. Det handler om lærerens vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte og hans eller hennes lærings situasjon, være støttende og ha forventninger om utvikling og læringsutbytte.» (Udir 2013)

Dog viste det seg at det var en form for todeling i kommunikasjon. En gruppe lærere fortalte at selv om de følte at de relaterte og kommuniserte like godt med elever uavhengig av hvor skoleflink elevene var, så var det et skille i hva som ble kommunisert.

«Lærer 1: Det er mange av de svakere elevene som er mye mer kontaktsøkende enn noen av de sterke.

Lærer 2: Ja. Man ser det mer hos de svakeste.

Lærer 3: Vi har jo mer behov for å snakke med dem også – for å forsikre oss at ting går bra. Så det blir kanskje mer kontakt med dem.

Lærer 4: Men faglig er det ikke alltid den kommunikasjonen er best med de svakeste, selvfølgelig, selv om de ønsker å ha kontakt.. Så kan man ha det hyggelig med dem. Men det [faglig prat] kan jo hende at den.. Det er bedre med de skoleflinke. Fordi da er man mer konstruktive i det man snakker om. Man holder seg til saken enn å mer å bli personlig.»

Lærer 2: Det er jo forskjell om jeg snakker om fagarbeid eller fritid eller.. Det er forskjeller, ikke sant. De trekker seg kanskje litt mer vekk, de svake, når jeg snakker om skolearbeid. Hvis det er andre ting, så, så er de frempå – ute i friminuttene...

Forsker: Ah. Så kommunikasjonen kan være todelt mellom faglig og (fritid)...?

Alle: Ja!»

Disse lærerne oppfattet det som at skolesvake elever ofte var veldig engasjert i å kommunisere med dem, men at det foregikk på et sosialt nivå. Hvis det ble prat om faglig arbeid valgte de å skyve seg unna. Hos skolesterke elever var det annerledes: de var lettere å prate med når det kommer til det faglige, men noen av de skolesterke elevene viste ikke trangen til å kommunisere med lærerne kun for det sosiale aspektet. Det kom frem lignende refleksjoner blant en annen gruppe lærere:

«Lærer 1: Det er jo en helhet. Sosiale sider og faglige sider – det er to sider av samme sak. Så det er så klart at noen ganger er det lett å prate med det faglige, for å komme inn og snakke om det sosiale. Og noen ganger tar vi utgangspunkt i det sosiale, for å gå inn på det faglige. Så er

det noen elever som, selvfølgelig, føler at den sosiale biten ikke har noe med oss å gjøre, men den faglige biten – det er lærerens oppgave

Lærer 2: Mm, ja, så har du det motsatte av tilfellet. Jeg har ei som aldri tar kontakt med meg for å snakke om fag, men om hun har et eller annet problem, sant, det kan være med venner, hjemme, osv, - søker hun hjelp. Det faglige er hun kanskje ikke så interessert i. Hehe! Det må jo faktisk være begge deler.»

For å videre belyse dualiteten man finner i kommunikasjonen mellom lærer og elever vil jeg henvise til en lærer som lagde et skille mellom kommunikasjon i og utenfor klasserommet. Lærerens skildring støtter forståelsen om et skille mellom det faglige og formelle kontra det sosiale og uformelle i kommunikasjonen mellom lærere og elever:

«Det er viktig å skille med hva som skjer inne i timen i en undervisningssituasjon. Der skal det være et demokratisk prinsipp; der læreren må være bevisst på at både guttene og jentene, svake, sterke. Alle skal komme til ordet. Men kommunikasjonen som skjer i gangen, i friminuttet, der elever kommer å banker på og stiller spørsmål. Meldinger på «it's learning» eller kanskje SMS hvis de har det. Det er jo litt vanskeligere å regulere på den måten. Men i klasserommet skal hver lærer være bevisst på å kommunisere med alle elevene. Da er det ikke kommunikasjon med en liten gruppe på høyre side som skal gjelde.»

Ved å bygge god relasjoner og ha god kommunikasjon kan man hjelpe elevene å øke læringsutbytte på skolen. Det å styrke elevenes skoleprestasjoner og læringsutbytte er et middel brukt for å redusere ulikhet. Man må hjelpe elevene til å oppnå optimalt læringsutbytte for å forhindre at sosiale forskjeller videreføres mellom generasjoner. Lærerne ser på kommunikasjon og relasjonsbygging som et viktig verktøy for å få det beste ut av elevene, men noen av lærerne forteller om et skille mellom sosial og faglig prat. Videre fortelles det hvordan skolesterke elever er gruppen som har størst interesse av den faglige siden av kommunikasjon. Dette tyder på at kommunikasjon og relasjonsbygging med elevene er mer komplekst enn at det er «viktig for elevers skoleprestasjoner.» I videre forskning ville det vært interessant å utforske hvordan skillet mellom sosial- og fagligkommunikasjon kan ha ulike effekt på elevers læringsutbytte.

5.3.2 Tilpasset opplæring

I tidligere statssekretær Lisbet Rugtvedts innlegg ved Utdanningsdirektoratets konferanse "Sosial utjevning i læring» (31.01.2008) sier hun at «tilpasset opplæring» er en viktig del av utjevningspolitikken som preget innføringen av kunnskapsløftet:

«Det er en tett sammenheng mellom arbeidet for bedre opplæring i grunnleggende ferdigheter og arbeidet for sosial utjevning. Det er nettopp sosial skjevhet i læringsutbyttet som er det alvorlige problemet i skolen vår. At man skal ha en mindre sjanse for å tilegne seg grunnleggende ferdigheter man trenger for liv og arbeid dersom man har foreldre med lav utdanning er ganske enkelt uakseptabelt.

Vi tror at tidlig innsats, sterkere fokus på målene for opplæringen slik vi får gjennom Kunnskapsløftet, bedre tilbakemeldinger til elevene, lengre og mer helhetlig skoledag og nok lærerressurser til å kunne gi reelt **tilpasset opplæring**¹⁴ er viktige stikkord.» (Rugtvedt 2008)

Innføring av «NyGiv» - et tiltak for å hjelpe elever i overgangen mellom ungdomsskole og videreutdanning – styrker inntrykket av at regjeringen ser på tilpasset opplæring som et viktig hjelpemiddel. «NyGiv» fokuserer på å styrke utvalgte elevers basisferdigheter for å redusere antall drop-outs på videregående skoler. I stortingsmelding 20 «På rett vei – kvalitet og mangfold i felleskolen» (2012-2013) forklares prosjekts målsettinger slikt:

«Overgangsprosjektet er et systematisk samarbeid mellom kommune og fylkeskommune om tett oppfølging av svakt presterende elever som risikerer å ikke fullføre og bestå videregående opplæring. Elevene som etter første halvår på 10. trinn har svært dårlige faglige prestasjoner har fått et særskilt tilrettelagt og organisert opplæringstilbud, primært for å forbedre sine lese-, skrive- og regneferdigheter.» (St.meld.nr20 2012-2013:35)

Oppsummert er det tydelig at «tilpasset opplæring» blir vektlagt ovenfra, og lærerne ytrer samme holdning. «Tilrettelegging» var ofte det som ble nevnt først da jeg spurte lærerne om hvordan de kunne hjelpe elevene som slet faglig. Flere lærere beskrev «tilpasset opplæring» og tilrettelegging for den enkelte elev som et nøkkelredskap for å hjelpe elever med å styrke egne skoleprestasjoner:

«Det gyldne prinsippet er tilrettelegging. Individuell tilrettelegging. Om man følger undervisningen i en klasse. Så har alle klasser en læringsplan i et fag. Under en definert periode. Innenfor disse planene så kan det tilpasses så godt som mulig. Ofte hjelper det å 'kutte litt på toppen'. Det ligger mange planer som legger til rette for mye (stoff). Så hvis du har elever som ligger på den nederste skalaen, så gjelder det å kommunisere ganske tydelig hva vi forventer. At du heller kan klare noe, vi forventer ikke at du klarer alt. Da vi jobber med «lite», så gir det dem bedre resultater enn å prøve å lære alt. Det tror jeg det må være utgangspunkt»

¹⁴ Fremhevet av forsker.

«NyGiv»-prosjektet ble alltid positivt beskrevet av lærerne og de viste tiltro til tiltaket. Det var spesielt viktig å kunne hjelpe elevene med å styrke basisøvelser som lese, skrive og regne. Ved å styrke basisegenskapene fikk eleven en god grunnmur for utvikling. Hvis man som elev sliter med leseferdigheter vil det gå utover læringsutbyttet i andre fag:

«Teorifagene går jo på å lese og regne i utgangspunktet. Engelsk er jo også et fag, men på ungdomstrinnene og på videregående skole, så er det mye av lærestoffet som tas inn gjennom lesing. Så dårlige lesere; de sliter. Så en av de tingene vi kan gjøre, er å styrke leseferdighetene de sine. I hastighet og leseforståelse. Her har vi jo hatt en del innfallsvinkler på akkurat det der. Vi har hatt ekstra timer, for å styrke lesing – slik at de vil gjøre det bedre i teorifag»

I tillegg til å se verdien av å styrke elevenes basisferdigheter kommenterte en lærer hvordan prosjektet bidro til å gi eleven en følelse av mestring.

«Det er jo nettopp for å gi dem en opplevelse at skolen er positiv. For å få snudd dette mønsteret de er inne i, hvor de bruker masse tid og energi for å bortforklare sine egne manglende suksess. Det gjøres en del grep her for å hjelpe til i systemet.»

Det å hjelpe eleven med å oppleve mestringsfølelse ble beskrevet som en av oppgavene til læreren. For de svakeste elevene er det nødvendig å anvende «tilpasset opplæring» for å kunne gi dem denne følelsen.

«Indre motivasjon går nettopp på det å ha mestringsfølelse. Man kjenner jo situasjonen selv, fordi man har følt maken. Ikke skjønt en ting av hva som foregår, da er det jo klart at man er veldig lite interessert. For oss akademikere, så kan man tåle det i en stund. Men for en elev så kan man ikke tåle det uke etter uke uten å kjenne følelsen av å mestre. Så vår oppgave er jo selvfølgelig å tilpasse opplæringen, bruke ulike strategier, hjelpe eleven lære seg selv, og at de får en variasjon i dette her. Men først og fremst at alle elever opplever at «dette mestrer vi». NyGiv er spesielt siktet mot de som ligger ikke helt dårligst, men de som ligger litt over der – men klarer seg dårlig i teorifagene.»

Den samme læreren fortalte en historie om hvordan tilpasset opplæring hadde hjulpet en skolesvak elev å få mestringsfølelsen. Denne eleven hadde en stor interesse for egyptiske pyramider og alt som fulgte med. Derfor spesialiserte hun seg på dette temaet og endte opp med å holde foredrag på temaet for elever og lærere på skolen. Dette eksempelet viser hvordan tilpasset opplæring kan bidra til å gi elevene følelsen av å lykkes:

«Hun spesialiserte seg i egyptiske pyramider. Hun kunne alt om mumier, pyramider, og alt dette her. Og hadde et område hvor hun lykkes på – hvor hun kunne holde foredrag. Hun holdt faktisk

et foredrag for lærerne også. Om dette her. Hun lykkes, og det kompenserte for en god del områder hvor hun ikke lykkes på.»

Ved å hjelpe elevene til å styrke eget læringsutbytte vil man forsøke å bekjempe reproduksjon av sosial ulikhet. Gjennom å utjevne forskjellene mellom elevers læringsutbytte i skolen arbeides det for å videreføre sosial likhet fra skolen til samfunnet – slikt vil man redusere sosial ulikhet i samfunnet:

«Regjeringens mål er at flere enn i dag skal lykkes i å nå sine mål og at utdanningssystemet ikke skal videreføre eller forsterke sosiale forskjeller. Bekjempelse av fattigdom og sosial eksklusjon innebærer også å satse på å redusere forskjeller i læringsutbytte. Utdanning er en nøkkel til et liv som aktiv samfunnsdeltaker, til å kunne delta i arbeidslivet og mestre hverdagen.» (kunnskapsdepartementet 2010)

5.3.3 Karakterers doble betydning

I diskusjon av hvordan tilpasset opplæring kunne bidra til å styrke elevenes skoleprestasjoner og mestringsfølelse var det flere lærere som trakk inn karakterer som en ødeleggende faktor. Selv om tilpasset opplæring hjalp skolesvake elever styrke mestringsfølelse og skoleprestasjoner, så måtte de få karaktervurdering på lik linje med andre elever. Ettersom flere av de skolesvake ikke så forbedring i karakterer hadde denne vurderingsformen en demotiverende effekt. De skolesvake elevene hadde ofte forbedret seg, men som lærerne påpekte: karakterer viser ikke alltid forbedring. Derfor var det flere skolesvake elever som selv med hardt arbeid og tilpasset opplæring kun oppnådde svake karakterer. Man kan se tilbake til eksempelet om jenta som spesialiserte seg på egyptiske pyramider; det er nemlig ikke gitt at hun vil få bedre resultater i karakterboka – til tross for at tilpasset opplæring hjalp henne med å arbeide hardt og å mestre temaet. Lærerne noterte seg hvordan karakterer kunne virke demotiverende for elever som egentlig hadde hatt god fremgang:

«Så er det jo de som føler de ikke lykkes på noen felt. Det er jo de vi må arbeide med, for å få dem over den knuten. Da er dessverre karakterene, i noen tilfeller, demotiverende. De jobber hardt, kjenner karaktersystemet, de jobber hardt, og ser ingen bedring. Iallfall ikke før på en stund. Altså, de jobber, jobber og jobber – men karakteren blir den samme. Fordi selve nivået går opp. Det å jobbe med den typen diskusjon og samtale med de elevene om disse tingene, det er selv en viktig del av læringsprosessen – viktig for motivasjonen.»

På en annen skole diskuterte lærerne samme problematikk med karakterer. De pekte på hvordan karakterer ikke viser utvikling; en elev som får en 3er i åttendeklasse og oppnår samme karakterer i tiendeklasse har tatt til seg mye ny kunnskap – selv om karakteren ikke

viser dette. Eleven blir ikke fullstendig vurdert på fremgang, noe som demotiverer skolesvake elever som arbeider for å oppnå bedre resultater.

«Lærer 1: Jeg har jo litt sånn problemer med karakterer. Altså, hvis du har elever som oppnår svake resultater. Eller har lav, lav måloppnåelse. Det er jo den vurderingen av hvordan de har jobbet med stoffet og hva de har mestret som må kommuniseres. Så er det å bygge opp på disse [uklart], men om du skal ha en karakter i tillegg så er jo 2er på en måte en... Alt det positive som har kommet underveis kan jo bli slått i hjel av å banke en 2er i hodet på de.

(...)

Lærer 2: Disse karakterene viser jo ikke fremgang. Ikke nødvendigvis hvor stor økt forståelse man har fått. Det kan jo effektivt legge et lokk på alt det som har vært positivt. Jeg tror også foreldre er... de har ikke gått på skole en stund; så de er ikke vant til å tenke på karakterer på en måte som vi prøver å fremme til elevene. At det egentlig ikke er karakterene som er viktig, men tilbakemeldingene. Det er hva man har lært som er det viktige, ikke tallet som står der. Og hvordan man kan bruke det man har lært. Det er klart det er vanskelig for elevene og oss – fordi karakteren tross alt står der. Det er et veldig klart mål for hva de har fått til. Men den forteller egentlig ikke alt.»

I en diskusjon mellom lærerne ble det fortalt at mangel på motivasjon blant skolesvake elever ofte var tilknyttet hjemmet og mestringsfølelse:

«Forsker: Vi snakket om at karakterer har betydning for utdanningsvalg, så da spør jeg hva som kjennetegner en elev som gjør det bra på skolen eller har mestringsfølelsen og... ja

Lærer 1: Det er litt vanskelig å si noe om, men.. Det er gjerne bakgrunnen til foreldrene som vi ser.. Om det er ressurssterke foreldre vil selvfølgelig påvirke det. Så er det jo noen som har en indre motivasjon for de vil jobbe for å bli gode. Da er jo karakterene i seg selv en motivasjon... Vi trenger ikke å motivere de på en måte. De går på egen motor – og de vil jo klare seg godt uansett. Iallfall på ungdomskolen. De jobber jevnt og trutt. Så er det jo svakere elever som trenger ekstra for å klare seg. Hvis ikke motivasjonen er der, så gir det jo dårligere resultat.

Lærer 2: De klarer ikke å se så langt frem heller alltid! Som de som er [skolesterke]... Altså, greit, de kommer inn på noe uansett, så de har ikke helt den samme gnisten som skolesterke har.

Lærer 3: Dette har igjen sikkert noe å gjøre med den mestringsfølelsen da. Når du føler du ikke får lønn får strevet, da slipper de likegodt å streve.»

Her kommer det frem et poeng; hvis eleven ikke opplever at man får lønn for strevet av hardt arbeid, så forsvinner motivasjonen. Det later til å være essensen i lærerens bekymring over karakterers påvirkning på elevers mestringsfølelse og motivasjon, til tross for at det nevnes at oppgaver uten karaktervurdering går utover elevenes motivasjon til å jobbe ordentlig. Lærere fortalte at elevene alltid ville bli vurdert med karakterer om de kunne velge. Hvis det ikke var karaktervurdering var det flere elever som ble mindre motiverte. Knudsen kommenterer likt som lærerne at følelsen av mestring er svært viktig for elevene. Karaktervurdering kan bidra til at elever utvikler ulike selvoppfatninger som vil tjene de skolesterke og byrde de skolesvake:

«Videre former skolen elevens personlighet og skaper ulikhet i selvoppfatning. Den som mestrer oppgavene og opplever fremgang, vil også få følelser av kontroll med egen livssituasjon. Taperen derimot mister tillit til egne evner.» (Knudsen 1980:3)

De viste også bekymring over hvordan lærerne og foreldrenes forståelse av karakterer er ulike. For læreren var en helhetlig vurdering og fremgang i elevens skoleprestasjoner hovedfokuset, mens foreldrene var mer opptatt av selve karakteren. Noen lærere mente at tidene hadde endret seg fra da foreldrene gikk på skole, og at skolen nå fokuserer mindre på karaktervurderingen. Derfor sitter man igjen med en mismatch mellom skole og hjemstolkning av karakterer. Dog er det karakterene på vitnemålet som gjelder når elevene søker på videregående skole. En lærer anerkjente vanskeligheten når hjem og skole hadde ulik forståelse av karakterers betydning:

«Jeg tror det er lærerne som har mest avslappet forhold til karakterer. Foreldre er veldig opptatt av det. Når karakterer er spesielt bekymrende eller ødeleggende, det er når det kommuniseres hjemmefra at en 3er kanskje ikke er bra nok. Men en lærer ser at en 3er her er veldig bra. Her er det mye bra fagstoff som har blitt gjenfortalt i ulike fag, og de har jobbet godt med strategier for å velge opplysninger som er viktig. Det er det som er vanskelig: å ha forskjellige oppfatninger over hva som er bra og hva som ikke er bra.»

Karakterens mening formidles ikke tydelig nok til elever eller foreldre, ifølge lærerne.

Det viser seg at det finnes flere sider ved karaktervurdering. Lærerne uttrykte en holdning om at karaktervurdering ikke var gunstig for å oppnå målsetninger om å utjevne ulikheten i skolen ved å hjelpe alle med å styrke egne skoleprestasjoner. Elever hadde et behov for karaktervurdering som et incentiv for arbeid. Foreldrene var veldig opptatt av

karakturvurdering, mens lærerne mente de burde heller fokusere på en helhetlig vurdering, selv om utdanningsmulighetene er avhengig av hvilke karakterer elevene får.

5.4 Oppsummering

I dette analysekapittelet har jeg redegjort for refleksjoner lærerne hadde om skolens innvirkning i elevers læringsutbytte og utdanningsvalg. Dette gir et innblikk i hvordan politiske målsetninger om sosial utjevning er med på å prege elevens hverdag i skolen. Selv om lærerne mener at elevens bakgrunn har mye å si for læringsutbytte og utdanningsvalg, peker de til endringer i skolen som kan bidra til å redusere betydningen av bakgrunn.. Lærerne hadde positive opplevelser av tiltak som NyGiv og utdanningsvalgfaget. Til tross for at lærerne mente at skolen kunne bidra til å skape endringer delte de refleksjoner som tydet på at de anså det som vanskelig å skape endringer.

6.0 Avslutning

6.1 Oppsummering

Den overordnede problemstillingen i dette studiet var å utforske elevers utdanningsvalg i kontekst av ulikhet og utjevningsspolitikk slik lærerne ser det. Mer spesifikt utforsket jeg lærernes forståelse av disse underordnede problemstillingene:

1. Hvilke faktorer mener læreren påvirker elevenes utdanningsvalg?
2. Hvilke oppfatninger har lærerne om skolens rolle for å skape endringer?

I kapittel 2 «Design og metode» ble det redegjort for forskningsdesign og metodisk tilnærming jeg brukte i oppgaven. For å belyse temaet anvendte jeg en kvalitativ tilnærming hvor jeg utførte gruppeintervjuer med ungdomsskolelærere. Jeg håpet at lærerens innsikt kunne gi et innblikk på problemstillingene fra innsiden av skolen. Forskningsdesignet var inspirert av Glaser og Strauss' grounded theory. Det må nevnes at det er flere ulike meninger om litteraturs rolle i grounded theory. Jeg valgte å la meg bli inspirert av tidligere forskning og litteratur, så derfor har jeg i kapittel 3 «Tidligere forskning, teori og perspektiv» redegjort for litteratur og forskning som er interessant i lys av oppgavens tema og problemstilling. I kapitlet trakk jeg frem forståelsesmodeller av utdanning og ulikhet, for å så drøfte kvantitative og kvalitative internasjonale studier. Avslutningsvis gjorde jeg rede for norsk forskning på feltet, for å sette oppgaven i kontekst av utdanning, ulikhet og sosial utjevning i Norge.

I kapittel 4 «Familie og nærmiljøets betydning for læringsutbytte og utdanningsvalg» skrev jeg om faktorer utenfor skolen som lærerne mente påvirket elevenes utdanningsvalg. Læreren la et stort fokus på at familie og nærmiljø var vesentlig for elevens utdanning – både når det kom til utdanningsvalg, men også læringsutbytte. Lærerne diskuterte at verdier, holdninger og ambisjoner fra hjemmet var faktorer som var med på å forme elevens utdanning. De trakk også inn hvordan elevene var påvirket av det «kjente»; denne komponenten var et resultat av hva de var eksponert for. I lys av dette diskuterte de hvordan foreldrenes jobb og sosiale nettverk ville være med på å forme elevenes oppfattelser av hva som var «riktig» utdanningsvalg. I gruppeintervjuene var det altså ikke bare faktorene i seg selv som ble nevnt, men også *hvordan* lærerne mente familien for eksempel hadde innvirkning. Lærerne fortalte hvordan de oppfattet at elevene ble formet av sine omgivelser, og oppfattelsene som påvirket utdanningsvalget var et resultat av dette her.

I kapittel 5 «Skolens betydning for utdanningsvalg, læringsutbytte og utjevning» drøftet jeg hvordan læreren mente faktorer innad i skolen påvirket elevenes utdanningsvalg og skoleprestasjoner. Lærerne fortalte at læringsmiljø kunne drive en klasse fremover, men også dempe elevenes læringsutbytte. Det var viktig å arbeide for en klasse med et godt læringsmiljø slik at alle kunne styrke sitt læringsutbytte. Elevenes læringsutbytte er tilknyttet utdanningsvalg og sosial utjevning. Jeg refererte til politiske målsetninger om at det å hjelpe elevene oppnå sitt potensial ville gi sosial utjevning. Lærerne pratet også om hvordan elevenes karakterer var med på å avgjøre hvor de dro etter grunnskolen. Karakterer og læringsutbytte hadde ofte sammenheng med elevens familie og nærmiljø som jeg diskuterte i kapittel 4. Hvordan skolen skaper endringer spiller en sentral del i kapittel 5; det diskuteres hvordan innføringen av utdanningsvalgfaget har skapt endringer i utdanningsvalgprosessen elevene går gjennom. Videre er det et stort fokus på hvordan skolen bidrar til å hjelpe elevene forbedre skoleprestasjonene, hvor jeg diskuterer hvordan relasjonsbygging, kommunikasjon og tilpasset opplæring blir vektlagt av lærerne som viktige midler for å kunne skape endring i elevens læringsutbytte.

I analysekapitlene har jeg utforsket lærernes forståelse av hva som påvirker elevens utdanningsvalg ut ifra oppgavens rammer om utdanning, ulikhet og utjevning – og jeg har fått belyst oppgavens overordnet og underordnet problemstillinger. Formålet med forskningen var å kunne få et innblikk i hvordan læreren tolket elevenes utdanningsvalg og det var deres innsikt på fenomenet jeg ønsket å analysere. Lærernes innsikt er interessant i lys av annen forskning og politiske målsetninger. Forskere sier at utdanningssystemet bidrar til reproduksjon av ulikhet og politikerne vil bruke utdanningssystemet for å utjevne sosiale forskjeller.

I gruppeintervjuene hadde lærerne ulike meninger på temaene jeg har diskutert i denne oppgaven, men likevel var det en enighet om at skolen kunne bidra til å skape endringer. Selv om endringer kunne være vanskelig å oppnå, så strebet de likevel for at alle elevene skulle kunne nå sitt potensial med hjelp av skolen.

7.0 Referanser

7.1 Litteraturliste:

Aamodt, Per (1994): «Valg og gjennomstrømning i utdanningssystemet» i Jon Lauglo (red.), *Norsk forskning om utdanning. Perspektiver og veivalg*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.

Bakken, Anders (2009): *Ulikheter på Tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?*. NOVA-rapport nr.8/09. http://www.nova.no/asset/3752/1/3752_1.pdf

Bakken, Anders og Kirsten Danielsen (2011): *Gode skoler – gode for alle? Et casestudie av prestasjonsforskjeller på seks ungdomskoler*. NOVA-rapport nr.10/11. http://www.nova.no/asset/4657/1/4657_1.pdf

Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality*. Librairie Armand Colin, Paris.

Bourdieu Pierre (1977): “*Cultural Reproduction and Social Reproduction*” i Halsey,A.H (red.) *Power and Ideology in Education*. Oxford University Press, Oxford.

Bourdieu, Pierre og Jean-Claude Passeron (1977): *Reproduction: In Education, Society and Culture*. SAGE publication ltd., California.

Devine, Fiona (2004): *Class Practices: How parents help their children get good jobs*. Cambridge University Press, Cambridge.

Glaser, Barney og Anselm Strauss (1967): *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company, Chicago.

Glaser, Barney (1998): *Doing Grounded Theory: Issues and discussions*. Sociology Press, USA.

Halsey A.H, Hugh Lauder, Phillip Brown og Amy Stuart Wells (1997): *Education: Culture, Economy Society*. Oxford University Press, New York.

Hernes, Gudmund og Knud Knudsen (1976):*Utdanning og ulikhet delutredning i en undersøkelse satt i gang ved kongelig resolusjon av 3. mars 1972 ; utredningen avgitt til Forbruker- og administrasjonsdepartementet i juli 1976*. Universitetsforlag, Oslo.

Knud Knudsen (1980): *Ulikhet i grunnskolen*. Universitetsforlaget, Bergen.

Lamont, Michéle og Annette Lareau (1988): *Cultural capital: Allusions, gaps gliassandos in recent theoretical developments*. I Sociological Theory, vol.6, no.2m pp.153-168. American sosiological association.

Lareau, Anette (2000): *Home Advantage : social class and parental intervention in elementary education*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc, England.

Lareau, Anette (2003): *Unequal childhoods: class, race and family life*. Regents of the University of California, California

Liamputtong, Pranee (2011): *Focus group methodology: Principles and practice*. Sage publications, London.

Lødding Berit og Solveig Holen (2012): *Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet. Sluttrapport fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet*. NIFU-rapport 28/2012

Morgan, David L. (1988): *Focus groups as qualitative research*. Sage, Newbury Park, California.

Marvasti, Amir (2004): *Qualitative research in sociology*. SAGE publications, London.

Mjelde, Liv (1999): «Middag blir tekst: Om arbeidsdeling og husstellundervisningens utvikling i yrkesutdanningen» i Birkelund, Broch-Due og Nilsen (red.): Ansvar og protest. Sosiologisk institutt, Universitet i Bergen.

Nordli Hansen , Marianne og Fredrik Engelstad (2005): «Samfunnsklasser og klasseteorier» i Frønes og Kjølørød (red.) *Det norske samfunn*. Gyldendal norsk forlag, Oslo.

Nordli Hansen (1999) *Utdanningspolitikk og ulikhet. Rekruttering til høyere utdanning 1985-1996*. Tidsskrift for samfunnsforskning 40, nr2.1999.

Rogg, Elisabeth (1999): « Fordeling av utdanning i tre årskull» i Birkelund, Broch-Due og Nilsen (red.): Ansvar og protest. Sosiologisk institutt, Universitet i Bergen.

Telhaug, Alfred Oftedal (1992): *Norsk og internasjonal skoleutvikling*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.

7.2 Andre kilder:

Djupedal, Øystein (2008): «Utdannings som verktøy for sosial utjevning – barnehagens betydning.» Innlegg på regional konferanse om ny stortingsmelding i Tønsberg 16. mai 2006.

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/oystein_djupedal/2006/utdanning-som-verktoy-for-sosial-utjevni.html?id=114021

(Hentet 14.06.2013).

Kunnskapsdepartementet (2010): Skolen kan utjevne forskjeller

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/internasjonalt_samarbeid_om_utdanning_og/europa/2010-det-europeiske-aret-for-bekjempelse/fattigdom-i-norge-.html?id=620493 13.10.2010

NOU 2007 nr.6 "Formål for fremtiden"

<http://www.regjeringen.no/pages/1984848/PDFS/NOU200720070006000DDDPDFS.pdf>

NOU 2010 nr.8 «Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn».

<http://www.regjeringen.no/pages/14258034/PDFS/NOU201020100008000DDDPDFS.pdf>

Rugtvedt, Lisbet (2008) «Sosial utjevning i læring – ideologi og mål». Tale ved

Utdanningsdirektoratets konferanse "Sosial utjevning i læring", Thon Hotel Bristol, Oslo 31.01.2008 http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/politisk_ledelse/statssekretar-lisbet-rugtvedt/2008/sosial-utjevning-i-laring--ideologi-og-m.html?id=498916 (hentet 14.06.2013)

St.meld. nr. 16 (2006–2007): "... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring"

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf>

St.meld nr.44 (2008-2009) : «Utdanningslinja – et solidarisk kunnskapssamfunn»

<http://www.regjeringen.no/pages/2202348/PDFS/STM200820090044000DDDPDFS.pdf>

St.meld.nr.6 (2010-2011): «Likestilling for likelønn.»

<http://www.regjeringen.no/pages/14622340/PDFS/STM201020110006000DDDPDFS.pdf>

St.meld.nr. 22 (2010-2011): «Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet».

<http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDFS.pdf>

St.meld.nr. 20 (2012-2013): «*På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen.*»

<http://www.regjeringen.no/pages/38263383/PDFS/STM201220130020000DDDPDFS.pdf>

Udir (2013): Klasseledelse <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre->

[laringsmiljo/Klasseledelse/Sider/Klasseledelse/Relasjonell-klasseledelse/?read=1](http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Sider/Klasseledelse/Relasjonell-klasseledelse/?read=1) (hentet

14.06.2013)

8.0 Vedlegg

8.1 Intervjuguide

Hva påvirker elevers utdanningsvalg?

- Hva tenker dere om hva som påvirker elevenes utdanningsvalg?

Mestring, holdning og skoler resultatet

- Karakterer og utdanningsvalg; har dere tanker og refleksjoner på dette temaet?
- Hva påvirker karakterer?
- Elever som er aktive i fritidsordninger – gjør de det bedre enn andre?
- Holdning om å lykkes i skolen; hvem har den? → elever med følelse av *entitlement*?

Skolen og læreren

- Hvordan kan dere som lærere hjelpe de svakeste styrke egne skoleprestasjoner?
- Relaterer og kommuniserer dere lettere med noen elever enn andre?
- Spør elever om utdanningsvalg?
- Når en elev spør etter råd vedrørende utdanningsvalg; hva legger dere da fokus på?
- Tror dere lærer/rådgiver/læringsmiljøet påvirker elevens utdanningsvalg?
- Hvordan opplever dere at skolen er med på å forme utdanningsvalget?
- Refleksjons rundt deres rolle som lærere for disse ungdommene under en overgangsfase.

Hjem, nettverk og miljø

- Tanker om *hvem* som påvirker elevenes utdanningsvalg?
- Foreldres rolle i utdanningsvalget – refleksjon og tanker?
- Hva synes dere om (prosjekt) leksehjelp?

Interesser

- Tror dere **elevenes** hobbyinteresser påvirker utdanningsvalget?
- Medias påvirkning på utdanningsvalget. (..mer påvirkelig enn andre?)

Tiltak og reformer

- Endringer i læresituasjonen etter at kunnskapsløftet ble innført?

- Synes dere at innføringen av «utdanningsvalg» har påvirket prosessen elevene går gjennom ved utdanningsvalget?
- Har dere kommentarer på endringer i utdanningsvalg prosessen – var det veldig annerledes før?

Kjønn

- Utdanning i videregående skole er sterkt kjønnssegregert – la oss diskutere dette temaet.