

Skolen for alle

En litteraturstudie av hvordan enhetsskolen kan være med på
å reprodusere ulikhet

1076

VID vitenskapelige høgskole

Oslo

Bacheloroppgave

Bachelor i sosialt arbeid

Kull: SOSHEL-18

Antall ord: 8662

05.05.2021

Opphavsrettigheter

Forfatteren har opphavsrettighetene til oppgaven.
Nedlasting for privat bruk er tillatt.

Sammendrag/abstract

I denne litteraturstudien forsøker jeg å svare på hvordan enhetsskolen kan være med på å reproducere ulikhet gjennom et klasseperspektiv. Oppgaven diskuterer ulike forutsetninger for foreldreinvolvering i sammenheng med karakterforskjeller, forebygging av dette og hvordan skolen kan underbygge ulikheter i praksis. Dette drøftes i lys av enhetsskolens ideologi, mål, ide og hensikt og knyttes opp mot Bourdieus klasseseteori. Funnene peker mot at elever som kommer fra familier med høy kulturell og økonomisk kapital har større sannsynlighet for å få bedre karakterer i skolen. Samtidig kan foreldre med større mengder kapital ha bedre forutsetninger for å involvere seg i barnets skolearbeid og kan ha større makt og innflytelse i skolen og dens tjeneste. Da kan en stille spørsmål ved om alle har like muligheter eller om enhetsskolen spiller på lag med de fra øvre klasser. Dersom dette er tilfellet, kan enhetsskolen stå i fare for å reproducere klasseulikheter.

In this literature study, I try to answer how the unit school can reproduce inequality. The thesis discusses different preconditions for parental involvement in the context of character differences, prevention of this and how the school can support inequalities in practice. This is discussed in the light of the unit school's ideology, goals, idea and purpose and is linked to Pierre Bourdieu's class theory. The research in this literature study finds that students from families with high cultural and economic capital are more likely to get better grades in school. At the same time, parents with larger amount of capital may have better permeations for getting involved in schoolwork and may have greater power and influence in school and its service. If this is the case; one may question equal opportunities and whether the unit school may be at risk of reproducing class inequalities.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	<i>Problemstilling, avgrensing og forforståelse</i>	1
1.2	<i>Sosialfaglig relevans</i>	2
1.3	<i>Begrepsavklaring</i>	3
1.3.1	<i>Ulikhet.....</i>	3
1.3.2	<i>Sosial ulikhet</i>	3
1.3.3	<i>Sosial klasse.....</i>	3
1.3.4	<i>Sosial bakgrunn</i>	4
1.3.5	<i>Enhetskolen</i>	4
2	Metode	5
2.1	<i>Fremgangsmåte og søkestrategier</i>	5
2.2	<i>Litteratur.....</i>	5
2.3	<i>Kildekritikk</i>	7
3	Bakgrunn.....	9
3.1	<i>Enhetskolen: ideologi, mål og hensikt.....</i>	9
3.1.1	<i>Bakgrunn i lys av klasse.....</i>	9
3.1.2	<i>Prinsippet om like muligheter i praksis.....</i>	10
3.1.3	<i>Kunnskapsløftet og fritt skolevalg.....</i>	11
3.1.4	<i>Kritikk</i>	12
3.2	<i>Klasse</i>	14
3.2.1	<i>Sosial mobilitet.....</i>	15
4	Drøfting.....	17
4.1	<i>Har en like muligheter og sjanser i lys av skoleprestasjoner i enhetskolen?</i>	17
4.2	<i>Hvordan kan en forebygge ulikhet slik at enhetskolens prinsipper når ut i praksis?.....</i>	22
4.3	<i>Skaper skolen sosial mobilitet eller sosial ulikhet?</i>	23
4.4	<i>Kan skolen underbygge sosiale forskjeller i praksis?.....</i>	24
5	Oppsummering	29
	Litteraturliste	31
	Vedlegg 1: Liste over selvvalgt pensum	34

1 Innledning

Skolen som velferdsinstitusjon har et bredt mandat. Overordnet skal skolen være en kunnskaps og utviklings arena som skal forberede til fremtid og arbeid slik at vi en dag kan forsørge og selv, og tjene til velferdens nytte (Innst. S. nr. 15 (1995-1996)). Samtidig skal det være en arena for utjevning av sosiale forskjeller. Individene som befinner seg i skolen kommer fra forskjellige bakgrunner, hjem og liv og har med seg ulike forutsetninger hjemmefra. Variasjonene og mangfoldet i elevmassen skal enhetsideologien forsøke å ta hensyn til. Enhetsideologien legger føringer for skolepolitikk som igjen får betydning for utdanningssystemets utforming og organisering. Det er kjent i utdanningsforskningen både i Norge og i andre land, at sosial bakgrunn har betydning for unges skolerresultater (Bakken og Elstad, 2012 gjengitt fra Bakken et al., 2016, s. 51). Dette gjør at en kan stille spørsmål ved om ideologien virker slik den har tenkt i praksis på bakgrunn av de ulike forutsettingene elevene bringer med seg inn i skolen.

1.1 Problemstilling, avgrensing og forforståelse

Jeg har valgt følgende problemstilling for oppgaven:

Hvordan er enhetsskolen med på å reprodusere ulikhet?

Problemstillingen er rettet i en spesifikk retning, men begrunnes med at den kan støttes av nyere forskning på tematikken. Problemstillingen kan belyses på ulike måter og en kan trekke inn mange ulike perspektiver, som betydning av funksjonsnivå, etnisitet, kjønn, kognitive ferdigheter og intelligens for å nevne noen. Oppgavens rammer og omfang vil ikke kunne la seg belyse alle disse. Denne bacheloroppgaven vil belyse reproduksjon av ulikhet i lys av klasse. Det er derimot viktig å understreke at ulikhet og dens reproduksjon kan forstås

og belyses på ulike måter avhengig av hvilket perspektiv en anvender. For å besvare problemstillingen vil det bli redegjort for enhetsskolens ideologi, mål og hensikt, Pierre Bourdieus klasseteori og sosial mobilitet. Enhetsskolens prinsipper vil drøftes i lys av kulturell og økonomisk kapital i sammenheng med foreldreinvolvering og karakterer, forebygging av ulikhet, sosial mobilitet i lys av enhetsskolen og underbygning av ulikheter i praksis.

Grunnen til at jeg har valgt å skrive om skolen er fordi jeg selv ønsker å jobbe på en skole etter endt utdanning. Samtidig har jeg gjort en del recherche på ungt utenforskap. Ved å lese ulike artikler, publikasjoner og rapporter så jeg et mønster: familiebakgrunn er nevnt som en viktig faktor ved frafall i skolen. Hva betyr det for den enkelte elev i praksis når familiebakgrunn kan være en avgjørende faktor for skoleprestasjoner og frafall? Jeg ble opptatt av skolesystemets rolle i dette og hva det har å si for den enkelte når forutsetninger hjemmefra er av betydning. Tidligere har jeg ikke tenkt over hvordan familiebakgrunn kan slå ulikt ut i skolesystemet, utover at det er kjent at diskontinuitet hjemmefra kan gå utover andre områder i livet. Dette i seg selv belyser viktigheten av å ha kunnskap om hvordan strukturelle forhold kan være av betydning i lys av utenforskap og marginalisering.

1.2 Sosialfaglig relevans

Sosionomens mandat er å avhjelpe sosiale problem på individ, gruppe og samfunnsnivå (Fellesorganisasjonen, 2017). Dette betyr at en må forstå hvordan sosiale problemer oppstår og viser seg i samfunnet. For å kunne avhjelpe sosiale problem må en sosionomen være bevisst de strukturer i samfunnet som både danner grobunn for sosiale problem og reproduksjon av den, samt hvordan strukturer i samfunnet danner barrierer og muligheter for ulike grupper i samfunnet. Sagt på en annen måte er en av sosionomens mandat å jobbe mot sosial ulikhet og i dette vil en møte mennesker i marginaliserte posisjoner. Sosial ulikhet virker inn på livssjanser og muligheter, og derfor er det viktig å ha kunnskap om hvordan dette påvirker ulike gruppers tilgang på goder i samfunnet også i utdanningssystemet (Berg

et al., 2015, s. 31). Kunnskap om dette kan derfor være et perspektiv for å forstå den andre i sin sammenheng, og for å forstå utenforskap og marginalisering i lys av utdanningssystemet. Dette gjør tematikken sosialfaglig relevant og samtidig relevant for praksis.

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Ulikhet

Goder, ressurser, status og makt er ulikt fordelt mellom individ og grupper. Dette skaper et skjevfordelingsgrunnlag i samfunnet og gjør at en har ulike muligheter til å oppnå det samme (Grønmo et al., 2021, s. 11). Ulikhet kan belyses på flere måter avhengig av hvilke forhold en studerer. Sosial ulikhet er et perspektiv og det er dette oppgaven tar utgangspunkt i.

1.3.2 Sosial ulikhet

Sosial ulikhet kan forstås som status eller maktforskjeller som oppstår mellom sosiale grupper, på bakgrunn av for eksempel klasse, kjønn, etnisitet og alder (Grønmo et al., 2021, s. 28). I denne oppgaven forstås sosial ulikhet i lys av sosial klasse.

1.3.3 Sosial klasse

Vi sorteres etter kulturelle og materielle kriterier og plasseres i et klassehierarki eller sosiale klasser ut fra dette (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 13). Dette gir noen bestemte fordeler i kampen om attraktive goder i samfunnet. Klassebegrepet kan forstås på ulike måter og belyses i denne oppgaven ut fra Pierre Bourdieus kapitalformer. Klasseposisjon forstås ut fra mengde kapital gjennom foreldres inntekt og utdanning. Forståelsen bygger på at dette kan gi bestemte fordeler eller ulemper i utdanningssystemet.

1.3.4 Sosial bakgrunn

I denne oppgaven forstås sosial bakgrunn i lys av klassebakgrunn som er betinget av hvilken familie en kommer fra. Klasseposisjonen blir en del av en elevs sosiale bakgrunn og avgrenses derfor til dette. Klassebakgrunn, sosial bakgrunn og familiebakgrunn vil brukes om hverandre videre i oppgaven.

1.3.5 Enhetsskolen

Forstås som en ideologi, ide, verdi og tankesett som ligger til grunn for den norske skolen, dagens system og utforming av skolepolitikk. Enhetsskolen omtales og forstås også som den fysiske skolen eller skolen som velferdsinstitusjon.

2 Metode

2.1 Fremgangsmåte og søkestrategier

Det tok tid før jeg fant en avgrenset problemstilling. Derfor leste jeg en del litteratur ut fra alternative og mulige vinklinger i lys av problemstillingen. Dette har gjort at litteraturen jeg har anvendt er funnet gjennom snøballmetode, i bidrag som ikke er tatt med, da de ikke anses som relevante nok ut fra oppgavens avgrensing. Snøballmetode innebærer at en søker etter eller finner relevante bidrag sitert i en annen kilde og det er denne søkestrategien som er benyttet (Leseth & Tellmann, 2018, s. 45). Dette er en vanlig fremgangsmåte ved litteraturstudie som metode da det ofte er søkene og resultatene deretter som former den videre prosessen. Utover snøballmetoden ble disse søkeordene benyttet i selve søkeprosessen: «sosial bakgrunn og skoleprestasjoner», «reproduksjon av ulikhet», «sosial ulikhet» og «ulikhet i skolen». Overordnet har jeg benyttet meg av følgende databaser og nettressurser: Google Scholar, Oria og Idunn. I tillegg har jeg fått litteraturtips av studieveileder og en ansatt på VID. Resultatet av dette har ført til litteraturen som vil bli presentert i neste avsnitt.

2.2 Litteratur

Det mest sentrale bidraget i denne litteraturstudien er Hernes (1973) sin bok *om ulikhetens reproduksjon*. Gudmund Hernes er en norsk sosiolog og samfunnsforsker. Bidraget gir en teoretisk forståelse av hvordan sosial ulikhet kan reproduseres i skolen. Hernes er opptatt av hvordan prinsippet om enhetsskolen forsterker dette. Bidraget anses derfor som svært sentral for problemstillingen og har vært med på å forme oppgavens retning, oppbygning og

vinkling. Det understrekes at bidraget er av gammel art og at Hernes er en kritiker av enhetsskolen. Likevel anses bidraget som sentralt da det kan støttes av nyere forskning og er et viktig perspektiv for problemstillingen.

Det empiriske materialet består av forskning som sier noe om ulikhetsskapende faktorer og hindringer som kan finne sted i skolen og skolepolitikken, som kan få betydning for karakterer, foreldreinvolvering og ulik organisering. Sagt på en annen måte sier forskningen noe om hvordan skolen som system kan underbygge sosiale forskjeller. Dette materialet benyttes for å drøfte enhetsskolens prinsipper og idealer i praksis.

Det første relevante bidraget jeg fant som støttet problemstillingen var Bakken et al. (2016) sin rapport *Sosiale forskjeller i unges liv: Hva sier Ungdata undersøkelsene*. Bakken et al. viser til empiri i lys av sammenheng mellom sosial bakgrunn, foreldreinvolvering og karakterforskjeller, og anses derfor som et sentralt og konkret bidrag for problemstillingen. Forskningen er basert på kvantitativ metode gjennom to Ung-dataundersøkelser fra 2014 og 2015. Grunnlaget for materialet er basert på svar fra nesten 118.000 ungdommer i alderen 13-19 år. Bakken et al. hevder selv at datamaterialet er representativt for norsk ungdom. Samtidig er rapporten referert til i flere andre publikasjoner og er utgitt av velferds forsknings instituttet (NOVA) som er ett av Norges største forskningsinstitutt for studier av barn og unge (Utdanningsforskning, u.å.). Dette støtter bidragets pålitelighet og gjør det ekstra relevant for oppgaven.

Det andre relevante bidraget jeg vil trekke frem er Bakken og Elstad (2012) sin rapport *For store forventinger. Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Bakken og Elstad har evaluert skolereformen Kunnskapsløftet fra 2006 for å undersøke om den har virket slik den har tenkt. For å måle dette har de brukt kvantitativ metode der de har sett på karakterene til avgangselever i ungdomsskolen i perioden 2002-2011. Samtidig sammenligner de karakterene til avgangselever før og etter Kunnskapsløftet ble innført. For å se sammenheng mellom økte forskjeller har de sammenlignet utviklingen med Reform 97 perioden. Bakken og Elstad gir et interessant perspektiv på hvordan skolepolitikken kan virke og er også et konkret eksempel på enhetsskolen i praksis. Denne rapporten er også utgitt av NOVA og referert til i andre publikasjoner.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem Rapp sin studie fra 2018 *Organisering av sosial ulikhet i skolen. En studie av barneskolers institusjonelle utforming og praksis i to nordiske kommuner*. Rapp har sammenlignet norske og finske grunnskoler. Rapp belyser problematiske forhold på systemnivå i relasjon til skolens organisering, som kan få konsekvenser for ulikhet i praksis. Forskningen er basert på kvalitativ metode gjennom kvalitative intervjuer av lærere, rektorer og skoleeiere i to kommuner og fire skoler i Norge og Finland. Rapp bidrar med et interessant perspektiv på skolens organisering som kan underbygge sosiale forskjeller i praksis. Anna Cecilie Rapp er førsteamanuensis ved institutt for lærerutdanning på NTNU og bidraget anses derfor som en pålitelig kilde. På bakgrunn av at studien omfatter et par skoler i Norge kan en ikke si at forholdene er generaliserbare og gjelder alle skoler, noe som gjør at kilden kan svekkes. Generalisering innebærer at en viser til noe som kan gjelde for alle, og i forskning kan det bidra til å gjøre den komplekse virkeligheten forståelig (Leseth & Tellmann, 2018, s. 139). På den måten belyser studien problematiske forhold som kan finne sted i enhetsskolen og det gjør den interessant i lys av problemstillingen.

2.3 Kildekritikk

«En hypotese eller teori kan aldri endelig og fullt ut vises å være sann» (Thomassen, 2006, s. 144). Dette belyser at litteraturen som er anvendt ikke nødvendigvis gjenspeiler virkeligheten slik den faktisk er. Litteraturen belyser problemstillinger rettet mot reproduksjon av ulikhet, men lite om reduksjon. Dermed viser litteraturen lite om hva som gjøres på feltet for å redusere betydning av sosial bakgrunn i skolen, som kan støtte opp om enhetsskolens styrker. Samtidig har det vært vanskelig å finne litteratur som belyser enhetsskolens styrker, utover offentlige dokumenter som ikke inkluderer empirisk forskning. Det kan stilles spørsmål ved om dette er fordi det er forsket lite på dette eller om det handler om hvilket fokus en har, som kan påvirke søk og valg av litteratur. Dette kan være

tilfellet både for meg som student og forskerne på feltet. Dersom en har et problemorientert fokus vil det være naturlig å finne litteratur som støtter opp om dette. Samtidig er mye av litteraturen basert på Anders Bakkens forskning. Anders Bakken er sentral innenfor tematikken da hans forskningsinteresser er ungdom, utdanning og sosiale forskjeller (Utdanningsforskning, u.å.). Siden han er en sentral forsker innenfor feltet, vil det være naturlig å bruke hans bidrag. Samtidig kan dette være en svakhet da han er opptatt av et perspektiv, der mer bruk av andres forskning mulig kunne fått frem andre nyanser.

Samtidig finnes det mye forskning på reproduksjon av sosial ulikhet noe som gjør at en kan miste oversikt. Muligheten i dette er at en får kunnskap om kompleksiteten av temaet der mange ulike forhold må studeres for å kunne predikere hvordan ulikheten rammer. Dermed gir litteraturen mulighet for å belyse et perspektiv i lys av hvordan klasse og familiebakgrunn kan være av betydning. I tillegg gir det mulighet for å belyse betydningsfulle utfordringer ved enhetsskolens mål og hensikter. Litteraturen gir på den måten et lite innblikk i ulikhetsskapende faktorer som kan finne sted, og kan være et bidrag for å få mer kunnskap om sosial ulikhet i utdanningssystemet i lys av problemstillingen.

Inklusjonskriterier for valg av litteratur har vært bidrag som kan knyttes til sosial ulikhet, enhetsskolen, skoleprestasjoner og familiebakgrunn. Forskning som belyser andre aspekt som betydning av kjønn, etnisitet, funksjonsnivå og kognitive ferdigheter er som nevnt ikke inkludert. Dette fordi oppgavens rammer og avgrenings ikke tillater det. Det finnes mye forskning på ulikhet i skolen både nasjonalt og internasjonalt. Siden det er det norske skolesystemet i lys av enhetsskolen jeg er opptatt av i denne sammenheng, anser jeg det ikke relevant å gi internasjonal forskning plass. Dette kan være en begrensning da internasjonal forskning kunne fått frem andre nyanser. Samtidig hadde det vært interessant å undersøke nærmere hvordan ulikhet rammer skolesystemet i andre land. Rapp (2018) sin studie gir derimot mulighet for dette gjennom sin sammenlikning av norske og finske skoler. Samtidig gir nasjonal forskning mulighet for å belyse norske forhold i lys av ulikhet.

3 Bakgrunn

3.1 Enhetsskolen: ideologi, mål og hensikt

«Enhetsskolen betegner ideen om skolen som system som integrerer elever fra alle sosiale grupper, uten hensyn til kjønn, intellektuell utrustning, geografisk tilhørighet og etnisk bakgrunn» (Tjeldvoll, 2021).

Enhetsskolen er en ideologi som ligger til grunn for dagens skolesystem og har vært sentral for skolepolitikken det siste århundre (NOU 2014: 7. s. 25; Innst. S. Nr. 15 (1995-1996)). Ideologien bygger på et likhetsprinsipp som innebærer at alle skal ha lik tilgang, muligheter og rett til utdanning og opplæring. Det vil si at forhold som kjønn, etnisitet, bosted, funksjonsnivå og sosial bakgrunn ikke skal være ulikhetsskapende faktorer som slår ut i utdanningssystemet. Målet og hensikten bak ideologien er at skolen som system skal være tilpasset alle og på den måten bidra til å redusere sosiale forskjeller på individ og samfunnsnivå. Sagt på en annen måte bygger ideologien på et utjevningsideal.

3.1.1 Bakgrunn i lys av klasse

På slutten av 1800-tallet var det slik at alle formelt sett hadde «lik tilgang» til utdanning (Hernes, 1973, s. 2). Slik har det ikke alltid vært. Tross lik tilgang så man en tendens der sosial bakgrunn eller posisjon gikk i arv. Samtidig var det tydelig at arbeiderklasse barn ikke fikk avkastning for sine skoleprestasjoner. Ulikheten ble synlig når barn fra ulike samfunnslag var i samme skoleklasse. Arbeiderklassebarn fikk bedre karakterer, men likevel var det overrepresentert barn fra overklassen som tok høyere utdanning eller videreutdanning. Da pekte en mot noe urettferdig og ulikheten i utdanningssystemet ble tydelig. Kort fortalt førte

dette til tanken om enhetsskolen som heller skulle bli en mobilitetskanal, der selv flinke arbeiderklassebarn skulle få mulighet til å bevege seg høyere opp i klassehierarkiet (Hernes, 1973, s. 2-4).

3.1.2 Prinsippet om like muligheter I praksis

I dag det vanlig å omtale ideologien for «fellesskolen» som bygger på det samme prinsipp, men som forsøker å favne bredere ved å legge vekt på betydning av forskjellighet og variasjoner i bakgrunn og særskilte behov for tilpasset skoleopplæring til den enkelte (NOU 2014: 7, s. 24). På den måten forsøker skole og politikk i større grad å favne likhetsprinsippet ved å ta hensyn til ulikhetene innad. Et eksempel på dette er spesialundervisning som handler om retten til tilpasset opplæring når den ordinære ikke tilfredsstillende eller fungerer for det enkelte barn (Udir, u.å).

Retten til spesialundervisning er et eksempel på hvordan skolen forsøker å gi samme tilbud til alle uavhengig av bakgrunn og behov, og samtidig kompensere for ulike forutsetninger ved skolestart. På den måten vil enhetsskolen fungere etter prinsippet og idealet om like muligheter.

Verdier (2001, 2013) belyser hvordan enhetsskolens idealer kan forstås på ulike måter (gjengitt fra Smette, 2017, s. 138). Verdier er opptatt av rettferdighet som utdanningsidealer og skiller mellom to ulike former: universalistisk rettferdighet og meritokratisk rettferdighet. Universalistisk rettferdighet i lys av enhetsskolen innebærer at skolen kompenserer for ulike forutsetninger og bakgrunn, og på den måten utjevner forskjeller. I den meritokratiske forståelsen er rettferdighet begrunnet med at alle deltar på likt grunnlag i den samme konkurransen. Smette hevder at enhetsskolen befinner seg i spenningen mellom disse og at det belyser hvordan en kan forstå like muligheter ulikt (2017, s. 138).

3.1.3 Kunnskapsløftet og fritt skolevalg

Enhets skolens ideologi vil legge føringer for oppbygging og utformingen av skolen og dens innhold i lys av skolepolitikk. Skolereformen Kunnskapsløftet og ordningen «fritt skolevalg» er et eksempel på hvordan dette kan virke i praksis. Kunnskapsløftet er en skolereform som ble innført i 2006. Målet med reformen var å heve kunnskapsnivået til alle elever i grunnskolen, i lys av et overordnet politisk ønske om å redusere betydning av sosiale forskjeller i skolen (Bakken & Elstad, 2012, s. 9).

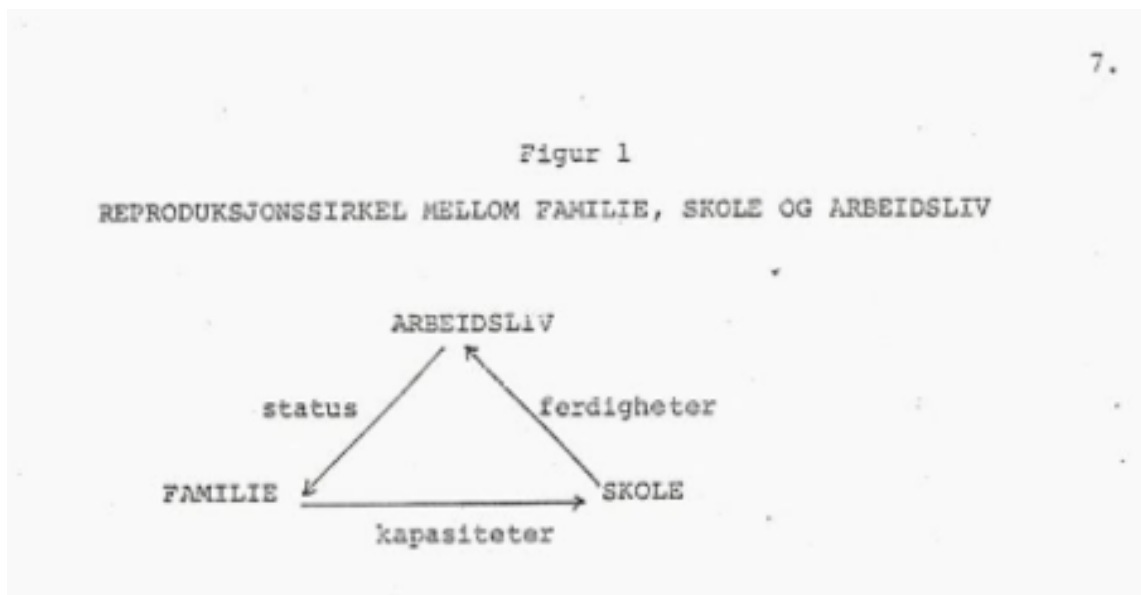
Bakken og Elstad (2012) hevder at de sosiale forskjellene har økt, der for eksempel foreldres utdanning og inntekt er av betydning for skoleprestasjoner. I Reform 97 perioden var ulikheter i karakternivået i lys av dette mer stabilt. Bakken og Elstad (2012, s. 17) hevder at klasseulikheter kan være en mulig årsak til at reformen har virket mot sin hensikt. Dette fordi innholdet i reformen er kunnskapsrettet noe som støtter opp under kompetansen som den «velutdannede middelklassen» innehar. Sagt på en annen måte spiller reformen på lag med denne gruppen og gjør at elever fra denne bakgrunnen har bedre forutsetninger for å få å sitt kompetansenivå hevet.

Ordningen «fritt skolevalg» er også et annet eksempel på enhetsideologien i praksis. Ifølge Hansen (2005, s. 4) går fritt skolevalg ut på at en kan velge hvilken skole en vil gå på i Oslo, uavhengig av hvilken bydel en tilhører, og det er karakterene fra grunnskolen som legger grunnlag for hvor en kommer inn. Fritt skolevalg ble innført i 1997 med hensikt om større valgmuligheter i skolen og for å forhindre at utdanningssystemet skal være betinget av foreldres bosted (Hansen, 2005, s. 4). Likevel hevder Hansen (2005, s. 5) at fritt skolevalg er en faktor som spiller inn på ulikhet og reproduksjon av den, da hvor en søker skole i stor grad betinges av hvor en bor i byen. Hvor en bor i byen er i tillegg avhengig av foreldres økonomi, noe som gjør at familiebakgrunn allikevel vil være av betydning. Ifølge Hansen fører dette til skoler fordelt etter sosiale klasser som kolliderer med prinsippet og idealet til enhets skolen.

3.1.4 Kritikk

Heres (1973) er kritisk til enhetsskolen og ideologien som ligger til grunn. Dette fordi han hevder prinsippet om like muligheter indirekte underbygger familiebakgrunn som en betydningsfull ulikhetsskapende faktor i skolesystemet. Når alle får de samme mulighetene for å lære og delta i enhetsskolen, er det kun egne prestasjoner og karakterer som er av betydning for utdanningssjanser. Egeninnsats belønnes med gode karakterer og gjøre at en kan velge utdanning og fremtid. Hernes hevder dette skaper et skjevt fordelingsgrunnlag i lys av forutsetninger for å lykkes da ferdigheter og gode prestasjoner betinges i stor grad ut fra familiens kapasiteter.

Reproduksjonssirkelen mellom familie, skole og arbeidsliv illustrerer hvordan familien og dens kapasiteter, ferdigheter i skolen og status og sosial posisjon gjennom arbeidslivet, henger sammen og kan bidra til reproduksjon av ulikhet gjennom utdanningssystemet (Hernes, 1973, s. 7)



Figur 1. Reproduksjonssirkel mellom familie, skole og arbeidsliv. Fra «Om ulikhetens reproduksjon» (s. 7), av G. Hernes, 1973.

Knudsen (2021, s. 134-135) viser til en lignende figur og hevder det er en grov forenkling av virkeligheten. Knudsen hevder at hvordan familiebakgrunn slår ut i skolen kan være individuelt og trenger ikke nødvendigvis bety at en vil gjøre det dårlig. Likevel hevder han at modellen viser et mønster og et årsak-virkning-samspill som kan finne sted, og kan derfor virke forklarende i lys av utdanning og ulikhet.

Likevel underbygger Hernes (1973, s. 5) sine argumenter ved å vise til en undersøkelse som hevder at barn av foreldre med høy utdanning har 20 ganger høyere sjanser for å bestå eksamen på gymnasutdanningen. Selv om dette er resultater av gammel art kan det støttes av forskning som er gjort ca. 30 år etterpå. For eksempel hevder Hansen (2005, s. 4) at elever fra lavere sosiale klasser oftere faller fra videregående, noe som skaper et skjevt rekrutteringsgrunnlag til høyere utdanning da denne kompetansen kreves her. Videre hevder hun at dette en viktig årsak til ulikhetens reproduksjon, fordi det er her klasseskillet blir direkte synlig.

I lys av dette er Hernes sin kritikk rettet mot at for å lykkes i utdanningssystemet må en ha de riktige forutsetningene med seg hjemmefra, og da får en et vinner-taper-system (1973, s. 11). Et vinner-taper-system går ut på at de som er ressursrike med de rette forutsetningene får mer og de ressursvake får mindre. Dette betegnes som «Matteus-effekten» og er ifølge Hernes en direkte konsekvens av prinsippet om like muligheter. Dette fordi betydning av familiebakgrunn overskygges som et betydningsfullt forhold på ulikhet i skolen. Hernes hevder dette er problematisk da forståelse av frafall og dårlige skoleprestasjoner vil rettes mot individet fremfor systemet. Sagt på en annen måte vil enhetsskolen stå i fare for å underbygge en felles forståelse der de som ikke lykkes kan skyldes på seg selv (Hernes, 1973, s. 11-12).

3.2 Klasse

«Sosiale klasser er samlinger av posisjoner i en samfunnsstruktur hvor personer grupperes etter materielle og kulturelle kriterier, og som gir dem bestemte fordeler og/eller ulemper i kampen om attraktive goder» (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 14).

Pierre Bourdieu forstår klassesystemet ut fra mengden og sammensetningen av ulike former for kapital (gjengitt fra Hansen & Wiborg, 2010, s. 200). Han skiller mellom sosial, økonomisk og kulturell kapital. Økonomisk og kulturell kapital er de som vil bli definert da det er de som er relevante for oppgaven videre, men viser til at sosial kapital er en form og er en del av klasseforståelsen. Økonomisk kapital kan defineres som de økonomiske ressursene en har til rådighet gjennom for eksempel penger, formue og inntekt. Kulturell kapital er en mer kompleks form da den kan komme til uttrykk på ulike måter. Det kan på en side forstås som ulike kulturuttrykk, gjennom ulike væremåter, tenkemåter og tradisjoner, som varierer mellom klasser, der høyere klasser vil ha makt til å dominere disse i et samfunn. Kulturell kapital kan også komme i mer håndfast form gjennom universitetsgrader og utdanning gjennom deltakelse i utdanningssystemet. Kulturell kapital kan på den måten forstås som en form for kunnskap, gjennom for eksempel grad av utdanningsnivå.

Mengde kapital vil betinge om du befinner deg høyt oppe eller lavt nede i klassehierarkiet (Hansen & Wiborg, 2010, s. 200). Der mengde betinger den vertikale posisjonen vil sammensetningen betegne den horisontale. Sagt på en annen måte kan en ha ulike mengder av de ulike kapitalformene, som vil si at en kan befinne seg i en høy klasseposisjon, i lys av å inneha ulike ressurser. For eksempel vil høyt utdannede akademikere ha høy kulturell kapital og kan dominere gjennom dette. Andre kan ha store mengder økonomisk kapital og dominere på den måten. Poenget er at mengde eller sammensetningen vil betinge hvor en befinner seg i klassehierarkiet. På den måten kan en forstå det slik at den økonomiske og kulturelle kapitalen kan henge sammen da høy utdanning ofte betinger høy inntekt, og sammensetningen gjør at en kan dominere klasser på flere måter.

Et annet viktig poeng i dette er at betydningen av kapitalformene vil komme an på den konteksten en befinner seg i og hvilken nytte kapitalen gir deg i den gitte situasjonen (Hansen & Wiborg, 2010, s. 200). For eksempel kan kulturell kapital være mer nyttig i relasjon til utdanningssystemet. Resultater fra utdanningsforskningen støtter dette og finner at barn av foreldre med høyere kulturell kapital gjør det bedre karaktermessig (Andersen, 2009; Hansen & Mastekaasa, 2006 gjengitt fra Hansen & Wiborg, 2010, s. 201). Dette er et konkret eksempel på hvordan en kapitalform kan være av betydning og nyttig i en sammenheng, og på den måten gi ulik makt og tilgang til goder ut fra konteksten en befinner seg innenfor.

3.2.1 Sosial mobilitet

I lys av enhets-ideologien kan en forstå det slik at skolen skal være et system der det er mulig å bevege seg mellom klasser. Sagt på en annen måte skal skolen bidra til sosial mobilitet. Sosial mobilitet kan defineres som «individets bevegelser mellom sosiale posisjoner eller klasser, innen eller mellom generasjoner» (Ringdal, 2010, s. 185). Ringdal skiller mellom to former for sosial mobilitet: karrieremobilitet og intergenerasjonsmobilitet. Karrieremobilitet innebærer endring av klasse gjennom utdanning og karriere. Intergenerasjonsmobilitet innebærer mobilitet innen familier, som vil si at sosial mobilitet er betinget av foreldres klasseposisjon. Beveger en seg oppover, det vil si en høyere posisjon enn foreldre, har det skjedd en sosial oppgradering. Motsatt sier vi sosial degradering.

I lys av Bourdieu kan en forstå det slik at enhetsskolen er en viktig arena for opparbeiding av kulturell kapital på individ og samfunnsnivå. Den kulturelle kapitalen vil på samme måte være av betydning for den økonomiske kapitalen gjennom yrke og arbeidsliv. På den måten kan en forstå det slik at enhetsskolen er en viktig arena for tilegnelse av både kulturell og økonomisk kapital, og skal på den måten bidra til sosial mobilitet i lys av karrieremobilitet. Samtidig kan enhetsskolen være et system der mengde kulturell kapital kan komme enkelte

til gode som kan føre til ulikhet i praksis. Da kan en stille spørsmål ved om det foregår intergenerasjonsmobilitet.

4 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte problemstillingen “Hvordan kan enhetsskolen være med på å reprodusere ulikhet?”

Skolen kan både være en arena for inkludering og ekskludering. Med andre ord kan skolen, i likhet med andre system, sette barn og unge i marginaliserte posisjoner. Et perspektiv for å forstå dette kan være å se på hvordan sosial ulikhet kan reproduseres fra en generasjon til en annen gjennom skolen. Enhetsskolens ideologi bygger på prinsipper der dette i utgangspunktet ikke skal skje. Målet om like muligheter har ikke nødvendigvis lyktes og utdanningspolitikken kan ha virket mot sin hensikt og ført til reproduksjon av ulikhet fremfor reduksjon.

4.1 Har en like muligheter og sjanser i lys av skoleprestasjoner i enhetsskolen?

Bakken (et al., 2016, s. 9) hevder at foreldreinvolvering er viktig for karakterer og varierer sosial bakgrunn. Barn av foreldre med høy utdanning og inntekt opplever at foreldre er mer engasjert i skolearbeidet og dette slår ut på økt karakternivå for denne gruppen. Foreldreinvolvering innebærer at foreldre viser interesse, engasjement, anerkjenner og støtter i skolearbeidet (Bakken et al., 2016, s. 9). Foreldreinvolvering gjelder for over halvparten av elever som kommer fra familier med høy økonomisk og kulturell kapital til sammenligning med de fra det lavere klasser der dette kun gjelder for en av tre (Bakken et al., 2016, s. 64).

Bakken et al. sine funn peker mot at sosial bakgrunn spiller inn på karakterer. Bakken og Elstad (2012, s. 11) hevder det samme og ser en ny trend der foreldres inntekt er av ekstra betydning. Ulikheten som speiler karakterene, gjør at en kan diskutere prinsippene om rettferdighet i lys av om enhetsskolen slår ut slik det har tenkt.

I lys av Bourdieu peker funnene mot at økonomisk og kulturell kapital er av betydning for skoleprestasjoner. Store mengder kapital gagnar elever fra de øvre klassene og kommer dem til nytte i «konkurransen», som en i lys av enhetsskolens prinsipper om rettferdighet skulle stille likt i. Tar en Bourdieus klasseteori i betraktning vil høy kulturell kapital komme enkelte elever til gode, da denne kapitalformen er noe som i en utdanningskontekst vil være en positiv ressurs og fordel, som nevnt også støttes av Andersen (2009) og Hansen og Mastekaasa (2006).

Samtidig peker funnene mot at foreldre kan ha ulike forutsetninger for å involvere seg i lys av sin klasseposisjon. Dette kan forklares gjennom begrepet «akademisk sosialisering». Sosialisering er en prosess som foregår gjennom hele livet også i utdanningssystemet. Gjennom å delta i utdanningssystemet danner en seg oppfatninger av hvordan systemet fungerer og holdninger og verdier rettet mot syn på viktigheten av utdanning (Bæck, 2017, s. 3). Det er dette betegnes som akademisk sosialisering og er ifølge Bæck en form for involvering som i praksis går ut på at foreldre aktivt forteller sine barn viktigheten av å gå på skole, utdanne seg og gjøre lekser.

Bakken (et al., 2016, s. 57) støtter denne forklaringen og hevder at en mulig årsak til ulikheter i foreldreinvolvering kan være ulikheter i utdanningsnivået. Bakken et al. påpeker at dette kan være av betydning for hvilken verdi foreldre legger i utdanning. De hevder at høyere utdanning vil betinge at foreldre legger større verdi i syn på skolearbeid. På den måten kan familiebakgrunn i form av foreldres syn på skolearbeid, være av betydning for om en får hjelp til skolearbeid, som igjen kan gi utslag på skoleprestasjoner.

Samtidig kan dette forstås i lys av Bourdieus begrep «habitus». På lik linje med Hernes (1973) har Bourdieu (1977) vært opptatt av hvordan ulikheter reproduseres i utdanningssystemet i lys av kulturell kapital og habitus (gjengitt fra Bæck, 2004). På mange måter kan en hevde de sier det samme, men på ulike måter. Habitus kan defineres som «et

system av handlingsdisposisjoner» (Bourdieu 1977 gjengitt fra Bæck, 2004, s. 93). Handlingsdisposisjonene tilegnes gjennom sosialisering fra en er barn. Sagt på en annen måte blir ens habitus dannet i relasjon med andre, og vil danne grunnlag for hvordan en forstår seg selv, andre og verden rundt seg. På den måten danner habitus grunnlag for atferd eller hvordan en handler ut fra ulike situasjoner en står i. Samtidig kan habitus belyse hvordan en kan forstå verden ulik utfra hvilken klassebakgrunn en kommer fra.

Ser en habitus og akademisk sosialisering i lys av hverandre kan en si at akademisk sosialisering kan være forutsatt av ens habitus, og kan derfor forstås som en form eller del av den kulturelle kapitalen. Habitus kan på den måten forklare hvorfor ulike foreldre fra ulik klassebakgrunn kan ha ulike forutsetninger for involvering, da ens habitus kan forklare at en kan ha ulike verdier omkring utdanning som kan vise seg direkte gjennom handling. I praksis kan en anta at dette innebærer at barn av foreldre som er akademisk sosialisert etter enhetsskolens prinsipper og skolens system, har bedre forutsetninger for å handle i tråd med skolens forventinger til involvering. Bæck (2017, s. 2) støtter dette og hevder at skolen kan ta foreldreinvolvering forgitt. Samtidig vil høy grad av foreldreinvolvering øke motivasjonen til barnet (Bakken et al., 2016, s. 9; Bæck, 2017, s. 7). Tar en dette i betraktning kan en stille spørsmål ved om enkelte elever får et forsprang i systemet, da foreldreinvolvering kan variere etter sosial bakgrunn. I lys dette kan en stille spørsmål ved om den enkelte elev har de samme mulighetene i enhetsskolen.

På en annen side kan Meyers (1997 gjengitt fra Bakken et al., 2016, s. 13) ressursteori forklare hvordan økonomisk kapital er en økende faktor til ulikheter i karakterer, slik Bakken og Elstad (2012) hevder. Meyer hevder at familier som har færre økonomiske midler til rådighet eller som sliter med økonomien kan ha et høyere konflikt og stressnivå innad. Belastningene dette medfører kan svekke foreldrenes viktige posisjon i den unges liv og kan på den måten gå utover utøvelsen av foreldrerollen. Meyer kaller dette familiestressforklaringen.

Familiestressforklaringen, akademisk sosialisering og habitus belyser alle hvordan de fra øvre klasser kan ha bedre forutsetninger for å involvere seg, i lys av kulturell og økonomisk kapital, og gjør at en kan stille spørsmål ved om enhetsskolen passer best for denne gruppen i samfunnet. Bakken og Elstad (2012) støtter dette i lys av Kunnskapsløftet som de hevder spiller på lag med den velutdannede klassen. Samtidig belyser dette at foreldreinvolvering kan være krevende dersom en ikke har de rette forutsetningene til grunn, og at foreldreinvolvering kan foregå på ulike nivå. På lik linje belyser de hvordan ulike klassebakgrunn kan være av betydning uavhengig av hvilke begrep eller perspektiver en forsøker å belyse ulikhetene med.

Tar en Bakken og Elstad (2012) og Bakken (et al., 2016) i betraktning kan en si at betydning av kapital, i lys av foreldreinvolvering og karakterer, er en utfordring ved enhets-ideologiens tanke om like muligheter. Dette fordi funnene peker mot at elever fra høyere klasser har bedre forutsetninger, større sannsynlighet for og bedre muligheter til å få bedre karakterer, noe som truer den meritokratiske forståelsen av rettferdighet i enhetsskolen. Dette fordi funnene viser at en ikke nødvendigvis stiller likt eller på like vilkår i den samme konkurransen.

Bakken (et al., 2016) og Bakken og Elstad belyser Smette (2017) sin forståelse av enhetsskolen som befinner seg i et spenningsfelt mellom et universalistisk og meritokratisk rettferdighetssystem, der en kan forstå like muligheter ulikt. Verdiens forståelse av rettferdighet som ideal i utdanningssystemet, belyser hvordan enhetsskolen kan kollidere med egne prinsipper ved å stå i et spenningsfelt mellom to ulike måter å forstå begrepet på. Skolen skal gi et likeverdig tilbud til alle ved å kompensere for ulike forutsetninger, og styrke den enkelte uavhengig av bakgrunn.

Samtidig skal være rettferdig ved at det eneste som skal være av betydning for utdanningssjanser er egne prestasjoner gjennom karakterer (Smette, 2017, s. 318). Verdiens forståelse av rettferdighets idealet kan være viktig i diskusjonen om hva like muligheter innebærer i enhetsskolen. På en side har en like muligheter i form av at alle i prinsippet har

lik tilgang på utdanning uavhengig av bakgrunn. På en annen side kan en diskutere dette når forutsetninger for gode karakterer kan betinges av familiebakgrunn.

I lys av enhetsskolens prinsipper kan en svakhet ved disse motsetningene være at en skylder på individ fremfor system når elever ikke får det til eller mestrer skolen, slik Hernes (1973) hevder. Dette fordi det universalistiske rettferdighetsidealet enhetsskolen bygger på og bringer en felles forståelse, på individ og samfunnsnivå, at alle har like muligheter for suksess i utdanningssystemet. Samtidig belyser den meritokratiske forståelsen at en stiller likt i den samme konkurransen som forer opp om den individuelle forståelsen av dårlige skoleprestasjoner og frafall.

Bakken et al. (2016) og Bakken og Elstad (2012) belyser derimot det motsatte. Det gjør at en kan diskutere ulike måter å forstå like muligheter på i enhetsskolen. Med dette i betraktning kan en hevde at rettferdighetsprinsippet er en utfordring ved enhetsskolens ideologi da det krever innsikt i hvordan like muligheter rammer ulikt, og samtidig kan forstås ulikt. Smette (2017) sine betraktninger om enhetsskolens spenningsfelt kan derfor belyse hvordan forståelse av et «rettferdig» system kan gå utover de allerede svakere gruppene i samfunnet. Dette belyser Hernes (1973) sine betraktninger om hvordan enhetsskolen kan fungere som et «vinner-taper-system» i praksis, der «Matheus-effekten» kan oppstå.

Tar en dette i betraktning kan individuelle årsaksforklaringer mulig få konsekvenser for måten en forstår problemer og utjevning på, som igjen vil legge føringer for tiltak som settes inn på individ, system og samfunnsnivå. Når en forstår systemet som rettferdig og likt, og retter fokus mot individ fremfor system, kan en forstå hvorfor politiske tiltak rettet mot utjevning ikke alltid fungerer slik de er tenkt i praksis. Kunnskapsløftet og «fritt skolevalg» er som nevnt eksempler på dette, der enhetsideologien legger føringer for politikk, som i disse tilfellene har vist seg å virke mot sin hensikt i praksis i lys av å redusere forskjeller.

4.2 Hvordan kan en forebygge ulikhet slik at enhetsskolens prinsipper når ut i praksis?

I lys av Bakken et al. og Bakken og Elstad kan en måte å redusere forskjeller være å jobbe tett med foreldre, på bakgrunn av at kapital og engasjement i skolen er av betydning for skoleprestasjoner. Epstein (2001) støtter dette og hevder at en måte å redusere ulikhet på vil være å styrke foreldres rolle i skolearbeidet (gjengitt fra Bakken et al., 2016, s. 58). Lauglo (2002) sier samtidig at foreldres interesse og engasjement kan kompensere for mangel på faglig kunnskap (gjengitt fra Bakken et al., 2016, s. 58). I lys av enhetsskolens prinsipper kan en anta at dette vil støtte opp om idealet om utjevning og på den måten styrke enhetsideologien i praksis.

Tross Epstein (2001) og Lauglo (2002) sine betraktninger hevder Bæck (2007) at foreldre sjeldent trekkes inn som ressurs ved spørsmål som har med læring å gjøre (gjengitt fra Bakken et al., 2016, s. 58) De trekkes derimot inn som ressurs når barnet opplever sosiale utfordringer. Samtidig hevder Bæck (2017, s. 8) at en måte å forebygge ulikhet på vil være å kompensere for ulike forutsetninger for akademisk sosialisering, som i et sosialt ulikhetsperspektiv burde vært en av skolens hovedoppgaver. Likevel hevder hun at denne formen for involvering ikke gis stor oppmerksomhet i skolen.

Bæck (2007) og Bæck (2017) sine betraktninger kan belyse at skolen ikke nødvendigvis er bevisst eller har nok kunnskap om hvordan en kan bruke foreldre som ressurs til barnets fordel, for å redusere ulikheter i praksis. Samtidig kan en anta at det vil være en styrke å bruke foreldre som ressurs ved sosiale spørsmål. Dette kan mulig slå ut positivt på læring og på den måten ulikheter i karakterer, som igjen vil styrke enhetsskolens prinsipper i praksis.

På en annen side belyser betraktningene at uavhengig av foreldres engasjement eller hvordan de brukes som ressurs, vil familiebakgrunn allikevel være av betydning for den enkelte elev. Dette kan bety at utsatte barn av foreldre, som av ulike grunner verken viser engasjement eller kan hjelpe i det faglige, kan komme ekstra til kort i enhetsskolen. I lys av

Bakken (et al., 2016) kan en forstå det slik at barn av foreldre i denne gruppen kan ha større sannsynlighet for å prestere dårligere. Da svekkes enhetsideologiens hensikt i praksis og tar en Bourdieu i betraktning kan en forstå det slik at de med minst kapital vil komme ekstra til kort.

4.3 Skaper skolen sosial mobilitet eller sosial ulikhet?

Bakken og Elstad (2012) og Bakken (et al., 2016) belyser at skolen kan være et system for reproduksjon av klasseulikheter. I lys av Hernes sin reproduksjonssirkel kan en forstå dette gjennom den kulturelle og økonomiske kapitalen som eksplisitt slår ut på karakterer. Implisitt kan dette skape et skjevt rekrutteringsgrunnlag ved valg av videregående og høyere utdanning. Dette støttes av Hansen (2005, s. 21) som hevder at elever fra høyere sosiale klasser oftere velger linjer på videregående som betinger høyere utdanning. Hun hevder også at dette er en viktig årsak og faktor til reproduksjon av sosial ulikhet i samfunnet. I lys av Knudsen (2021) vil ikke reproduksjonssirkelen være representativ for den komplekse virkeligheten som kan finne sted. Samtidig belyser Hansen (2005) hvordan enhetsskolens ideologi indirekte og direkte kan virke mot sin hensikt.

I lys av Bourdieu kan en forstå det slik at de som har de rette forutsettingene i lys av foreldres kapital, vil ha større sannsynlighet for å oppnå høy utdanning selv og på den måten øke sin kulturelle kapital. Den kulturelle kapitalen vil i sin tur betinge den økonomiske kapitalen gjennom status og posisjon i arbeidslivet. Tar en dette i betraktning kan en diskutere om enhetsskolen bidrar til karrieremobilitet slik den har tenkt, eller om det foregår større grad av intergenerasjonsmobilitet. På en side foregår det karrieremobilitet i lys av enhetsskolens ideologi, mål, prinsipper og hensikt. På en annen side belyser Bakken (et al., 2016), Bakken og Elstad (2012) og Hansen (2005) at intergenerasjonsmobilitet eller sosial arv er et fenomen som kan finne sted.

Dersom dette er det reelle bildet og tilfellet i praksis kan det være en svakhet ved at utjevningssidealet mister sin kraft. Dette fordi de fra øvre klasser har større sannsynlighet for sosial oppgradering gjennom sin klassebakgrunn og kapital. På en annen side kan en anta at sosial mobilisering kan foregå gjennom begge former uten at det truer enhetsideologien. Dette fordi de fra lavere klasser kan oppnå sosial oppgradering gjennom individuelle forutsetninger, ressurser og kapasiteter uavhengig av familie eller klassebakgrunn. Samtidig kan enhetsskolen mestre å kompensere for ulik bakgrunn gjennom tilpasset foreldresamarbeid og styrking av deres rolle i skolearbeidet. Selv om funnene peker mot det motsatte, vil ikke det nødvendigvis være representativt for slik det er i den komplekse virkeligheten i praksis.

4.4 Kan skolen underbygge sosiale forskjeller i praksis?

Rapp (2018) hevder at skolens organisering varierer geografisk etter om skolen befinner seg i et høy eller lavstatusområde. I Rapps studie er høystatusområdene kjennetegnet med et flertall av foreldre med høy kapital i form av høy yrkesposisjon, utdanning og inntekt. Lavstatusområdene er kjennetegnet med foreldre som har lavere yrkesposisjon, utdanning og inntekt. Det gjør at en kan forstå ulik organisering ut fra et klasseperspektiv.

Rapp (2018, s. 164-165) hevder at medvirkning og involvering i skolen organiseres ulikt. Foreldre fra skoler i høystatusområder har mer makt, stor påvirkning og innflytelse i skolen. Det legges i større grad opp til medvirkning og samarbeid, og foreldrenes stemme har mye å si. I lys av sine ressurser legger foreldre et større press på skolene og skolene innretter seg etter foreldrene i stor grad. Foreldre fra lavstatusområdene ikke er involvert på samme måte. Her er det skolene som legger press på foreldrene gjennom det de ikke bidrar med og er i kontakt ved tegn på vanskelige hjemmeforhold. Samtidig forsøker skolene å sosialisere foreldrene inn i systemets rammer slik at forventningene i større grad skal samsvare med hverandre. Foreldresamarbeid og involvering i skolene skjer på den måten på ulike vis og

hvordan dette organiseres på systemnivå, varierer fra kommune til kommune og fra skole til skole.

I lys av enhetsskolens prinsipper er det en utfordring at systemet underbygger ulikheter gjennom å organisere samarbeid og involvering ulikt. Involvering krever innsikt i systemet, som nevnt kan variere avhengig av klassebakgrunn i lys av habitus, kulturell kapital og forutsetninger for akademisk sosialisering. I lys av akademisk sosialisering kan foreldre med høy kulturell kapital ha bedre forutsetninger for å forstå systemet, deres rettigheter og forventinger innenfor, og kan på den måten få et forsprang. Tar en dette i betraktning kan en forstå det slik at ulik organisering kan føre til at noen får mer utbytte av samarbeidet og tjenesten enn andre, og at dette kan komme i kollisjon med sentrale verdier som likebehandling i systemet.

I lys av enhetsskolens prinsipper kan dette være problematisk. Dette fordi ulik organisering kan bety ulikheter i praksis, og gjør at systemet kan spille på lag med de allerede ressursrike i samfunnet. De ressursrike får mer ut av skolen og ressursvake får mindre. Sagt på en annen måte belyser Rapp (2018) «Matteus-effekten», som kan finne sted i enhetsskolen og dersom det er tilfellet kan en anta at det kan føre til reproduksjon av ulikhet. I lys av enhetsskolens prinsipper burde skolen mestret å kompensere for ulike forutsetninger og klassebakgrunn. Dette fordi sosial bakgrunn ikke skal være en ulikhetsskapende faktor. Samtidig oppstår det en kollisjon når foreldreinvolvering på individ og systemnivå er av betydning.

Haug (2003, s. 91) hevder at skolen ikke mestrer å ta hensyn til variasjoner, mangfold og ulikheter som finnes innad. Videre hevder han at de som ikke passer inn i systemets rammer og forventinger, vil møte på utfordringer. Tar en Haug (2003) i betraktning og ser dette i lys av Rapp (2018) kan en stille spørsmål ved om skolen er bedre tilpasset den øvre klassen i samfunnet, fordi de får mer ut av enhetsskolens prinsipper. Dersom dette er tilfellet, bærer enhetsskolen preg av svakheter.

Samtidig hevder Rapp (2018, s. 136) at skolen direkte underbygger ulikheter i praksis gjennom ulikt lærefokus som varierer fra skole til skole. For eksempel hevder hun at skolene i høystatusområder har et høyere lærefokus og lærepress. I lavstatusområdene har en større fokus på sosiale omstendigheter og viktigheten av å bygge gode relasjoner. Til sammenlikning med Finland finner hun ikke slik forskjellsbehandling etter hvor skolen befinner seg.

Rapp (2018) sine funn peker på forhold i skolen som er problematiske i lys av enhetsskolens prinsipper. Bakken (2009, s. 93) hevder at elever med lavt utdannede foreldre vil dra fordel av å gå på skoler med fokus på lærerorienterte tilnærminger. Han hevder at dette er en måte å utjevne forskjeller på. Ser en Bakken (2009) og Rapp (2018) mot hverandre kan en stille spørsmål ved om enhetsskolen og dens organisering jobber mot ulikhet fremfor med. Ulikt fokus avhengig av hvor skolen befinner seg, er et eksempel på direkte ulikhet i praksis. Tar en enhetsskolens prinsipper og ideologi betraktning er dette en utfordring. Rapp (2018) sine funn belyser på den måten hvordan strukturelle forhold på systemnivå kan være av betydning for ulikhet.

På en annen side kan en stille spørsmål ved om ulikt lærefokus er en måte skolen tilpasser seg sine omgivelser på. Dersom dette er tilfellet kan en anta at det kan styrke enhetsskolens prinsipper, da skolen møter ulike elevgrupper ut fra ulike forutsetninger for læring. På den måten er skolen organisert i tråd med fellesskolen som er opptatt av hvordan en kan tilpasse seg ulike behov i lys av forskjellighet. Ingen skoler vil være lik hverandre. Enhver skole vil være unik i kraft av de elevene og ansatte som befinner seg der, som en kan anta vil danne grunnlag for videre klima, kultur og læremiljø.

Bakken (2009, s. 94) støtter dette og hevder at et godt læremiljø kan være av betydning i lys av reduksjon av ulikhet. For eksempel kan samspillet mellom ledelse, lærere og elever være av betydning og kan bidra til gode skolerresultater. Dette kan minske betydning av sosial bakgrunn. I tillegg hevder Bakken (2010) og Wiborg (et al., 2011) at samhold og trivsel er

viktige faktorer som kan slå positivt ut på karakterer (gjengitt fra Bakken og Elstad, 2012, s. 28). Tar en dette i betraktning kan ulikt lærefokus være en måte enhetsskolen tilpasser seg variasjoner innad, som i lys av et utjevningssideal kan være en måte å kompensere for ulike forutsetninger. Dersom dette er tilfellet, kan ulik organisering styrke enhetsskolens prinsipper, spesielt dersom fokus på det sosiale bidrar til å minske betydning av sosial bakgrunn.

Samtidig peker Bakken og Elstad (2012 s. 18) på «skoleeffekten» som en kan hevde er en positiv effekt i lys av enhetsskolens utjevningssideal. Skoleeffekten innebærer at skoler der flertallet av foreldrene har høy utdanning og inntekt, øker karakternivået for alle elever uavhengig av sosial bakgrunn. Dette støtter Bakken (2009, s. 80) som hevder at dette er et forhold som kan bidra til utjevning av ulikhet i lys sosial bakgrunn og karakterforskjeller. Samtidig kan foreldres relasjon til skolen påvirke barnas resultater og situasjon i skolen, som bidrar til å bedre forholdene for flere elever (Nordahl 2003 gjengitt fra Haug, 2003, s. 37). I lys av Rapp (2018) kan dette være problematisk dersom skoleeffekten er et resultat av ulik organisering.

Tar en dette i betraktning kan en stille spørsmål ved om ulik organisering kan bidra til ulikhet gjennom en utvikling av gode og dårlige skoler. På en side belyser Bakken og Elstad (2012) at «gode skoler» bidrar til skoleeffekten som utgjør mindre forskjeller i karakterer. I lys av prinsippet om utjevning kan en slik effekt være positivt i sammenheng med reduksjon av ulikhet. På en annen side kan dette være problematisk dersom ressurssterke foreldre med større mengder kapital har mer makt, påvirkning og bedre forutsetninger for å involvere seg og bestemme i skolen. Dette fordi en kan anta at bedre relasjon, økt lærepres og en bedre tilpasset tjeneste utgjør en bedre skole for denne gruppen, og da kan en få gode og dårlige skoler i praksis.

Samtidig belyser Bakken (2009) at barn av foreldre med lav utdanning har fordel av å gå på skoler med et større lærefokus, dersom hensikten er å utjevne forskjeller. Likevel belyser

Rapp (2018) at skolen kan operere motsatt. I lys av reproduksjon av ulikhet kan en anta at dette kan få konsekvenser da elever fra skoler med et høyt lærefokus vil ha bedre forutsetninger for å oppå gode karakterer. Dette støttes av Nordahl (2003) som finner sammenheng mellom foreldres engasjement i relasjon til selve skolen og elevenes utbytte (gjengitt fra Haug 2003, s. 37). Tar en Hansen (2005) i betraktning kan dette føre til ulikheter i rekrutteringen videre i utdanningssystemet. Da kan en diskutere om prinsippet om like muligheter og utjevning fungerer slik det er tenkt i praksis, eller om skolen direkte i sin organisering kan underbygge ulikhet på individ, system og samfunnsnivå.

5 Oppsummering

I kraft av å være unike individer vil alle møte enhetsskolen med ulike forutsetninger. En av forutsetningene kan være sosiale bakgrunn i lys av kapasiteter og ressurser en har med seg fra sine foreldre. I tillegg vil foreldre igjen inneha individuelle forutsetninger i lys av sammenheng med kapitalformer, akademisk sosialisering og habitus, som kan påvirke deres barns skolerestater. Forskning om sosial ulikhet i skolen belyser at en kan forstå enhetsskolen som et system der ulikhet kan reproduseres. For å forstå hvordan dette skjer må en se på ulike faktorer og hvordan ulikhet kan slå ut på flere nivåer både på individ, gruppe og samfunnsnivå. Ikke minst må en forstå hvordan skolen i sin organisering kan bidra til dette gjennom ulike former for praksis.

Funnene i denne litteraturstudien belyser at ulikhet og dens reproduksjon i enhetsskolen kan vise seg på flere nivå. På individnivå gjennom sammenheng mellom klassebakgrunn, foreldreinvolvering, skolearbeid og karakterer. På systemnivå gjennom ulike organisering som kan variere fra skole til skole. På politisk nivå gjennom reformer og ordninger som kan virke mot sin hensikt og bidra til økt ulikhet i praksis. På bakgrunn av dette kan en hevde at enhetsskolen bærer preg av svakheter og gjør at en kan diskutere om utjevningsidealet og prinsippet om like muligheter fungerer slik det er tenkt i praksis.

Samtidig kan enhetsskolen befinne seg i et spenningsfelt mellom ulike måter å forstå et rettferdighet system på. Dette er en utfordring ved enhetsideologien. Samtidig vil ikke denne oppgaven i lys av sine rammer kunne belyse helhetsbildet av en kompleks virkelighet som kan finne sted. Likevel peker funnen mot at enhetsskolen kan underbygge ulikheter på individ og systemnivå, og at dette foregår gjennom ulike forutsetninger for foreldreinvolvering i sammenheng med karakterforskjeller, politiske reformer og ordninger som virker mot sin hensikt, og skolens organisering på systemnivå. Sagt på en annen måte kan ulikheten vise seg på flere nivå samtidig og for at det skal virke i praksis må politikken samsvare gjennom alle nivåer.

Samtidig peker funnene mot at ulikhet kan virke positivt inn på skoler med høyt utdannede foreldre fordi det hever karakternivået til alle elever, uavhengig av sosial bakgrunn. På en annen side kan dette bety at elever fra skoler med overtall av lavt utdannede foreldre vil komme ekstra dårlig ut, noe en kan anta vil øke forskjellene ytterligere. Likevel kan ulik organisering være en måte skolen tilpasser seg sine omgivelser på, som kan være i tråd med tanken om enhets og fellesskolen. I tillegg kan skolemiljøet være en annen viktig faktor i lys av å utjevne karakterforskjeller i sammenheng med sosial bakgrunn.

Likevel peker funnene mot at elever som kommer fra familier med høy kulturell og økonomisk kapital kan ha større sannsynlighet for å få bedre karakterer. Samtidig kan foreldre med større mengder kapital ha bedre forutsetninger for å involvere seg i selve skolen og skolearbeidet. Da kan en stille spørsmål ved om alle stiler likt i den samme konkurransen i enhetsskolen eller om den spiller på lag med de fra øvre klasser. Dersom dette er tilfellet, kan enhetsskolen være med på å reprodusere klasseulikheter. Da kan en stille spørsmål ved om skolen er en arena for sosial mobilitet eller sosial ulikhet.

Som sosionom vil det være viktig å være klar over hvilke strukturer i samfunnet som bidrar til å opprettholde sosiale problem på individ, gruppe og samfunnsnivå. Reproduksjon av sosial ulikhet i skolen kan være et strukturelt forhold som kan bidra til å opprettholde disse. Funnen i denne litteraturstudien kan på den måten være et perspektiv for å forstå hvorfor noen befinner seg i marginaliserte posisjoner og andre ikke, i lys av hvilke forutsetninger en har med seg hjemmefra.

Avslutningsvis kan en forstå det slik at enhetsskolen og dens ideologi, hensikt og mål bærer preg av svakheter og funnene peker mot at utjevningssidealet kan virke mot sin hensikt. Da kan systemet stå i fare for å reprodusere ulikheter fremfor å redusere. Dette fordi systemet kan spille på lag med elever og foreldre med høyere kulturell og økonomisk kapital. Dette kan gå utover de svakere gruppene i samfunnet, som kan stå i fare for å få skylden for dårlige skoleprestasjoner og frafall.

Litteraturliste

Bakken, A. (2009). Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn?. I Utdanning 2009, *læringsutbytte og kompetanse* (s. 79-100). Statistisk sentralbyrå.

Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger. Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (NOVA-rapport 7/12).
<http://hdl.handle.net/20.500.12199/5045>

Bakken, A., Frøyland, L. R. & Sletten, M. A. (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv: Hva sier Ungdata-undersøkelsene?* (NOVA-rapport 3/16).
<http://hdl.handle.net/20.500.12199/5103>

Berg, B., Ellingsen, T. I., Levin, I. & Kleppe L. C. (2015). Hva er sosialt arbeid?. I B. Berg, T. I. Ellingsen, I. Levin & L. C. Kleppe (Red.), *Sosialt arbeid: en grunnbok* (s. 19-35). Universitetsforlaget.

Bæck, U. D. K. (2017). It is the air that we breathe. Academic socialization as a key component for understanding how parents influence children's schooling. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(2), 123–132.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1372008>

Bæck, U. D. K. (2004). Preferanser og grunnlag for valg. Sosial reproduksjon og individualisering i det senmoderne, *Sosiologisk Årbok 2004*, 2, 86-116.

Dahlgren, K. & Ljunggren, J. (2010). Klasse: Begrep, skjema og debatt. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 13-26). Universitetsforlaget

Fellesorganisasjonen. (2017). Sosionomer og sosialt arbeid [Brosjyre].
<https://www.fo.no/getfile.php/1311738-1548957643/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Sosionomer%20og%20sosialt%20arbeid.pdf>

Grønmo, S., Nilsen, A. & Christensen, K. (2021). Ulikhet: et samfunnsvitenskapelig tema. I S. Grønmo, A. Nilsen & K. Kristensen (Red.), *Ulikhet: sosiologiske perspektiver og analyser* (s. 11-30). Fagbokforlaget.

Hansen, M. N. (2005). Ulikhet i osloskolen: rekruttering og segregering. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 5(1), 3-26.

Hansen, M. N. & Wiborg, N. Ø. (2010). Klassereisen: mer vanlig i dag?. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 199-212). Universitetsforlaget.

Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97: Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. <https://www.forskningsradet.no/om-forskningsradet/publikasjoner/2003/evaluering-av-reform-97/>

Hernes, G. (1973). *Om ulikhetens reproduksjon*. Nasjonalbiblioteket.

Innst. S. Nr. 15 (1995-1996). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole - nye læreplan*. Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/1995-1996/inns-199596-015/?lvl=0#a2>

Knudsen, K. (2021). Utdanning og ulikhet. I S. Grønmo, A. Nilsen & K. Kristensen (Red.), *Ulikhet: sosiologiske perspektiver og analyser* (s. 129-150). Fagbokforlaget.

Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.

NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

Rapp, A. C. (2018). *Organisering av social ojämlikhet i skolan: En studie av barnskolors institutionella utformning och praktik i två nordiska kommuner/* [Doktorgradsavhandling, NTNU].

Ringdal, K. (2010). Sosial mobilitet. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 185-195). Universitetsforlaget.

Smette, I. (2017). Enhetsskolens ulike lærerblikk. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(4), 317–331. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-04-04>

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal akademisk.

Tjeldvoll, A. (2021, 21. januar). *Enhetsskole*. Store norske leksikon. Hentet 27.mars 2021 fra <https://snl.no/enhetsskole>

Udir. (u.å). *PPT og spesialundervisning – rettigheter*. Hentet 24.april 2021 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning---til-deg-som-er-forelder/>

Utdanningsforskning. (u.å.). *Anders Bakken*. Utdanningsforskning. Hentet 5.mai 2021 fra <https://utdanningsforskning.no/kilderpersoner/personerforfattere/b/anders-bakken/>

Utdanningsforskning. (u.å.). *NOVA*. Utdanningsforskning. Hentet 5.mai 2021 fra <https://utdanningsforskning.no/kilderpersoner/forskningsressurser/nova/>

Vedlegg 1: Liste over selvvalgt pensum

Bakken, A. (2009). Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn?. I Utdanning 2009, *læringsutbytte og kompetanse* (s. 79-100). Statistisk sentralbyrå. (21 sider)

Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger. Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (NOVA-rapport 7/12).
<http://hdl.handle.net/20.500.12199/5045> (Sammendrag og innledning; s. 9-35; 26 sider)

Bakken, A., Frøyland, L. R. & Sletten, M. A. (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv: Hva sier Ungdata-undersøkelsene?* (NOVA-rapport 3/16).
<http://hdl.handle.net/20.500.12199/5103> (162 sider)

Bæck, U. D. K. (2017). It is the air that we breathe. Academic socialization as a key component for understanding how parents influence children's schooling. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(2), 123–132.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1372008> (9 sider)

Bæck, U. D. K. (2004). Preferanser og grunnlag for valg. Sosial reproduksjon og individualisering i det senmoderne, *Sosiologisk Årbok 2004*, 2, 86-116. (30 sider)

Grønmo, S., Nilsen, A. & Christensen, K. (2021). Ulikhet: et samfunnsvitenskapelig tema. I S. Grønmo, A. Nilsen & K. Kristensen (Red.), *Ulikhet: sosiologiske perspektiver og analyser* (s. 11-30). Fagbokforlaget. (19 sider)

Hansen, M. N. (2005). Ulikhet i osloskolen: rekruttering og segregering. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 5(1), 3-26. (23 sider)

Haug, P. (2003). *Evalueringsrapport av Reform 97: Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. <https://www.forskningsradet.no/om-forskningsradet/publikasjoner/2003/evaluering-av-reform-97/> (103 sider)

Hernes, G. (1973). *Om ulikhetens reproduksjon*. Nasjonalbiblioteket. (23 sider)

Knudsen, K. (2021). Utdanning og ulikhet. I S. Grønmo, A. Nilsen & K. Kristensen (Red.), *Ulikhet: sosiologiske perspektiver og analyser* (s. 129-150). Fagbokforlaget. (21 sider)

Rapp, A. C. (2018). *Organisering av social ojämlikhet i skolan: En studie av barnskolors institutionella utformning och praktik i två nordiska kommuner/* [Doktorgradsavhandling, NTNU]. (197 sider)

Ringdal, K. (2010). Sosial mobilitet. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 185-195). Universitetsforlaget. (10 sider)

Smette, I. (2017). Enhetsskolens ulike lærerblikk. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(4), 317–331. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-04-04> (14 sider)

Totalt antall sider: 658 sider