



UiO • Universitetet i Oslo

Lærerrollen i møte med sosiale forskjeller

En studie av samfunnsfaglæreres perspektiver på egen praksis

Pål Yasin Ezzari

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2020

Sammendrag

Denne avhandlingen undersøker tre samfunnsfaglæreres syn på sosial ulikhet i skolen. Formålet med oppgaven er å få innsikt i hvordan spørsmål knyttet til sosiale forskjeller og klassebakgrunn figurerer i læreres hverdag og hvilke konsekvenser læreres praksis kan ha for sosial utjevning. Et viktig premiss er at norsk skole i dag ikke virker sosialt utjevnende til tross for positive intensjoner blant myndigheter og lærere. En viktig ambisjon er derfor å frembringe kunnskap som kan være utgangspunkt for at lærere gjør kloke refleksjoner rundt hvordan de kan bidra til at målsetningen om at skolen skal utjevne forskjeller virkelig gjøres. Datamaterialet består av to intervjuer per lærer med noen måneders mellomrom. I tillegg sendte de tre lærerne meg et notat der de reflekterer rundt hvordan sosiale forskjeller blant elevene materialiserer seg i skolen.

Det teoretiske grunnlaget for analysen av data består av litteratur om klasse og ulikhet med en hovedvekt på Bourdieus perspektiver. Begrepet kulturell kapital vies særlig oppmerksomhet som utgangspunkt for å forstå reproduksjon av ulikhet. I tillegg drøfter jeg hvordan vi kan se dannelse, medborgerskap og deliberasjon, sentrale begreper i samfunnsfagdidaktikk, i sammenheng med sosial ulikhet. Et sentralt poeng er at innholdet som legges i disse begrepene kan bidra til å produsere forskjeller dersom de ikke sees i sammenheng med sosial ulikhet.

Analysen av informantenes holdninger og praksis viser at lærere har en viktig rolle når det gjelder sosial utjevning. På en rekke områder kan lærere bidra til at skolen virker utjevnende eller reproduserende avhengig av hvilke vurderinger lærere gjør og de tiltakene de setter i praksis i møte med elevene. Det kan eksempelvis dreie seg om utforming av undervisning og oppgaver, vurderingspraksis eller læreres språkbruk. Samtidig demonstrerer avhandlingen at mekanismene som fører til sosial reproduksjon er svært komplekse. Praksiser som kan virke reproduserende eksisterer side om side med praksiser som kan virke utjevnende og ofte virker mekanismene på et underbevisst nivå. En kan dermed ikke peke på enkle konkrete tiltak for å løse utfordringer knyttet til reproduksjon av forskjeller. En viktig anbefaling er likevel at lærerutdanningen gir fremtidige lærere innsikt i hvordan mekanismer for sosial ulikhet opererer i skolen og i samfunnet forøvrig. På den måten kan lærere få et kunnskapsgrunnlag som setter dem i stand til å identifisere situasjoner i skolen der sosial ulikhet kan spille en rolle og gjøre gode vurderinger i tråd med målsetningen om utjevning.

Forord

Etter mange år som student ved UIO føles det godt å sette et i alle fall foreløpig punktum på studietiden. Mye av den kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom disse årene vil følge meg resten av livet og deler av den har kulminert i denne oppgaven. Å avslutte et 5-årig utdanningsprogram er gledelig, men også vemodig. Da er det fint å se frem mot en hverdag som lærer der det vil være anledning til å holde kunnskapen vedlike og utvikle den videre. Forhåpentligvis kan jeg bidra til å engasjere elever på samme måte som jeg selv ble engasjert av dyktige lærere både på videregående og universitetet.

Jeg vil bringe stor takk til mine veiledere, Alfredo Jornet Gil og Nora Elise Hesby Mathé. Deres kloke, konsise og utfyllende innspill har vært til uvurderlig hjelp i denne arbeidsprosessen. Jeg vil takke informantene mine for at de tok seg tid til å delta i mitt prosjekt i en travel hverdag. Takk til studiekamerat Sjur for gode diskusjoner og viktige påminnelser. Jeg vil også takke min mor og mine svigerforeldre for at de hjalp til med barnepass i den spesielle tiden hvor barnehagene var stengt. Takk også til min far og min samboer for god støtte gjennom studietiden.

Nå kan jeg kalle meg lektor og jeg ser med stor motivasjon frem til å begynne å jobbe som lærer i samfunnsfag og engelsk.

Pål Yasin Ezzari,

Universitetet i Oslo, juni 2020

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	6
2. Teori.....	8
2.1 Hvorfor klasse?.....	8
2.1.1 Klasse – fremdeles relevant?.....	8
2.1.2 Klasse og lagdeling.....	9
2.1.3 Kulturelle perspektiver.....	11
2.2 Bourdieus konsept om klasse og dets relevans til utdanningsprestasjoner.....	11
2.2.1 Habitus.....	12
2.2.2 Utdanning og kulturell kapital.....	14
2.2.3 Kritiske perspektiver.....	15
2.3 Kulturell kapital i norsk utdanning.....	17
2.4 Medborgerskap, dannelse og deliberasjon.....	19
2.4.1 Medborgerskap.....	19
2.4.2 Dannelse.....	21
2.4.3 Deliberasjon.....	24
3. Data og metode.....	27
3.1 Forskningsdesign.....	27
3.2 Utvalg.....	28
3.3 Informanter.....	29
3.3.1 Ole.....	29
3.3.2 Ingrid.....	30
3.3.3 Hans.....	30
3.4 Prosedyrer.....	30
3.5 Intervjuer og intervjuguide.....	31
3.6 Koding og andre metodiske valg for analyse av data.....	31
3.7 Strategier for å styrke validitet.....	32
3.8 Trusler mot validitet.....	34
3.9 Etske betraktninger.....	35
4. Funn, analyse og diskusjon.....	37
4.1 Ulike holdninger til klasse og ulikhet.....	37
4.1.1 Ulike holdninger til klasse og ulikhet – empirisk grunnlag.....	37
4.1.2 Typologi over lærernes syn på klasse.....	42
4.1.3 Ulike holdninger til klasse og ulikhet – mulige konsekvenser.....	44
4.2 Dannelse, medborgerskap og deliberasjon.....	47

4.4.1 Dannelse, medborgerskap og deliberasjon – empirisk grunnlag.....	48
4.4.2 Dannelse, medborgerskap og deliberasjon – konsekvenser for ulikhet.....	51
4.3 Tiltak mot sosial ulikhet.....	57
4.3.1 Tiltak mot sosial ulikhet – empirisk grunnlag.....	58
4.3.2 Tiltak mot sosial ulikhet – mulige konsekvenser.....	60
5. Konklusjon.....	65
5.1 Lærernes rolleforståelse.....	65
5.2 Holdninger og praksis i lys av kulturell kapital.....	66
5.3 Dannelse, deliberasjon og medborgerskap for sosial utjevning?.....	67
5.4 Metodiske og teoretiske begrensninger og muligheter i denne avhandlingen.....	68
5.5 Relevans for lærerstudenter.....	70
6. Litteraturliste.....	72
7. Vedlegg.....	79
7.1.....	79
7.2.....	82
7.3.....	87

1. Innledning

Tema som knytter seg til sosiale forskjeller og reproduksjon/utjevning av disse i utdanningssystemet er notorisk komplekse. Det praksisfeltet som skolen representerer vil alltid stå i et gjensidig påvirkningsforhold til samfunnet forøvrig og de maktforholdene som eksisterer i samfunnet vil utvilsomt prege utdanningsinstitusjonene. I Norge er det en utdanningspolitisk målsetning at skolen skal utjevne sosial ulikhet. Kunnskapsdepartementet (2007, s. 9) slår fast at; ”Å bidra til å utjevne sosiale forskjeller har vært et sentralt mål for mange utdanningsreformer”. Dette går på tvers av ulike regjeringer og det er slik sett stor grad av politisk konsensus om målsetningen om å utjevne sosial ulikhet. Kunnskapsdepartementet skriver blant annet at; ”En god skole utdanner og danner, jevner ut sosiale forskjeller, og gir like muligheter uavhengig av om du vokser opp i Alta, på Alna eller i Arendal” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

Ettersom det er bred politisk enighet om ambisjonene om sosial utjevning i skolen kunne en tenke seg at det var grunn til å forvente positive resultater. Likevel viser sosiologisk forskning i Norge at den relative sosiale mobiliteten (i hvilken grad folk beveger seg fra en klasseposisjon til en annen) har vært stabil de siste tiårene (Hansen & Wiborg 2010). Det store spørsmålet er selvsagt hvorfor. Det ligger ikke til mine ambisjoner å svare utfyllende på det spørsmålet her. Min interesse i denne avhandlingen er å undersøke hvordan lærere forstår sin rolle i målsetningen om utjevning. Ettersom lærere står i første rekke når det gjelder skolens kontakt med elevene vil det være av stor interesse å undersøke hvordan de forstår sin rolle, hvilke holdninger de har til sosial ulikhet og hva slags tiltak de eventuelt setter inn i klasserommet for å motvirke reproduksjon av forskjeller.

Det er altså bred politisk konsensus om målsetningen om at skolen skal utjevne forskjeller. Likevel ser det ikke ut til at skolen oppnår tilstrekkelige resultater i dette arbeidet. Det er dessuten uklart hvordan en sosialt utjevne skole kan operere i praksis. En forklaring på hvorfor det er slik kan være at vi har å gjøre med prosesser som opererer på et underbevisst nivå. I den sammenheng vil jeg argumentere for at det kan ha stor verdi å bruke Bourdieus (Swartz, 1997) begreper om habitus og kulturell kapital som utgangspunkt for å analysere ulikhet i utdanningssystemet. Det ligger latent i Bourdieus begreper en påstand om at; ”det først og fremst er taus kunnskap som ansporer til praksis” (Skogen, Stefansen, Krange & Strandbu 2008, s. 262). Målet med dette analytiske utgangspunktet er verken å hevde at lærere ikke vet hva de holder på med eller at deres undervisning nødvendigvis medfører bias betinget av deres klasseposisjon eller maktforholdet mellom klassene i samfunnet forøvrig. Snarere representerer det en anerkjennelse av viktigheten av det som tas for gitt og hvordan dette er knyttet til makt og avmakt mellom klasser.

Begreper som evner, talent og prestasjoner er ikke nøytrale eller uavhengige av sosial bakgrunn. For eksempel betyr det noe for elevenes prestasjoner om læreren bruker eksempler fra den samme avisen som foreldrene abonnerer på eller om de er fra et sted eleven aldri har hørt om. Det har åpenbart en betydning dersom lærerne bruker et språk som ligner det en er vant til å bruke hjemme og i nærmiljøet. Her innbefatter Bourdieus teori om habitus et stort analytisk potensial ettersom den gir anledning til å drøfte hvordan folks vurderinger henger sammen med folks klasseposisjon og hvordan gnisninger mellom konkurrerende oppfatninger innenfor ulike sosiale felt skaper normer for samhandling, vurdering og rangering.

Det blir sentralt for analysen å se på sammenhengen mellom lærernes holdninger til sosial ulikhet i skolen, de praksiser og tiltak de oppgir at de iverksetter i klasserommet, den institusjonelle konteksten og tidligere forskning og teori rundt utdanningssystemets rolle i stratifiseringen av samfunnet. Konkret vil jeg å undersøke følgende problemstilling: *Hvordan forstår samfunnsfaglære sin rolle i målsetningen om at skolen skal utjevne sosiale forskjeller og hvordan kan vi forstå deres holdninger og praksis i lys av kulturell kapital?*

En økt forståelse av de mekanismene som bidrar til reproduksjon av forskjeller i utdanningssystemet vil i alle tilfeller kunne ha interessante implikasjoner for policy-utvikling. Med et avgrenset fokus på læreres rolle vil det dessuten også angå læreres profesjonsutøvelse generelt og samfunnsfaglærere spesielt. Det er et mål for meg å diskutere kunnskap med fagdidaktiske implikasjoner i denne avhandlingen. I alle fag møter lærere elever fra ulike bakgrunner og med ulike forutsetninger. Samfunnskunnskap har likevel en særlig interessant posisjon i spørsmål om sosial ulikhet som det faget der slike spørsmål også inngår som del av læreplanen. Det ligger et viktig spenningsforhold i samfunnsfag mellom å gi elevene undervisning som tar sikte på å overføre de nåværende samfunnsforholdene og undervisning som skal sette elevene i stand til å transformere disse forholdene (Stanley 2015). Medborgerskap, dannelse og deliberasjon er tre begreper jeg vil trekke frem som særlig interessante i den forbindelse. Årsaken til interessen for de nevnte begrepene er nettopp den uklare posisjonen de har med hensyn til overføring/transformasjon av samfunnsforhold og reproduksjon/utjevning av forskjeller. Jeg vil i avhandlingen diskutere disse begrepene i lys av mine data og teori om sosial ulikhet.

2. Teori

I dette kapitlet vil jeg legge frem det teoretiske rammeverket som jeg har brukt for å tolke data. Strukturen på kapitlet er som følger: Jeg skriver først litt generelt rundt klassebegrepet og hvordan vi kan forstå sosial ulikhet. Deretter kommer jeg inn på kulturelle perspektiver på klasseforskjeller med hovedvekt på Bourdieus tenkning der jeg også inkluderer kritiske innvendinger. Jeg drøfter så hvordan disse perspektivene virker i en norsk kontekst. Etter dette kommer en vending fra hovedsakelig sosiologiske perspektiver til hovedsakelig samfunnsfagdidaktiske perspektiver. I den fagdidaktiske delen diskuterer hvordan vi kan forstå begrepene medborgerskap, danning og deliberasjon. Jeg drøfter også hvilke implikasjoner Bourdieus perspektiver på klasse kan ha for forståelsen av disse begrepene.

2.1 Hvorfor klasse?

Når jeg velger å ta utgangspunkt i perspektiver på klasse som det viktigste teoretiske utgangspunktet for min analyse er det flere grunner til det. For det første fortsetter klassebegrepet å demonstrere sin empiriske relevans både i kvantitative og kvalitative sammenhenger. Det er et mål å tydeliggjøre dette poenget i den teoretiske diskusjonen av klasse. For det andre bygger klassebegrepet på en forutsetning om at store, gjennomgripende strukturer for fordelingen av goder og byrder gjør seg gjeldende i en rekke institusjonelle kontekster. I den kvalitative konteksten hvor jeg undersøker læreres holdninger til sosial ulikhet ligger det et potensiale for teoretisk generalisering ved å tolke deres holdninger i lys av klassebegrepet. Et slikt teoretisk rammeverk skiller seg tydelig fra en innfallsvinkel som for eksempel tar utgangspunkt i individuelt tilpasset opplæring. En styrke ved å analysere lærernes utsagn i et klasseperspektiv er at det ligger et betydelig potensial for å knytte det som skjer i bestemte klasserom og bestemte læreres hverdag til bredere sosiale prosesser. Når det er sagt er klassebegrepet verken entydig eller ukontroversielt og jeg vil i de påfølgende avsnittene klargjøre hvordan jeg forstår klasse i denne avhandlingen og på hvilken måte det har verdi som analytisk verktøy.

2.1.1 Klasse – fremdeles relevant?

På sent 80-tall argumenterte blant annet norske sosiologer for at betydningen av klasse ble stadig mindre og at klassesamfunnet var på hell (Colbjørnsen, Birkelund & Hernes, 1987). Toft og Flemmen (2019) viser til at boken var del av en større trend innenfor sosiologien som satte spørsmålsteget ved klassebegrepets relevans i senmoderniteten. Det er en kjensgjerning at klasseanalyse både historisk og i dag har vært knyttet til radikale politiske prosjekter. En viktig årsak til det er at den marxistiske tradisjonen, vedsiden av ambisjonene om å forstå sosiale forhold i den kapitalistiske era, alltid også har vært et prosjekt for sosial endring. Dette perspektivet

oppsummeres godt i dette kjente sitatet fra Marx: ”The philosophers have hitherto only *interpreted* the world, in various ways. The point, however, is to *change* it.” (Marx & Engels, 1968, s. 15).

Utfordringen for de som har spådd klasseanalysens død (se for eksempel Pakulski & Waters 1995) er at klasse fortsetter å ha analytisk og ikke minst empirisk relevans for et bredt spekter av sosiale fenomener (Bottero 2005, Goldthorpe & McKnight 2006, Wright, 2000). Flemmen oppsummerer utfordringen for de som vil henvisse klassebegrepet til historiens gravhaug: ”Hvordan er en upersonlig relasjon som klasseforholdene i stand til å trenge seg inn i alt fra hva og hvem vi liker og identifiserer oss med, hva vi syns er rett, galt og viktig, hvilke politiske parti vi liker, og hvem vi gifter oss med?” (2019, s. 74). På en lang rekke variabler finner altså sosiologer at klasseforholdene har relevans og forklaringskraft. Interessen for klasse og sosial ulikhet har dessuten blitt revitalisert av det store nedslagsfeltet til Piketty (2013) som gjennom sine kvantitative analyser demonstrerer en urovekkende innsikt i moderne kapitalistiske økonomier: Verdien av kapital vokser mye raskere enn folks lønnsinntekter. Forskjellene mellom de som livnærer seg på lønnsinntekter og de som livnærer seg på avkastning av kapital øker kumulativt slik at forskjellene blir stadig større.

Ikke minst har klassebakgrunn stor betydning i utdanningssystemet. Det er vel etablert i forskningen på utdanning at klassebakgrunn har betydning både for elevenes karakterer, for hvor sannsynlig det er at de tar høyere utdanning, for hvor høy utdanning de tar, men også for sannsynligheten for at elever med tilsvarende karakterer tar høyere utdanning og hvor høy utdanning de tar (Andersen & Hansen, 2011). Ved å utforske hvilket syn lærere har på sosial ulikhet og hvordan klasse materialiserer seg for dem i skolehverdagen er ambisjonen i denne avhandlingen å få en økt forståelse for hvordan klasse kan operere som en ulikhetsskapende mekanisme i klasserommet. Relevante spørsmål i den sammenheng er for eksempel hvorvidt lærerne oppfatter klasse som viktig for elevenes prestasjoner, hvordan de oppfatter klasseforskjeller blant elevene og om lærernes vurderinger og betraktninger om sin yrkesutøvelse kan tenkes å bidra til utjevning eller reproduksjon av forskjeller. Før jeg innsnevrer den teoretiske tilnærmingen vil jeg likevel gjøre noen flere, mer generelle betraktninger rundt hvordan vi kan forstå klassebegrepet.

2.1.2 Klasse og lagdeling

Det teoretiske utgangspunktet for ideen om å undersøke læreres holdninger til sosial ulikhet i denne avhandlingen handler om klasseanalyse. Jeg bruker i avhandlingen begreper som; ”sosial ulikhet”, ”sosiale forskjeller” og ”klasse” om hverandre. Jeg vil derfor presisere at disse begrepene brukes i betydningen sosial klasse. Det melder seg umiddelbart et spørsmål om hva klasse betyr. I sin essens handler studiet av sosial lagdeling om å undersøke hvordan tilgang på makt, rikdom, status,

muligheter også videre varierer systematisk mellom ulike befolkningsgrupper i et samfunn. Sagt på en annen måte: ”Social stratification is concerned with the patterning of inequality and its enduring consequences on the lives of those who experience it” (Bottero 2004, s. 3). Bottero har følgende treffende beskrivelse i sin bok om stratifisering: ”This book is about who gets what and how” (2004, s. 3).

Klassebegrepet i sin enkleste form er et forsøk på å besvare spørsmålet om hvem som får hva. Samtidig er begrepet notorisk mangetydig. Folks persepsjoner av klasse varierer – ord som middelklasse, arbeiderklasse og overklasse brukes både i dagligtale og i den offentlige debatten og det er uklart hva som egentlig ligger i disse kategoriene. Folkelige oppfatninger av disse begrepene blir dessuten i betydelig grad forkludret av sosiale prosesser som medfører at folk i stor grad omgås andre som ligger nært deres egen klasseposisjon. Viktige sosiale arenaer som arbeidsplassen eller nærmiljøet er alt annet enn ”klassenøytrale”. For eksempel bidrar stor variasjon i boligprisene mellom ulike bydeler til at folk som har relativt lik økonomi bor nær hverandre. På arbeidsplassen jobber en ofte med folk som har lignende utdanningskvalifikasjoner. Slike mekanismer omtales ofte som ”differential association” og bidrar til at folk får et skeivt bilde av sosial ulikhet fordi mennesker som omgås hverandre sosialt ikke er et tilfeldig utvalg av befolkningen (Bottero, 2005). Dette er sannsynligvis en viktig forklaring på hvorfor folk flest i Norge oppfatter seg selv som middelklasse (Hjellbrekke & Korsnes, 2012). En akademisk tilnærming til klasse forutsetter dermed en klargjøring av begrepene.

Karl Marx og Max Weber regnes ofte som grunnleggere av klasseanalysen innenfor sosiologien. For disse var den kapitalistiske produksjonsmåten og de markedsrelasjonene den medfører det sentrale utgangspunktet for å forstå inndelingen av klasser. De skisserte klassebegrepet i grove kategorier: ”For sosiologiens klassikere gikk grunnsillet i klassesamfunnet mellom de mange som må leve av å arbeide, og de som kunne leve av eiendom” (Flemmen, 2020, s. 73). Dette skillet har åpenbart relevans også i vår tid. Det er en kvalitativ forskjell på å tjene penger på eiendom og å tjene penger på å selge sitt arbeid og dette skillet er et sentralt trekk ved kapitalistiske økonomier. Når det er sagt er det en avgjørende forutsetning i all akademisk virksomhet at begrepenes nytte må måles etter deres analytiske verdi. Slik sett er det grunn til å spørre seg hvor stor analytisk verdi et perspektiv på klasse som setter skillet mellom en arbeiderklasse som er lønsmottakere og en overklasse som eier og tjener penger på overskudd, renter og lignende. I denne avhandlingen er jeg interessert i å undersøke hvordan lærere forholder seg til sosiale forskjeller i klasserommet. Dersom det avgjørende skillet skulle gå mellom de elevene som har foreldre som tjener pengene sine på eiendom og de som har foreldre som livnærer seg på lønsslippen ville vi stå ovenfor et problem.

Ettersom langt de fleste nordmenn har lønnsinntekt som sitt viktigste livsgrunnlag ville det være få muligheter til å gjøre finere distinksjoner og begrepene våre ville ha smal analytisk verdi.

2.2.3 Kulturelle perspektiver

En analyse av sosiale forskjeller i utdanningssystemet generelt og hvordan lærere forholder seg til slike forskjeller spesielt forutsetter en tilnærming ulikhet som evner å få frem flere nyanser enn det grunnleggende skillet mellom arbeid og kapital. Uavhengig av den økonomiske makten som tilligger kapital-siden av denne dikotomien utgjør denne eierklassen en forsvinnende liten andel av befolkningen. I konteksten av utdanning får derfor andre sider ved samfunnets stratifisering viktig betydning, særlig gjelder dette foreldres utdanningsnivå. Den makten følger med høy utdannelse kan ikke forstås som hovedsakelig økonomisk. Det er snarere gjennom symbolske og kulturelle prosesser vi må forstå den påvirkningen høyt utdannede grupper øver på samfunnet og den rollen de spiller i reproduksjonen av forskjeller. Når det gjelder ressursene de er i besittelse av vil det være naturlig å trekke frem fortrolighet med ulike former for kunnskap. Mer spesifikt former for kunnskap som knytter seg til status og legitimitet i samfunnet generelt og i utdanningssystemet spesielt. Det er i denne sammenhengen jeg vil trekke frem Bourdieus perspektiver på klasse som vil bli benyttet i analysen.

2.3 Bourdieus konsept om klasse og dets relevans til utdanningsprestasjoner

For å forstå Bourdieus synspunkter på stratifisering kan et godt utgangspunkt være å sette de i kontrast til de marxistiske perspektivene vi har vært inne på. Bourdieu betrakter ikke klassestrukturen som en enkel dikotomi:

The notion of a class structure encompasses the entirety of the occupational division of labor. This implies that [Bourdieu] grants the notion a considerably wider purview than do Marxian theories, which restrict its scope to a system of positions defined in terms of ownership of and/or control over the means of production. (Weininger 2005, s. 86)

Bourdies teori om stratifisering er slik sett bedre forstått som et sosialt rom med glidende overganger mellom ulike klasseposisjoner. Dermed kan Bourdieus perspektiver på klasse være utgangspunkt for en mer finmasket analyse av ulikhet i klasserommet. Bourdieu (1984) skiller videre mellom ulike former for ressurser som han kaller kapital, hvor de viktigste kapitalformene er økonomisk og kulturell kapital. Sentralt for kapitalbegrepet er at kapital opererer som ulikhetsskapende mekanisme avhengig av den institusjonelle og sosiale konteksten den opererer i.

Dette er et interessant utgangspunkt for analysen i denne avhandlingen, nettopp fordi vi har å gjøre med en spesifikk kontekst; klasserommet, der bestemte former for kapital har bestemte funksjoner.

Det fremstår klart at kulturell kapital vil være den viktigste kapitalformen i det felte utdanningssystemet står i. Konseptet om kulturell kapital ble originalt utviklet nettopp for å forklare hvorfor barns skoleprestasjoner samvarierer med foreldres utdanningsnivå (Prieur & Savage 2013). Mens enkelte kritiserer Bourdieus perspektiver på kulturell kapital for å være gyldige eksklusivt i en fransk kontekst med klare assosiasjoner til høykultur vil jeg legge til grunn en bredere forståelse av kulturell kapital i likhet med for eksempel Lareau & Weininger (2003, s. 597):

Our interpretation of cultural capital is considerably more abstract than the dominant interpretation. It emphasizes that aspect of Bourdieu's thought that we consider fundamental to his discussions of cultural capital: the direct or indirect "imposition" of evaluative norms favoring the children or families of a particular social milieu.

Vi finner et liknende perspektiv hos Andersen & Hansen (2011). Slik disse forskerne forstår kulturell kapital kan en ikke løsrive begrepet fra vår forståelse av evner, talent og prestasjoner. Et sentralt poeng for Bourdieu (1984) er nettopp at klassebetingede kulturelle praksiser mistolkes som uttrykk for relevant kompetanse, for eksempel innenfor et skolefag. Det må likevel tilføyes at overføring av kulturell kapital også innebærer overføring av kompetanse som ikke kan reduseres til symbolske aspekter; la oss si for eksempel lese og skriveferdigheter. Det vil være interessant å undersøke hva lærerne i min studie legger i begreper som evner, kompetanse, engasjement også videre og å diskutere hvordan lærernes forståelse samsvarer eller bryter med oppvekstbetingelsene i bestemte sosiale miljøer. Det er min klare oppfatning at kulturell kapital kan være et effektivt konsept for å forstå hvordan forskjeller i utdanningssystemet reproduseres. For å utbrodere dette argumentet er det imidlertid nødvendig å diskutere hvordan kulturell kapital opererer.

2.3.1 Habitus

I forrige avsnitt argumenterer jeg for at kulturell kapital ikke kan løsrives fra forståelsen av hva prestasjoner i skolen innebærer. I konteksten av klasserommet melder det seg følgende viktige spørsmål: Hvordan anerkjennes elevenes kulturelle kapital av lærerne? Sagt på en annen måte: Hvilke mekanismer gjør det mulig for lærere å anerkjenne elevenes klassebetingede praksiser slik de kommer til uttrykk i klasserommet som relevante for å vurdere deres faglige prestasjoner?

For å besvare slike spørsmål har Bourdieu utarbeidet teorien om habitus: ” Habitus er både frambringende prinsipp for objektivt klassifiserbare praksiser og klassifikasjonssystem (principium divisionis) for disse praksisene” (Bourdieu, 2006, s. 75). På den ene siden former habitus altså folks sosiale praksiser og på den andre siden hvordan de sosiale praksisene vurderes:

”The habitus structures action and the perception of action” (Bæck 2005, s. 219). Et avgjørende trekk ved habitus er at sosiale praksiser både genereres og vurderes avhengig av aktørenes sosiale posisjon. Habitus utvikler seg fra barndommen som et resultat av det sosiale miljøet en vokser opp i og overføres slik mellom generasjonene, især mellom foreldre og barn (Bæck 2005). På denne måten internaliseres på sett og vis den sosiale strukturen og blir en mental struktur som styrer folks disposisjoner. Ideen er ikke at alle fra samme klasseposisjon har identisk habitus, men at det er stor grad av statistisk sammenfall mellom klasse og habitus (Swartz 1997). Hva en anser som vakkert eller stygt, morsomt eller vulgært, godt eller vondt fremstår som et resultat av smak eller livsstil, men er i realiteten, slik Bourdieu ser det, et resultat av vår posisjon i det sosiale hierarkiet (Bourdieu & Passeron, 2006). Dette gjelder da også hvilken kunnskap og hvilke handlinger vi vurderer som relevante vurderingskriterier i utdanningen.

Ettersom habitus er betinget av klasseposisjon og klasseposisjon er knyttet til makt er det ikke slik at de ulike disposisjoner og preferanser som tilligger de ulike klassene er jevnbyrdige. Tvert imot speiler måten vi vurderer de ulike praksisene, det sosiale hierarkiet de har sitt utspring fra. Det må likevel understrekes at hvilke kunnskapsformer og kulturelle praksiser (kapitalformer) som verdsettes i en bestemt institusjonell og/eller sosial kontekst varierer. For eksempel vil det være galt å anta at de med mest økonomisk makt nødvendigvis har størst definisjonsmakt i klasserommet. Snarere er det nærliggende å tenke seg at den kulturelle kapitalen som har sitt utspring i høyere utdanning er mest virksom.

La oss illustrere på hvilken måte kulturell kapital kan ha betydning med et eksempel fra klasserommet: Gutierrez, Rymes & Larson (1995) diskuterer en seanse fra sine observasjoner i et amerikansk klasserom i en samfunnsfagstime. Læreren forklarer at de skal ha en quiz for å undersøke hvem som følger med på hva som skjer i verden. Han går så videre med å spørre elevene hva som stod på forsiden i dagens Los Angeles Times. Saken læreren sikter til handler om en hval som har svømt opp en elv. Hvorfor teller denne kunnskapen, ikke bare som relevant i klasserommet, men som bevis for hvem som ”følger med i verden”? Forfatterne kommenterer dette på følgende måte:

Clearly, it is not the important content of this news story that makes it worthy of the current

events quiz. Rather, it is the particular cultural context within which it occurs that makes it a relevant question. Specifically, this teacher expects his students to engage in his cultural practices: for example, reading the Los Angeles Times every morning. (Gutierrez, Rymes & Larson, 1995, s. 456)

Eksempelet illustrerer tydelig hvordan hva som teller som relevant kunnskap i klasserommet ikke kan betraktes som kulturelt (og i lys av habitus også klassemessig) nøytralt. Dette poenget er dessuten i tråd med andre sosiokulturelle perspektiver som argumenterer for at læringssituasjoner aldri er kulturelt nøytrale (se for eksempel: Ludvigsen, 2011 og Williams, 2012).

Et ytterligere viktig poeng er at habitus i stor grad opererer på et underbevisst nivå. I *Outline of a Theory of Practice* definerer Bourdieu habitus på følgende måte:

Systems of durable, transposable dispositions, structured structures predisposed to function as structuring structures, that is, as principles which generate and organize practices and representations that can be objectively adapted to their outcomes without presupposing a conscious aiming at ends or an express mastery of the operations necessary in order to attain them. (1977, s. 72)

Etter Bourdieus syn er det faktum at habitus opererer på et underbevisst nivå av spesiell betydning fordi det gjør ulikhetsskapende mekanismer særlig effektive. Ettersom vi i dagliglivet ikke forstår habitus som kulturelle praksiser knyttet til klasseposisjon, "Akin to the idea class subculture" (Swartz, 1997, s. 104), fremstår de høyere klassenes praksiser som bedre. Det vil si de misoppfattes som uttrykk for talent, evner, motivasjon og liknede. Slike misoppfatninger er sentrale for Bourdieus tenkning om reproduksjon av ulikhet: "misrecognition denotes "denial" of the economic and political interests present in a set of practices" (Swartz, 1997, s. 89). Nettopp fordi bestemte sosiale praksiser i sin kontekst ikke forstås som en konflikt om knappe ressurser kan de høyere klassers interesser vinne frem mer eller mindre sømløst.

2.2.2 Utdanning og kulturell kapital

Når det kommer til utdanningsfeltet er kulturell kapital av spesielt stor betydning. Johannesen omtaler kulturell kapital slik: "Kulturell kapital kan være utdanning, eksamenspapirer, smakspreferanser knyttet til klassebakgrunn, kunnskap om skikker og konvensjoner som gir eller begrenser agentenes handlingsrom" (2019, s. 280). Johannesen bruker kulturell kapital til å

analysere yrkesfagenes posisjon og argumenterer for at yrkesfaglig kunnskap ikke anerkjennes på samme måte som akademisk kunnskap i skolen.

Det er minst to grunner til at kulturell kapital er særlig sentralt for utdanningsfeltet. For det første er skolens kanskje viktigste oppgave å overføre kunnskap til de oppvoksende generasjoner. I første setning av skolens formålsparagraf heter det: ”Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring” (Opplæringslova, 1998). Forståelsen av kulturell kapital som legges til grunn i denne avhandlingen er som vi har vært inne på ikke begrenset til å gjelde det Lareau og Weininger (2003) omtaler som den dominerende tolkningen - at begrepet er uløselig knyttet til elitekultur. Etter Lareau og Weiningers syn kan ikke akademiske prestasjoner løsrives fra kapitalbegrepet: ”Academic skills are, instead, part of what we should be conceiving of as cultural capital. It is also important to understand how academic skills are constructed and legitimized as meritorious, as Bourdieu suggested” (2003, s. 598). Dermed kan en fastholde at deler av skolens kjernevirksomhet – overføring av akademisk kunnskap og tenkemåter, dreier seg om nettopp kulturell kapital. For det andre har skolen i tillegg til den opplærende funksjonen også en sorterende funksjon. I tillegg til å tilby elevene en arena for læring skal skolen også vurdere og sortere elevene, formodentlig basert på deres faglige prestasjoner. Vi kan tenke oss at elevenes prestasjoner i utdanningen er et resultat av blant annet deres innsats og deres naturlige forutsetninger, men også det spesifikke sosiale miljøet elevene vokser opp i. Gjennom vitnemål deler utdanningsinstitusjonene ut statlig sanksjonert kulturell kapital.

Det er likevel viktig å være klar over at utdanningssystemet ikke kan gi alle like mye kapital, et viktig trekk ved kapitalbegrepet er nettopp at det er en begrenset ressurs: ’The concept of “capital” has enabled researchers to view culture as a resource - one that provides access to scarce rewards, is subject to monopolization, and, under certain conditions, may be transmitted from one generation to the next’ (Lareau & Weininger, 2003, s. 567). Det er dette aspektet ved kapital som knytter konseptet tydelig til reproduksjon av sosial ulikhet. Utdeling av vitnemål illustrerer hvordan kulturell kapital kan være en begrenset ressurs; det ville gi lite mening å ha et karaktersystem dersom alle elevene fikk toppkarakterer.

2.2.3 Kritiske perspektiver

Når jeg nå har lagt frem et teoretisk rammeverk for å forstå reproduksjon av sosiale forskjeller i utdanningssystemet er det på sin plass å nevne at Bourdieus teorier ikke er ukontroversielle. Elster (1983) går langt i å hevde at særlig teorien om habitus er vitenskapelig problematisk. Kjernen i

kritikken er som følger: Bourdieu hevder at habitus i stor grad opererer på et ubevisst nivå, men likevel er opphav til strategier for sosial lukning og overføring av bestemte klassers privilegier mellom generasjoner. Etter Elsters syn (og mange med han) er det en selvmotsigelse i ideen om en ubevisst strategi. Dette synes å være en rimelig kritikk; vi snakker om en mekanisme – sosial reproduksjon som åpenbart er i aktørene fra høyere klassers egeninteresse. Det virker som en problematisk antakelse at disse aktørene engasjerer i en ubevisst strategi, som i tillegg til å være ubevisst virker å være særdeles målbevisst og effektiv.

Til dette er det flere ting å si. For det første opererer ikke Bourdieu med klare skiller mellom bevisste og ubevisste strategier (Skogen m.fl. 2008). Epistemologisk sett kunne en helt klart innvende at det er en svakhet ved Bourdieus teorier. På den andre siden er det ikke opplagt at dette problemet er like stort i en praktisk kontekst. I denne avhandlingen er jeg interessert i den rollen lærere spiller med hensyn til sosiale forskjeller. Dersom Bourdieus teorier utgjør et fruktbart utgangspunkt for en slik analyse (jfr. Andersen og Hansen, 2012) er det ikke gitt at klare distinksjoner mellom bevisste og ubevisste handlinger er nødvendige.

En annen vanlig innvending mot Bourdieus teori om kulturell kapital er at den ikke holder vann empirisk. Goldthorpe (2007) argumenterer for at den store graden av sosial mobilitet i Storbritannia (og resten av Vest-Europa) etter andre verdenskrig demonstrerer at kulturell kapital ikke kan være en så gjennomgripende mekanisme som Bourdieu påstår. Utfordringen er som følger: Halsey, Heath & Ridge (1980) demonstrere at det har vært substansiell intergenerasjonell sosial mobilitet gjennom det tyvende århundre. Dermed kan ikke kulturell kapital ifølge Goldthorpe være så rigid knyttet til overføring av kulturell kapital i den tidlige oppdragelsen: "...the idea of the family as the only, or even the main, locus of the transmission of cultural capital is, in the modern world at least, quite unsustainable" (2007, s. 9).

Når jeg likevel holder fast ved kulturell kapitalens analytiske relevans er det to hovedårsaker til det. For det første må vi skille mellom absolutt sosial mobilitet og relativ sosial mobilitet. Selv om graden av absolutt sosial mobilitet har økt drastisk i etterkrigstidens Vest-Europa ser vi ikke den samme utviklingen i relativ sosial mobilitet (se for eksempel Hansen og Wiborg, (2010). Andelen som tar høyere utdanning øker, men denne utviklingen gir i sin tur plass til nye distinksjoner. Konseptet om kulturell kapital et kraftfullt verktøy for å predikere hvem som for eksempel tar de høyeste utdanningene og gradene det knytter seg mest status til og hvem som ender opp i de mest prestisjefulle utdanningsinstitusjonene. For det andre er det urealistisk å forvente at en samfunnsvitenskapelig teori er fullstendig vanntett; samfunnsvitenskap er ikke naturvitenskap og

enhver teori har viktige svakheter og mangler. For Goldthorpes (2010) eget vedkommende anvender han rational choice theory som forklaringsmodell for reproduksjon av forskjeller i utdanningen. Uten å gå inn i en utførlig diskusjon om denne teorien er forutsetningen den hviler på – at folk handler rasjonelt i egeninteresse åpenbart ikke uten problemer. For eksempel: Om folk i noen grad kan gjøre det de vil kan de under ingen omstendigheter ville hva de vil.

2.3 Kulturell kapital i norsk utdanning

En utbredt innvending mot ideen om kulturell kapital er at konseptet fungerer i en fransk kontekst, men ikke nødvendigvis er overførbart til andre land: ”..Frankrike er kjennetegnet av en institusjonalisert høykultur som (historisk sett) har vært hegemonisk, dvs. at dens status som høyverdig har vært anerkjent også av de som ikke har tatt del i den (jfr. Bourdieu 2002).” (Skarpenes, 2007, s. 535). Skarpenes argumenterer for at den langt mer egalitære kulturen i Norge ikke gir grobunn for en dominant kultur som speiler elitens tilbøyeligheter og vaner. Han mener videre å demonstrere dette gjennom en intervjustudie der 113 informanter fra middelklassen intervjues om deres syn på kultur. Skarpenes konkluderer med at det ikke finnes belegg for å hevde at middelklassen har et tydelig hierarkisk syn på kultur og at det tvert imot er en type ”folkelig” kultur som er mest populær også blant de med høy utdanning. Jeg vil likevel argumentere for at konseptet har relevans i en norsk kontekst.

For det første legger Skarpenes (2007) til grunn en forståelse av kulturell kapital som ligner den Lareau og Weininger (2003) kaller den dominante fortolkningen, altså at kulturell kapital er uløselig knyttet til høykultur. Jeg legger ikke til grunn den samme, smale fortolkningen av kulturell kapital. For det andre går Skarpenes langt i å la informantenes selvforståelse, slik de uttrykker den, stå som bevis for de faktiske forhold. Dette er et betydelig metodologisk problem. Dersom den norske statsministeren sier at hun har mest til felles med ”vanlige folk” og at hun foretrekker bygdefest over operaforestilling endrer ikke det på det faktum at hun har langt mer makt og innflytelse enn Jørgen Hattemaker. For det tredje kan en stille spørsmål ved hvordan Skarpenes bruker Bourdieu; som vi har vært inne på er det et sentralt poeng i teorien om habitus at reproduksjon av forskjeller i stor grad foregår ubevisst. Dermed kan det virke rart å argumentere for at Bourdieus konsept om kulturell kapital ikke virker å ha særlig relevans i Norge, men samtidig overse Bourdieus perspektiver angående hvordan kulturell kapital opererer (Skogen m. fl, 2008).

Med de teoretiske forutsetningene som er redegjort for, altså en bred forståelse av kulturell kapital er det nødvendig å spørre om konseptet står seg i en empirisk kontekst i det norske samfunnet. Hansen og Andersen (2012) har gjort interessante funn i sin kvantitative analyse av hvordan elever

og studenter med ulik klassebakgrunn presterer på forskjellige fagfelt, på forskjellige nivå av utdanningen og på forskjellige typer tester. I følge forfatterne er deres funn konsistente med Bourdieus teori om kulturell kapital: "The most important argument supporting this conclusion is that the same pattern of class inequalities appears in all our analyses. This pattern, moreover, is consistent with Bourdieu's description of differences among classes" (Hansen & Andersen, 2012, s. 617-618). De finner altså at på alle nivåer av utdanningen presterer elevene bedre avhengig av foreldrenes kulturelle kapital. De finner tydelige både vertikale og horisontale forskjeller. Når vi snakker om vertikale forskjeller dreier det seg om det sosiale hierarkiet fra bunn til topp, men Bourdieus teori om kapital beskriver også vertikale forskjeller. En kan for eksempel ha mye økonomisk kapital uten å ha så mye kulturell kapital og omvendt. Når forfatterne snakker om horisontale forskjeller i funnene sine som stemmer overens med prediksjonene vi kunne gjøre på bakgrunn av Bourdieus teorier vil det altså si at folk med mer kulturell enn økonomisk kapital får bedre resultater i utdanningen.

Et annet interessant funn hos Hansen og Andersen (2012) er at de finner at hvilken type test elevene gjennomfører påvirker resultatene avhengig av klassebakgrunn. Helt konkret har de undersøkt om det er forskjell på elevenes resultater på skriftlige og muntlige vurderingsformer. Funnene styrker teorien om kulturell kapital som en viktig ulikhetsskapende mekanisme i utdanningen også når vi ser bort fra sider ved kulturell kapital som er direkte knyttet til det faglige. Resonnementet er som følger: I følge Bourdieu bidrar habitus til at folk fra ulike klassebakgrunner vurderes ulikt grunnet måten de snakker på, deres kroppspråk og væremåte. En slik effekt av habitus vil en forvente at er mindre i en anonym skriftlig vurderingsform enn i en muntlig der habitus får "fri utfoldelse". I tråd med dette finner forfatterne at elever som kommer fra klassebakgrunner som knytter seg høyere kulturell kapital gjør det bedre i muntlige vurderingsformer enn anonyme skriftlige og visa versa for elever med lavere kulturell kapital. I følge Barone (2006) ser teori om kulturell kapital ut til å ha lignende forklaringskraft i ulike nasjonale kontekster og som vi ser gir konseptet interessante forskningsresultater i en norsk kontekst.

I følge Bæck går de fortrinnene barn får i skolen av å ha foreldre med høyere utdanning utover den konkrete opplæringen en får hjemme: "As Cohen (2000) points out, the differences in cultural capital are much more complex than the presence or absence of pre-school coaching in letters, numbers, vocabulary and literacy given by well-educated parents" (2005, s. 219). Bæck argumenterer for at det er en mer abstrakt prosess som gir barn fra middelklassen det viktigste fortrinnet på skolen. Selve oppdragelsen i middelklassefamilier ligner på mange måter den

opplæringen en får på skolen. Slik lærer barn fra middelklassen å beherske skolens "form" de får en intuitiv forståelse for skolens læringsdynamikk og internaliserer viktige læringsstrategier.

2.4 Medborgerskap, dannelse og deliberasjon

Til nå har jeg fokusert på sosiologiske perspektiver på reproduksjon av ulikhet. Det er mitt syn at dette sosiologiske bakteppet er grunnleggende for å forstå ulikhet i utdanningssystemet. Når det er sagt er dette en samfunnsfagdidaktisk avhandling og det er derfor på sin plass og vende fokus fra mer overordnede samfunnsforhold til klasserommet, fra sosiologien til samfunnsfagdidaktikken. Som utgangspunkt for den teoretiske diskusjonen i denne seksjonen vil jeg ta utgangspunkt i tre begreper som etter min oppfatning har stor fagdidaktisk relevans: Dannelse, deliberasjon og medborgerskap. Det er dessuten min ambisjon å demonstrere at disse begrepene er knyttet til sosial ulikhet på en rekke viktige måter og at perspektiver på disse begrepene i klasserommet som utelater en forståelse av sosiale forskjeller løper stor risiko for å bidra til sosial reproduksjon. Når vi vurderer dannelse i lys av kulturell kapital er et viktig spørsmål hvilke kriterier vi legger til grunn for det dannede mennesket og i hvilken grad slike kriterier favoriserer det sosiale miljøet bestemte klasser vokser opp i. Noe liknende kan sies om deliberasjon; kan vi tenke oss at de tale-, handle- og tenkemåter som er normgivende for deliberasjonsbegrepet reflekterer kulturelle praksiser som er betinget av klasse? Når det gjelder medborgerskap kan vi spørre oss hva slags medborgere begrepet skal legge opp til og hvordan synet på medborgerskap farges av ulike klassers interesser.

2.4.1 Medborgerskap

Sivertsen skriver at en medborger kan forstås som: "en reelt deltakende aktør i et sosialt fellesskap der ens bidrag anses som verdifullt" (2019, s. 2). Sivertsens formulering åpner igjen muligheten for å koble begrepet til Bourdieus (1984) klasseteori som fastholder at folks praksiser klassifiseres nettopp som verdifulle avhengig av deres posisjon i klassestrukturen. Dette kan illustreres gjennom å kontrastere to ytterkanter av hva vi kan legge i begrepet. Vi kan betrakte medborgerskap i et inkluderingsperspektiv: Borgere i et samfunn uavhengig av klasse, kjønn, etnisitet også videre skal ha mulighet til å delta på lik linje i samfunnslivet, den offentlige samtalen og det politiske demokratiet. Vi kan også forstå begrepet i et ekskluderingsperspektiv i lys av Bourdieus teorier: Å bli hørt i samfunnet er et knapphetsgode - gjennom medborgerskapsideen løfter vi opp kulturelle praksiser (eller habitus) som knytter seg til de samfunnsgrupper som allerede blir hørt og påvirker samfunnet og definerer dem som demokratiske og legitime. Det første perspektivet kan tenkes å motvirke sosiale forskjeller, mens det andre perspektivet legitimerer dem fordi klassebakgrunn vil være en viktig faktor for hvilke forutsetninger folk har for å mestre praksisene medborgerskapsbegrepet legger opp til.

I læreplanen i samfunnsfag under formålet med faget står det følgende; ”Faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking” (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ideen om medborgerskap står altså sentralt for fagets legitimering. Hvordan skal vi så forstå dette begrepet? Måten vi definerer medborgerskap er ikke bare en analytisk presisering, men har i seg selv viktige implikasjoner for hva slags medborgere vi ønsker å danne (Biesta 2011). Sandahl (2015, s 19) mener at undervisning om medborgerskap inkluderer: ”... knowledge, abilities, attitudes and experiences that students need in order to be informed and active citizens”. Begrepet medborgerskap rommer altså ulike dimensjoner og dette har viktige didaktiske implikasjoner. Det holder for eksempel ikke å undervise om parlamentarismen for å gi elevene et demokratisk sinnelag eller demokratiske erfaringer. Videre er det ikke åpenbart hva en skal legge i begrepene Sandahl presenterer; hvilken kunnskap og hvilke evner, holdninger og erfaringer vi betrakter som relevante er ikke gitt.

Biesta kritiserer deler av forskningen omkring medborgerskap for å legge til grunn at vi kan vite hva slags borgere vi vil ha, at vi har et konsept om ”den gode borger”: ”Much work in the field of education for democratic citizenship is based on the idea that it is possible to know what a good citizen is, so that the task of citizenship education becomes that of the production of the good citizen.” (2011, s. 141). For Biesta er dette premisset problematisk fordi det gir svært stor definisjonsmakt til makthavere. Satt på spissen er det noe grunnleggende paradoksalt ved å demokratisk vedta hva slags borgere vi ønsker at de oppvoksende generasjonene skal bli. Hvis vi tar på oss Bourdieus briller fra forrige kapittel illustreres problemet tydelig. I lys av kulturell kapital kunne vi stille følgende retoriske spørsmål: Hviler forutsetningene for hva som er en god borger på et nytteperspektiv for mennesker og samfunn eller reflekterer de bestemte klassers interesser? Elementer av det siste ville åpenbart være en mulig kilde til reproduksjon av sosiale forskjeller. ”Det eksisterer ingen pedagogisk eller didaktisk provins utenfor samfunnet” (Klafki, 2001, s. 144). Vi må dermed forutsette at våre vurderinger om hva som er en god medborger er preget av samfunnets interessen motsetninger og de respektive maktforhold som omkranser dem.

Skelton er skeptisk til perspektiver som betrakter unge som politiske subjekter ”in the making” (2010, s. 146) og argumenterer for viktigheten av å ta unge på alvor som politiske aktører. På tross av lav og fallende valgdeltakelse blant unge viser forskning at ungdom engasjerer seg på en rekke alternative måter (Sloam 2014). Å anerkjenne unges politiske subjektivitet og deres engasjement som betydningsfullt fremstår på mange måter som et mer demokratisk og emansipatorisk alternativ til en klart definert ide om hvilke medborgere vi ønsker å skape. Samtidig ville det være et uttrykk for naivitet å tenke at de unge i demokratiets navn ”bare kan velge selv” og stake ut kursen på

egenhånd. Børhaug (2005) argumenterer for at en del av samfunnsfagets begrunnelse må sees nettopp i det han omtaler som et politisk styringsperspektiv. Dette handler om å videreføre sentrale samfunnsinstitusjoner og spilleregler til de oppvoksende generasjonene.

Sætra & Stray har undersøkt hva norske lærere vektlegger i undervisningen for demokratisk medborgerskap. De mener at lærerne vektlegger kunnskap om demokrati og kritisk tenkning, men at "there is little emphasis on participation in democratic practices" (2019, s. 19). Dette kan ha negative konsekvenser med tanke på å utjevne sosiale forskjeller all den tid barn og unge fra ulike klasser får svært ulike erfaringer med demokratisk deltakelse hjemmefra. Westheimer og Kahne (2004) argumenterer for at elevene lærer det de gjør. Dermed er det viktig at elevene "gjør" demokrati i skolen dersom demokratisk deltakelse ikke skal være forbeholdt folk fra bestemte bakgrunner.

Levinsen og Yndigegn viser til at "Young people's engagement in political discussions with parents and friends represents a significant component of the political socialization process and can be seen as an activity where they learn some very basic democratic skills." (2015, s. 73). I sin studie av danske foreldre finner de dessuten at politiske samtaler typisk finner sted i familier med høy utdanning. De hevder dessuten og kanskje enda viktigere at foreldre med høy utdanning i større grad oppfordrer barna sine til å uttrykke meninger fritt, motiverer dem til å følge med på nyheter, danne meninger og delta i politiske diskusjoner. Gitt at slike prosesser er betinget av klassebakgrunn er det grunn til å forvente at dersom dette er mangelvare i skolen vil det kunne bidra til at elever fra lavere klassebakgrunner i langt mindre grad får redskaper til demokratisk deltakelse og medborgerskap.

2.4.2 Dannelse

Også dannelse kan sees i sammenheng med klasse og kulturell kapital. Intet didaktisk begrep kan forstås utenfor samfunnsforholdene det opererer under (Klafki, 2001). Begreps innhold og praktisering i skolen vil aldri forholde seg nøytralt til de maktforhold som eksisterer i samfunnet forøvrig. Breivega, Ragnes & Werler peker på utfordringen med å definere dannelse: "Danning handler ikke om konkret ferdighet eller reproducerbar kunnskap som kan måles, men om en dypere forståelse og innsikt, om grunnleggende verdier og holdninger som vi som mennesker bygger på – og utvikler – i vår samhandling med andre" (2019, s. 20). For å sette dannelsesbegrepet i kontekst kan vi ta utgangspunkt i hvordan en av pedagogikkens klassikere, John Dewey (2000), betraktet hensikten med utdanningen. Etter hans syn lå tanken om overføring av den bestående samfunnsorden helt sentralt for utdanningssystemets begrunnelse:

”99 av 100 ganger vil svaret på hvordan det offentlige skolesystemet skal legitimeres være at barnet skal inngå som medlem i en bestemt form for sosialt liv, og må øves opp fra første stund til å bli et dyktig og effektivt medlem av denne sosiale orden” (2000, s. 7).

For eksempel skriver Durkheim, en av sosiologiens grunnleggende figurer, i Deweys samtid: ”Education is, then, only the means by which societies prepares, within the children, the essential conditions of its very existence” (1956, s. 53). Dewey mente dette var en farlig tankegang og var opptatt av at barnets individualitet ikke kunne betraktes som et middel for samfunnet. Børhaug (2005) løfter frem dannelse som en motvekt til perspektiver som legger stor vekt på å videreføre bestående samfunnsforhold blant annet fordi begrepet vektlegger stikkord som myndiggjøring og autonomi og selvbestemmelse.

Klafki (1996) peker på at dannelse innebefatter både en kunnskapsdimensjon og en holdningsdimensjon, det dannede mennesket må kunne noe, men det må også mene noe og være noe. Samtidig mener han at dannelsesbegrepet ikke kan reduseres til disse to dimensjonene hver for seg – dannelse er en pågående prosess der disse elementene opererer i et dialektisk forhold til hverandre (Breivega m. fl. 2019). Klafki argumenterer for det han kaller en kritisk-konstruktiv didaktikk og mener at dannelse er ”et mer eller mindre eksplisitt samfunnskritisk begreb (2001, s. 128), han utdyper videre at det i dannelse ligger: ”Et alltid åpent formidlingsforhold mellom den historiske virkeligheten (objekt) og selvet (subjekt) som for det dannede mennesket gjør det mulig å forstå, kritisere og forandre virkeligheten” (2001, s. 129). I Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk kunne vi si at dannelse er kritisk i den forstand at det anerkjenner at verden er fylt med vilkårlig ulikhet i makt og rikdom og at måten vi har organisert økonomien eksempelvis truer naturens bærekraft. Konstruktivt i den forstand at det betrakter disse forholdene som foranderlige og at nettopp det er en viktig oppgave for de oppvoksende generasjoner. Dannelse etter Klafkis syn er derfor ikke å forstå som passiv mottakelse av kunnskap og må heller ikke sammenblandes med betydningen av begrepet i dets ”borgerlige” forstand hvor det dreier seg om å beherske bestemte kulturelle koder, la oss si hvordan en holder et vinglass. Nøkkelbegreper for å forstå hva som ligger i dannelse kunne være selvbestemmelse, medbestemmelse, autonomi, myndiggjøring og kritisk tenkning.

Vi kan kontrastere vektleggingen av dannelse (bildung) (som har stått sterkt i skandinavisk og tysk didaktisk tenkning med) med det som omtales som ”curriculum-tradisjonen” (knyttet til angloamerikansk didaktisk tenkning). I curriculum-tradisjonen betraktes den sosiale og kulturelle

verden som:”...an ‘objective’ structure (Reid, 1998) and the task of curriculum is to present this structure to students, on the assumption that culture and society can be reduced simply to facts to be learned” (Hudson, 2007, s. 137). En grunnleggende forskjell på de to didaktiske tradisjonene ligger i synet på kunnskap og makt. Mens curriculum-tradisjonen hviler på et premiss om at kunnskap i større eller mindre grad er nøytral inntar bildung-tradisjonen en posisjon der spørsmålet om hva som teller som relevant kunnskap alltid er oppe til diskusjon og dessuten ikke kan diskuteres uten å ta hensyn til relasjoner av makt og avmakt i samfunnet for øvrig. Eksempelvis påpeker Lim (2015) at en forståelse av kritisk tenkning som reduseres til å vurdere om noe er sant eller usant hopper bukk over mange av problemstillingene som for eksempel dreier seg om makt og står sentralt i samfunnsfag. Videre er Shor klar på at politisk nøytral undervisning ikke finnes:”Not encouraging students to question knowledge, society and experience tacitly endorses and supports the status quo” (1992, s. 266).

Freire formulerte fra 60-tallet viktig kritikk mot det han anså som utdannelsens undertrykkende funksjon. Han gikk i sin tid langt i å kritisere den rådende pedagogiske tankegangen for å legge til rette for reproduksjon av ulikhet og undertrykkelse:”Det utdannede mennesket er et tilpasset menneske - passer i undertrykkernes verden og trekker den sjeldent i tvil” (Freire, 2003, s. 73). Selv om mye har skjedd i den pedagogiske og didaktiske diskursen siden den gang er Freires ideer stadig interessante for de som er opptatt av at utdanning skal virke sosialt utjevne. Vi finner dessuten klare paralleller mellom Klafkis (2001) dannelsesidealer og Freires kritiske pedagogikk. Vi var tidligere inne på at elevene lærer de de gjør (Westheimer og Kahne, 2004) og Sætra og Stray (2019) uttrykker bekymring for at elevene ikke”gjør” nok demokrati i klasserommet. Freire (2003) uttrykker lignende bekymring, men kanskje på et enda mer gjennomgripende nivå. For Freire ligger kimen til undertrykkelse allerede i det maktforholdet som i klasserommet manifesterer seg mellom lærer og elev. Vi finner hos Klafki (2001) og Freire (2003) mye av den samme vektleggingen på myndiggjøring, selvbestemmelse, medbestemmelse, samfunnskritikk og sosial endring. Dessuten er begrepet i stor grad kompatibelt med den forståelsen av klasse og ulikhet som ble lagt frem i forrige kapittel i den forstand at det søker å forstå og forandre vilkårlige forskjeller i makt og rikdom.

For samfunnsfaget er det en rekke spørsmål som må betraktes som normative og politiske. Hvordan byrder og goder fordeles innenfor et land eller mellom land kan for eksempel behandles som et deskriptivt spørsmål, men det er vitterlig også et normativt og politisk spørsmål. Klasseforskjeller er en åpenbar del av det bildet. I perspektivene på danning og medborgerskap som jeg har lagt frem her ligger det et uttrykt ideal om at elevene skal få et godt grunnlag for å vurdere slike spørsmål normativt. I den sammenheng blir eksempelvis menneskers livserfaringer et vel så viktig

studieobjekt som spørsmål av deskriptiv karakter. Kunnskap og fakta er slik sett, sammen med autonomi, empati og kritisk tenkning, byggestener for det dannede mennesket som i den sosiale virkeligheten ikke skal virke alene, men sammen med andre.

2.4.3 Deliberasjon

Jeg har til nå diskutert begrepene medborgerskap og dannelse og slik sett tegnet en bred horisont, ment til å løfte frem noen av de viktigste oppgavene som tilfaller samfunnsfag. Samtidig har diskusjonen ligget på et høyt abstraksjonsnivå og jeg vurderer det som nødvendig å ta diskusjonen noen skritt nærmere klasserommet. Både for å illustrere hvordan undervisning for en kritisk-konstruktiv dannelse og demokratiske medborgere kan foregå i praksis, men også for å vise hvordan vi møter bestemte utfordringer knyttet til sosial ulikhet når disse idealene skal settes ut i praksis. I den sammenheng vil jeg argumentere for at deliberasjon er et begrep som er praksisnært samtidig som det kan sees i sammenheng med både medborgerskap, dannelse og kulturell kapital.

I Oxfords Dictionary for Advanced Learners defineres deliberasjon som; ”careful consideration or discussion” (Hornby 1995, s. 307). Habermas er en av de viktigste teoretikerne når det gjelder deliberasjon. Han omtaler følgende strukturelle faktorer som kjennetegner deliberative samtaler:

The reciprocity of raising and responding to validity claims; the connection of this exchange with justifying reasons; the direct or indirect inclusion of all those affected; and the absence of interfering pressures with the exception of the ‘forceless force of the better argument. (2005, s. 384).

Han beskriver videre hvordan slike samtaler også stiller bestemte krav til deltakerne: ”...a reflexive attitude towards one’s own claims and background assumptions; ideal role taking or willingness to take the demands and counterarguments of the others seriously; and sincerity or the absence of manipulation and self-deception” (2005, s. 384). For at deliberasjon skal finne sted må altså bestemte ytre faktorer være til stede – det blir for eksempel ingen deliberativ samtale i et torturkammer. Når det gjelder klasseromskonteksten er det for eksempel av stor betydning at elevene ikke føler at læreren er ute etter bestemte meninger eller perspektiver, men at elevene fritt kan ytre seg i tråd med det de mener er det beste argumentet. Når Habermas beskriver villigheten til å ta andres argument på alvor som en viktig egenskap ved deltakerne i den deliberative samtalen er dette et interessant poeng som peker mot at den deliberative samtalen er åpen. Slik skiller den seg fra typiske debatter mellom politiske partier der hensikten ikke er felles forståelse, men å kommunisere partiets standpunkt på en så overbevisende måte som mulig. Men deliberasjon er altså

også noe som må læres og kan beherskes i ulik grad. Begrepet har noen klare paralleller til drøfting med den vektleggingen som ligger i å se saker fra ulike vinkler og å sette disse opp mot hverandre (se for eksempel Langø, 2015).

McAvoy og Hess (2013) finner i sin studie at lærere begrunner deliberasjon i klasserommet med at de skal forberede elevene på å være borgere i et demokratisk samfunn. Gjennom deliberasjon i klasserommet kan elevene få viktig kunnskap om politiske forhold, men også lære seg å snakke om politikk. Deliberasjon innebærer dessuten en sensitivitet knyttet til at sakers kompleksitet og fordrer at ulike perspektiver og erfaringer skal komme frem. Heller enn å møte sosiale og politiske problemstillinger med utgangspunkt i hva som er best for den enkelte legger deliberative samtaler opp til å besvare spørsmålet: "Which option seems best/most fair given varied views and perspectives?" (McAvoy & Hess, 2013, s. 20). På denne måten kan deliberasjon i klasserommet bidra til å skape demokratiske medborgere som er i stand til å delta i den offentlige samtalen med premisset om at samfunnsspørsmål angår nettopp hele samfunnet og ikke bare enkeltindivider. Dette poenget går utover hvorvidt et samfunn der folk samarbeider og tar hensyn til hverandre gjennom politiske handlinger er et mål i seg selv. Dimick (2015) argumenterer for hvordan vår tids største utfordring - klimakrisen, ikke kan løses gjennom briller som kun vurderer egeninteresse. Videre virker konseptet godt sammen med Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk ettersom den deliberative samtalen legger opp til nøye vurderinger av fordeler og ulemper med ulike standpunkter (kritisk tenkning) og dessuten å identifisere gode løsninger for fremtiden (konstruktivt). Det er vanskelig å se for seg undervisning for demokratisk medborgerskap og kritisk-konstruktiv dannelse uten at i alle fall mange av elementene som ligger i deliberasjonsbegrepet er til stede i klasserommet.

Deliberasjon fremstår som et ideal vi bør forsøke å strekke oss etter i klasserommet. Når jeg likevel vil argumentere for at konseptet har bestemte utfordringer må det sees i sammenheng med sosiale forskjeller generelt og kulturell kapital spesielt. Ifølge Scott og Marshall (2009) referer kulturell kapital "to the symbols, ideas, tastes, and preferences that can be strategically used as resources in social action." De forklarer videre, slik vi også har vært inne på at middelklassen gjennom kulturell kapital overfører språklig og kulturell kompetanse til sine barn som øker deres sjanse for suksess på skolen. Det er vanskelig å se bort fra at det i ideen om deliberasjon ligger en rekke bestanddeler som tydelig er knyttet til kulturell kapital og habitus. Sanders (1997) løfter slike utfordringer med deliberasjon – det store problemet for Sanders er at ideen starter med et falsk premiss om at alle behandles likeverdig i det politiske systemet og den politiske samtalen: "Some citizens are better than others at articulating their arguments in rational, reasonable terms. Some citizens, then appear

already to be deliberating, and, given the tight link between democracy and deliberation, appear already to be acting democratically” (Sanders (1997, s. 348-349).

Det er på ingen måte tilfeldig hvilke barn som får kompetanse i deliberasjon hjemmefra. Folk med høy utdanning og folk som deltar i samfunnsdebatten vil ha mye større sjanse for å beherske den formen for diskusjon som deliberasjonsbegrepet legger opp til og slik sett større sjans til å overføre denne kompetansen til sine barn. Vi kan ikke frakoble deliberasjon fra prosesser som handler sosial ulikhet. Tvert imot er det et rimelig argument at et syn på deliberasjon som ikke tar slike forhold innover seg kan bidra til å legitimere reproduksjon av sosiale forskjeller.

3. Data og metode

I dette kapittelet av oppgaven vil jeg redegjøre for metoden jeg har brukt for å undersøke problemstillingen: Jeg vil legge frem hvordan jeg har gått frem for å innsamle data, begrunne de metodiske valgene og forklare hvem jeg har snakket med. I tillegg vil jeg diskutere styrker og svakheter ved det forskningsopplegget jeg har gjennomført. Nygaard (2015) presiserer at nærmest alle vitenskapelige funn er avhengig av en kontekst for å gi mening. Bakgrunnen for hvorfor jeg ville studere hvordan lærere forstår sin rolle når det gjelder å utjevne sosiale forskjeller er redegjort for i innledningen, teorikapittelet utgjør det teoretiske bakteppet. Metodekapittelet har til hensikt å redegjøre for de konkrete avveiningene og valgene jeg har gjort for å avgrense og undersøke dette brede saksfeltet. Metodekapittelet har følgende struktur: Først gjør jeg noen betraktninger rundt mitt forskningsdesign. Deretter beskriver jeg utvalget og informantene mine. Etter det kommer det en seksjon for prosedyrer. Jeg kommenterer så bruken av intervju som metode. før jeg redegjør for hvordan jeg har kodet og analysert mine data. Videre diskuterer jeg strategier for å styrke validiteten i min studie etterfulgt av potensielle trusler mot validitet. Til slutt redegjør jeg for etiske overveielser.

3.1 Forskningsdesign

Et bredt spekter av tidligere studier undersøker betydningen av kulturell kapital i ulike kontekster, både kvalitativt og kvantitativt. Det er ikke banebrytende å diskutere hvordan kulturell kapital kan være en viktig ulikhetsskapende mekanisme i utdanningssystemet. Samtidig er det et faktum at det er en politisk vedtatt målsetning at norsk skole skal bidra til å utjevne forskjeller og som vi har vært inne på tyder likevel forskning på at det ikke skjer (Hansen & Wiborg, 2010). Jeg er interessert i å identifisere viktige mekanismer som kan være i spill for å reprodusere eller utjevne forskjeller i utdanningssystemet. Særlig når det gjelder den rollen lærere har. I kvalitative metoder er en sjeldent opptatt av å stadfeste effekter og årsaker statistisk slik målet ofte er i kvantitative undersøkelser med større randomiserte utvalg. Min hensikt er heller å diskutere potensielle forklaringer og årsaker (Johnson, 2013), med utgangspunkt i mine data. Samtidig ville det være en feilslutning å betrakte kvantitative funn som iboende objektive og kvalitative funn som iboende subjektive – kunnskap konstitueres i et samspill mellom kvalitative og kvantitative dimensjoner (Ercikan & Roth, 2006). De som måtte mene at kvantitative metoder tilbyr sikker kunnskap, mens kvalitative metoder er synsing anerkjenner ikke: "...the importance of context as integral to causal processes, and the role of meaning and interpretive understanding in causal explanation—all issues for which qualitative research offers particular strengths" (Maxwell, 2004, s. 8).

Jeg gjentar her problemstillingen jeg vil undersøke: *Hvordan forstår samfunnsfaglærere sin rolle i målsetningen om at skolen skal utjevne sosiale forskjeller og hvordan påvirker mekanismer som er relatert til kulturell kapital deres forståelse og praksis?* Kvalitative metoder innebærer et stort potensiale til å få innsikt i hvordan lærere selv, som noen av de viktigste aktørene i utdanningssystemet, forstår sosial ulikhet i lys av egen praksis. Gjennom å gå detaljert inn i hvordan lærerne i min studie forstår fenomener knyttet til sosial ulikhet i utdanningen reises det spørsmål og diskusjoner som overskrider den spesifikke konteksten og slik sett ligger det potensiale for teoretisk generalisering (Grønmo, 2004) i metodene som benyttes.

I mitt forskningsdesign hadde jeg i utgangspunktet tenkt å se på om lærernes syn på sosial ulikhet endret seg over tid mellom første og andre intervju som resultat av deltakelse i prosjektet. Underveis i prosjektet oppfattet jeg dog ikke at en slik analyse nødvendigvis ville være det mest fruktbare ettersom muligheten til å bruke andre intervju til å utfylle og gå mer i dybden fremstod som en mer bedre mulighet. Hovedårsaken til dette var at informantene brakte på banen tema og perspektiver som jeg gjerne ville spørre de andre om og at jeg intuitivt ikke oppfattet at det nødvendigvis skjedde en betydelig endring i informantenes perspektiver fra det første til det andre intervjuet.

3.2 Utvalg

Som utvalg i min studie valgte jeg å intervju 3 lærere. Mens en i kvantitative studier ofte benytter seg av utvalgsprinsipper som tilfeldig utvalg gir dette vanligvis lite mening i kvalitative sammenhenger (Fangen, 2011). Med relativt få deltakere kan en uansett ikke få noe representativt utvalg i betydningen et utvalg som genererer statistisk generaliserbarhet. ”Authenticity rather than sample size is often the issue in qualitative research” (Silverman, 2011, s. 304). Når det er sagt består utvalget av tre lærere med forskjellige bakgrunner og profiler blant annet med hensyn til utdanning, klassebakgrunn, kjønn og arbeidserfaringer. Slik sett er det grunn til å forvente at utvalget kan generere varierte og ulike perspektiver på tematikken som undersøkes. Det er ikke et mål i denne studien å si noe om hva alle lærere mener om sosial ulikhet, men det er et mål å komme på sporet av viktige tema, diskusjoner og spørsmål knyttet til sosial ulikhet i utdanningssystemet som kan ha relevans utover de konkrete tilfellene jeg studerer.

For å rekruttere informanter til min studie hadde jeg 2 kriterier. 1: At de var lærere på videregående skole og 2: At de underviste i samfunnsfag. En begrunnelse for hvorfor jeg valgte lærere på videregående er at forskningen på kulturell kapital i utdanningssystemet tyder på at effekten av klassebakgrunn på skoleprestasjoner øker senere i utdanningsløpet (Andersen & Hansen, 2011). At

jeg ville intervju samfunnsfaglærere handler blant annet om at samfunnsfag er det faget der sosiale forskjeller som tema inngår som en naturlig del av pensum. I tillegg er det et obligatorisk fag for alle elever på videregående skole, noe som er sentralt med tanke på demokratisk dannelse. At det samme faget undervises både på yrkesfaglige og studiespesialiserende retninger skaper interesse når det gjelder hvordan lærere i faget forholder seg til sosiale forskjeller blant elevene. Et trekk ved mitt utvalg som jeg mener er en styrke i denne sammenheng er at samtlige informanter underviser i samfunnsfag på både yrkesfag og studiespesialiserende. Dette gav lærerne et spennende sammenligningsgrunnlag. Alle lærerne oppfattet at det var gjennomsnittlig stor forskjell på hvilken sosial bakgrunn elevene kom fra på yrkesfag og studiespesialiserende. Oppsummert kan vi si jeg benyttet meg av et strategisk utvalg (Fangen, 2011).

Samtidig skal jeg ikke legge skjul på at rekruttering av informanter var en utfordring og jeg lot derfor være å ha for mange kriterier til utvalget. Slik sett har vi til dels også å gjøre med et bekvemmelighetsutvalg. For å få tak i lærere sendte jeg e-poster til avdelingsledere for samfunnsfag på en del videregående skoler uten hell. Jeg tok derfor kontakt med tre lærere jeg kjente på 2 ulike videregående skoler som ved å snakke med sine kolleger satte meg i kontakt med 3 lærere som var interessert i å delta. Jeg vil likevel understreke at jeg ikke kjente noen av de tre informantene som ble rekruttert. Da jeg fikk deres kontaktinformasjon ble de tilsendt informasjonsskriv på e-post.

3.3 Informanter

3.3.1 Ole

Den første læreren jeg intervjuet, som heretter vil bli kalt for "Ole" er lærer på en stor videregående skole i en mellomstor norsk by. En majoritet av elevene på skolen går på studiespesialisering, der det vanligvis er et høyt karaktersnitt for å komme inn. Skolen har også yrkesfaglige studieprogram. Ole underviser i samfunnsfag både på studiespesialiserende og yrkesfag. Oles utdanning består av hovedfag i statsvitenskap samt fransk og historie grunnfag i tillegg til PPU. Ole anser seg selv for å ha en tydelig middelklassebakgrunn: "Ja, jeg har i en ekstrem grad en sånn skolebakgrunn. Fordi at begge mine foreldre var lærere, begge mine foreldre var lærere på denne skolen. Og min far var i lengre periode på 90-tallet også rektor på denne skolen." Videre beskriver han at han har vokst opp i et hjem med mye bøker hvor skole alltid har blitt oppfattet som positivt og bra. Spørsmål om klasse, lagdeling og ulikhet er noe Ole har stor interesse for og har lest mye om både gjennom utdannelsen og av egen interesse.

3.3.2 Ingrid

Den andre læreren som heretter vil bli kalt for "Ingrid" er lærer på en stor videregående skole på det sentrale Østlandsområdet. Ingrids skole har en lignende profil som skolen til Ole. Flertallet av elevene går på studiespesialisering (også her med høye krav til gjennomsnittskarakter for å komme inn), samtidig som skolen også har yrkesfaglige studieretninger. Også Ingrid har klasser i samfunnsfag på både yrkesfag og studiespesialiserende. Ingrid har gått på lektorprogrammet med fordypning i engelsk og norsk, men har også fag som gir henne undervisningskompetanse i religion og samfunnsfag. Ingrid forteller at hun ikke selv kommer fra en middelklassebakgrunn: "Nå er jo jeg også en som ikke kommer fra en sånn middelklassebakgrunn selv egentlig, ja, ingen av foreldrene mine har fullført videregående for eksempel." Ingrid har 8 års erfaring fra læreryrket og har jobbet alle 8 årene på skolen hun jobber på nå.

3.3.3 Hans

Den tredje læreren jeg intervjuet, som heretter vil bli kalt for "Hans" er lærer på en stor videregående skole i en mellomstor norsk by. I likhet med skolen til Ingrid er det flest elever på studiespesialiserende, men skolen har også yrkesfaglige studieretninger. Det er stor forskjell på det gjennomsnittlige nivået mellom yrkesfag og studiespesialiserende. Hans underviser i norsk, samfunnsfag og engelsk. Han har hovedfag i norsk, mellomfag i engelsk og tok årsstudium i samfunnsfag for tre år siden og har undervist i samfunnsfag siden da. Han har jobbet på den nåværende arbeidsplassen i syv år og før det jobbet på ungdomsskole. Også Hans underviser i samfunnsfag på studiespesialisering og yrkesfag. Det faglige nivået blant elevene på studiespesialisering er høyt på denne skolen. Klassen til Hans på studiespesialiserende skiller seg likevel ut fra resten av skolen ved at elevene holder et spesielt høyt nivå da dette er en klasse med elever som spesialisere seg i realfaglig matematikk.

3.4 Prosedyrer

For å få så rike, men samtidig håndterlige data som mulig benyttet jeg følgende strategi: Jeg intervjuet hver av informantene to ganger med noen måneders mellomrom. Dette gav meg muligheten til å analysere de første intervjuene og se dem i sammenheng før jeg utførte andre runde. Jeg opplevde dette som en stor styrke fordi det gjorde at jeg kunne tilpasse det andre intervjuet etter hva slags data jeg mente manglet for å kunne sammenligne data mellom informantene på en effektiv måte, men også for å nå så dypt som mulig i materien. Det åpnet også for å følge opp interessante utsagn fra det første intervjuet som jeg ikke nødvendigvis hadde tenkt på i intervjusituasjonen.

Videre skrev hver av lærerne et refleksjonsnotat knyttet til hvordan de erfarer sosial ulikhet blant elevene i sin lærerhverdag, som jeg mottok før andre intervju. Jeg gav informantene mine en relativt løs bestilling rundt hva notatet skulle inneholde ettersom jeg ønsket at det skulle reflektere hva informantene selv knytter til sosial ulikhet blant elevene i sin lærerhverdag. Jeg forklarte at jeg håpet de kunne skrive 1-2 A4-sider hvor de reflekterte rundt hvordan sosial ulikhet blant elevene kom til overflaten for dem og hvordan de arbeidet med dette. Da den første informanten valgte å løse det gjennom å beskrive noen anonymiserte elever som case fortalte jeg at de andre lærerne også kunne gjøre det på den måten hvis de ønsket, eller løse det på en annen måte. I Oles notat beskriver han to elever som han trodde at kom fra en lavere klassebakgrunn og hvordan dette kom til uttrykk. Ingrid beskrev en elev som kom fra en veldig vanskelig familiebakgrunn og hvordan hun jobbet med denne eleven. Hans beskrev hvordan forskjeller mellom en klasse på yrkesfag og en klasse på studiespesialiserende kom til uttrykk da de skulle jobbe med et prosjekt. At jeg mottok refleksjonsnotatene før andre intervju gjorde det mulig å stille spørsmål om ting lærerne hadde skrevet i refleksjonsnotatet.

3.5 Intervjuer og intervjuguide

I likhet med enhver metode for innsamling av data har intervjuer bestemte styrker og svakheter. Når jeg valgte å benytte meg av intervjuer i denne studien var den viktigste årsaken at problemstillingen min legger opp til å undersøke hvordan lærere forstår sin rolle i å utjevne sosiale forskjeller. Intervjuer gir gode muligheter til å undersøke nettopp informantenes forståelse, erfaringer og opplevelser av bestemte fenomener (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtidig spiller forskeren selv en nøkkelrolle både i forberedelsesarbeidet og intervjusituasjonen. Dette medfører stort potensiale til å gå i dybden og å få innsikt i mye relevant informasjon, men også muligheten for at forskeren påvirker datas validitet negativt, noe jeg kommer tilbake til i seksjonen som diskuterer validitet.

Da jeg utarbeidet intervjuguiden delte jeg spørsmålene inn i tre tematiske bolker. Den første bolken handlet om lærernes bakgrunn og holdninger, den andre bolken handlet om samfunnsfagets rolle, den tredje bolken handlet om erfaringer fra egen praksis som lærer. Sosial ulikhet var et gjennomgående tema i alle bolkene, mens dannelse var et sentralt tema i bolken som omhandlet samfunnsfagets rolle.

3.6 Koding og andre metodiske valg for analyse av data

Etter at jeg transkriberte intervjuene samme dag og/eller dagen etter de ble gjennomført begynte kodingsprosessen hvor jeg vekslet mellom en induktiv og deduktiv tilnærming, noe som er vanlig i kvalitativ forskning (Larsen, 2017). For den første intervjurunden (3 intervjuer) kodet jeg først alle

intervjuene med en induktiv tilnærming med blikk for å finne mønstre i data slik det forelå og uten å forsøke å utarbeide koder som var spesielt egnet til å besvare min problemstilling. Deretter kodet jeg intervjuene på nytt med en mer deduktiv tilnærming der jeg forsøkte å finne koder å ordne data under som ville gjøre det enklere å se hvordan data kunne brukes til min problemstilling. For disse to kodingsrundene kodet jeg intervjuene separat. I den tredje kodingsrunden kodet jeg de tre intervjuene samtidig for å forsøke å finne felles koder der dette egnet seg med den hensikt å gjøre det lettere å sammenligne lærernes perspektiver.

Jeg vil komme med noen eksempler på koder fra de to første kodingsrundene (i den tredje runden genererte jeg ikke nye koder): Første kodingsrunde: Tilpasset opplæring, undervisningsplanlegging. Andre kodingsrunde: Middelklassekultur, kulturell kapital/selvtillit. Som eksemplene demonstrerer bevegde kodene seg fra mer generell terminologi knyttet til læreres hverdag til mer spesifikk terminologi knyttet til klasse, men også dannelse og deliberasjon. For den tredje intervjurunden gikk jeg rett på en mer deduktiv kodingsstrategi da innledende analyse av den første intervjurunden allerede hadde pekt frem tema og koder som jeg oppfattet at ville bli sentrale for avhandlingen.

Etter alle intervjuene var gjennomført skisserte jeg først analysekapittelet før jeg skrev teoridelen. Deretter skrev jeg analysekapittelet på nytt basert på den første skissen og den teoretiske innrammingen. Ambisjonen er at denne fremgangsmåten skal sikre at teori og empiri står i et balansert forhold til hverandre.

I sammenheng med tredje intervjurunde ønsker jeg å være ærlig på et problem som oppstod. Under det andre intervjuet med Ole opplevde jeg å få noen tekniske problemer som medførte at intervjuet ikke ble lagret i diktafon-appen. Jeg skrev ned så mye jeg husket av intervjuet umiddelbart etterpå og opplever at jeg på tross av at opptaket ble slettet fikk rike data fra Ole blant annet fordi det første intervjuet med han varte lengre enn de andre intervjuene. Dette innebærer dog at jeg ikke har sitater fra det andre intervjuet med Ole.

3.7 Strategier for å styrke validitet

Troverdighet er en grunnleggende vitenskapelig verdi som både stiller krav til forskernes redelighet og kompetanse, men også metodenes kvalitet (Befring, 2015). Den kanskje viktigste strategien for å sikre troverdighet i forskningen handler om å sikre best mulig validitet. Creswell & Miller (2000) definerer validitet på følgende måte: "...how accurately the account represents participants' realities

of the social phenomena and is credible to them” (s. 124-125). I denne studien har jeg tatt flere grep for å sikre god validitet og et datamateriale som går dypt inn i materien.

I vitenskapelige analyser er en avhengig av teori for å kunne analysere og finne mening i empirien - data snakker ikke for seg selv (Silverman, 2011). Samtidig er det viktig å unngå å la teorien styre for mye av hva man finner i datamaterialet. Motivasjonen min for å undersøke læreres holdninger til sosial ulikhet var i stor grad fundert på teori om klasseforskjeller og hvordan de reproduseres i utdanningssystemet. For å unngå å overtolke data i retning av den teoretiske innrammingen gjorde jeg noen bevisste valg rundt rekkefølgen på arbeidet og kodingsprosessen jeg har gjennomført i avhandlingen. Når jeg i forrige seksjon viser til at jeg analyserte data i flere omganger, i første omgang før jeg skrev teorikapittelet, var dette nettopp for å unngå å la teorien styre for mye av tolkningen. At jeg innledningsvis benyttet meg av en induktiv kodingsstrategi handlet om noe av det samme: Å motvirke at viktige perspektiver som dukket opp i intervjuene ville bli oversett gjennom at de teoretiske brillene dikterte for mye av forståelsen av data.

Larsen (2017) peker på at en fordel i kvalitative metoder er muligheten til å gå dypt inn i materien og at en kan styrke validiteten gjennom å stille oppfølgingsspørsmål med potensiale til å gi utdypende svar og å rydde opp i misforståelser. I intervjustudier kan datas validitet påvirkes gjennom spørsmålene som stilles, måten de stilles på eller bare forskerens tilstedeværelse i intervjusituasjonen (Larsen, 2017). Jeg forberedte meg derfor godt, både når det gjelder intervjuguiden og intervjusituasjonen. Jeg diskuterte intervjuguide både med mine veiledere og medstudenter. I tillegg gjennomførte jeg et prøveintervju med en samfunnsfaglærer på videregående. I både intervjuguiden og intervjusituasjonen gjorde jeg mitt beste for å unngå ledende spørsmål eller spørsmål som tok for gitt at lærerne hadde bestemte meninger.

Som jeg var inne på gir ikke utvalget mitt meg noen mulighet for statistisk generalisering og på mange måter er tre informanter et ganske lite utvalg. En ulempe med dette er at en får færre perspektiver på det som undersøkes. Fordelen er at det er stort potensiale for å gå mer i dybden. Når en drøfter de empiriske resultatene med en tydelig forankring i tidligere teori og forskning gir dette potensiale for teoretisk generalisering (Grønmo, 2004). Å komme tett på og detaljert inn i hvordan informantene forstår sosial ulikhet har vært et viktig hensyn med tanke på å sikre god validitet i denne studien.

En fremgangsmåte for å sikre validitet i kvalitativ forskning handler om å benytte seg av det Johnson (2013, s. 198) omtaler som ”Low inference descriptors”. Dette er beskrivelser av

datamaterialet som er formulert på måter som likner informantenes egne ytringer. I analysen av data har jeg benyttet meg hyppig av sitater fra lærerne og kommentert hvordan jeg tolker dem. Dette er gjort for å skape gjennomsiktighet i analysen slik at lesere også selv kan vurdere hvorvidt tolkningene virker rimelige. Det er data som utgjør dokumentasjon og det er en fordel å referere til data ofte for å gjøre rede for hvor påstander kommer fra (Furseth & Everett 2012).

Når jeg samlet inn refleksjonsnotater fra mine informanter, i tillegg til intervjuene, representerer dette en form for triangulering. Creswell og Miller (2000) definerer triangulering som: ”...a validity procedure where researchers search for convergence among multiple and different sources of information to form themes or categories in a study” (s. 126). Fordi ulike metoder gir tilgang på ulik kunnskap om virkeligheten er det en styrke å benytte seg av flere tilnærminger til innsamling og analyse av data (Patton, 1999). Denne strategien kan sees i sammenheng med trusler for validitet som følger med intervjusituasjonen. I refleksjonsnotatet vil ikke forskeren være til stede med de trusler mot validitet tilstedeværelse innebærer. Refleksjonsnotatet krevde ikke at lærerne skulle respondere raskt på komplekse spørsmål (slik som intervjusituasjonen), men gav dem tid til å tenke seg om. I tillegg innebærer det å uttrykke seg skriftlig noe annet enn det å uttrykke seg muntlig. Etter mitt syn bidro denne formen for triangulering til å stryke validiteten og berike datamaterialet.

3.8 Trusler mot validitet

Intervju som forskningsmetode innebærer, som nevnt, bestemte trusler mot validitet som kan relateres til forskerens tilstedeværelse, spørsmålsstilling og handlinger i intervjusituasjonen (Larsen, 2017). Selv om jeg har gjort mitt beste for å minimere betydningen av denne utfordringen kan det ikke utelukkes at min tilstedeværelse som intervjuer, spørsmålene jeg stilte også videre har påvirket datas troverdighet i negativ retning. Slike trusler mot validitet omtales ofte som kontrolleffekt og er en utbredt ulempe i kvalitative forskningsdesign (Kleven, 2014).

Fangen (2011) tar til orde for å være bevisst på ”Sprik mellom holdning og handling, ideal og realitet...” (s. 136). Med den analytiske innfallsvinkelen jeg har valgt der jeg benytter meg av Bourdieus teorier er dette en del av premisset for analysen. Samtidig har dette også problematiske sider. Gjennom å forutsette at underbevisste sosiale prosesser spiller en viktig rolle i å reprodusere sosiale forskjeller blir det min oppgave som forsker å drøfte hva disse underbevisste prosessene kan bestå av. En slik diskusjon går nødvendigvis utover det som kan utledes direkte fra datamaterialet og det er dermed en risiko for at mine bias preger tolkningene. Jeg streber derfor etter å gjøre analysene mest mulig gjennomsiktige så det tydeliggjøres hva som er empiri og hva som er mine tolkninger og slik at det blir enkelt for leseren selv å vurdere om tolkningene virker rimelige.

I problemstillingen sier jeg at jeg ønsker å se på sammenhengen mellom læreres holdninger og praksis. Jeg vil likevel understreke at mitt datamateriale kun inneholder lærernes egne utsagn slik de framkommer i intervjuene og refleksjonsnotatene. Jeg har altså ikke observert lærerne i klasserommet. Slik sett inneholder ikke data informasjon om hva lærerne gjør i klasserommet, men hva de sier at de gjør i klasserommet. Dette betyr at all tolkning av lærernes praksis må forstås i lys av at dette er lærernes egne beskrivelser. Dette gir annen type data enn for eksempel observasjon ville gitt. Ideelt sett ville observasjon kunne styrket validiteten i denne studien, men praktiske og tidsmessige begrensninger gjorde dette vanskelig.

En annen ting å være oppmerksom på når det gjelder validitet handler om hvordan jeg relaterer til informantene mine. Ole har en utdanningsbakgrunn med mye sosiologi og samfunnsvitenskapelige fag. Oles utdanningsbakgrunn ligner slik sett min egen. De begrepene og teoretiske tilnærmingene Ole bruker for å forstå sosial ulikhet ligner de begrepene jeg er vant til fra litteraturen. Årsaken til at jeg vil gjøre leseren oppmerksom på dette er at det kan representere et bias fra min side, det har derfor vært viktig for meg å være bevisst på når jeg har vurdert datamaterialet. I alle studier vil forskerens bias kunne prege hvordan funn og resultater tolkes (Patton, 1999). Jeg oppfatter det dermed ryddig å orientere om dette slik at leseren selv kan vurdere i hvilken grad de mener dette preger analysen.

3.9 Ethiske betraktninger

Min prosjektbeskrivelse ble sendt inn til NSD 10. november 2019 under tittelen "Læreres rolle i å utjevne sosiale forskjeller". NSD vurderte personvernulempen i studien som lav og godkjente den 16. november 2019. Det har uansett vært viktig for meg å sikre mine informanternes anonymitet både av hensyn til dem og eventuelt klassene/elevene de omtaler. Jeg har også skaffet meg informert samtykke gjennom å sende mine informanter skjema for samtykkeerklæring der jeg beskrev hva deltakelse i prosjektet ville innebære og deres rettigheter. Da jeg gjorde lydopptak av intervjuene benyttet jeg meg av UIOs diktafon app og nettskjema for å oppbevare data på en trygg måte. Jeg har også utelatt alle opplysninger om informantene, elevene deres og skolene som kan brukes til identifisering.

Jeg skylder deltakerne i mitt mastergradsprosjekt å si at spørsmål om sosial reproduksjon i utdanningssystemet er svært komplekse og at det å formulere presise oppfatninger om dette i en intervjusituasjon er en stor utfordring. Jeg har etter beste evne forsøkt å fremstille deres perspektiver så nært opp til det de har sagt i intervjuene som mulig. Jeg har derfor hele tiden knyttet både funn og analyser tett opp til sitatene fra intervjuene. Når det er sagt innebærer all vitenskapelig

analyse alltid en reduksjon av virkeligheten og lærernes perspektiver ville muligens sett annerledes ut dersom de fikk enda mer tid til å utdype eller revidere sine utsagn. I den fasen av analysen hvor data kodes, kategoriseres og ordnes må data reduseres til en mengde som er håndterlig og relevant for å svare på problemstillingen (se feks. Larsen, 2017, Rapley, 2016, Furseth & Everett, 2012). Dette innebærer en fare for at lærernes perspektiver fremstår mindre nyanserte enn i datamaterialet som helhet. Det har derfor vært viktig for meg både av hensyn til validitet, men også av hensyn til mine informanter, som jeg skylder stor takk, å forsøke å gi en best mulig balansert fremstilling av deres perspektiver.

4. Funn, analyse og diskusjon

I dette kapittelet vil jeg legge frem data, analyser og funn. Jeg vil også diskutere funnene i lys av den innrammingen som ble lagt frem i teorikapittelet. Jeg har delt kapittelet inn i tre hovedtema: 1. Holdninger til klasse og ulikhet. 2. Dannelse medborgerskap og deliberasjon. 3. Tiltak mot sosial ulikhet. Strukturen på kapittelet er som følger: For hvert tema legger jeg først frem funn som jeg kommenterer kort, hensikten med dette er å gi detaljert innsyn i mine data. Alle tre tema har også en egen diskusjonsdel som i sammenheng med teorien drøfter hvilke konsekvenser funnene kan tenkes å ha for sosial ulikhet. I tillegg har jeg under første tema, altså holdninger til klasse og ulikhet en underoverskrift der jeg typologiserer informantenes syn på klasse og ulikhet. Dette er gjort for å kunne se resten av analysen og diskusjonen i sammenheng med denne typologien. Videre introduserer jeg sentrale begreper og tema gjennom å putte dem i kursiv. Det som følger setningene i kursiv kan sees som del av dette tema frem til neste tema introduseres. Dette er gjort med den hensikt å lage noen knagger å henge empirien og diskusjonen på.

4.1. Ulike holdninger til klasse og ulikhet

Som utgangspunkt for å diskutere lærernes praksiser i klasserommet og de tiltakene de gjennomfører med hensyn til å redusere forskjeller vil jeg først redegjøre for lærernes holdninger til sosial ulikhet i skolen. Forholdet mellom holdninger og handlinger er kompleks og det er interessant å undersøke i hvilken grad det er sammenheng mellom holdninger og handlinger slik de oppgis av informantene. Som vi skal se har lærerne på en del områder sammenfallende holdninger og meninger om klasse, mens de i andre sammenhenger er uenige eller vektlegger ting ulikt.

4.1.1 Ulike holdninger til klasse og ulikhet - empirisk grunnlag

I denne seksjonen har jeg fremhevet følgende tema i kursiv: *Ansvar for utjevning, undervisning om sosial ulikhet, prioritering mellom sterke og svake elever, betydningen av klassebakgrunn, middelklassekultur.* Jeg vil starte med å legge frem hvordan lærerne forstår *ansvaret de har for sosial utjevning.* Alle lærerne er enige i at de har et ansvar for å bidra til dette. Hans og Ingrid mener i tillegg at samfunnsfaglærere har et spesielt ansvar for utjevning. Ole mener alle lærere har et likt ansvar for dette, men at samfunnsfagets særstilling ligger i at det å lære om sosiale forskjeller er en del av fagets pensum. Ingrid trekker også dette frem som viktig ved samfunnsfag.

Ole: Nei, altså, nei, jeg synes alle deler av skolen har likt ansvar for å utjevne forskjellene og det er klart at det er jo vel så viktig i fag som norsk og matematikk at ting legges til rette, men man har et spesielt ansvar for å formidle informasjon om hva dette betyr.

Ingrid: Vi har jo, det er jo i samfunnsfag vi lærer om hvordan samfunnet ser ut, vi lærer om politiske og viktige systemer og i tillegg så er det et fag hvor man kan liksom lære litt om hvem man er og hvordan man skal passe inn i samfunnet.

I likhet med Ingrid mener Hans at samfunnsfaglærere har et spesielt ansvar:

Ja, jeg tenker jo det. Jeg tenker at samfunnsfag og forså vidt også norsk som jeg også underviser mye i, mye av de som blir viktig og kanskje også blir viktig fremover. Det er jo veldig fokus på det, hva slags type informasjon kan man stole på, fake news og alt dette.

I samfunnsfag inngår *undervisning om sosial ulikhet* som del av læreplanen. Mine informanter vektlegger denne delen av læreplanen på forskjellige måter. Ole forklarer at sosial ulikhet er en viktig del av hans undervisning, men likevel er et tema blant mange. Hans forteller at han i all hovedsak fokuserer på ulikhet i et globalt perspektiv:

jeg har nok også hatt et sånn, altså litt sånn større blikk på det på den måten at vi snakker nok oftere om at vi som norske, og da tenker jeg på alle, at vi sitter egentlig litt sånn på toppen av hierarkiet i Norge og tilhører den, ja 1 prosenten av de materielt rikeste i verden og disse tingene her

Ingrid forklarer at de snakker om sosial ulikhet i Norge i hennes timer, men da først og fremst knyttet til andre tema: "Vi har snakket om, ikke sånn som jeg har hatt en powerpoint på og prøve i, men det er jo noe som blir diskutert."

Et interessant spørsmål knyttet til klasse handler om hvordan lærerne ser på *prioritering mellom sterke og svake elever*. Ingrid og Hans er tydelige på at det er riktig å prioritere mer tid og ressurser på svakere elever, mens Ole uttrykker skepsis til en slik tankegang. Ole trekker samtidig opp et interessant poeng når det gjelder skolens kultur. Selv om det kan oppfattes som at en bruker mest tid og ressurser på elever som strever på skolen kan det hende at klasserommets modus operandi i stor grad er tilpasset elevene som har et godt utgangspunkt for å mestre skolen.

Ole: Det kan godt hende at mesteparten av det vi gjør i klasserommet blir retta mot de som får sånn 4 til 5, at de aller flinkeste ikke får nok utfordringer og at de som sliter mest ikke får god nok tilpasning. Så jeg vil si du har helt klart et ansvar for å rette visse ting eller å gi et godt

tilbud til de elevene som har litt vanskeligere for å prestere ut fra bakgrunnen sin. Men å si at man skal prioritere de spesielt det er vanskelig å si

Ingrid: Jeg skylder jo på en måte, man må jo ta utgangspunkt i elevenes behov og hvis det er noen som har mye større behov for veiledning enn hva en sterkere elev ville gjort, hvis den eleven kjeder seg kanskje i 20 minutter i løpet av den timen så er det kanskje greit fordi det kommer jo til å gå bra.

Hans: En bør absolutt bruke mer ressurser, ha høyere lærertetthet, mindre grupper på elever som har mer behov for det, det er jeg helt overbevist om. Det er vanskelig å drive individuell tilpasning når du har 30 elever, da er vanskelig nok når du har 15, men det er lettere.

I det følgende legger jeg frem data relatert til hvordan lærerne oppfatter *betydningen av klassebakgrunn*. Ole vektlegger klassebakgrunn som en viktig faktor for ulikhet i utdanningssystemet og knytter dette opp mot kulturelle faktorer: ”Ja, altså selvtiliten til at man kan, at det er noe man kan gjøre. Den er mye høyere med kulturell kapital”. I tillegg til dette uttrykker Ole stor grad av refleksivitet når det gjelder egen klassebakgrunn og stiller spørsmål ved egne antakelser på bakgrunn av dette: ”Jeg har jo som vi snakka om mine middelklassebriller, mine offentlig sektor briller, mine lærerbriller på hele samfunnet så jeg har antagelig store sånn blindspots og ting jeg ikke vet så mye om”.

Ole forklarer dessuten at han har en stor interesse for spørsmål knyttet til sosial ulikhet og at han for eksempel har lest Bourdieu selv om det ikke var på pensum. Oles perspektiver ligner slik sett perspektiver som er utbredt i den sosiologiske litteraturen. Han bruker begreper som klasse og kulturell kapital relativt hyppig og de fremstår som en naturlig del av hans vokabular. I tillegg har han en forståelse av klasse som breiere enn økonomi og ser klassebegrepet i sammenheng med kulturelle og ideologiske (normative) perspektiver:

Jeg jobber også verdimessig med å peke på at den ene måten å som er assosiert med en sånn ikke-akademisk måte å snakke på som ofte er personlig, uten fagbegreper, øse ut om sånne private ting, ikke knyttet til pensum, altså det er masse sånne kriterier. Jeg prøver ofte å oppvurdere det litt, peke på for elevene at dere har sikkert sett dette rundt dere sjøl. Det betyr ikke at de som snakker akademisk er veldig smarte og at de som snakker uakademisk er veldig dumme.

Hans tillegger også sosial bakgrunn betydning og peker på at det er begrenset hva lærere kan gjøre med tanke på hva ”elevene har med seg hjemmefra”. Samtidig er han også opptatt av at ”elevene kan få til hvis de vil”. Videre gir han uttrykk for å være mer komfortabel med å snakke om elevenes familiebakgrunn enn klassebakgrunn:

Ja, jeg er jo, jeg vil jo, men det, det blir litt sånn diskusjon om semantikk da eller hva du legger i ordene, men altså jeg, klasse er jo et litt fremmed ord i norsk sammenheng, så jeg syns jo det sjøl og. Vi snakker ikke så mye om klasse, så det kan godt være at familiebakgrunn eller sosial bakgrunn er vel så, at man like gjerne kunne snakka om det.

På spørsmål om Hans selv oppfatter seg som middelklasse gir han uttrykk for ikke å ha reflektert spesielt mye over egen klassebakgrunn: ”Ja det gjør jeg jo forsåvidt vel, uten at jeg tror det er noe jeg har tenkt veldig mye på, men, men jeg gjør jo det, ja”. Samtidig oppfatter at han har et bevisst forhold til hvordan elevenes bakgrunn påvirker deres skoleprestasjoner, men at han ikke nødvendigvis har betraktet det som et spørsmål om klasse: ”Jeg innbiller meg jo at jeg har et ganske sånn bevisst forhold til dette fra før. Jeg har kanskje ikke kobla det så mye til klasse, men mere det at det er ulike, at de har en ulik bakgrunn”.

Samtidig er Hans åpen for at en tilnærming til det norske samfunnet som klasseløst kan være problematisk:

Det norske selvbildet og dette her likhetsidealet da, ikke sant om at vi er veldig opptatt av å være like da. Kanskje vi dekker over forskjeller som er der litt ubevisst da, fordi vi insisterer på at vi er like.

Hans holdninger til sosial ulikhet kan muligens ha sammenheng med hans utdanningsbakgrunn. I motsetning til Ole som har hovedfag i samfunnsfag har Hans hovedfag i norsk og årsstudium i samfunnsfag. En interessant og tydelig forskjell mellom Ole og Hans handler om hvordan de oppfatter elevenes motivasjon og engasjement. Mens Hans trekker opp elevenes vilje til å engasjere seg og å jobbe hardt som viktigere enn deres bakgrunn knytter Ole disse faktorene tydelig opp til nettopp klasse.

Ingrid snakker om at det helt klart har stor betydning hva elevene har med seg hjemmefra, men kommer ofte inn på psykiske utfordringer og sosiale avvik som utgangspunkt for hva klasse handler om. På spørsmål om hva som er læreres rolle i å utjevne forskjeller svarer Ingrid for eksempel:

Jeg tror vi har en viktig rolle der, en veldig viktig og avgjørende rolle. Foreldre, altså, holdt jeg på si, den primære sosialiseringen er jo selvsagt viktigst, men vi kan på en måte korrigere hvis det har gått skeis da, vi har en mulighet til det.

Vi ser her tydelig en konnotasjon mellom lavere klassebakgrunn og at det har gått skeis i oppdragelsen. Dette kommer frem i flere av Ingrids utsagn som når hun argumenterer for hvorfor samfunnsfag har en viktig rolle for å utjevne forskjeller:

En er jo ikke alltid bevisst på hvilken klasse en tilhører, men det også bevisstgjøre elevene i at noen familier gjør det sånn, disse har kanskje større sjanse for å havne på det kriminelle skråplanet, eller havne sånn eller sånn og hvilke tiltak er det man kan gjøre for at det ikke ender sånn?

Videre illustrerer Ingrid utfordringer hun har i egen lærerhverdag knyttet til elevenes sosiale bakgrunn på følgende måte: ”Jeg har hatt utfordringer med elever som har litt sinneproblemer og ikke klarer å regulere sinne på bakgrunn av ting som har skjedd tidligere eller andre skoler eller utfordringer i familien også videre.”

Ifølge Ingrid kommer hun ikke selv fra en typisk middelklassebakgrunn og hun tror det gir henne et bedre utgangspunkt for å forstå elever som kommer fra lavere klassebakgrunner. Ingrids perspektiver på sosial ulikhet leder oppmerksomheten vår over på et interessant poeng: Vi kan ikke definere klasse til å handle om psykiske problemer og sosialt avvik, likevel er det ingen tvil om at de fleste sosiale problemer er mer utbredt hos personer fra lavere klassebakgrunner. Ingrids utdanning har hovedvekt av norsk og religion. Dette kan være en årsak til at hennes oppfatninger om sosial ulikhet preges av hvordan dette kommer til uttrykk i klasserommet på direkte eller indirekte måter heller enn av sosiologisk teori om klasseanalyse slik tilfellet er med Ole.

En interessant forskjell i informantenes syn på sosial ulikhet i skolen handler om hvorvidt de oppfatter at skolen domineres av en *middelklassekultur*. Både Ole og Ingrid svarer bekreftende på at den gjør det:

Ingrid: Det tror jeg stemmer veldig godt. Jeg tror faktisk det. Om vi bare ser på hvordan kompetansemål og læreplaner og formuleringer og sånt der, det er jo noe som mange, formuleringer som i seg selv er vanskelige og kompliserte. Jeg tror måten vi skal jobbe med

ulike tema og hvordan lærebøker er formulert og sånt så føler jeg at, holdt jeg på si, doxa der er jo litt sånn middelklasse.

Ole: Jeg tror vi må bare si at den kulturen dominerer, denne skolen her domineres veldig sterkt av den kulturen. Det er veldig mye hvite fra denne landsdelen som har foreldre som selv var lærere eller en forelder, liksom den typen bakgrunn, veldig ensartet.

Hans kjenner seg ikke igjen i påstanden om at skolen domineres av en middelklassekultur og oppfatter ikke at en bestemt sosial bakgrunn gjør det lettere å lykkes på skolen grunnet kulturen i institusjonen:

Ja, nei, det er godt spørsmål, men jeg kan ikke komme på noe sånn, at det liksom er lagt opp til at det skal være lettere si da hvis du har den og den bakgrunnen. Jeg tror du kan nå veldig mye, altså du kan komme fra et enkelt hjem også, men hvis du har noe engasjement så er jo det det som er det viktigste egentlig.

Når vi ser på de holdningene lærerne har til sosial ulikhet slik de kommer til uttrykk i data blir det klart at de tre lærerne har litt forskjellig forståelse av hva klasseforskjeller betyr i utdanningssystemet. Dette er et interessant bakteppe for å tolke hva lærerne sier om hvilke tiltak de iverksetter i klasserommet og hvordan de behandler forskjellige tema som for eksempel dannelse.

4.1.2 Typologi over lærernes syn på klasse

For å oppsummere og forenkle lærernes holdninger til klasse vil jeg her legge frem en kort typologi. Meningen med dette er å tydeliggjøre hvordan vi kan se lærernes holdninger til klasse i sammenheng med deres praksis som lærere i samfunnsfag. For å bruke de tre lærernes holdninger til sosial ulikhet analytisk vil jeg kort beskrive de tre lærernes perspektiver på sosiale forskjeller. Typologien bygger på data fra intervjuene og refleksjonsnotatene. Jeg understreker at beskrivelsen av de tre lærernes holdninger her er typologisert og at de tre lærernes holdninger fremstår mer sammensatte i datamaterialet som helhet.

Sentralt for Oles forståelse er at han betrakter klasse som et *overordnet ulikhetsskapende prinsipp* som gjennomsyrrer store deler av livene våre. Oles har hovedfag i statsvitenskap, men han har hatt mye sosiologi og mange fag som omhandler sosial ulikhet. Han oppgir videre at dette er noe han har stor interesse for og at han også har lest slik faglitteratur utenfor studiesammenheng. Oles forståelse av klasse preges av denne bakgrunnen. Etter Oles oppfatning påvirker elevenes klassebakgrunn

deres forhold til skolen på en rekke måter. Det kan eksempelvis gjelde deres prestasjoner og motivasjon eller fortroligheten med akademiske normer og tenkemåter. Vi finner dessuten data i refleksjonsnotatet som samsvarer godt med den typologiske fremstillingen. For eksempel skriver Ole: ”Det er velkjent at ulik klassebakgrunn, og særlig ulik utdanningsbakgrunn hos foreldre, samvarierer sterkt med resultater i skolen.”

I intervjuene og refleksjonsnotatet blir det klart at Ingrid ofte assosierer (lavere) klassebakgrunn med sosiale avvik som for eksempel psykiske problemer, sinneutfordringer og kriminalitet. Jeg har valgt å kalle hennes forståelse *klasse som sosialt avvik*. Vi kan ikke teoretisk definere klasse til å handle om sosiale avvik, likevel er det ingen tvil om at de fleste sosiale problemer er mer utbredt hos personer fra lavere klassebakgrunner. For lærere vil det i mange tilfeller være slik at elevenes klassebakgrunn ikke kommer eksplisitt til uttrykk. Ofte vil det derfor være forekomster av andre markører som statistisk sett er knyttet til klasse som er lærernes tolkningsgrunnlag. Slik sett oppfatter jeg Ingrids forståelse av klasse til å være nært knyttet til hennes praksis som lærer og hvordan utfordringer knyttet til sosial ulikhet figurerer i hennes hverdag. Fremstillingen i typologien passer godt sammen med Ingrids refleksjonsnotat der hun beskriver hvordan hun arbeidet med en elev med store sosiale og faglige utfordringer, hun skriver for eksempel: ”Da hun startet på denne videregående skolen, hadde hun store kunnskapshull, stor grad av skolevegring, og rapporter fra PP-tjenesten viste store utfordringer med tanke på familiens manglende tilstedeværelse i livet hennes.”

Hans er opptatt av at elevenes familiebakgrunn preger deres forutsetninger på skolen, men gir uttrykk for at begrepet klasse fremstår noe fremmed for han i en moderne norsk kontekst. Jeg har derfor kalt Hans forståelse for *klasse som utdatert*. Videre gir Hans flere steder uttrykk for at elevene ”kan hvis de vil” og at engasjement og motivasjon opptrer uavhengig av klassebakgrunn. Hans forklarer også at han i liten grad legger vekt på sosial ulikhet i Norge i sin undervisning og at fattigdom og ulikhet i hovedsak diskuteres som et globalt anliggende. Samtidig bør det nevnes at Hans også problematiserer en tankegang om at ”her i Norge er alle like”. At Hans gir uttrykk for at han i liten grad underviser om sosial ulikhet i Norge kan sees i sammenheng med perspektivet på klasse som utdatert. I refleksjonsnotatet til Hans fremkommer det ikke data som tydelig demonstrerer at han ser på klassebegrepet som utdatert, men heller ikke noe som tyder på det motsatte. Hans skriver for eksempel når han beskriver samfunnsfagklassen han har på yrkesfag: ”Yrkesfaglig linje, lavt inntaksnitt, mange elever med ulike utfordringer og tiltak (ustabile hjemmeforhold, kriminalitet/kontakt med politi, lese- og skrivevansker, svake norskkunnskaper)”.

4.1.3 Ulike holdninger til klasse og ulikhet – mulige konsekvenser

I teorikapittelet argumenterte jeg for at kulturell kapital kan være en viktig ulikhetsskapende mekanisme i norsk skole. I denne seksjonen vil jeg drøfte mulige konsekvenser av lærernes holdninger til klasse og ulikhet i lys av den teoretiske innrammingen. I informantenes beskrivelser av sin lærerhverdag kommer det frem noen tydelige forskjeller i synet på kulturelle forhold. Lærere har i alle fall to roller når det kommer til kulturell kapital som springer ut av at de både skal undervise (overføre kulturell kapital) og vurdere (sanksjonere kulturell kapital) elevene. De to rollene må sies å ha flytende overganger. La oss vende oppmerksomheten tilbake til Lareau og Weiningers tolkning av kulturell kapital for å illustrere læreres viktige posisjon med tanke på reproduksjon av forskjeller: "...the direct or indirect "imposition" of evaluative norms favoring the children or families of a particular social milieu" (2003, 597). Både undervisningssituasjoner og vurderingssituasjoner innebærer at lærerne velger ut bestemt kunnskap, oppgaver, arbeidsmåter og liknende blant mange muligheter. Et viktig spørsmål er dermed om vi kan tenke oss at lærernes praksis i slike situasjoner bidrar til å favorisere elever fra bestemte sosiale miljø.

Teoretisk sett kan vi si at en av følgende forutsetninger må være til stede dersom lærere skal bidra til sosial reproduksjon gjennom kulturell kapital: 1. Lærerne vurderer elevenes arbeid og innsats etter en målestokk som favoriserer de kulturelle betingelsene til bestemte klasser. 2. Lærerne underviser, gir oppgaver og legger opp til arbeidsmåter som favoriserer/ligner bestemte klassers kulturelle praksiser. Fordi det ikke finnes noen objektiv målestokk for å klassifisere kulturelle praksiser kvalitativt innebærer slik klassifisering ifølge Bourdieu og Passeron (2006) at lærere dømmer elevene etter normer som i realiteten speiler høyere klassers interesser. Konkret vil dette, ifølge Bourdieus teori, foregå ved at lærerne vurderer elevene ulikt avhengig av klassebakgrunn på grunnlag av deres habitus (deres kroppsspråk, talemåte og liknende) (Bourdieu, 2006, Bæck, 2005). Habitus til elever med en klassebakgrunn som innebærer mye kulturell kapital vil vurderes mer fordelaktig enn elever med en klassebakgrunn med lite kulturell kapital.

I denne seksjonen har jeg fremhevet følgende tema i kursiv: *Oppvurdere lavere klassers kultur, motivasjon, engasjement og habitus, proxyer for klasse*. Slik jeg tolker Ole er han opptatt av å *oppvurdere lavere klassers kultur*. Når han forklarer at han er opptatt av å "verdimessig oppvurdere" måter å snakke på som ikke assosieres med academia i undervisningen, men samtidig understreker at det er den akademiske uttrykksmåten de skal lære på skolen illustrerer han et interessant paradoks. Selv om Ole er opptatt av å motvirke betydningen av kulturell kapital legger den institusjonelle konteksten til rette for at bestemte uttrykksmåter som tydelig kan knyttes til kulturell kapital oppvurderes. Læringsbetingelsene er ikke kulturelt nøytrale (Ludvigsen, 2011). Når Ole

dessuten gir uttrykk for at elevene i stor grad blir vurdert etter i hvilken grad de mestrer den akademiske formen vil kloke refleksjoner som ikke presenteres i den ”riktige” formen gi lite utbytte når det gjelder vitnemål og karakterer.

I sin diskusjon av deliberasjon løfter Sanders (1997) frem nettopp hvordan form kan legitimere ulikhet gjennom at klassebakgrunn blir en viktig faktor for forutsetningene for å beherske den bestemte formen. Til syvende og sist er det vitnemålet som avgjør hvilke utdanninger en kan få innpass i og det virker dessuten plausibelt at karakterer kommuniserer tydeligere til elevene hvordan de vurderes enn verbale oppvurderinger av praktisk kunnskap eller ikke-akademiske uttrykksmåter. Selv om Ole betrakter klasse som et systematisk ulikhetsskapende prinsipp illustrerer eksempelet hvordan den institusjonelle konteksten som skolen utgjør begrenser lærerens handlingsrom med tanke på å redusere betydningen av kulturell kapital. Betydningen av kulturell kapital er tett knyttet til utdanningssystemet som institusjon (Prieur & Savage, 2013). Samtidig må det nevnes at Ole knytter kriteriene som anvendes for elevenes fagtekster til forbedring av demokratiet i Norge. Dermed er det tydelig at Ole helt klart også tillegger den akademiske formen egenverdi.

Ole peker på at det dagligdagse som skjer i klasserommet muligens er tilpasset elevene som presterer på middels og høyt nivå selv om det ofte oppfattes som at en tilpasser og legger mer til rette for elevene som presterer svakere. Dette synspunktet går godt sammen med Bourdieus perspektiver som diskuterer hvordan ulikhet reproduseres gjennom hverdagslige aktiviteter og handlinger (Bourdieu & Passeron, 2006). Argumentet om at disse prosessene preges av misoppfattelser (Swartz, 1997) har dessuten stor relevans da det på overflaten kan se ut til at det er nettopp elevene som presterer svakest som prioriteres.

I det følgende vil jeg se begrepene *motivasjon*, *engasjement* og *habitus* i sammenheng. Når Hans forteller at han oppfatter at familiebakgrunn har stor betydning for elevenes prestasjoner, men at det viktigste likevel er i hvilken grad elevene ”vil selv” ser vi et eksempel på et mulig virkeområde for habitus (Bourdieu, 2006). Jeg vil minne om Bourdieus argument om at kapitalformene er mest effektive som ulikhetsskapende mekanismer når de ikke erkjennes som maktmidler, men tar form som noe annet (Swartz, 1997). I dette tilfellet kan det være holdninger til skolearbeid. For Bourdieu (1984) er det et avgjørende poeng at habitus materialiserer seg og oppfattes, ikke som kulturelle praksiser, men som talenter, holdninger også videre. Muntlighet utgjør en del av fagenes vurderingsgrunnlag (i samfunnsfag også vurderingsform på eksamen) og vi kan tenke oss at det å fremstå motivert og engasjert kan bidra til at en vurderes mer fordelaktig av læreren. Det er nettopp

slik mekanismene for habitus virker - ved å strukturere handlinger og hvordan handlinger oppfattes og verdsettes (Bæck, 2005). Den sterkere effekten av kulturell kapital på muntlig kontra skriftlig eksamen tyder på at slike mekanismer er i spill i norsk skole (Andersen & Hansen, 2011). Samtidig, selv om Hans muligens ikke erkjenner at motivasjon og engasjement kan knyttes til klasseposisjon er han opptatt av å prioritere både tid og ressurser på elevene som strever på skolen. Dette illustrerer noe av den kompleksiteten som ligger i lærerrollen i møte med målet om å utjevne forskjeller. Holdninger og praksis som har potensiale til å virke utjevnende eksisterer side om side med holdninger og praksis som kan virke reproduserende.

En utfordring for teorien om kulturell kapital i denne sammenhengen er vanskeligheten med å skille mellom symbolske og substansielle vurderingsgrunnlag. Ikke minst fordi et slikt skille ikke nødvendigvis gir mening i Bourdieus tenkning ettersom rangering av sosiale forhold ikke har noen objektiv målestokk (Bourdieu & Passeron, 2006). Vi kan tenke oss at kulturell kapital gir elevene en kulturell (symbolsk) fordel ved at de bedre behersker de kulturelle kodene som læreren forventer hos elevene, for eksempel å virke motivert. Samtidig virker det plausibelt at kulturell kapital også fører til at elevene faktisk er mer motiverte og engasjerte (substansielt) i skolearbeidet fordi de har vokst opp i et miljø der skolens tema, arbeids- og tenkemåter verdsettes høyere. Lærere bør uansett være bevisste på at måten de oppfatter elevene kan være preget av kulturelle faktorer som ikke er tydelig relatert til faglighet slik den relativt sett sterkere effekten av klassebakgrunn på muntlig kontra skriftlig eksamenskarakter indikerer (Andersen & Hansen, 2011). At Hans oppfatter motivasjon og engasjement som uavhengig av bakgrunn stemmer i alle tilfeller godt overens med fremstillingen i typologien av ”klasse som utdatert”.

Ingrids utsagn om hvordan sosial ulikhet uttrykker seg for henne i klasserommet og hvordan hun oppfatter sin rolle som samfunnsfaglærer i møte med klasseforskjeller preges av at hun vektlegger sosiale avvik. Sosiale avvik fremstår som *proxyer for klasse*. For eksempel gir hun uttrykk for at en av de viktigste rollene hun har som lærer når det gjelder å utjevne forskjeller handler om å forebygge at elevene havner ”på det kriminelle skråplanet”. Det synes rimelig å forutsette at ulike sosiale problemer mer utbredt blant personer fra lavere klassebakgrunner – hva er klasse om ikke en ulik fordeling av privilegier og ulemper? Slik sett kan vi tenke oss at Ingrids sterke fokus på elever med ulike sosiale utfordringer kan ha en utjevnende effekt på mikronivå. I lys av teorien om kulturell kapital kan vi likevel stille følgende spørsmål: Hva så med elever som ikke har noen tydelig problematferd, men som likevel har en sosial bakgrunn som innebærer lite kulturell kapital?

Dersom Bourdieus (1984) teorier holder vann må vi forutsette at disse elevene vurderes urettferdig i skolen på bakgrunn av sider ved deres habitus som ikke kan relateres til faglige prestasjoner. Ingrid virker på den ene siden å være klar over dette ettersom hun gir uttrykk for at skolen domineres av en middelklassekultur. På den andre siden gir hun ikke uttrykk for, i forståelsen av sin rolle i å utjevne forskjeller, å fokusere på sider ved undervisningen som kan tenkes å bidra til sosial reproduksjon gjennom kulturell kapital. Sagt med andre ord; dersom lærere først og fremst fokuserer på symptomer av sosial ulikhet i form av sosiale problemer er det en fare for at mer generelle trekk ved hvordan undervisningen foregår (for eksempel oppgavene som gis, tema det undervises om, språket som brukes) bidrar til at skolen virker sosialt reproduserende. Igjen er det klart at den institusjonelle konteksten der lærere ofte ikke er klar over elevenes klassebakgrunn har betydning for hvordan klasse forstås blant lærerne. I Ingrids ytringer blir ulike sosiale avvik ofte stående som proxyer for klasse. Dette kan være problematisk i lys av argumentet om at reproduksjon av forskjeller er mest effektivt dersom mekanismene for reproduksjon ikke erkjennes (Swartz, 1997). Jeg har argumentert for at nettopp klasse er en viktig faktor for ulikhet i utdanningen, et fokus på kriminalitet, psykiske problemer og liknende som proxyer for klasse kan tildekke sider ved reproduksjon av ulikhet som ikke er relatert til slike faktorer.

4.2 Dannelse, medborgerskap og deliberasjon

Dannelse er et stort tema innenfor samfunnsfagdidaktikk og et tema som også berører sosial ulikhet. Dannelsesbegrepet opererer i et spenningsforhold mellom på den ene siden å sette elevene i stand til å være autonome beslutningstakere og på den andre siden en overføring av de normer og verdensanskuelser som er rådende i det bestående samfunn. I teorikapittelet argumenterte jeg for at det er en nær forbindelse mellom dannelse, medborgerskap og deliberasjon. I denne seksjonen vil jeg legge frem utsagn fra lærerne som kan relateres til disse begrepene. På den ene siden innbefatter begrepene idealer om å muliggjøre kritiske, sosialt bevisste medborgere som står opp for seg selv og andre. På den andre siden må begrepene uunngåelig fylles med et innhold som alltid vil være knyttet til en eller annen form for dominerende kultur. Når jeg la frem Klafkis (2001) dannelsesbegrep i teorikapittelet var hensikten å legge til grunn et syn på dannelse som tar høyde for at klasseforskjeller og urettferdige samfunnsforhold preger de forventningene vi stiller til elevene. Likevel er det, som vi så i teorikapittelet, sider ved alle de tre begrepene som kan virke til å reproducere heller enn å utjevne forskjeller.

4.2.1 Dannelse, medborgerskap og deliberasjon – empirisk grunnlag

I denne seksjonen har jeg fremhevet følgende tema i kursiv: *Egalitært dannelsesideal, demokratisk fellesskap, bygge en god sosialdemokrat, diskuterende tilnærming, ta med engasjementet hjem, yrkesfag og studiespesialiserende*. Det første Ole sier når det gjelder dannelse er at han er opptatt av at alle elevene skal forlate undervisningen rettere i ryggen, han legger slik sett til grunn et *egalitært dannelsesideal*:

Altså jeg tenker sånn at du skal, at når vi diskuterer sånne ting sosial klasse, sosial bakgrunn, utdanning, yrke, status, inntekt, så skal alle elevene liksom gå ut av undervisninga med, liksom med å føle seg rettere i ryggen. Ikke mindre rett i ryggen. Dette er veldig sånn høystil eller veldig sånn idealistisk, men det er jo sant da, det er hvert fall noe sånt man prøver på.

Ole vektlegger dessuten også dimensjoner ved dannelsesbegrepet som tydelig kan knyttes opp til ideen om medborgerskap:

Men jeg syns jo, dette er et litt sånn der, det har med den generelle delen av læreplanen. Hva er det å være borger i et samfunn, sant. Det handler om å bevisstgjøre, det har mer med et sånt allmenndannelsesideal da. Og hva samfunnsfag og sosiologisk forskning kan bidra med i å forklare hvordan samfunnsfaget kan bidra til å forklare hvordan samfunnet henger sammen.

Ole oppfatter at samfunnsfaget helt klart har en mulighet til å bidra til at elever som ikke diskuterer så mye samfunnsspørsmål hjemme, leser aviser og lignende blir en del av et *demokratisk fellesskap* og en demokratisk samtale. Å bygge kunnskap, forståelse og å handle i samfunnet - lokalt og globalt ligger sentralt i dannelsesbegrepet. Ole knytter form og kriterier for fagtekster til demokratiske idealer og slik jeg tolker dette finner vi noen tydelige paralleller til deliberasjonsbegrepet når det kommer til vektleggingen av form og linken til demokrati:

Det føles ofte litt sånn pompøst å snakke om det, men jeg gjør jo det av og til. Vi lærer den der fagteksten, vi skal ikke skrive personlig og du skal, vi snakker ofte om et kriterium. Ikke skriv jeg syns, ikke skriv jeg mener og hvis du skal liksom mene et eller annet så spar det helt til slutt. Også sier jeg, det kan høres ut som en sånn formal ting, men den grunnleggende årsaken til at de skal gjøre det er at vi skal forbedre demokratiet i Norge.

Ole kommer med et interessant eksempel på en undervisningsaktivitet som han oppfatter at bidro til

å gjøre det lettere for elevene å forstå seg selv som potensielle deltakere i et demokratisk fellesskap. Han forklarer at han hadde en positiv erfaring med å ta med klassen på et bystyremøte:

Jeg liksom håper og tror da og som jeg syns også, altså igjen som lærer så har du bare disse stemningene, disse inntrykkene å bygge på, men jeg tenker kanskje at veien for de til å engasjere seg på det nivået sjøl om noen år, jeg tror kanskje at den ble ganske mye kortere ved det besøket enn det ville blitt bare av at jeg stod å snakka om dette i et klasserom.

Ingrid er også opptatt av at samfunnsfaget har et betydelig potensial til dannelse og til å skape demokratiske medborgere og ser på dette som å *bygge en god sosialdemokrat*:

Når det kommer til elever som ikke har nødvendigvis de ressursene hjemme til på en måte å bygge en god sosialdemokrat. Det kan vi faktisk bidra med. Vi kan på en måte sette i gang de kritiske tankeprosessene med hvor vi mener det har gått skeis i politikken for eksempel og se hva man kan gjøre med det.

Uttrykket "bygge en god sosialdemokrat" er interessant i denne sammenhengen. Jeg tolker ikke Ingrid dithen at hun med god sosial demokrat mener en person som stemmer Arbeiderpartiet, men heller noe i retning av medborger. Uansett illustrerer uttrykket at dannelse også innebærer en form for overføring av en dominant kultur. Ingrid kommer også inn på betraktninger rundt dannelse som etter min vurdering gir større assosiasjoner til oppdragelse enn medborgerskap og videre impliserer hun at elevene enda ikke er fullverdige samfunnsborgere:

Gi dem et innblikk i hva som er rett og galt og hva som forventes av dem når de er ferdig med skolen. Når de skal ut å være ordentlige borgere da. Så jeg tror vi har en viktig rolle der, en veldig viktig og avgjørende rolle.

Ingrid understreker viktigheten av en *diskuterende tilnærming*. Hun har forståelse for at elevene har ulike forutsetninger for å drøfte, men vektlegger diskusjon og drøfting, som har mange fellestrekk med deliberasjonsbegrepet, som en sentral del av dannelsesidealet:

Man skal diskutere hele veien, men på en måte hvis det er en øvelse som du ikke behersker så er det jo vanskelig for eksempel å komme opp på et høyt nivå og skulle drøfte, du får jo ikke til det hvis ikke du klarer å se en sak fra flere sider, hvis det er sånn at sånn er det også ferdig,

så får man jo ikke det man ønsker rett og slett. Der må man jo rett og slett leke litt Sokrates. Man må jo begynne å stille spørsmål med hvorfor er det sånn?

Ut fra både forskning og det lærerne beskriver vet vi at elever som ikke presterer så godt på skolen og ofte elever som kommer fra hjem med få akademiske ressurser har utfordringer med form. Ingrid tenker at en måte å forholde seg til dette på er å sette elevene på rett spor gjennom "å leke Sokrates".

Hans oppfatter, i likhet med Ole, at klasserommet i samfunnsfag kan være et sted hvor elevene får ta del i en demokratisk samtale og være en del av et demokratisk fellesskap og at de kan *ta med engasjementet hjem*. Han er opptatt av at det som skjer i klasserommet også skal påvirke elevene utenfor skolen.

Jeg tror jo de gjør det på skolen for eksempel og at de, jeg håper jo at de av og til at de kan ta med noe hjem til middagsbordet hvis de kan komme og kanskje si ting, kanskje til og med komme med litt sånn fagspråk og begreper som foreldrene kan stusse på. Jeg tenker at det kan være en litt fin måte å snu ting på, at de kan få med seg et eller annet her som de også kan ta med seg hjem eller blant venner. Altså, jeg ville jo synes det var veldig trist hvis det engasjementet slutter når de går ut av døra.

Perspektivet til Hans understreker hvordan skolen og samfunnet for øvrig står i et gjensidig påvirkningsforhold og er videre interessant ettersom han tildeler elevene stort aktørskap når han tenker at de kan påvirke foreldre og venner.

Hans knytter dannelsesidealet eksplisitt til medborgerskap, men ettersom det er store forskjeller mellom *yrkesfag og studiespesialiserende* må en gjøre tilpasninger. Samtidig er det den samme læreplanen og på mange måter det samme dannelsesidealet. Hans er derfor mot å tilpasse på en slik måte at ting alltid blir forenklet på yrkesfag:

Men jeg tenker at det er ikke sånn at man alltid skal velge det enkleste da, hvis man alltid tar bort det som er litt vanskelig så er det jo noe du risikerer å miste også. Det er jo veldig aktuelt for samfunnsfag dette med bærekraft, medborgerskap og demokrati. Det er klart, det er jo noe av det som er det sentrale i samfunnsfag at en skal gi, elevene skal helst få litt innsikt i åssen verden er skrudd sammen og fungerer og bli satt i stand til å ta gode beslutninger da på egne

vegne eller stemme ved valg eller andre ting da. Så det er jo det som ligger litt som en slags visjon under der og kanskje gjør at en prøver å få til mest mulig likt i forskjellige grupper.

Når Hans beskriver forskjellene mellom klassen han har på yrkesfag og den han har på studiespesialiserende trekker også han frem form og språk som en viktig forskjell. Den diskuterende formen skolen legger opp til har mange fellestrekk med deliberasjonsbegrepet:

Det er nok der mye av skillet går. De går mer grundig inn og det blir mer faglig i den ene klassen, mens de andre kan være veldig engasjerte og de kan være med å diskutere, men de mangler på en måte et fag, et begrepsapparat så det er jo der at en kan si at forskjellen kommer. Engasjementet kan være like sterkt i begge gruppene, men så er det da bedre artikulert, mer faglig og grundig i den ene gruppa også blir det mer litt overflatisk og følelsesbasert i den andre.

Vi ser dessuten at Hans i likhet med Ingrid og Ole er opptatt av at elevene skal få forståelse for hvordan samfunnet fungerer.

4.2.2 Dannelse, medborgerskap og deliberasjon - konsekvenser for ulikhet

Når jeg i denne delen velger å diskutere lærernes syn på dannelse, medborgerskap og ulikhet i samme seksjon er det fordi begrepene er nært knyttet til hverandre, særlig i en utdanningskontekst. Dannelse kan for eksempel inngå som en viktig del av prosessen med å skape eller legge til rette for medborgerskap, vi kan for eksempel snakke om demokratisk dannelse (Breivega, Ragnes & Werler, 2019). Deliberasjonsbegrepet skiller seg delvis fra dannelse og medborgerskap ved at det beskriver en mer konkret form for diskurs - en måte å diskutere og samhandle på, men også deliberasjonsbegrepet inneholder både kunnskaps og holdningsdimensjoner som virker sammen. Selv om man ikke kan sette likhetstegn mellom de tre begrepene går mange av de samme elementene igjen når innholdet skal beskrives.

I denne seksjonen har jeg fremhevet følgende tema i kursiv: *Rettere i ryggen, kriterier for fagtekster, kunnskapshierarkier, å gjøre demokrati, oppdragelse, å leke Sokrates, kunnskapsdimensjoner, aktørskap, den akademiske formen*. Når Ole snakker om dannelsesidealet forklarer han at han har et mål om at alle elevene skal føle seg *rettere i ryggen* når de går ut av klasserommet og at dette er en svært viktig del av hvordan han forstår dannelsesmandatet. Dette kan sees i sammenheng med Klafkis (1996) syn om at det i dannelsesbegrepet ligger elementer av at en skal være noe, ikke bare kunne og mene noe. Han mener det er viktig å bevisstgjøre elevene på

hvordan klassebakgrunn gjør det å mestre skolen enklere for noen og vanskeligere for andre. Slik jeg forstår Ole handler dette om at elevene ikke skal tenke at de er bedre eller dårligere enn andre avhengig av deres skoleprestasjoner. Ole forteller at han var den beste i klassen sin, men at han er helt klar over den manglende betydningen av dette ettersom han selv kom fra en bakgrunn der skole var enkelt. Denne holdningen til dannelsesbegrepet må sies å reflektere et egalitært ideal som tyder på at Ole er opptatt av å redusere sosiale forskjeller som del av undervisningen for dannelsen. Han relaterer forskjeller til kulturelle mekanismer som verdsetter ulik kunnskap ulikt slik Bourdieu & Passeron (2006) diskuterer og disse betraktningene stemmer godt overens med Oles fremstilling i typologien.

Ole knytter *kriterier for fagtekster* til dannelsen og medborgerskap og vi kan her trekke linjer til hvordan Habermas (2005) behandler deliberasjonsbegrepet som en viktig ingrediens i et velfungerende demokrati. Han forteller elevene at en av de grunnleggende årsakene til at de skal skrive på en upersonlig, akademisk måte er å forbedre demokratiet i Norge. Deliberasjon kan betraktes som å finne svar på: “Which option seems best/most fair given varied views and perspectives?” (McAvoy & Hess, 2013, s. 20). Dette er et perspektiv som kan hjelpe oss å forstå hva Ole mener med at kriterier for skoleoppgaver skal bidra til å forbedre demokratiet.

Ole er altså opptatt av det vi kan kalle den akademiske formen. Jeg har argumentert for at denne formen for diskurs finner gjenklang i deliberasjonsbegrepet der det å se ting fra flere sider gjennom grundig diskusjon er viktige stikkord (Hornby 1995, s. 307). Igjen dukker spørsmålet om hva som har en substansiell, faglig forankring og hva som speiler bestemte klassers kulturelle betingelser opp. På dette punktet er det en viss uklarhet hos Ole som på den ene siden gir uttrykk for å oppvurdere ikke-akademiske diskurser som ”like smarte”. Jeg tolker dette standpunktet til å være knyttet til en analyse av kultur og makt i skolen og et ønske om å motvirke høyere klassers kulturelle dominans. På den andre siden trekker han som nevnt frem at den upersonlige stilen er knyttet til nettopp en forbedring av demokratiet. Skal vi da forstå den personlige, private stilen som like smart, men mindre demokratisk? For Sanders (1997) er nettopp dette problemet med deliberasjonsbegrepet: Enkelte (privilegerte) sosiale grupper ser ut til å handle demokratisk fordi de behersker formen. Når det gjelder sosiale forskjeller kan dette virke reproduserende fordi mindre privilegerte deler av befolkningen, som kan ha en vel så god sak, ikke nødvendigvis evner å artikulere den i tråd med formen deliberasjonsbegrepet legger opp til.

Ole snakker videre om et allmenndannelsesideal der forståelse og bevisstgjøring rundt hvordan samfunnet fungerer er viktige elementer, men vi kan også se dette i sammenheng med

kunnskapshierarkier. En problematisk side vedrørende allmenndannelsesidealet, som må sies å ligge delvis utenfor Oles kontroll, handler om hvilke kunnskapsformer som inngår i skolens praktisering av allmenndanning. Teoretisk kunnskap om for eksempel samfunnet, språk og matematikk får stor plass. Mer praktisk kunnskap som for eksempel matlaging, håndverk eller snekring, som knytter seg til yrkesfaglige studieretninger får til sammenligning liten plass i skolen. Bæck (2005) viser til at betydningen av kulturell kapital materialiserer seg nettopp gjennom slike prosesser som må sees som mer abstrakte enn hvorvidt foreldre lærer barna sine å lese eller regne. Det handler om kunnskapshierarkier, som ikke kan forstås fra et nytteperspektiv (deler av den praktiske kunnskapen er åpenbart vel så viktig i folks hverdag), men ut fra at bestemte klassers kunnskap vurderes som bedre enn andres (Bourdieu & Passeron, 2006).

Ole vektlegger i stor grad kunnskapsdimensjoner ved dannelsesidealet og langt mindre dimensjoner som kan relateres til selvbestemmelse, medbestemmelse, autonomi og liknende. Utsagnet om at elevene skal føle seg rettere i ryggen er et unntak fra dette. At Ole ikke vektla disse dimensjonene så mye i våre samtaler betyr ikke at han nødvendigvis ikke gjør det i klasserommet. Dersom slike faktorer ikke er, eller i for liten grad er en del av undervisningen som relaterer til dannelse kan det uansett være problematisk. I følge Freire (2003) kan slik undervisning bidra til å reproducere vilkårlige maktforhold fordi elevene opplæres til å være passive mottakere av kunnskap og dermed lydøre for autoriteter. Når vi tar i betraktning Bourdieus perspektiver kan vi dessuten tenke oss at denne effekten vil være særlig sterk på grupper med mindre kulturell kapital. I følge Reay (2004) er viktige komponenter av kulturell kapital selvtillit og "entitlement", følelser som må sies å kunne være en motvekt til autoritetstro.

Sætra & Stray (2019) løftet problemet med at elevene i norsk skole lærer mye om demokrati, men ikke nødvendigvis å *gjøre demokrati*. Mens deler av læreplanen i samfunnsfag fordrer teoretisk læring, finnes det potensiale for å lære på mer praktiske måter også. Muligens ville dette kunne gjøre faget mer tilgjengelig for elever fra lavere klassebakgrunner. Når Ole forklarer at han for eksempel hadde en positiv erfaring med å ta med klassen på et bystyremøte kan det være eksempel på en mer praktisk måte å lære om politikk og samfunnsforhold. På tross av at Ole mener at dette var en positiv opplevelse og en erfaring som han tenker at kan gjøre veien kortere til demokratisk deltakelse og medborgerskap for elevene forklarer han at det er vanskelig å få til logistisk og tidsmessig. Det er ressurskrevende og dermed blir det sjeldent rom for slike aktiviteter i en travel hverdag. Dette demonstrerer igjen hvordan den institusjonelle konteksten og ikke bare lærerens holdninger og handlinger har stor betydning for skolens virkemåte. "Å gjøre demokrati" i skolen virker uansett klokt da slike aktiviteter kan ivareta dimensjoner ved dannelse som relaterer til

medbestemmelse og autonomi (Klafki, 1996). Dermed kan en også unngå den autoritære retningen medborgerskapsbegrepet kan gå dersom vi overser elevenes politiske subjektivitet (Biesta, 2011, Skelton, 2010).

Ingrid beskriver samfunnsfagets rolle når det gjelder dannelse som ”viktig og avgjørende”. Det som er interessant i denne konteksten er å diskutere hva hun legger i begrepet, hennes forståelse gir mange assosiasjoner til *oppdragelse*. Eksempelvis er hun opptatt av å gi dem innblikk i hva som er rett og galt. Dette er nok helt klart en rolle skolen kan spille i en del sammenhenger. Samtidig representerer dette synet også et potensiale for at skolen opererer med et ovenfra og ned perspektiv på elevene og at en nedtoner elementene som eksempelvis Børhaug (2005) og Klafki (1996) løfter frem, slik som autonomi og selvbestemmelse. I likhet med Ole legger Ingrid lite vekt på perspektiver på dannelse, som kan knyttes opp mot selvbestemmelse og liknende. Den oppdragende funksjonen som Ingrid vektlegger passer godt sammen med hennes perspektiv på sosial ulikhet som knyttet til sosialt avvik og finner gjenklang i Deweys syn om at skolen oftest legitimeres som et redskap for å forberede unge på ”en bestemt form for sosialt liv” (2000, s. 7). Problemet for Dewey er at slik tankegang bærer kimen til det autoritære.

Ingrids vektlegging av oppdragende sider ved dannelsesidealet og hennes ambisjon om å kommunisere tydelig til elevene hva samfunnet forventer av dem og hva de kan forvente av samfunnet kan også sees i sammenheng med medborgerskapsbegrepet. For Sivertsen (2019) innebærer medborgerskapsbegrepet deltakelse i sosiale fellesskap der ens bidrag settes pris på. Et viktig spørsmål er likevel på hvilke premisser bidrag verdsettes. Jeg refererte til Sandahl i teoridelen, som mener at undervisning om medborgerskap inkluderer: ”... knowledge, abilities, attitudes and experiences that students need in order to be informed and active citizens” (2015, s. 19). Problemet er at dersom undervisningen for medborgerskap består av kunnskap om samfunnets regler og normer, evner til å følge dem, holdninger om å respektere dem og erfaringer med å sanksjoneres dersom de brytes vil vi fort få et samfunn med lite endringspotensiale. Klafkis (1996) vektlegging av medbestemmelse og selvbestemmelse forsvinner og Biestas (2011) argument om at det er problematisk å definere den ”rette” medborgeren illustreres tydelig. Dersom alle følger samfunnets spilleregler til enhver tid er det rimelig å forvente at bestående maktforhold og sosial ulikhet vil reproduseres. Dette resonnementet trekker Ingrids utsagn til ytterpunktet og det er ikke min hensikt å hevde at hun ikke er opptatt av andre dimensjoner ved dannelse og medborgerskap, men heller å understreke Shors poeng: ”Not encouraging students to question knowledge, society and experience tacitly endorses and supports the status quo” (1992, s. 266).

Formuleringen til Ingrid om å forberede elevene til de skal være "ordentlige borgere" peker mot deler av samme utfordringen som vi også var inne på i diskusjonen om Ole: Viktigheten av at skolen er en arena der elevene får erfaring med medborgerskap og demokrati får opplevelsen av å være politiske subjekter (Westheimer & Kahne 2004, Skelton, 2010). Når det er sagt vil jeg ikke overanalysere denne ytringen og det er ikke min tolkning at Ingrid har et ovenfra og ned perspektiv på elevene som sådan. Tvert i understreker hun flere steder i intervjuene at hun oppfatt av å møte elevene der de er for eksempel ved å ta utgangspunkt i deres interesser og erfaringer når hun planlegger undervisningen.

Å leke Sokrates er en formulering Ingrid trekker frem i sammenheng med å sette elevene i stand til å diskutere. Tilnærmingen går ut på å stille elevene spørsmål ved påstandene deres – hvorfor mener du det? Kan du utdype? Kan vi tenke oss andre måter å se denne saken på? For Ingrid er drøfting en viktig del av dannelsesidealet i samfunnsfag. Samtidig gir hun uttrykk for at det kan være en utfordring at enkelte elever har bastante meninger uten å se andre sider ved saken eller begrunne sine standpunkt. Hun peker på at dette kan være et problem for elevene i vurderingssituasjoner hvor evnen til å drøfte er sentral. Samtidig er det også helt klart en utfordring hva angår medborgerskapsideen. En offentlig samtale der en ikke hører på andres perspektiver, men står knallhardt på egne påstander uten å begrunne dem ville både være et problem for demokratiet og gjøre det vanskelig for den enkelte å bli hørt.

Når Ingrid "leker Sokrates" kan det tenkes å stimulere til at elevene internaliserer sentrale elementer i deliberasjonsbegrepet (Habermas, 2005). Fremgangsmåten med å stille spørsmål til elevene for å trene dem i drøfting er nær og tilgjengelig. Dersom læreren for eksempel underviser hele klassen om hvordan skrive en god fagtekst er det alltid en fare for at mange elever ikke følger med eller ikke forstår det som blir sagt. Ikke minst kan dette gjelde for elever med mindre kulturell kapital som i gjennomsnitt vil være mindre motiverte og dessuten ha vanskeligere for å forstå lærerens språk og koder (Bourdieu & Passeron, 2006). I dette henseende virker tilnærmingen med å stille elevene spørsmål og å diskutere med dem muntlig som en interessant tilnærming som muligens kan ha en positiv effekt for å redusere forskjellene. Utfordringen er selvsagt at metoden er tidkrevende og krever at læreren fokuserer på en elev om gangen. Alle lærerne peker på at begrenset tid er en utfordring i læringjeningen. Likevel illustrerer tilnærmingen en annen måte å jobbe med akademisk form enn å undervise om kriterier for fagtekster som trekkes frem av Ole. Poenget er ikke at en nødvendigvis skal gjøre dette i stedet for å undervise om fagtekster, men at i undervisningsøyemed vil det alltid være ulike metoder som vil ha styrker og svakheter også når det gjelder målsetningen om å utjevne forskjeller.

Hans er enig med Ole og Ingrid i at dannelse er en viktig del av samfunnsfagets rolle og snakker i likhet med Ole om *kunnskapsdimensjoner* som del av den demokratiske dannelsen. Disse perspektivene kan sees i sammenheng med kunnskapsdimensjonen i dannelsesbegrepet (Klafki, 1996). For Hans har samfunnsfag en spesiell rolle fordi kunnskap om samfunnet er noe som er og kan gjøres relevant for alle, noe han opplever at kan være annerledes i andre fag. For Sandahl (2015) er kunnskap en viktig ingrediens for medborgerskap og det virker plausibelt at kunnskap om samfunnet er av særlig betydning. Likevel kan vi stille spørsmål ved om utsagnet til Hans også reflekterer en antakelse som knytter seg til den hierarkiseringen av kunnskap kulturell kapital legger opp til (Bourdieu & Passeron, 2006). Gutierrez m. fl. (1995) diskuterer nettopp hvordan den kunnskapen folk tar for gitt som sentral ikke kan løsrives fra de erfaringsbakgrunner som ligger til ulike klasseposisjoner.

Hans sammenligner situasjonen i klassen han har på studiespesialiserende og den han har på yrkesfag og beskriver at de er på svært ulikt faglig nivå. Samtidig ønsker ikke Hans å forenkle for mye i yrkesfagklassen selv om det kan gjøre det lettere for elevene å fullføre en oppgave for eksempel. Denne holdningen knytter Hans eksplisitt opp til at dannelsesidealet bør forstås forholdsvis likt i ulike elevgrupper. Vi kan se noen sammenhenger mellom Hans sin holdning på dette punktet og synet på klasse som utdatert i denne forstand at det åpner for at ulike elevgrupper kan mestre liknende oppgaver og undervisningsformer. Dette standpunktet kan forstås på i alle fall to måter i lys av målsetningen om å utjevne forskjeller. Vi kan tenke oss at en slik innfallsvinkel vil kunne virke sosialt utjevnende ved at en stiller krav til elever som i utgangspunktet er på et lavere nivå og dermed får dem opp på et høyere nivå. En annen mulighet er at en slik metode i realiteten forsterker forskjellene ved at elevene i yrkesfagklassen erfarer skolen som mer fremmedgjørende gjennom at den kunnskapen de har ikke anerkjennes som relevant (Johannesen, 2019), mens andre kunnskapsformer tar form som allmenndannelse. I sammenheng med kulturell kapital kan det dessuten tenkes at undervisningsmetoder som fungerer godt i elevgrupper med høy kulturell kapital fungerer dårlig for elevgrupper med lavere kulturell kapital, ikke (bare) grunnet det faglige nivået, men fordi metodene er i tråd eller ikke i tråd med kulturelle praksiser elevene er vant med hjemmefra.

Hans trekker også frem forhold ved dannelsesbegrepet som vedrører elevenes politiske *aktørskap* gjennom å vise til en ambisjon om at elevene tar med seg kunnskap og diskusjoner fra klasserommet hjem til familie og venner og at de skal fortsette å mene noe utenfor klasserommet. Dette kan relateres til holdningsdimensjoner ved dannelse (Klafki, 1996) og er det klareste eksempelet jeg finner i mine data på at lærerne løfter perspektiver på skolens dannelse som kan

knyttet til elevene som politiske subjekter her og nå, slik Skelton (2010) og Sloam (2014) er opptatt av. I følge Levinsen og Yndigegn (2015) utgjør diskusjoner med familie og venner en sentral del av den politiske sosialiseringprosessen og i denne sammenheng er perspektivet til Hans spennende og ambisiøst, da han tenker at elevene fra lavere sosiale bakgrunner kan ta med seg noe fra samfunnsfagtimene og ”løfte” de rundt seg til å ha bedre forutsetninger til å delta i et medborgerskapsperspektiv.

I likhet med Ole og Ingrid snakker Hans om *den akademiske formen* (som jeg har knyttet til deliberasjonsbegrepet) relatert til dannelsesidealet. Kritisk tenkning og diskuterende tilnærminger med bruk av fagbegreper blir av Hans forstått som viktige elementer for å bygge solid forståelse av hvordan samfunnet fungerer. Etter Hans syn har disse faktorene blitt enda viktigere i vår tid i lys av den enorme mengden informasjon vi har tilgang på gjennom medier og internett. Hans erfarer i likhet med Ole at et av største skillene mellom elevene han har på studiespesialiserende og yrkesfag når det gjelder deres skoleprestasjoner omhandler i hvilken grad de behersker den akademiske formen. Igjen er det uklart hvor mye av denne forskjellen som kan tilskrives ulikt faglig nivå og hvor mye som kan tilskrives ulike kulturelle erfaringer knyttet til sosial bakgrunn (Sanders, 1997, Bourdieu & Passeron, 2006). Samtidig gir Hans uttrykk for at å undervise mye om kriterier kan skape kjedelig undervisning og dermed virke mot sin hensikt. Mens elevene i klassen på studiespesialisering i stor grad har gode studievaner gjelder dette i mindre grad for elevene på yrkesfag og Hans oppfatter det som begrenset hva han kan gjøre med dette. Han sier dessuten at mye av dette går på elevene selv. Dette kan sees i sammenheng med Hans syn på klasse som utdatert, men også for eksempel at det er klare tidsbegrensninger på hvor mye tid læreren kan bruke på hver enkelt klasse og hver enkelt elev. Hans påpeker at han hadde tid til tettere oppfølging da han var lærer på ungdomsskolen.

4.3 Tiltak mot sosial ulikhet

Det er ikke helt rett frem å gjøre rede for hvilke virkemidler lærerne har for å motvirke sosial ulikhet da de fleste metodene lærerne bruker i undervisningen ofte har flere formål på en gang. I klasseromssituasjonen må lærerne ta hensyn til alle elevene og deres klassebakgrunn er ikke noe lærerne nødvendigvis har innsikt i. I mange tilfeller vil tiltakene som her diskuteres som tiltak mot sosial ulikhet også kunne ses på som tiltak som er rettet mot elever som presterer relativt svakt på skolen eller har andre utfordringer med skolearbeidet. Det er derfor en indirekte sammenheng mellom tiltakene og elevenes klassebakgrunn som har å gjøre med at elever fra lavere klassebakgrunner i gjennomsnitt har svakere skolerresultater.

4.3.1 Tiltak mot sosial ulikhet – empirisk grunnlag

I denne seksjonen har jeg fremhevet følgende tema i kursiv: *Eksplisitte kriterier, ideologisk nivå, nært på elevenes hverdag, tilpasning og selvstendighet*. Ole forklarer at *eksplisitte kriterier* og *gjennomsiktighet* i undervisningen er et konkret tiltak han mener å erfare at har en positiv effekt:

Så jeg opplever jo at den denne pedagogiske vektlegginga av vurderingskriterier som har vært veldig vektlagt sikkert nå 15 år i norsk skole, mest mulig grad å gjøre kriterier eksplisitte i norsk og språkfag jobbe veldig mye med sjangre, jobbe mye med å gi de eksempeltekster og gå gjennom eksempeltekster å peke på hva som er bra og hva som er dårlig og det å være veldig konkret.

Ole snakker dessuten mye om ”tiltak” som foregår på et mer *ideologisk nivå* og trekker frem at det er viktig med bevissthet rundt hvordan man snakker om ulike yrker, ulike mennesker og hva slags verdi man kommuniserer at man tillegger ulike roller i samfunnet.

Fra et sånt ideologisk ståsted så stiller jeg også litt spørsmål ved utjevningstankegangen. Det er et veldig stort mål for utdanningsdirektoratet og de forsknings- og ideologiprodusentene som er med på å forme skolen ovenfra om utjevning. Men jeg stiller litegrann spørsmål ved motivet og ved målet, for det virker som det er en delvis reflektert eller delvis ureflektert forestilling om at man skal, hvis bare vi får alle trygt inn i middelklassen, det er liksom himmelriket, middelklassens arbeidsoppgaver, middelklassens utdanningstyper, middelklassens kultur. Det er det som er målet for utjevningen, det bør problematiseres, det kan være vel så mye å hente på, altså igjen, betyr skolens utjevningsmål at alle som begynner på skolen skal gå på studiespesialiserende, gå ut med gode karakterer og inn i høy utdanning? Hvorfor det da?

Han opplever det som en stor utfordring med hensyn til skolearbeid at elever som han oppfatter at kommer fra mindre akademiske hjem ofte sliter med å drøfte/argumentere med den distansen som akademia krever og ofte blir svært personlige og private. Samtidig vil han ikke gå med på at den ene måten å snakke om ting er bedre enn den andre og oppfatter det som et vanskelig dilemma når han skal vurdere et elevarbeid som viser gode refleksjoner, men sliter med den akademiske formen. Når det kommer til stykket blir likevel form viktig i vurderingen. Ole er dessuten kritisk til hvordan forhold rundt yrkesfag omtales i offentligheten:

På yrkesfag så er det en tredjedel eller 40 prosent som slutter og det blir generelt tolket sånn at kvaliteten på menneskene på «studiespes» er mye høyere enn kvaliteten på menneskene på, altså dette sies jo aldri høyt og man kan aldri si det, men det er det som egentlig er implisitt i hele den politiske diskursen.

Ingrid angriper tematikken rundt akademisk form fra en litt annen vinkel og vektlegger hvordan det som er *nært på elevenes hverdag* kan brukes som springbrett for faglige diskusjoner:

Ja, nært til egen hverdag, men også som de kan kjenne igjen og da tror jeg det blir enklere for dem og liksom ok, dette kan vi mye om, her ser vi statistikken på det, har du sett en tabell før, tabellen sier dette og dette er det noe du kjenner igjen? For da er vi allerede i gang med drøftinga, ikke sant. Og det er veldig bra,

Videre er Ingrid opptatt av eksemplifisering noe som også kan knyttes til det nære:

Det dreier seg mye om eksemplifisering, vise til eksempler hele tiden og prøve å trekke inn det som de synes er interessant og relevant for dem. Som sagt så er det stor variasjon på hvilken bakgrunnskunnskap de har om de ulike emnene. Da må jeg bruke ulike eksempler for ulike elever rett og slett. På yrkesfag så er det veldig sjeldent at jeg har liksom 45 minutter powerpoint og forelesning, det funker ikke.

Måten Ingrid trekker frem fotballspilleren Zlatan i undervisningen fordi noen elever i klassen er interessert i han er illustrerende for hennes tilnærming. Da de snakket om innvandring og Rosengård i Sverige kom det frem at dette var Zlatans hjemby:

Det var noen som hadde superpeiling på Zlatan, den eneste boka de hadde lest var biografien til Zlatan. Da kunne vi liksom bruke det. Hvordan en kan liksom jobbe seg opp til å bli superrik fotballspiller fra det utgangspunktet som han hadde. Hva er det han har gjort? Hvordan har det på en måte vært med på å prege identiteten til folk som kommer fra samme by og sånne ting. Så vi har brukt det litt, jeg har jo ikke peiling på fotball, men måtte lese meg litt opp.

Tilpasning og selvstendighet er nøkkelord når Hans diskuterer tiltak for utjevning. Hans snakker i likhet med Ingrid om viktigheten av korte forelesninger og eksemplifisering, men også språkbruk og ordvalg.

Det handler kanskje om å bruke en del konkrete eksempler, det handler også om måten en snakker på at en både forklarer fagbegreper enda mer utfyllende, bruker enda mer tid på det. Ikke bare fagbegreper, men ord som de eventuelt syns er vanskelig. Så det går på alt mulig, rett og slett åssen en ordlegger seg da, at en må snakke litt enklere og litt mer forståelig i den ene gruppa, mens i den andre kan en snakke litt mer faglig.

Vi ser at Hans er opptatt av å gjøre fagstoffet forståelig for elevene gjennom å tilpasse undervisningen til ulike elevgrupper. Samtidig setter han likhetstegn mellom språkbruk og faglighet. Videre argumenterer Hans for at undervisningsmetoder som legger opp til at elevene selv gjør oppdagelser og finner forståelse fungerer bedre enn metoder der læreren i for stor grad styrer hva elevene skal mene og lære:

En skal jo for det første ikke pushe noen sånn derre politiske meninger eller hva det måtte være på elevene. Også opplever jeg nok at det fungerer veldig mye bedre hvis du klarer å la de oppdage ting selv i stedet for at læreren sier at sånn og sånn er det.

Hans oppfatter også at praktiske oppgaver kan være en god metode for å hjelpe elevene med å bli kjent med politikk og samfunnsspørsmål. Han eksemplifiserer dette med en oppgave han gjorde i samfunnsfagklassen han har på yrkesfag der de skulle fordele statsbudsjettet på ulike poster etter at de hadde hatt en diskusjon der alle elevene var veldig mot bompenger:

Da var det jo veldig få av gruppene som hadde plassert veier og bompenger helt på toppen av lista. Så det er jo litt det å få de til å praktisk se, det er jo det politikk handler om at du må prioritere. Så det er ikke så lett å bare si lavere skatt og kutt her og kutt der, men at de kan erfare det litt sjøl og se at det handler valg. Så litt sånn praktisk casearbeid med sånne ting syns jo jeg kan fungere bedre, enn å ja, bare liksom skulle stå å mate de og gi de svaret på forhånd.

4.3.1 Mulige konsekvenser av tiltak mot sosial ulikhet

Selv om utjevning av forskjeller er en kompleks oppgave er det ingen tvil om at lærere spiller en viktig rolle. Slik vi har sett flere eksempler på i diskusjonen til nå har læreres holdninger og handlinger potensiale til både å forsterke og motvirke effekten av klassebakgrunn. Alle lærerne er enige om at det er viktig at de bidrar til å utjevne sosiale forskjeller samtidig som de gir uttrykk for at dette er en utfordrende oppgave. De peker alle på at faktorer utenfor deres lærergjerning har stor

påvirkning og at den effekten de kan ha i beste fall er begrenset. I denne siste tematiske bolken vil jeg diskutere de tiltakene mine informanter oppgir at de iverksetter for å motvirke forskjeller og hvilken effekt vi kan tenke oss at de har i lys av teori om klasseforskjeller.

I denne seksjonen har jeg fremhevet følgende tema i kursiv: *Skjulte normer, ideologiske tiltak, teori og praksis, det nære som utgangspunkt, sosialt avvik, tilpasning og språkbruk, praktisk tilnærming*. Ole mener at *skjulte normer* spiller en stor rolle i skolen. Eksplisitt undervisning om kriterier for ulike oppgaver et av de konkrete tiltakene han mener å erfare at har en positiv effekt for de elevene som ikke har en bakgrunn som tilsier at de plukker slike ting opp automatisk. Dette perspektivet kan sees i sammenheng med argumentet om at lærings situasjoner aldri er kulturelt nøytrale (Ludvigsen, 2011, Williams, 2012). Ole oppfatter at det finnes en rekke skjulte normer i skolen (Bourdieu & Passeron, 2006), og at det er viktig å avdekke slike normer for elevene og å være eksplisitt på hva som forventes. Det er en klar sammenheng mellom Oles perspektiver på klasse og denne ambisjonen for undervisningen. Det virker som at Ole bruker mye tid på å lykkes med dette; han forteller eksempelvis at han ofte skriver eksempeltekster som han går gjennom sammen med elevene.

I tråd med synet på klasse som et overordnet ulikhetsskapende prinsipp legger Ole stor vekt på *ideologiske tiltak* og verdimeslige sider ved undervisningen. Flere ganger i vår samtale løfter han for eksempel frem viktigheten av hvordan en snakker om ulike yrkesgrupper og mennesker. Han er for eksempel kritisk til hvordan vi omtaler de yrkesfaglige studieretningene i den offentlige debatten. For Ole er en viktig del av undervisningen for å motvirke sosiale forskjeller å diskutere slike ideologiske mekanismer. Bevisstgjøring er et ord som går igjen hos Ole som både kan knyttes til danning, men også til utjevning av forskjeller. Denne inngangen til undervisning om sosiale forskjeller passer godt med perspektiver på klasse som mener at reproduksjon av forskjeller i stor grad skjer gjennom underbevisste prosesser, slik Bourdieu vektlegger (Skogen m.fl, 2008).

Ole stiller dessuten spørsmål om hvorvidt tanken om å utjevne forskjeller i skolen innebærer en misforstått ambisjon om at alle skal ta høyere utdanning. For Ole fremstår det som en vel så viktig oppgave å utjevne forskjeller i makt og status mellom ulike yrkesgrupper. Ole påpeker at yrkesfagene er svært samfunnsnyttige og det virker for han som en merkelig ide om skolen skal motvirke at folk havner i slike yrker. På dette punktet er Ole inne på et interessant poeng som går inn i det vanskelige spørsmålet jeg har tatt opp en rekke ganger. Hva er kulturelle verdidommer og hva kan tillegges substansiell verdi ut fra for eksempel samfunnsnytte? Det synes klart at for eksempel renholdere gjennomfører både et krevende og nyttig yrke, likevel tas det stort sett for gitt

at renholdere tjener mye mindre enn for eksempel en ingeniør. Disse ideene finner stor gjenklang i Bourdieus teorier (Bourdieu & Passeron, 2006, Swartz, 1997). Ole mener videre at det underkommuniseres at elever på yrkesfag faller fra grunnet mangel på lærlingplasser. Disse perspektivene kan sees i sammenheng med Johannesens (2019) argument om at yrkesfaglig kulturell kapital i liten grad anerkjennes i skolen.

Ole påpeker at hans middelklassebakgrunn nok preger hans undervisning og selv om han er opptatt å utjevne forskjeller kan vi dermed stille spørsmål ved forskjeller mellom *teori og praksis*. I motsetning til de to andre informantene er likevel ikke Ole med på at det er riktig å prioritere svakere elever høyere enn sterkere elever som lærer da han oppfatter at lærere har et like stort ansvar for hver enkelt elev. En annen interessant ting å merke seg når det gjelder Oles tiltak mot sosiale forskjeller er at han i liten grad kommer inn på konkrete tiltak i intervjuene og ofte snakker om sosial ulikhet på et overordnet og ideologisk nivå. Det er en mulighet for at en slik tilnærming i klasserommet går over hodet på elevene. Særlig de som sliter med å forholde seg til teoretisk og abstrakt kunnskap. Som vi skal se skiller dette seg fra Ingrid og Hans som i mye større grad fokuserer på det som er nært på elevene. I hvilken grad dette reflekterer at Ole benytter færre konkrete tilnærminger for å utjevne forskjeller i klasserommet er vanskelig å si. Det er uansett interessant at Ole har en abstrakt måte å snakke om sosiale forskjeller på som nok ligner den akademiske, upersonlige stilen som kreves når elevene skal skrive for eksempel fagtekster. Det er samtidig en mulighet for at denne stilen, dersom den benyttes i møte med elevene skaper en distanse til elever fra lavere klassebakgrunner (Sanders, 1997). Ole mistenker at han selv har trekk ved sin undervisning og lærerpersonlighet som reflekterer hans egen bakgrunn med mer eller mindre høy kulturell kapital. Teorien om habitus legger som et viktig premiss nettopp at vår sosiale bakgrunn strukturerer praksis og persepsjon av praksis (Bæck, 2005, Bourdieu, 2006). Vi kan se for oss at en abstrakt, ideologisk stil kan være et element i undervisningen som virker fremmedgjørende for elever fra lavere klassebakgrunner.

Mens Ole, slik vi har vært inne på, ofte oppfatter det som et hinder at elevene han oppfatter at kommer fra lavere klassebakgrunner har en mer personlig og mindre akademisk stil er Ingrid opptatt av å bruke *det nære som utgangspunkt* for faglige diskusjoner. Ingrid deler målsetningen om at elevene skal innta diskuterende og drøftende tilnærminger til fagstoffet, men oppfatter elevenes personlige erfaringer og interesser som et nyttig utgangspunkt. Dette kan relateres til Skeltons (2010) argument om å ta unge på alvor som sosiale og politiske aktører. Ingrid gir uttrykk for å bruke mye tid på relasjonsbygging og på å kommunisere med elevene individuelt. Dette kommer også frem i Ingrids refleksjonsnotat der hun beskriver hvordan hun brukte svært mye tid på å følge

opp en elev med store utfordringer. En ulempe med dette er at det er tidkrevende i tillegg til at noen elever kan få mye oppmerksomhet fra læreren på bekostning av andre. Å vite hvilke elever som trenger lærerens oppmerksomhet stiller store krav til profesjonsfaglig skjønn og i noen tilfeller er det umulig. Mens noen utfordringer elevene har kommer til uttrykk på måter det er naturlig for læreren å reagere på kan det i andre tilfeller være skjult. Bourdieu er særlig opptatt av nettopp hvordan mekanismer for ulikhet kan operere på skjulte måter (Swartz, 1997).

At Ingrid viser stor interesse for elevenes livsverden virker i alle tilfeller å være positivt med tanke på å utjevne sosiale forskjeller. For Ingrid fremstår dette som et sentralt poeng. Bourdieu (1990) argumenterer for at deler av årsaken til at elever fra lavere klassebakgrunner møter motbør i utdanningssystemet er at deres habitus møter et ukjent sosialt felt – det sosiale miljøet i utdanningsinstitusjonene ligner ikke det de er vant til hjemmefra (Lareau & Weininger, 2003). Dersom læreren viser interesse for elevenes erfaringer kan vi tenke oss at dette representerer en motvekt til fremmedgjørende elementer i utdanningen.

Vi kan stille følgende kritiske spørsmål til Ingrids tiltak for å utjevne sosiale forskjeller sett i lys av hennes perspektiv på klasse som *sosialt avvik*: Motvirker Ingrids undervisning sosiale forskjeller eller motvirker den sosiale og faglige utfordringer hos elevene uavhengig av klassebakgrunn? Det sistnevnte er åpenbart også en viktig del av læreres oppgave. Vi kan likevel tenke oss, i lys av diskusjonen om kulturell kapital, at sosiale forskjeller bidrar til at elever for eksempel vurderes ulikt avhengig av sosial bakgrunn, slik den sterkere effekten av klassebakgrunn på muntlig kontra skriftlig eksamenskarakter kan tyde på (Andersen & Hansen, 2012). Slike ideologiske mekanismer er noe Ingrid, i motsetning til Ole, i liten grad vektlegger i intervjuene. På tross av at jeg ut fra data ikke kan utelukke at Ingrid likevel praktiserer bevissthet rundt slike mekanismer kan den manglende vektleggingen på dette i intervjuene tyde på at dette ikke er noe Ingrid vurderer som sterkt knyttet til sosial ulikhet. I så fall kan det være en fare for at mer generelle trekk ved hennes undervisning og vurderingspraksis favoriserer elever fra høyere klassebakgrunner på bakgrunn av deres habitus. Bourdieu er opptatt av nettopp hvordan habitus leder til rangering av klassespesifikke kulturelle praksiser (Bourdieu, 1977, Swartz, 1997).

Hans vektlegger tiltak for utjevning som kan knyttes til *tilpasning og språkbruk*. I likhet med Ingrid er Hans opptatt av å knytte fagbegrepene og det teoretiske innholdet i samfunnsfag til noe som er håndgripelig for elevene gjennom bruk av eksempler. Han er opptatt av å legge undervisningen på et nivå som de forstår, men uten at det blir for enkelt. Å ta utgangspunkt i noe som fremstår nært for elevene virker som diskutert ovenfor fornuftig - ikke minst for elever som ikke er vant til teoretiske

og abstrakte diskurser hjemmefra. Samtidig er Hans opptatt av at selve språket han bruker er en viktig del av å tilpasse undervisningen og at ordene læreren bruker har betydning for om elevene klare å henge med. Slik tilpasning kan helt klart tenkes å ha en positiv effekt med tanke på å utjevne sosial ulikhet ettersom lærerens språkbruk utvilsomt kan bidra til å skape fortrinn eller ulemper for elevene avhengig av det sosiale miljøet de vokste opp i (Lareau & Weininger, 2003).

Samtidig gir Hans uttrykk for at det er klar sammenheng mellom språkbruk og det å snakke faglig. Mens dette i mange tilfeller nok er helt korrekt, å jobbe med fagspråk bidrar til læring (Mathé, 2015), kan det i andre tilfeller være knyttet til kulturelle normer betinget av klasseposisjon (Sanders, 1997). Det synes å være av stor betydning at lærere forstår disse distinksjonene med tanke på målsetningen om å utjevne forskjeller. Dersom en ikke oppfatter klassebakgrunn som en viktig faktor for ulikhet i utdanningssystemet kan vi se for oss at det kan øke risikoen for å mistolke eksempelvis sider ved elevers språkbruk som uttrykk for faglighet når de i realiteten har å gjøre med kulturelle praksiser. Hvis vi tolker Hans syn på språkbruk og faglighet i lys av forståelsen av klasse som en utdatert måte å forstå sosiale forskjeller kan det være en mulighet for at det gjør han mindre oppmerksom på ulikhet blant elevene som skyldes kultur heller enn engasjement eller prestasjoner.

Eksempelet på en *praktisk tilnærming* til undervisningen om politikk illustrerer at det finnes ulike måter å tilnærme seg samfunnsforståelse i samfunnsfag. Mens elevene i yrkesfagklassen i forkant av oppgaven med å fordele statsbudsjettet på ulike poster var veldig tydelige på at bompenger var en uting, fikk de ifølge Hans en mer nyansert forståelse da de fikk erfare at lavere bompenger betydde mindre penger til andre formål. Antageligvis har elevene ofte hørt at politikk handler om prioriteringer. Det er ikke gitt at det har gitt elevene et bedre utgangspunkt for å utvikle sin egen politiske subjektivitet eller forstå politikken bedre. I undervisningsøyemed er det alltid en fare for at ord og resonnementer går over hodet på elevene. Den praktiske oppgaven som Hans trekker frem stiller, slik jeg tolker det, færre krav til forkunnskap som for eksempelvis begrepsforståelse eller kjennskap til bestemte kulturelt betingede diskurser. Det ville dermed være rimelig å forvente at oppgaver av mer praktisk karakter kan ha en positiv effekt med tanke på å utjevne forskjeller uten å nødvendigvis forenkle meningsinnholdet i det som undervises. Slik sett er ikke dette eksempelet lett å sette i sammenheng med fremstillingen av Hans i typologien ettersom oppgaven nettopp synes å motvirke forskjeller som skapes som resultat av klassebakgrunn og tilhørende kulturell kompetanse (Bourdieu & Passeron, 2006).

5. Konklusjon

Når jeg nå skal konkludere vil jeg starte med å gjenta problemstillingen:

Hvordan forstår samfunnsfaglære sin rolle i målsetningen om at skolen skal utjevne sosiale

forskjeller og hvordan kan vi forstå deres holdninger og praksis i lys av kulturell kapital? Jeg vil

dele konklusjonen i fem deler. Først vil jeg diskutere læreres rolle i å utjevne forskjeller. I andre del

vil jeg kommentere på hvordan kulturell kapital virket som analyseverktøy for å tolke lærernes

betraktninger. Deretter vil jeg oppsummere hvorfor begrepene dannelse, deliberasjon og

medborgerskap bør sees i sammenheng med kulturell kapital og sosial ulikhet. Jeg kommenterer så

på sentrale teoretiske og metodiske begrensninger i denne avhandlingen. Til sist vil jeg gjøre noen

oppsummerende betraktninger rundt denne avhandlingens relevans for lærerstudenter.

5.1 Lærernes rolleforståelse

De sosiale prosessene som relaterer seg til kulturell kapital og klasseforskjellene de skaper er så komplekse og omfattende at det åpenbart ikke kan være hver enkelt lærers ansvar å løse dem.

Likevel kommer det frem at alle lærerne oppfatter at de har en viktig rolle når det kommer til sosial

utjevning. Når det gjelder hvordan de forstår denne rollen finner vi både variasjon og likhetstrekk

mellom informantene. For Ole handler lærerens rolle i stor grad om å motvirke sosial reproduksjon

gjennom å identifisere forhold ved undervisningen som på vilkårlig vis tilgodeser elever fra

bakgrunner med mye kulturell kapital (Lareau & Weininger, 2003). I praksis ser vi hyppig omtale

av hvordan en kan snakke om slike ideologiske prosesser med elevene sine. For Ingrid handler

rollen mye om å hjelpe elever som har utfordringer faglig og sosialt på skolen. I praksis finner vi

mange eksempler på hvordan en kan tilrettelegge for slike elever. For Hans handler rollen mye om å

tilrettelegge og tilpasse undervisningen slik at elevene, uavhengig av bakgrunn øker sin faglige

forståelse. I praksis kommer det frem mye informasjon om utforming av undervisning som legger

opp til slik tilpasning.

Funnene i denne oppgaven tyder på at lærere har en viktig rolle når det gjelder sosial utjevning.

Enten det gjelder undervisningsopplegg, vurderingspraksis, utforming av oppgaver eller språkbruk

kan innretningen på læreres praksis bidra til at skolen virker sosialt utjevne eller sosialt

reproduserende. Andersen & Hansen (2012) argumenterer for at kulturell kapital spiller en viktig

rolle som ulikhetsskapende mekanisme i det norske utdanningssystemet. Denne oppgaven bidrar til

å identifisere hvilken rolle lærere har hva angår ulikhet i utdanningen. Selv om det finnes en rekke

tidligere studier av kulturell kapital i Norge, er det (så vidt meg bekjent) ingen av dem som tilbyr et

analytisk rammeverk som tydelig relaterer seg til læreres rolle. I denne avhandlingen har jeg derfor

gjennomført en (for lærere), praksisnær analyse av kulturell kapital og ulikhet i norsk utdanning.

5.2 Holdninger og praksis i lys av kulturell kapital

Gjennom diskusjonen har jeg brukt kulturell kapital som analytisk innramming for å drøfte hvilke konsekvenser vi kan tenke oss at lærernes holdninger og praksis kan tenkes å ha for reproduksjon av sosiale forskjeller. Det sentrale premisset for analysen er at kulturell kapital kan operere som en mekanisme for større forskjeller i utdanningssystemet dersom følgende prosess finner sted: "the direct or indirect "imposition" of evaluative norms favoring the children or families of a particular social milieu" (Lareau & Weininger, 2003, s. 597). Analysen demonstrerer at dette er en interessant innfallsvinkel for å drøfte læreres praksis med hensyn til sosial ulikhet. Jeg finner at alle lærerne gjør ting og har holdninger som kan virke positivt og negativt for sosial utjevning tatt i betraktning teorien om kulturell kapital. Bæck (2005) diskuterer hvordan kulturell kapital og habitus kan brukes som teoretisk grunnlag for å forklare hvordan foreldre involverer seg ulikt i skolen avhengig av klassebakgrunn. Her brukes de samme begrepene til å demonstrere hvordan lærere kan bidra til at skolen reproducerer eller utjevner forskjeller.

Det virker plausibelt at et sterkt fokus på å avdekke mekanismer som bidrar til sosiale forskjeller i undervisningen (slik vi finner hos Ole) kan bidra til at elever i mindre grad tar for gitt urettferdig fordeling av makt og rikdom. Bourdieu argumenterer som nevnt for at mangelen på erkjennelse av urettferdige maktforhold bidrar til at de kan reproduceres mer eller mindre sømløst (Swartz, 1997). Samtidig har jeg vært inne på at mer eller mindre kompliserte resonnementer på høyt abstraksjonsnivå rundt sosial ulikhet muligens er vanskelig å henge med på, særlig for elever med mindre kulturell kapital. Dersom lærere kommuniserer på denne måten med elevene sine kan det innebære at elever med høyere kulturell kapital har et langt bedre utgangspunkt for å forstå det språket og den logikken som brukes i undervisningen.

Det virker rimelig å anta at et sterkt engasjement for elever som sliter på skolen, fokus på relasjonsbygging og å bruke elevenes livserfaringer som utgangspunkt for faglige diskusjoner kan ha en positiv effekt for elever med mindre kulturell kapital. Vi finner mange eksempler på et slikt engasjement hos Ingrid. Å ta utgangspunkt i elevenes interesser og livsverden må sies å kunne være en motvekt til en utdanning som favoriserer "the children or families of a particular social milieu" (Lareau & Weininger, 2003, s. 597). På den andre siden er det en mulighet for at et sterkt, forholdsvis individualisert fokus på elever som strever i forbindelse med sosiale forskjeller overser mer overordnede mekanismer for hvordan sosial ulikhet reproduceres i utdanningssystemet. Eksempler på områder der slike mekanismer er i spill kan være vurderingspraksis, språkbruk eller innretningen på oppgaver.

Det virker positivt i lys av kulturell kapital, å tilpasse undervisningsopplegg, oppgaver og språkbruk til ulike elevgrupper. Vi finner mange eksempler på dette hos Hans. Eksempelet han trekker frem med at elevene fordeler statsbudsjettet på ulike poster illustrerer et undervisningsopplegg som ikke krever store forkunnskaper, men likevel kan bidra til avansert læring. Mer praktiske oppgaver kan åpne for at elever som ikke har mye kulturell kapital forstår fagstoffet og bygger kunnskap og egenskaper som i sin tur gir dem muligheter til å delta i og påvirke samfunnet. Samtidig kan vi tenke oss at et syn på klasse som en utdatert forståelsesramme for sosiale forskjeller kan bidra til at lærere ubevisst vurderer elever med høyere kulturell kapital mer fordelaktig på bakgrunn av deres kulturelle væremåte. Hans omtaler elevenes språk i studiespesialiseringsklassen som bedre artikulert, faglig og grundig, men sier at yrkesfagklassen snakker mer overflatisk og følelsesbasert. Slike resonnementer kan muligens skjule en vurderingspraksis som favoriserer elever med høyere kulturell kapital.

5.3 Dannelse, deliberasjon og medborgerskap for sosial utjevning?

Når det gjelder hvordan begrepene dannelse, deliberasjon og medborgerskap relaterer til spørsmål om kulturell kapital og sosial ulikhet demonstrerer min diskusjon at det er en nær forbindelse. I alle begrepene ligger det et potensiale til å på den ene siden å øke sosiale forskjeller ved at begrepene fylles med et innhold der bestemte klassers kultur er normgivende. På den andre siden ligger det en mulighet for at begrepene kan bidra til å skape en utdanning der hvem du er og hvor du kommer fra ikke er bestemmende for hvem du blir.

I dannelsesbegrepet ligger muligheten for å skape kritiske, autonome og sosialt bevisste samfunnsborgere med selvtillit til å stå opp mot urett og å kjempe for egne og andres interesser (Klafki, 1996). Kort sagt, i dannelsesidealet kan det ligge en visjon om at elevene går inn i sin tid på en måte hvor de anerkjennes av og anerkjenner sine medmennesker. I et slikt ideal ligger det en klar mulighet for at vilkårlige forskjeller i makt og rikdom kan motvirkes.

I medborgerskapsidealet ligger tanken om at samfunnet og det norske demokratiet skal inkludere borgerne i politiske prosesser og samfunnslivet. At det skal være åpent for deltakelse, at deltakelse skal verdsettes (Sivertsen, 2019), men også at borgerne gjennom utdanningssystemet skal bli satt i stand til å erverve seg de evner og holdninger som er en forutsetning for å kunne delta på måter der individer verdsettes og har påvirkningskraft. Da blir det avgjørende at elevene ikke bare lærer om demokrati, men også ”gjør” demokrati i skolen (Westheimer og Kahne, 2004).

I deliberasjonsbegrepet ligger ideen om den konstruktive samtalen, tuftet på gjensidig respekt og anerkjennelse og en felles søken etter sannhet, likeverd og et rettferdig samfunn (Habermas, 2005, McAvoy & Hess, 2013) Som ideal representerer deliberasjonsbegrepet en form for diskurs der ulike interesser og verdier anerkjennes og uenighet løses gjennom å utforske de ulike sidene ved en sak for deretter å la det beste argumentet vinne.

Klasseforskjeller og kulturell kapital er utgangspunkt for noen av de største truslene mot at disse begrepenes visjonære innhold kan realiseres. I alle tre begreper ligger muligheten for at innholdet som i praksis tillegges dem i realiteten favoriserer kulturen til de klasser som er i besittelse av høy kulturell kapital (Sanders, 1997). Diskusjonen i denne avhandlingen viser hvordan dette kan foregå i praksis. For eksempel ved at bestemt språkbruk vurderes mer fordelaktig, ikke på bakgrunn av substansielle kriterier for evner, demokrati eller gode samtaler, men fordi klasser med høy kulturell kapital har stor definisjonsmakt over hva som anses som dannet, som demokratisk eller som konstruktive samtaleformer (Bourdieu & Passeron, 2006). Det synes dermed klart at et utdanningssystem som søker å redusere sosiale forskjeller må se slike sentrale didaktiske begreper i sammenheng med de konsekvenser klassebakgrunn har for makt, avmakt og folks mulighetsrom. Kulturell kapital hjelper oss å se hvordan kulturelle oppvekstbetingelser i ulike klasser kan operere som en viktig ulikhetsskapende mekanisme i skolen og i samfunnet for øvrig.

5.4 Metodiske og teoretiske begrensninger og muligheter i denne avhandlingen

Som del av konklusjonen på denne avhandlingen vil jeg oppsummere noen sentrale begrensninger og muligheter som ligger i mitt datamateriale og i teorien om kulturell kapital. Når jeg i vurderingen av konsekvensene av lærernes holdninger og praksis for sosiale forskjeller formulerer jeg meg forsiktig. At jeg hyppig bruker uttrykk som "har potensiale til", "muligens kan" og liknende er det et bevisst valg som både handler om begrensninger i mitt datamateriale, men også om teoretiske forhold rundt konseptet med kulturell kapital. Når det gjelder datamaterialet så kan verken intervjuer eller refleksjonsnotatet gi meg direkte innsikt i lærernes praksis i klasserommet. Det kan videre være mange grunner til at lærerne vektlegger visse elementer og ikke andre i intervjuene, det er ikke gitt at de vektlegger elementene på samme måte i sin lærerhverdag. Dette begrenser tydelig hva jeg kan si om lærernes praksis. På den andre siden har det gitt interessante data rundt hvordan lærerne selv forstår sin rolle for sosial utjevning og hvordan sosial ulikhet oppfattes for dem i deres lærerhverdag

Når jeg sier at kulturell kapital har noen analytiske begrensninger handler det blant annet om at begrepets brede nedslagsfelt gjør det anvendelig i en rekke forskjellige situasjoner, men samtidig tidvis vanskelig å bruke i konkluderende sammenhenger. Eksempelvis kan det samme utsagnet eller den samme handlingen ofte tolkes i flere retninger i lys av kulturell kapital. En illustrasjon på dette er når jeg hevder at Oles undervisning om ideologiske forhold kan tenkes å redusere klasseforskjeller fordi vilkårlig mekanismer for reproduksjon av makt avdekkes og samtidig kan tenkes å bidra til større forskjeller ved at begrepsapparatet og logikken som brukes ligner den elever med høyere kulturell kapital er vant til hjemmefra. Slik sett er det vanskelig å bruke kulturell kapital til å stadfeste noe sikkert og presist om hvilken effekt enkeltlæreres holdninger eller praksiser har på sosial ulikhet. En annen utfordring med kulturell kapital er at det er vanskelig å skille mellom de fordelene en får av klassebakgrunn i utdanningen fordi en faktisk får et bedre utgangspunkt til å prestere faglig og hva som er mer symbolske fordeler av mer vilkårlig art. Det er ikke gitt at all ulikhet i skolen som springer ut av klassebakgrunn per definisjon er illegitim. Å diskutere slike distinksjoner er vanskelig med den teoretiske innrammingen fordi begreper som talent og evner for Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 2006) er uløselig knyttet til maktforhold.

Det betyr ikke at konseptet er uten verdi. Poenget i denne avhandlingen har vært å belyse hvordan spørsmål og avveininger knyttet til sosial ulikhet figurerer i læreres hverdag og hvordan deres holdninger og praksis potensielt kan ha viktige konsekvenser for sosiale forskjeller. Heller enn å forsøke å komme med noen dom over mine informaners praksis har denne tilnærmingen bidratt til å løfte viktige tema og situasjoner i skolen som kan være relevante å reflektere over for lærere generelt og samfunnsfaglærere spesielt. Til dette har den teoretiske innrammingen fungert godt.

Oppsummert er det min konklusjon basert på analysen i denne avhandlingen at avveininger som kan knyttes til kulturell kapital, klasseforskjeller og sosial ulikhet gjennomsyrrer læreres vurderinger og praksis i deres hverdag. Det synes klart både ut fra teorien og analysen at konseptet har betydning i norsk skole og dersom myndighetene mener alvor med at skolen skal ha en sosialt utjevne funksjon kan slike mekanismer for sosial reproduksjon være av stor betydning for videre undersøkelse. Kompleksiteten som ligger i disse mekanismene gjør dette til en utfordrende oppgave. Samtidig demonstrerer min analyse hvordan konseptet kan knyttes til et bredt spekter av sider ved læreres holdninger, praksis og vurderingsarbeid, noe som åpner for at dette teoretiske utgangspunktet kan gi innsikt i viktig kunnskap dersom en skal lykkes med å utjevne sosiale forskjeller. Det er mitt klare syn at videre forskning på dette feltet, både kvantitativt og kvalitativt kan gi viktig kunnskap dersom utdanningssystemet skal lykkes med sosial utjevning i en tid der forskjellene øker i omtrent hele verden.

5.5 Relevans for lærerstudenter

Jeg vil argumentere for at denne avhandlingen har relevans for lærerstudenter, lærere og samfunnsfagdidaktikk på særlig to måter. For det første demonstrerer avhandlingen hvordan avveininger knyttet til sosial ulikhet blant elevene, enten en er bevisst på det eller ikke, figurerer hyppig i læreres hverdag. I denne sammenheng har avhandlingen potensiale til å gjøre lærere mer bevisste på når slik vurderinger oppstår og hvilke sider ved slike vurderinger som kan ha relevans for sosial utjevning. For det andre kommer jeg inn på hvorfor de sentrale samfunnsfagdidaktiske begrepene dannelse, medborgerskap og deliberasjon ikke bør sees isolert fra klasse og ulikhet. Innholdet lærere legger i slike begreper kan ha stor betydning for hvorvidt undervisningen virker til å utjevne eller øke sosial ulikhet. Dersom de demokratiske, inkluderende, kritiske og myndiggjørende idealene som kan ligge i disse begrepene skal realiseres kreves det refleksjon og bevissthet rundt det faktum at læringssituasjoner ikke er kulturelt nøytrale (Ludvigsen, 2011, Williams, 2012). En viktig oppgave for lærere i lys av utjevning blir dermed å motvirke at høyere klasser får kulturell definisjonsmakt (Bourdieu & Passeron, Sanders, 1997) i skolen på måter som ikke kan relateres til fagene og utdanningens formål.

Funnene mine illustrerer at mekanismene for sosial reproduksjon eller utjevning i skolen er komplekse, men likevel i stor grad tilstedeværende i læres hverdag. Uavhengig av hva en måtte ønske er det derfor vanskelig å peke på enkle tiltak som kan settes i verk for at læreres praksis virker sosialt utjevne. Basert på mine funn har jeg likevel tre anbefalinger. For det første synes det avgjørende at lærerutdanningen gir kommende lærere innsikt i spørsmål om sosial ulikhet og klasse på en måte som kan relateres tydelig til læreres praksis. For det andre bør lærere diskutere slike spørsmål i kollegiet slik at ulikhet står på dagsorden. Slik kan ulike perspektiver komme frem i et saksfelt som preges av en kompleksitet den enkelte lærer ikke bør stå i alene. For det tredje bør samfunnsfaglærere i undervisningen bidra til at elevene får innsikt i og forståelse for hvordan mekanismer for sosial ulikhet opererer i samfunnet. På sikt kan dette være med på å bidra til at målet om sosial utjevning i skolen realiseres gjennom at vilkårlige forskjeller i muligheter avdekkes og elimineres.

Som lærer møter en elever med alle slags erfaringer, fra alle slags bakgrunner. Det er dermed av stor betydning at lærere overveier hvordan de forholder seg til dette slik de kan bidra til å utjevne heller enn å reproducere forskjeller. I denne avhandlingen sees sentral teori om klasseforskjeller i sammenheng med konkrete kontekster fra læreres hverdag. For lesere som er lærere eller lærerstudenter tilbyr denne teksten dermed tydelige eksempler på praksisnære situasjoner og vurderinger der spørsmål om sosial ulikhet kan spille en rolle. Fremfor alt er det min ambisjon at

denne avhandlingen løfter noen problemstillinger som kan bidra til at lærere generelt og samfunnsfaglærere spesielt gjør kloke refleksjoner knyttet til hvordan de kan bidra til å nå det utdanningspolitiske målsetningen om at skolen skal redusere sosiale forskjeller.

6. Litteraturliste

Andersen, P. L. & Hansen, M. N. (2012). Class and Cultural Capital – The Case of Class Inequality in Educational Performance. *European Sociological Review*, 28 (5), 607-621.

<https://doi.org/10.1093/esr/jcr029>

Barone, C. (2006). Cultural Capital, Ambition and the Explanation of Inequalities in Learning Outcomes: A Comparative Analysis. *Sociology*, 40(6), 1039–1058.

<https://doi.org/10.1177/0038038506069843>

Befring, Edvard (2015) Vitenskapelige tradisjoner og verdier. I E. Befring: *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Biesta, G. (2011). The ignorant citizen; Mouffe, Ranciere and the Subject of Democratic Education. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 141-153 <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9220-4>

Bottero, W. (2005). *Stratification: Social Division and Inequality*. Abingdon: Routledge.

Bourdieu, P. (2006). Habitus og livsstilenes rom. *Agora*, 24, 74-111

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press

Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Stanford, CA: Stanford University Press

Breivega, K. M. R., Rangnes, T. E. & Werler, T. C. (2019). Demokratisk danning i skole og undervisning. I K. M. R. Breivega & T. E. Rangnes (Red), *Demokratisk danning i skolen* (s. 15-30). Bergen: Universitetsforlaget

Bæck, U. D. K. (2005). School as an Arena for Activating Cultural Capital. Understanding Differences in Parental Involvement in School. *Nordisk Pedagogikk*, 25 (3), 87-116 ISSN 0808-288X.s

Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I Børhaug, K., Fenner, A.B., & Aase, L. (red.) *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsingsperspektiv*. (s. 171-183). Bergen: Fagbokforlaget

- Colbjørnsen, T., Birkelund, G. E., Hernes, G. & Knudsen, K. (1987) *Klassesamfunnet på hell*. Oslo: Universitetsforlaget <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2000.tb00900.x>
- Creswell, J. D. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.
- Dewey, J. (2000). Den nye pedagogikk. I S. Vaage (red.) *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk*. (s. 177-213). Oslo: Abstrakt forlag
- Dimick, A.S. (2015). Supporting youth to develop environmental citizenship within: Against a neoliberal context. *Environmental Education Research* 21(3), s. 390-402
- Durkheim, E. (1956). *Education: Its Nature and its Role*. New York: The Free Press.
- Elster, J. (1981). Snobs. *London Review of Books*, 20 (3)
- Elvebakk, B. (2010). Dannelse som fag eller fag som dannelse? *Nytt norsk tidsskrift*, 27, 97-105
ISSN: 0800-336x
- Ercikan, K., & Roth, W.-M. (2006). What Good Is Polarizing Research Into Qualitative and Quantitative? *Educational Researcher*, 35(5), 14–23. <https://doi.org/10.3102/0013189X035005014>
- Everett, E. L. og Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2011). Deltagende observasjon. I K. Fangen & A-M. Sævi (red) *Mange ulike metoder* (s. 37-56). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Flemmen, M. P. (2020). Om hva klasse er, og hvordan det virker. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 61 (1), 71-75 <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2020-01-09>
- Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: De norske Bokklubbene

- Goldthorpe, J. H. & McKnight, A. (2006). The Economic Basis of Social Class. I S. L. Morgan, D. B. Grusky & G. S. Fields (Red), *Mobility and Inequality: Frontiers of Research in Sociology and Economics* (s. 109-137). Stanford: Stanford University Press.
- Goldthorpe, J. H. (2007). "Cultural capital": Some Critical Observations. *Sociologica*, 1-23
DOI: 10.2383/24755
- Goldthorpe, J. H. (2010). Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *The British Journal of Sociology*, 61, 311-335
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gutierrez, K. D., Rymes, B. & Larson, J. (1995). Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown Versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65 (3), 445-472 DOI: 10.17763/haer.65.3.r16146n25h4mh384
- Habermas, J. (2005). Concluding Comments on Empirical Approaches to Deliberative Politics. *Acta Politica*, 40, 384-392 DOI: <https://doi.org/10.1057/palgrave.ap.5500119>
- Halsey, A. H., Heath, A. & Ridge, J. M. (1980). *Origins and destinations: Family, class, and education in modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- Hansen, M. N. & Wiborg, Ø. (2010). Klassereisen – mer vanlig i dag? I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red), *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 197-2012). Oslo: Universitetsforlaget
- Hjellbrekke, J. & Korsnes, O. (2012). *Sosial mobilitet*. Bergen: Samlaget.
- Hornby, A. S. (1995). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Hudson, B. (2007). Comparing different traditions of teaching and learning: what can we learn about teaching and learning? *European Educational Research Journal*, 6 (2), 135-146.
- Hunnes, O.R. (2015). Å undervise verdier og haldningar i samfunnsfag. I K. Børhaug, O.R. Hunnes, Å. Samnøy (red.) *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*, 124-142. Fagbokforlaget:
Bergen

- Johnson, B. R. (2013). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. (kapittel 11) I B. R. Johnson & L. Christensen, Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches (s. 277-316). Sage: Los Angeles
- Klafki, W. (1996). Kategorial dannelse. I E. L. Dale (red), *Skolens undervisning og barnets utvikling: Klassiske tekster* (s. 167–203). Oslo: Ad notam.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk: nye studier*, 100-160. Forlaget Klim: Århus.
- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder, I Thor Arnfinn Kleven (red), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016–2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Kvale, S. & Brinkmann S. (2009). Det kvalitative forskningsintervju (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langø, M. (2015). Å drøfte i samfunnskunnskap. I K. Børhaug, O.R. Hunnes, Å. Samnøy (red.) *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*, 145-158. Fagbokforlaget: Bergen
- Lareau, A. & Weininger, E. B. (2003). Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment. *Theory and Society*, 32, 567-606
<https://doi.org/10.1023/B:RYSO.0000004951.04408.b0>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Levinsen, K. and Yndigegn, C. (2015), Political Discussions with Family and Friends: Exploring the Impact of Political distance. *The Sociological Review*, 63: 72-91. doi:[10.1111/1467-954X.12263](https://doi.org/10.1111/1467-954X.12263)
- Lim, L.(2015). Critical thinking, social education and the curriculum: Foregrounding a social and relational epistemology.*The Curriculum Journal*, 26:1, 4-23

- Ludvigsen, S. R. (2011). What Counts as Knowledge: Learning to use Categories in Computer Environments. *Learning, Media and Technology*, 37 (1), 40-52
<https://doi.org/10.1080/17439884.2011.573149>
- Maxwell, J. A. (2004). Causal Explanation, Qualitative Research, and Scientific Inquiry in Education. *Educational Researcher*, 33(2), 3–11. <https://doi.org/10.3102/0013189X033002003>
- Marx, K. & Engels, F. (1968). *Karl Marx and Frederick Engels; selected works in one volume*. New York: International Publishers
- Mathé, N. E. H. (2015). Begrepsforståelse i samfunnsfag – hva vil vi med begrepene? *Bedre skole*, 1, 68-72 ISSN: ISSN 0802-183X
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013). *Classroom deliberation in an era of political polarization*. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14-47
- Nygaard, L. P. (2015). *Writing for scholars*. 2. utgave. Los Angeles: Sage
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pakulski, J. & Waters, M (1995). *The Death of Class*. Sage Publications Ltd.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5), 1189-1208
- Piketty, T. (2014). *Kapitalen i det 21. århundre*. Oslo: Cappelen Damm
- Prieur, A. & Savage, M. (2013) Emerging Forms of Cultural Capital. *European Societies*, 15 (2), 246-267, DOI: 10.1080/14616696.2012.748930
- Rapley, T. (2016). Some pragmatics of Qualitative data analysis, I D. Silveman (Red.), *Qualitative Research* (s. 331-355). 4. utgave. Thousand Oaks: SAGE
- Reay, D. (2004). Education and Cultural Capital: The Implications of Changing Trends in Education Policies. *Cultural Trends*, 13, 73-86. 10.1080/0954896042000267161.

- Sandahl, J. (2015). Preparing for Citizenship: The Value of Second Order Thinking Concepts in Social Science Education. *Journal of Social Science Education*
- Sanders, L. M. (1997). Against Deliberation. *Political Theory*, 25(3), 347–376. <https://doi.org/10.1177/0090591797025003002>
- Scott, J. & Marshall, G. (2009). *Oxford Dictionary of Sociology*. Oxford: Oxford University Press
- Shor, I. (1992). Education is Politics: An Agenda for Empowerment. I *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, 11-30. Chicago: University of Chicago Press
- Silverman, D. (2011). Designing a research project. I D. Silverman: *Interpreting Qualitative Data*, (s. 27-56). 4.utgave. Thousand Oaks: Sage
- Sivertsen, C. (2019). Å bli et fullverdig samfunnsmedlem. *Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 2 (2), 2-3 DOI: 10.18261/issn.2535-4310-2019-02-01
- Skelton, T. (2010). Taking young people as political actors seriously: opening the borders of political geography. *Area*, 42(2), 145-151
- Skogen, K., Stefansen, K., Krange, O. & Strandbu, Å. (2008). En pussig utlegning av middelklassens selvforståelse. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49 (2), 259-264 ISSN: 0040-716X
- Sloam, J. (2014). New voice, less equal: the civic and political engagement of young people in the United States and Europe. *Comparative Political Studies*, 47(5), 663-688
- Stanley, W.B. (2015). Social studies and the social order: Transmission or transformation? In Parker, W.C. (red.) *Social Studies Today: Research and Practice*, 17-24. Routledge: New York
- Starkey, H. (2012). Human rights, cosmopolitanism and utopias: Implications for citizenship education, *Cambridge Journal of Education* 42(1), 21-35
- Stortingsmelding 2006-2007
- Swartz, D. (1997). *Culture and Power*. Chicago: The University of Chicago Press

- Sætra, E., & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1), 19-32.
- Toft, M. & Flemmen, M. P. (2019). Var klassesamfunnet noen gang på hell? *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(2), 137-155. DOI: 10.18261/issn.2535-2512-2019-02-03
- Weininger, E. (2005). Foundations of Pierre Bourdieu's Class Analysis. I E.O. Wright (Red), *Approaches to Class Analysis* (s. 82-118). Cambridge: Cambridge University Press
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.
<https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Williams, J. (2012). Use and exchange value in mathematics education: contemporary CHAT meets Bourdieu's sociology. *Educational Studies in Mathematics*, 80, 57-72 DOI 1 0.1007/sl 0649-0 1 1-9362-x
- Wright, E. O. (2000). *Class Counts*. Cambridge: Cambridge University Press.

7. Vedlegg

7.1 Intervjuguide

Lærereens bakgrunn og holdninger

- Vil du starte med å si litt om din egen bakgrunn med tanke på utdanning og hvilke skoler du har jobbet på?
- Kan du si noe om hva du tenker er viktige tema å snakke om når det gjelder sosial ulikhet i skolen?
- Opplever du at din utdanning har gitt deg verktøy og kompetanse til å møte utfordringer knyttet til sosial ulikhet blant elevene?
- Det er store forskjeller på hvilke akademiske ressurser ulike elever har hjemme, hvordan bør lærere forholde seg til det?
- Kan du si noe om hva du tenker er læreres rolle i møte med den vedtatte intensjonen om at skolen skal redusere sosiale forskjeller?
- Tenker du at skolen og lærere har et spesielt ansvar for å gi elever som ikke har så stor tilgang på akademiske ressurser hjemme verktøy til å lykkes i skolen, i arbeidslivet og samfunnslivet?
- Både i forskning og samfunnsdebatten argumenteres det iblant med at skolen domineres av en ‘middelklassekultur’, kan du si noe om hva du tenker om den påstanden?

Vedrørende samfunnsfagets rolle

- Hvilken rolle tenker du som samfunnsfaglærer at faget har når det gjelder å bidra til at skolen utjevner sosiale forskjeller?
- Tenker du at samfunnsfaget har en spesiell rolle her?
- Er sosiale forskjeller et tema i din samfunnsfagundervisning?
- Kan du si noe om hvilke utfordringer som ligger i å undervise om sosiale forskjeller i samfunnsfag?

- Sosial bakgrunn er noe som berører alle elevenes liv på en direkte måte, hvordan opplever du at elevene responderer på undervisning om dette temaet?
- Kan undervisning om sosiale forskjeller bidra til å utjevne sosiale forskjeller?
- Hvordan kan samfunnsfaget bidra til at elever som ikke leser aviser eller diskuterer politikk hjemme oppfatter seg som del av et demokratisk fellesskap?
- Har du noen eksempler fra klasserommet på at du har lyktes med å skape engasjement for samfunnsspørsmål hos elever som kanskje i utgangspunktet ikke har virket interesserte i faget?

Erfaringer fra egen praksis som lærer

-
- Kan du si noe om utfordringer du opplever i din hverdag som lærer knyttet til sosial ulikhet blant elevene?
- Har du noen eksempler på vellykkede eller mindre vellykkede strategier i møte med slike utfordringer?
- Har du noen eksempler på at du tar hensyn til elevenes sosiale bakgrunn når du planlegger undervisning?
- Har du noen eksempler på situasjoner i egen undervisning der du har opplevd at sosial bakgrunn spiller en rolle?
- Basert på dine erfaringer som lærer, opplever du at sosiale forskjeller spiller en rolle i elevenes faglige prestasjoner, evt. på hvilken måte?
- Diskuterer dere utfordringer knyttet til sosial ulikhet blant elevene på skolen du jobber (mellom lærerne og med skolens ledelse)?
-

Avsluttende spørsmål

- Avslutningsvis, er det noe du har lyst til å legge til? Viktige ting vi ikke har kommet inn på eller noe du gjerne vil ha sagt?
- Har du noen ideer om hva som vil være interessant å observere før vi møtes igjen til det andre intervjuet knyttet til det vi har pratet om?

Andre intervju

Siden sist

- Hvilke tema er det dere har hatt om i samfunnsfag siden sist?
- Har du noen episoder du vil trekke frem fra denne perioden som du tenker at angår spørsmålet om sosial ulikhet blant elevene?

Har du i perioden diskutert slike spørsmål med kolleger, hva har dere i så fall snakket om?

Er det noe spesielt du har reflektert rundt knyttet til tematikken med sosial ulikhet siden sist?

Refleksjonsnotat

- Konkrete spørsmål til den enkelte lærers refleksjonsnotat

Oppfølging

- Konkrete spørsmål til den enkelte lærer for å følge opp interessante elementer fra forrige intervju eller spørsmål som dukket opp i intervjuer med de andre informantene.

7.2 Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Læreres rolle i å redusere sosiale forskjeller

Referansenummer

580965

Registrert

14.10.2019 av Pål Yasin Ezzari - paalye@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Alfredo Jornet Gil, a.j.gil@ils.uio.no, tlf: 95156142

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Pål Yasin Ezzari, polyasin12@gmail.com, tlf: 97142042

Prosjektperiode

31.10.2019 - 25.06.2020

Status

16.10.2019 - Vurdert med vilkår

Vurdering (1)

16.10.2019 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter: 1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet 2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under) 3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt. 4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser 5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon) 6. Om deler av utvalget vil kunne gjenkjennes direkte eller indirekte i publikasjon må du innhente eksplisitte samtykker. Vi anbefaler at utvalget gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering. 7. Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde: - Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til - Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig - Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes - At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn - Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring - At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke - At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi) I tillegg må du oppgi at du skal ta lydopptak av informantene i informasjonsskrivet. - At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet - Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder) - Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer: http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.06.2020

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

NSD SIN VURDERING NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet, vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20). Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkårene nevnt over, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

7.3 Samtykkeskjema for deltakelse i intervju

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Læreres rolle i å utjevne sosial ulikhet”?

- Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere kan bidra til at skolen utjevner sosiale forskjeller. Målet er at vi i samarbeid skal klare å identifisere viktige elementer i læreres praksis som kan bidra til at skolen oppfyller den nevnte målsetningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

- Formål

I Norge er det et uttalt mål at skolen skal utjevne sosiale forskjeller. Dermed vil det være et grunnleggende spørsmål hvorvidt utdanningssystemet sorterer elevene oppover i utdanningen og ut i samfunnet basert på elevenes (relevante) egenskaper eller deres sosiale bakgrunn. Flere forskere peker på at målet om sosial utjevning ikke innfris. Det finnes mye kvantitativ forskning som analyserer sosiale forskjeller i lys av utdanningssystemet. Jeg mener det ville være av stor interesse å undersøke hvordan lærerne forholder seg til oppgaven om å utjevne sosiale forskjeller. Lærerne er som vanligvis de representantene for utdanningssystemet som spiller den viktigste rollen i elevenes skolehverdag. Mye av utdanningens intensjon skal settes ut i live i møtet mellom lærer og elev. I den sammenhengen ønsker jeg å undersøke følgende problemstilling: **Hva kan være viktige elementer i læreres praksis som kan bidra til at skolen utjevner sosiale forskjeller?** Ved å ta utgangspunkt i læreres praksis åpner oppgaven også for et tydelig fokus på pedagogiske og fagdidaktiske momenter. Videre er samfunnsfaget det skolefaget der tema som makt, politikk og sosiale relasjoner har den største plassen. Dermed kan en argumentere for at faget har et særlig ansvar for å avdekke og motarbeide vilkårlige forskjeller i makt og muligheter i skolen.

For å svare på mitt forskningsspørsmål vil jeg gjennomføre et kvalitativt og longitudinelt forskningsdesign hvor jeg følger opp 2 samfunnsfaglærere på forskjellige skoler. Målet mitt vil ikke være å finne en enkel oppskrift på hvordan lærere kan bidra til å redusere sosiale forskjeller. I stedet vil jeg utforske dette feltet i samarbeid med lærerne med mål om å identifisere noen elementer som kan være til hjelp når lærere skal praktisere sin profesjon i tråd med målsetningen om at skolen skal redusere den sosiale ulikheten. Jeg vil intervjuer hver lærer 2 ganger, mellom intervjuene skal lærerne reflektere rundt deres rolle som lærere knyttet til sosiale forskjeller i skolen. Jeg vil be dem ta notater som de tar med seg på det andre intervjuet. Dermed benytter jeg også en form for biografisk innsamlingsmetode. Etersom det er få enkle spørsmål eller svar i dette feltet vil jeg benytte meg av semistrukturerte intervjuer der samtalen dreier seg om den nevnte problematikken, men hvor det er åpning for at lærerne kan styre inn på områder jeg ikke har planlagt. Jeg anslår at intervjuene vil ta om lag 1 time.

Prosjektet er en mastergradsoppgave ved lektorprogrammet ved UIO med fordypning i samfunnsfag.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Deltakere i prosjektet er valgt ut med tanke på følgende kriterier: At en er lærer i samfunnsfag på VGS og at en arbeider på en skole der utfordringer knyttet til sosial ulikhet blant elevene er en aktuell del av lærerens hverdag.

- Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse innebærer å være med på to intervjuer med ca. 1-2 måneders mellomrom. Intervjuene vil ta anslagsvis en time og dreie seg om spørsmål som omhandler læreres/samfunnsfaglærers rolle i å utjevne sosiale forskjeller. I tillegg ønsker jeg at deltakerne skal skrive noen notater mellom intervjuene der en skriver ned noen refleksjoner knyttet til prosjektets tematikk knyttet til praksisen som lærer i samfunnsfag. Jeg ønsker å samle inn disse notatene som datamateriale og bruke dem som utgangspunkt for det andre intervjuet. Dette er ikke tenkt å være en stor jobb for deltakerne, men en måte å knytte sammen de to intervjuene og å sikre at dataene som samles inn er nærmest mulig hverdagen som lærer.

Under intervjuene vil jeg bruke lydopptaker og ta notater.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Jeg (student), veileder og medveileder ved UIO vil ha tilgang til dataene som samles inn.
- For å sikre at uvedkommende ikke får tilgang til personopplysningene vil jeg erstatte navn og kontaktopplysninger med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på en av UIOs servere med egnet sikkerhetsnivå for oppbevaring av personopplysninger.

Navn på skole og informant vil anonymiseres i publikasjonen. Jeg vil heller ikke benytte meg av andre beskrivelser i publikasjonen som gjør det mulig å identifisere verken skole eller informant.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 25. juni. Ved prosjektets slutt vil datamaterialet anonymiseres/ destrueres.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UIO har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- UIO ved Pål Yasin Ezzari (student): paalye@student.uv.uio.no, 97142042. Eller veileder Alfredo Jornet Gil: a.j.gil@ils.uio.no, 95156142.
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen
Pål Yasin Ezzari

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Læreres rolle I å utjevne sosial ulikhet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i Intervju
- å delta i skriving av notater mellom intervjuene som også benyttes som datamateriale

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 25. juni

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

