

MASTEROPPGAVE

M5GLU

Mai 2023

LK20 - en læreplan for alle?

En kvalitativ intervjustudie om sosiale ulikheter i skolen

LK20 – An Inclusive Curriculum?

A Qualitative Study about Social Differences in Schools

Vitenskapelig masteroppgave

30 studiepoeng

Ingunn Berntsen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å se på hvilken måte elevers sosiale bakgrunn kan påvirke deres selvstendige læringsarbeid. LK20 oppfordrer til en elevaktiv rolle, der elevene skal tilegne seg selvstendige læringsstrategier slik at de på egenhånd kan anskaffe seg de kunnskaper de trenger i et komplekst samfunn. Det er grunn til å tro at den elevaktive rollen stiller høye krav til elevenes iboende kunnskaper og ferdigheter, som kan bety at elever med en spesifikk form for kunnskaper og ferdigheter vil, i bedre grad, kunne arbeide selvstendig i skolen. Dermed kan en anta at elever med disse ferdighetene, vil kunne mestre skolen i større grad enn elever som ikke har disse. Tidligere forskning har vist at skolen er med på å reprodusere sosiale ulikheter. Flere forskere har ytret bekymring for om en slik elevaktiv rolle LK20 oppfordrer til, i større grad kan bidra til å reprodusere de sosiale ulikhetene mellom elevene. Jeg vil i denne oppgaven begrunne ulike relevante perspektiver som kan være med på å belyse dette, ved å undersøke to ulike tilnærminger til sosiale ulikheter – en økonomisk og en kulturell – og se på selvregulert læring i et sosialt-kognitivt perspektiv.

Ved å ha gjennomført kvalitative forskningsintervju med tre lærere på mellomtrinnet, har jeg undersøkt i hvilken grad lærerne opplever at elevenes sosiale bakgrunn spiller inn på deres selvstendige utviklingsarbeid. Gjennom undersøkelsen kommer det frem at elevenes motivasjon og grad av modenhet er av stor betydning for om de evner å arbeide selvstendig eller ikke. I denne sammenheng er faktorer som foreldrenes holdninger til skolen, elevenes opplevelse av at skolen er nyttig, og elevenes grad av inkludering i klassen, viktige for at elevene skal kunne arbeide selvstendig. Det vil kunne konkluderes med at elevenes sosiale bakgrunn har til dels betydning for disse faktorene.

Abstract

The purpose of this master`s thesis is to study how students` social backgrounds can affect their independent knowledge acquisition. The Norwegian curriculum (LK20) encourages an active student role, in which the students learn independent learning strategies, so that they can retrieve the knowledges they need in a complex society independently. There is reason to believe that in an active student role, the student`s social backgrounds can be important for their possibilities to work independently, as their inherent knowledge and skills are more important. This might imply that students that have a specific type of social background, will be able to master school to a greater extent than students that have a different type of social background. Earlier research shows that school is paying a role in the reproduction of social differences. Several researches have expressed concerns regarding whether an active student role, which LK20 encourages, can reproduce social differences. In this thesis, I will explain how social differences can be seen in an economic and a cultural perspective and look at self-regulated learning in a social-cognitive perspective.

By interviewing three elementary school teachers, I have studied the teachers` experience of how students` social backgrounds affects their independence in class. This study provides evidence that student motivation and cognitive development is important to the way they manage to work in an independent way. In this context, factors such as parents` attitudes and values, the students` experience of the relevance of school, and to what extent the students are included in the class, are important for students to be able to work in an independent way. There is reason to conclude that students` social backgrounds are of partial importance for these factors.

Forord

Jeg ble inspirert til å skrive denne oppgaven i profesjonsrettet pedagogikk da jeg ble bevisst på den urettferdigheten mange elever opplever basert på sin sosiale bakgrunn. Etter et semester med mye lesing, skriving og forskning, er tiden nå inne for å lukke bøkene og se tilbake på et 5-årig studieløp. Jeg har naturligvis noen jeg ønsker å rette en takk til.

Aller først vil jeg rette en enormt stor takk til min veileder, Kirsten Elisabeth Thorsen. Tusen takk for all den tiden du har satt av til å lese gjennom tekster, gi tilbakemeldinger, ønsket meg velkommen på kontoret med åpen dør og te, og alle fine diskusjoner. Du har virkelig gitt meg motivasjon til å fortsette arbeidet og gitt meg troen på at dette er noe jeg kan få til.

Informantene som har deltatt i studien fortjener også en stor takk. Tusen takk for den tiden dere la ned i mitt prosjekt i en hektisk arbeidshverdag, og takk for fine og ærlige refleksjoner. Denne oppgaven ville ikke blitt gjennomført om det ikke var for dere.

Jeg vil så rette en takk mot alle mine medstudenter, som på hver sin unike måte har gitt meg glede, energi og inspirasjon i løpet av disse fem årene. Mastersalen, som også blir kalt bunkeren, kjelleren, bomberommet og kontoret, fortjener også å bli takket - for å ha tatt oss alle imot med åpne dører og varme. Jeg tror jeg snakker for flere når jeg sier hvor mye jeg i dette semesteret har satt pris på kunne å dra til samme sted hver dag, ha lunsj til samme tid med de samme menneskene, hvor givende det har vært å delta på de sosiale sammenkomstene vi har arrangert, og hvor fint det har vært å alltid ha noen å støtte seg på.

Til slutt vil jeg også rette en takk til min gode samboer, Nishanth, som har holdt ut med mine humørsvingninger og gjentakende stressutløp. Du har alltid vært støttende og oppmuntrende, noe som har gitt meg fofeste og motivasjon. Jeg vil også takke mamma og pappa, for å høre på min klaging og sutring over telefon hver gang det har vært nødvendig, og for gjennomlesing av masteroppgaven. Ikke minst vil jeg rette en stor takk til min omtenkssomme og tålmodige storebror, Øyvind, for all den tid du har lagt ned i lesing av arbeidskrav og innleveringer opp igjennom studieløpet.

OsloMet, mai 2023

Ingunn Berntsen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	<i>Faglig bakgrunn og aktualisering</i>	1
1.2	<i>Bakgrunn for valg av tema og problemstilling</i>	2
1.3	<i>Begrepsavklaring</i>	3
1.4	<i>Oppgavens oppbygning</i>	3
2	Tidligere forskning	4
2.1	<i>Fagfornyelsen</i>	4
2.2	<i>Sosiale ulikheter</i>	5
2.3	<i>Oppsummering</i>	6
3	Nasjonale føringer	7
3.1	<i>Utjevning av sosiale ulikheter</i>	7
3.2	<i>Forarbeid til Fagfornyelsen</i>	7
3.3	<i>Fagfornyelsen</i>	8
3.4	<i>LK20 – en kompetansebasert læreplan</i>	9
3.5	<i>Oppsummering</i>	10
4	Teoretisk forankring	11
4.1	<i>Sosiale ulikheter i skolen</i>	11
4.1.1	<i>Økonomisk tilnærming til å forstå sosiale ulikheter</i>	11
4.1.2	<i>Kulturell tilnærming til å forstå sosiale ulikheter</i>	13
4.1.3	<i>Prestasjonsforskjeller i skolen</i>	15
4.2	<i>Selvregulert læring</i>	15
4.2.1	<i>Selvregulert læring i et sosialt-kognitivt perspektiv</i>	16
4.2.2	<i>Kognitive aspekter ved selvregulert læring</i>	17
4.3	<i>Oppsummering</i>	21
5	Metode	22
5.1	<i>Kvalitativt forskningsdesign</i>	22
5.1.1	<i>Det kvalitative forskningsintervju</i>	22
5.1.2	<i>Intervjuguide</i>	23
5.1.3	<i>Pilotintervju</i>	24

5.2	<i>Datainnsamling</i>	24
5.2.1	Rekruttering	24
5.2.2	Utvalg av informanter	25
5.2.3	Gjennomføring av intervju	25
5.3	<i>Analyseprosessen</i>	26
5.3.1	Transkribering	26
5.3.2	Sortering og tematisering	26
5.4	<i>Studiens kvalitet og forskningsetikk</i>	30
5.4.1	Etiske refleksjoner	30
5.4.2	Validitet	31
5.4.3	Reliabilitet	33
6	Presentasjon av funn	34
6.1	<i>Sosial bakgrunn</i>	34
6.1.1	Holdninger	35
6.1.2	Muligheter	36
6.1.3	Selvstendighet	37
6.2	<i>Lærerens arbeid i klasserommet</i>	38
6.2.1	Tverrfaglig arbeid	38
6.2.2	Sosial læring og utvikling	39
6.2.3	Å lære å lære	41
6.3	<i>Elevforutsetninger for selvstendig læringsarbeid</i>	43
6.3.1	Modenhet	43
6.3.2	Motivasjon og mestringsforventninger	45
6.3.3	Holdninger og verdier	46
6.4	<i>Oppsummering</i>	47
7	Diskusjon	48
7.1	<i>Sosial bakgrunn og skoleprestasjoner</i>	48
7.1.1	Holdninger	48
7.1.2	Muligheter	49
7.1.3	Selvstendighet	50
7.2	<i>Selvstendig læringsarbeid i klasserommet</i>	51
7.2.1	Tverrfaglig arbeid	51
7.2.2	Sosial læring og utvikling	51
7.2.3	Å lære å lære	53
7.3	<i>Elevforutsetninger for selvstendig læringsarbeid</i>	54
7.3.1	Modenhet og kritisk tenkning	54

7.3.2	Motivasjon og mestringsforventninger.....	55
7.3.3	Holdninger og verdier.....	56
7.4	Oppsummering	57
8	Avslutning	58
8.1	<i>Hvilken forståelse har læreren av sosial bakgrunn og skoleinnsats?</i>	58
8.2	<i>Hvordan arbeider lærerne med elevenes selvstendige læringsarbeid i tråd med fagfornyelsen?</i>	58
8.3	<i>Hvilke elevforutsetninger er av betydning for elevenes selvstendige læringsarbeid?</i>	59
8.4	<i>Hvilken betydning har sosial bakgrunn for elevenes selvstendige læringsarbeid?</i>	59
9	Egne refleksjoner og oppfordring til videre forskning.....	60
11	Litteraturliste	62
	Vedlegg	67

1 Innledning

1.1 Faglig bakgrunn og aktualisering

Ulike forskere har studert sosiale ulikheter i den norske skole. I 2004 påstod NOVA-forsker Anders Bakken (2004) at dersom utdanningssystemet blir mer elevaktivisert, kan de sosiale ulikhetene i skolen øke, ettersom de iboende ressursene elevene har med seg hjemmefra får større betydning enn tidligere. Utsagnet er av bekymring, da analyser av fagfornyelsen tilsier at den nye læreplanen forutsetter en mer elevaktiv rolle enn Kunnskapsløftet (LK06) gjorde (Burner et al., 2022). Bjørnsrud og Nilsen (2021, s. 264-265) trekker frem samme bekymring når de reflekterer over hvilke ulikheter en kan se i læringsutbyttet til elever etter innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). De trekker frem at skolen tidligere har vist å passe bedre for jenter enn gutter, og bekymrer seg for at samme trend kan følge med fagfornyelsen. De presiserer også betydningen hvilke tilbud og ressurser skolen har å tilby de elevene som er i ferd med å falle fra. Aasebø (2021) finner liknende funn i sin undersøkelse om kjønnsforskjeller i skolen, der hun finner at gutter faller lettere fra skolen enn jenter. I tillegg ser Aasebø at blant jentene, så er det de med best ressurser hjemmefra som klarer seg best. Funnene til Aasebø reflekterer sosiologienes enighet om at elevenes sosioøkonomiske bakgrunn har en betydning for deres skoleprestasjoner, der elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn presterer bedre enn elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn (Bakken, 2004; Bourdieu & Passeron, 1970/2006; Nordli Hansen, 2005). Disse funnene indikerer at den norske skole kan være bidragsyttende i reproduksjonen av sosiale ulikheter.

LK20 oppfordrer til en slik aktivisert og selvstendig elevrolle Bakken (2004) uttrykker bekymring for. Et sentralt prinsipp i læreplanen er «Å lære å lære», der elevene skal reflektere over sin egen læring, ha forståelse over hvordan de tilegner seg kunnskap, og tilegne seg kunnskap på selvstendig vis (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Det blir presisert at opplæringen skal fremme elevenes motivasjon og legge grunnlaget for læring gjennom hele livet. Dette fordrer en aktivisert og selvstendig elevrolle, der læreren gir eleven mulighet til å ta ansvar over sin egen læringsprosess. For lærerne betyr denne dette at de skal følge elevenes utvikling og gi dem støtte tilpasset deres livssituasjon. Det blir presisert i læreplanen at en slik tilnærming til elevenes læring vil by på utfordringer for noen elevgrupper (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Aasebø (2021) peker på det samme i sin artikkel, der hun

trekker frem at den nyliberalistiske tenkningen i skolen som tilrettelegger for individuelt arbeid og krav til elevers selvdisiplin og ansvar, ikke passer for alle elever. Et slikt urettferdig opplæringsstilbud blir satt i motsetning til utdanningspolitikkenes fokus; en retorikk om likhet og sosial utjevning (Kvam, 2016, s. 94).

Selvregulert læring blir ansett som en viktig ferdighet for elever å lære i dagens skole (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Det blir understreket at denne formen for læring er med på å hjelpe eleven til å kunne lære hele livet. Ettersom samfunnet i dag er i svært rask endring, vil evnen til å kunne regulere sin egen læring være viktig for å lære nye ferdigheter, for å kunne tilpasse seg samfunnet (Hopfenbeck, 2014, s. 28-32; Zimmerman, 2002, s. 66). Det å lære elever selvregulerte teknikker og ferdigheter er sentralt i et allmenndanningsperspektiv, der skolen skal være med på å utvikle medborgere som senere skal ta en aktiv del av samfunnslivet.

1.2 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Basert på utfordringene jeg har vist til ovenfor, vil jeg i denne masteravhandlingen rette en antakelse mot at elever med ulik sosial bakgrunn vil kunne ha ulike utfordringer med selvstendig læringsarbeid. Min oppmerksomhet tilknyttet dette temaet oppstod etter jeg halvveis i studieløpet ble presentert for disse aspektene ved skolesystemets urettferdighet. Jeg oppfatter det som svært urettferdig at en elevs bakgrunn og familiære faktorer kan ha en avgjørende betydning for elevens skoleprestasjoner allerede på barneskolen.

Formålet med denne masteravhandlingen er å rette søkelys mot hvorvidt en elevs sosiale bakgrunn kan ha betydning for deres selvstendige læringsarbeid. I et land der en gjennomgående politisk ideologi er at alle individer bør ha like muligheter, kan ikke skolen være ansvarlig for en form for reproduksjon av sosiale ulikheter. Jeg anser det som svært viktig at lærere har et opplyst forhold til realiteten ved skolens urettferdighet ovenfor en viss gruppe elever. Slik kan det bli gjort tiltak mot at skolen reproducerer ulikheter basert på elevens sosiale bakgrunn. Med dette som utgangspunkt ble jeg inspirert til å undersøke følgende problemstilling:

«Hvilken betydning har sosial bakgrunn for elevenes selvstendige læringsarbeid?»

For å tilnærme meg problemstillingen og avgrense oppgavens omfang, har jeg formulert tre forskningsspørsmål jeg vil ta utgangspunkt i:

1. Hvilken forståelse har lærerne av sosial bakgrunn og skoleinnsats?
2. Hvordan arbeider lærerne med elevenes selvstendige læringsarbeid i tråd med fagfornyelsen?
3. Hvilke elevforutsetninger er av betydning for elevenes selvstendige læringsarbeid?

1.3 Begrepsavklaring

I oppgaven vil jeg benytte meg av begrepet «sosial bakgrunn» når jeg omtaler elever med ulikheter i deres familiære bakgrunn. Begrepet refererer ofte til en ulik fordeling av økonomiske, kulturelle og sosiale ressurser (Folkehelseinstituttet, 2022). Samme definisjon har vært grunnlag for ulike forskere som har studert sosiale ulikheter i skolen (Bakken, 2004; Bakken & Elstad, 2012b; Bourdieu, 1979/1995; Aasebø, 2021). Med en slik forståelse av sosiale ulikheter, kan en anse at et individ enten har høy eller lav sosioøkonomisk bakgrunn. Videre vil jeg benytte meg av begrepet «lav sosial bakgrunn» om elever der foreldrene har lav eller ingen utdanning og under gjennomsnittet økonomiske ressurser. Motsatt vil jeg benytte meg av begrepet «høy sosial bakgrunn» om elever der foreldrene har høy utdanning og over gjennomsnittet økonomiske ressurser. Jeg ønsker å presisere at denne inndelingen blir gjort for enkelthetens skyld. Det vil ikke være gunstig i alle tilfeller å rangere elever basert på deres familiære bakgrunn. I denne studien forsøker jeg å lete etter mønstre i hvordan elever med ulike sosiale bakgrunner møter skolen, og av denne grunn anser jeg det som gunstig å bruke en slik inndeling.

1.4 Oppgavens oppbygning

I det neste kapittelet av oppgaven vil jeg redegjøre for de nasjonale styringsdokumentene som er styrende for skolen i dag. Jeg vil deretter, i kapittel 3, vise til tidligere forskning som er blitt gjort på LK20 og sosiale ulikheter i skolen. I kapittel 4 vil jeg redegjøre for den teoretiske forankringen for oppgaven, der jeg vil fokusere på sosial ulikhet og selvregulert læring. I kapittel 5 vil jeg begrunne min metode for oppgaven. Så, i kapittel 6, vil jeg presentere funnene jeg har gjort i studien, før jeg i kapittel 7 diskuterer disse opp mot teori. Deretter vil kapittel 8 bestå av en oppsummering av diskusjonen, der jeg vil svare på problemstillingen. Til slutt, i kapittel 9, vil jeg foreslå videre forskning.

2 Tidligere forskning

I dette kapittelet viser jeg til tidligere forskning som er relevant for oppgavens problemstilling. Ettersom implementeringen av LK20 er relativt ny, er det blitt utgitt lite forskning på dette. Jeg vil likevel redegjøre for forskning som har blitt publisert, for å skape et bilde av hvordan fagfornyelsen har blitt iverksatt. Forskning på sosiale ulikheter i skolen er derimot av et bredere utvalg. Jeg har derfor valgt ut et knippe studier jeg vil vise til.

2.1 Fagfornyelsen

En forskningsgruppe ledet av Tony Burner ved Universitetet i Sørøst-Norge, har fått i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å evaluere Fagfornyelsens endringer i skolens praksis. Den første delrapporten av fire, undersøker hvordan fagfornyelsen kommer til uttrykk i praksis i skolene (Burner et al., 2022, s. 1). Forskerne i studien observerte klasserom og intervjuet lærere ved fire ulike skoler. De finner blant annet en mer aktivisert elevrolle enn tidligere. Dette kommer særlig til uttrykk i arbeidet med tverrfaglige tema, der elevene introduseres for et undervisningsinnhold med relevans til deres eget liv (Burner et al., 2022, s. 22). I tillegg finner forskerne at kritisk tenking er mer til syne hos elevene nå, enn før innføringen av LK20. Forskerne finner derimot at den overordnede delen, sammen med kjerneelementene, får mindre fokus hos lærerne i undersøkelsen, og at det er de tverrfaglige temaene som dominerer forståelsen av Fagfornyelsens innhold (Burner et al., 2022, s. 58). Lærerne i undersøkelsen oppgir at de synes det er krevende å dra nytte av de åpne kompetansemålene i læreplanen, begrunnet i dårlig tid og få ressurser, og etterspør derfor muligheter og arenaer i for å arbeide med fagfornyelsen i profesjonsfelleskapet.

Berit Karseth og hennes forskningsgruppe ved Universitetet i Oslo evaluerer fagfornyelsen etter oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. I den tredje delrapporten blir det lagt frem kvantitative data, der 150 skoler har deltatt (Brandmo et al., 2021). Elevundersøkelsen handlet blant annet om elevenes opplevelse av læring, motivasjon, mestring og bruken av tverrfaglige tema etter fagfornyelsens implementering. Lærerundersøkelsen handlet blant annet om lærerens undervisnings- og vurderingspraksis, faglig støtte og deres tilrettelegging for utforskende undervisning.

I undersøkelsen svarte både 9.trinnselever og lærere på kvantitative spørreundersøkelser. Når det gjaldt spørreundersøkelsene til lærerne, fant forskerne at litt mer enn halvparten av

informantene lar elevene vurdere sin egen fremgang i fag, og at nesten alle lærerne forsøkte å la elevene lære av sine feil. Undersøkelsen viser også at nesten alle lærerne mener de gir konkrete råd til elevene om hvordan de kan arbeide effektivt med ulike oppgavetyper. I tillegg fant forskerne at litt over halvparten av lærerne mener de integrerer opplæring i bruk av ulike læringsstrategier i undervisningen, og at de oppfordrer elevene til å løse oppgaver på ulike måter (Brandmo et al., 2021, s. 65-68). I spørreundersøkelsene til elevene, fant ikke forskerne like positive svar. Litt under halvparten av elevene opplevde tiltro, støtte og anerkjennelse av læreren, og enda færre elever svarte positivt på spørsmål tilknyttet egen selvtillit og tro på seg selv i skolen. I tillegg rapporterte forskerne om at få elever svarte at de søker hjelp dersom de står i utfordrende lærings situasjoner. Forskerne fant også at litt under halvparten av elevene var reflekterte over sin egen læringstillegelse, og samme antall svarte at intelligens er noe de har mulighet til å endre på (Brandmo et al., 2021, s. 35-50). Basert på statistikken ser en dermed en avstand mellom oppfatningen av støtten i læringsprosesser lærerne oppgir at de gir, og det elevene opplever å få.

2.2 Sosiale ulikheter

På 70-tallet publiserte Hernes (1974) en artikkel sosial ulikhet som fikk mye oppmerksomhet. I denne beskrev han en tendens til reproduksjon av sosial ulikhet i skolen (Hernes, 1974, s. 232). Hernes viste til undersøkelser som viste at barn av foreldre med høy utdanning hadde 20 ganger så stor mulighet til å fullføre gymnasutdanning, sammenliknet med barn fra arbeiderklassen. Hernes trekker dermed en slutning om at utdanningssystemet er med på å reprodusere allerede eksisterende sosiale ulikheter mellom barn, basert på familiens sosiale bakgrunn (Hernes, 1974, s. 236).

Bakken og Elstad (2012a, 2012b) har undersøkt om LK06 har bidratt til å utjevne sosiale ulikheter i skolen. I en undersøkelse, der de analyserer karakterene til avgangselever i grunnskolen på 2000-tallet, finner de at elever fra familier med høy sosial bakgrunn får bedre karakterer enn elever fra familier med lavere sosial bakgrunn (Bakken & Elstad, 2012a, s. 250). I en annen undersøkelse ser Bakken og Elstad på elever i Oslo-skolen, der de undersøker om elevenes sosiale bakgrunn i Oslo har fått større betydning etter Kunnskapsløftets innføring. Dette gjør de ved å sammenlikne eksamensresultatene til avgangselevne i Oslo-skolen. Her finner forskerne at elever i Oslo med lav sosial bakgrunn har hatt en jevnere stigning i eksamensresultater frem til 2009, i forhold til elevene med høy

sosial bakgrunn (Bakken & Elstad, 2012b, s. 80). Dermed finner forskerne at Kunnskapsløftet kan ha hatt en utjevneende effekt, basert på karakterene til elevene i Oslo-skolen. De ser også at Oslo-skolens karakterer stiger i forhold til landsgjennomsnittet. Forskerne tror skolens innhold og foreldrenes rolle til elevens skoleinnsats kan være av betydning for elevenes skoleresultater (Bakken & Elstad, 2012b, s. 84).

Helland (2006) undersøker i sin studie hvordan sosiale bakgrunnsfaktorer påvirker utdanningsvalg i Norge. Ved å analysere datamaterialer med alle studenter som har fullført høyere grads utdanning ved norske universiteter og NHH mellom 1985 og 1996, samt variabler som foreldres utdanning, sosiale bakgrunn og inntekt, bosted og studentens kjønn, finner Helland (2006, s. 48) tendenser til at sosial reproduksjon skjer gjennom valg av utdanningsretning. En av tolkningene Helland (2006, s. 56) gjør, er at studenter velger utdanning som er i linje med sine foreldres, for å unngå sosial nedgradering.

Liknende funn finner Aarseth (2014) i sin undersøkelse. Hun undersøker samspillet mellom hverdagsliv og skoleprestasjoner i to middelklassegrupper, det hun betegner som «den kulturelle middelklassen» og «den økonomiske middelklassen» (Aarseth, 2014, s. 168). Aarseth (2014, s. 170) rapporterer om at begge foreldregruppene er engasjerte og interesserte i barnas liv og skoleprestasjoner, men begrunnelsen er noe ulik. Mens foreldrene i kulturmiddelklassen forteller om engasjement tilknyttet at barna deres gjør noe og lærer noe, litt uavhengig av hva, er foreldrene i økonomimiddelklassen mer opptatt av at barna deres skal nedlegge hardt arbeid og engasjement i arbeidet de gjør, for å møte kravene skolen stiller (Aarseth, 2014, s. 172-182). Begge foreldregruppene er dermed opptatt av at barna deres skal lykkes i skolen, men på ulikt grunnlag.

2.3 Oppsummering

I dette delkapittelet har jeg redegjort for ulik forskning som tidligere har blitt gjort tilknyttet fagfornyelsen og sosiale ulikheter. Jeg har vist til to ulike undersøkelser om Fagfornyelsens implementering i skolen (Brandmo et al., 2021; Burner et al., 2022), der det kommer frem at læreplanen legger opp til en mer elevaktiv rolle enn tidligere. Samtidig har jeg vist til forskning om sosiale ulikheter, der hovedtendensen i funnene er at skolen fremdeles ikke er sosialt utjevneende.

3 Nasjonale føringer

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for ulike nasjonale føringer som er sentralt for min oppgave. Først vil jeg argumentere for hvordan utjevning av sosiale ulikheter har vært et politisk mål i flere tiår. Deretter vil jeg redegjøre for bakgrunnen for utviklingen av dagens læreplan, LK20. Her vil jeg begrunne hvordan OECD er en sentral påvirker i den norske utdanningspolitikken, og hvordan ulike nasjonale dokumenter har vært med i prosessen i tilknytning fagfornyelsen. Jeg vil til slutt gi en beskrivelse av hvordan dagens læreplan er bygd opp, og forklare hvilke endringer som har blitt gjort med læreplanverket etter LK06.

3.1 Utjevning av sosiale ulikheter

Utjevning av sosiale ulikheter har vært lovfestet i utdanningspolitikken siden midten av 1900-tallet (Kvam, 2016, s. 94). Målet om sosial utjevning har siden da variert mellom å bli uttrykt gjennom enhetsskolen i slutten av 1880-årene, der formålet var å gi alle elever like muligheter, til å bli uttrykt gjennom fellesskolen på begynnelsen av 2000-tallet, der tilpasset opplæring og inkludering har vært i fokus (Kvam, 2016, s. 57 og 132). Fokuset på å utjevne sosiale ulikheter finner vi også i en rekke stortingsmeldinger, som eksempelvis St. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* (s. 6), Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (s. 11) og Meld St. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (s. 9). I disse stortingsmeldingene blir det presisert at familiebakgrunn og den sosiale bakgrunnen til elevene ikke skal ha noen betydning for elevenes muligheter senere i livet, eksempelvis i tilknytning utdanning. Skolens fokus på å skape like muligheter for alle elever, og å skape et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle elever, blir også presisert i Overordnet del i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det er på denne måten et politisk mål å utjevne de sosiale ulikhetene vi finner i samfunnet.

3.2 Forarbeid til Fagfornyelsen

Forarbeidet med de nye læreplanene startet i 2013. I Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen* ble det hevdet at det trengtes en gjennomgang av læreplanene, for å vurdere om skolens innhold kunne møte de utfordringene elevene i dagens kunnskapssamfunn står ovenfor (NOU 2014:7, 2014, s. 13). I denne sammenheng ble det trukket linjer mellom den norske læreplanutviklingen og den internasjonale organisasjonen OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development). Karseth et al. poengterer at et premiss for utdanningsreformer i Norge i dag er at de reflekterer globale

utdanningspolitiske forhold (2020, s. 42). Norge, som er et av medlemslandene i OECD, har blant annet forpliktet seg til å følge OECDs kriterier for læreplaner. Sentralt i OECDs styringsdokumenter er begrepet «21st Century Skills», som beskriver kompetansene et fremtidig samfunn krever. Blant disse finner vi sentrale fag, som språkfag, matematikk, økonomi og samfunnsfag, og sentralt innhold, som global bevissthet og kompetanse i fagområder som finans, entreprenørskap og borgerskapskompetanse. I tillegg blir ferdigheter som kritisk tenkning, kommunikasjon, teknologiske ferdigheter og personlig ansvar vektlagt (NOU 2014:7, s. 119).

3.3 Fagfornyelsen

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, ble Sten Ludvigsen utnevnt til å lede et utvalg som skulle vurdere om innholdet i grunnskolen kunne reflektere kompetanser et fremtidig samfunns- og arbeidsliv trenger (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 15). Utvalgets vurderinger endte i to offentlige utredninger: NOU 2014:7 og NOU 2015:8. Kunnskapsdepartementet la disse utredningene til grunn for utviklingen av Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Med dette som utgangspunkt ble LK20, en fornyelse av Kunnskapsløftet, utviklet.

NOU 2014:7 foreslår ulike kompetanser et samfunn i endring krever. I delutredningen blir det begrunnet at et fokus dybdelæring kan ha stor betydning for elevenes læring (NOU 2014:7, 2014, s. 8). NOU 2014:7 viser til OECDs 21st Century Skills, der det blir trukket frem ulike kompetanser som går igjen i internasjonale og nasjonale sammenhenger. Blant annet er dette fagkompetanse, kommunikasjon og samarbeid, kreativitet, kritisk tenkning og problemløsning, metakognisjon og å lære å lære (NOU 2014:7, s. 116). Det blir i tillegg lagt vekt på at de sosiale og emosjonelle sidene ved læring kan bidra positivt i elevenes kompetanseutvikling (NOU 2014:7, s. 8).

I hovedutredningen, NOU 2015:8, blir det foreslått fire kompetanseområder som skal danne grunnlaget for skolens innhold: fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og skape (NOU 2015:8, s. 22). Igjen presiserer utvalget betydningen av kompetanser som kritisk tenkning, problemløsning, kommunikasjon, samarbeid og kreativitet, som har hatt utgangspunkt i OECDs 21st Century Skills (Hovdenak & Heldal, 2022, s. 141).

Begge NOU-ene presiserer betydningen av en fordypning i kunnskapstilegnelsen hos elevene (NOU 2014:7, s. 8; NOU 2015:8, s. 14). I denne sammenheng blir dybdelæring og arbeid med tverrfaglige tema vektlagt. Utvalget mener at elevenes evne til å fordype seg i et fagområde vil kunne skape god læring, motivasjon og opplevelse av mestring hos eleven. Samtidig vil dybdelæring og arbeid med tverrfaglige tema kunne tilrettelegge for å overføre læring fra ett fag til et annet, som vil kunne bidra til å utvikle elevenes evne til livslang læring (NOU 2015:8, s. 11). I tillegg anbefaler NOU-ene å videreføre kompetanse som begrep, men med en fornyelse av definisjonen. Det blir foreslått følgende definisjon «Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner» (NOU 2015:8, s. 19). Her blir verdien av den sosiale og emosjonelle læringen, samt holdninger og etiske vurderinger, presisert som betydningsfull for elevenes kompetanseutvikling. Dette er i motsetning til det smalere kompetansebegrepet fra LK06, der kompetanse ble definert som «Evne til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver.» (NOU 2014:7, 2014, s. 57)

På grunnlag av utredningene i NOU 2014:7 og NOU 2015:8, foreslår Meld St. 28 *Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* en fornyelse av Kunnskapsløftet. Meldingen fremlegger en ny generell del av læreplanen, som skal kunne bidra til en sammenheng i læreplanverket (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 25). Det blir også definert et nytt kompetansebegrep, «Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 28). Dermed ble ikke sosial og emosjonell læring, eller holdninger, verdier og etisk bevissthet, inkludert som en del av det nye kompetansebegrepet.

3.4 LK20 – en kompetansebasert læreplan

LK20 viderefører den kompetansebaserte læreplanstrukturen som LK06 la til rette for. Den Overordnede delen av læreplanverket utdyper formålet med opplæringen, opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og dannning, og prinsippene for skolens praksis.

Deretter består læreplanverket av fag- og timefordeling, og læreplanene i fag. I læreplanene for fag blir fagrelevans og sentrale verdier, kjerneelementer og grunnleggende ferdigheter presentert. De ulike fagene har ulik fagrelevans og sentrale verdier, og ulike kjerneelementer. De største endringene mellom LK06 og LK20 er fornyelsen av Overordnet del, innføringen av tverrfaglige tema, kjerneelementer, at kompetansemålene har blitt konkretisert og spisset, og at elevmedvirkningen skal styrkes (Utdanningsforbundet, 2020). For å skape en sammenheng i læreplanverket ble den Overordnede delen vektlagt som førende for opplæringen, sammen med en prioritering av de tre tverrfaglige temaene (Burner et al., 2022, s. 1-2).

3.5 Oppsummering

I dette delkapittelet har jeg begrunnet hvordan NOU 2014:7, NOU 2015:8 og OECD har bidratt i utviklingen av læreplanverket LK20. I St. Meld 28 (2015-2016) presiserer Kunnskapsdepartementet betydningen av dybdeløring i dagens skole, for blant annet å skape god læring, motivasjon og en opplevelse av mestring hos elevene. Jeg vil i fortsettelsen argumentere for at det er elevenes selvstendige og aktive rolle, som det blir presisert i det overordnede prinsippet «Å lære å lære», som er grunnleggende for å skape dybdeløring. Dersom elevene ikke evner å utvikle sin grad av selvstendighet og ulike læringsstrategier for å kunne lære, vil ikke dybdeløring kunne skje. Med dette som begrunnelse vil jeg i fortsettelsen fokusere på læreplanens prinsipp om selvstendig læringsarbeid i læreplanen, og se det i lys av sosiale ulikheter i skolen.

4 Teoretisk forankring

For å belyse problemstillingen om den sosiale bakgrunnens betydning for elevers selvstendige læringsarbeid, vil jeg redegjøre for sentrale begreper og perspektiver på sosiale ulikheter i skolen og selvregulert læring. Jeg vil i den første delen av kapittelet trekke frem to tilnærminger på sosiale ulikheter i skolen, her sentrale teoretikere og deres begreper vil få plass. Så vil jeg se på hvilke faktorer som kan bidra til å spille inn på elevers prestasjonsforskjeller i skolen. I den andre delen av den teoretiske forankringen vil jeg redegjøre for teorien om selvregulert læring, og se dette i lys av hvordan dette kan fremme elevers læring.

4.1 Sosiale ulikheter i skolen

Det er en sterk enighet om at familiens økonomiske, sosiale og kulturelle kapital har en korrelasjon med hva en oppnår av utdanning (Nordli Hansen, 2005). Stolzenberg (1994, s. 1043) fordeler sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanning i to ulike tilnærminger; en økonomisk tilnærming og en kulturell tilnærming. I den økonomiske tilnærmingen ser en på ulikheter som et resultat av økonomiske ressurser, slik som foreldrenes inntekter og formue. I den kulturelle tilnærmingen ser en heller på de kulturelle faktorenes påvirkning på barnet, slik som barnets primære og sekundære sosialisering innenfor ulike kulturelle arenaer. Med utgangspunkt i disse tilnærmingene vil jeg redegjøre for ulike teorier som kan forklare sosial ulikhet.

4.1.1 Økonomisk tilnærming til å forstå sosiale ulikheter

Boudons *Education, Opportunity and Social inequality* (1974), er en anerkjent fremstilling av sosiale ulikheter på utdanningsnivå. Sentralt i hans rasjonell-aktør-teori er at individer tar rasjonelle valg i tilknytning til utdanning, basert på deres families økonomiske ressurser. Valgene individene tar vil ha utgangspunkt i gevinsten individet vil få av å ta utdanningen, samt risikoen forbundet med utdanningsvalgene (Fekjær, 2009, s. 293). Disse valgene vil ha en sammenheng med individets sosiale bakgrunn, da denne bakgrunnen vil påvirke hvilke risikoer individet kan tillate seg å ta.

Boudon (1974) skiller med dette mellom primære og sekundære effekter av sosial bakgrunn på utdanning. De primære effektene handler om de direkte effektene den sosiale bakgrunnen vil ha på elevens *skoleprestasjoner*. I denne sammenheng vil elevenes skoleprestasjoner bli

farget av deres ferdigheter, som i sin tur er farget av elevenes sosiale bakgrunn. I følge Bourdieu (1979/1995) vil elever med høy kulturell kapital ha akademiske ferdigheter som blir anerkjent i skolen, og vil dermed ha bedre muligheter til å oppnå høyere resultater enn elever med lavere sosial bakgrunn. Det blir derfor hevdet at elever med høy sosial bakgrunn tar mer utdanning enn elever med lav sosial bakgrunn (Helland, 2013b). Dette er imidlertid ikke lenger en legitim forklaring, ettersom mulighetene til å ta utdanning har blitt mer tilgjengelig for alle – spesielt i den vestlige delen av verden. Goldthorpe (2010; Helland, 2013b, s. 48) argumenterer derfor for at de sekundære effektene av sosial bakgrunn er av større betydning enn de primære. Disse handler om selve *utdanningsvalgene* eleven tar basert på sin sosiale bakgrunn (Helland, 2013b, s. 47). Her vil individets risiko for sosial degradering ha en stor betydning. I tilknytning dette er familiens økonomi en sentral faktor.

Både Boudon (1974) og Goldthorpe (2010) understreker i sine teorier individets risiko for sosial degradering. Boudon (1974) presiserer betydningen av at utdanningsprestasjonene og -valgene til individet skal ha en form for nytte. Han mener alle individer presterer så godt de kan ut fra hvor nyttig de anser gevinsten av prestasjonen er, der «nytte» blir forstått som at individet ikke ønsker å bli sosialt degradert i forhold til sin familie. Dersom individet har foreldre som kan gi økonomisk støtte, vil det være mer motiverende og mindre risikofylt for individet å ta en høy utdanning, og individet vil anse utdanningen som nyttig (Helland, 2013b, s. 49). På denne måten vil de økonomiske ressursene til individet ha en større betydning for utdanningsvalgene, enn elevens skoleprestasjoner. Dermed vil elever fra lavere sosiale lag med dårligere økonomi og mindre rom til å ta risikoer, velge lavere utdanningsrisikoer enn elever fra øvre sosiale lag, fordi de ikke anser nytten ved å ta utdanningen som verdt risikoen ved å ta den). På denne måten mener Boudon at sosiale ulikheter i samfunnet blir reproduisert, der familiens økonomi er den sentrale faktoren.

Gambetta argumenterer også for at de økonomiske faktorene hos individet er av større betydning for den sosiale reproduksjonen i utdanningsvalg, enn de sosiale og kulturelle (Gambetta, 1987). Han spør om individene blir «dyttet» inn i ulike utdanningsretninger individene ikke har kontroll over, eller om de selv tar aktive valg i tilknytning disse. Han konkluderer med at individene selv bestemmer over sine egne valg. Likevel anerkjenner han at det finnes ikke-rasjonelle faktorer som spiller inn på elevenes muligheter til utdanning (Gambetta, 1987, s. 187). Han trekker frem tre faktorer for individenes utdanningsvalg; ens *ønske* om hva en vil gjøre, ens *muligheter* til å gjøre som en vil, og de *ytre faktorene* som

former ens ønsker. Disse faktorene tilsier at til tross for at eleven selv tar aktive og rasjonelle valg, så vil elevens sosialisering, holdninger, normer og verdier være påvirket av ens familiære bakgrunn. Gambetta har her likhetstrekk med Bourdieus fokus på den kulturelle påvirkningens betydning (Bourdieu, 1979/1995), og Boudons teori om individets behov for at dets prestasjoner skal ha en form for nytte, der familiens økonomiske situasjon er førende (Boudon, 1974). Oppsummert vil den sosiale bakgrunnen til elevene implisitt spille inn på deres utdanningsvalg.

4.1.2 Kulturell tilnærming til å forstå sosiale ulikheter

Mens Boudon (1974), Goldthorpe (2010) og Gambetta (1987) anser elevenes økonomiske forutsetninger som av størst betydning for deres utdanningsmuligheter, hevder Bourdieu (1979/1995) at det er de kulturelle forholdene ved barnets sosialisering som er av størst betydning for barnets muligheter til å lykkes i skolen. Han argumenterer for at elever med høy sosial bakgrunn blir premiert i utdanningssystemet for sin væremåte, talemåte og iboende kunnskaper, i større grad enn elever med lav sosial bakgrunn. Ved at individet blir sosialisert inn i en viss form for kultur basert på sin familiære bakgrunn, mener Bourdieu at dette vil påvirke de utdanningsmuligheter barnet har.

Bourdieu bruker kapital-begrepet om individets besittelse av ulike former for holdninger og verdier. Han skiller mellom tre former for kapital: kulturell kapital, økonomisk kapital og sosial kapital. Kulturell kapital handler om den tilgangen personen har til den legitime kultur i et samfunn, slik som eksempelvis det å være en anerkjent lege. Sosial kapital handler derimot om de ulike sosiale nettverkene individet deltar i og hvordan dette kan utnyttes til sin fordel i ulike sammenhenger i livet. Den økonomiske kapitalen handler om de økonomiske verdier en har, i form av inntekt og formue. Dess større besittelser personen har av ulike former for kapital, altså den samlede kapitalen, dess bedre forutsetninger antar Bourdieu at individet har for å klare seg godt i samfunnet (Bourdieu, 1979/1995).

I sine undersøkelser om det franske utdanningssystemet fant Bourdieu at elever som gjør det bra på skolen som regel har en form for kulturell kapital som er ettertraktet i skolen, slik som eksempelvis sosialisering innenfor politiske arenaer. Han introduserer med dette begrepet habitus, som handler om de verdier, holdninger, meninger, væremåter og talemåter som er påvirket av sosial bakgrunn (Bourdieu, 1979/1995, s. 217). Bourdieu presiserer at elever noen elever innehar en form for kulturell kapital som er ettertraktet i skolen. Disse elevene vil ha en

habitus som er påvirket av at deres sosiale bakgrunn er blant overklassen av samfunnet (Bourdieu & Passeron, 1970/2006, s. 8). Dermed vil elever som gjør det bra på skolen også være de elevene som allerede har høy kulturell kapital og som er blant overklassen i samfunnet. Denne formen for kulturell kapital, som blir utviklet gjennom utdanningen, kaller Nordli Hansen for utdanningsbasert kulturell kapital (Nordli Hansen, 2005, s. 137).

Boudon henviser til liknende tendenser i hans omtaler om individets risiko for sosial degradering (Helland, 2013b, s. 49). Mens han ser på familiens økonomi som en viktig faktor for individers utdanningsvalg, anser han også kulturelle og sosiale aspekter ved familien av betydning. For elever med høy sosial bakgrunn kan sosial degradering i form av lavere utdanningsvalg enn sine foreldre, ha sosiale konsekvenser. Ettersom elever med høy sosial bakgrunn har familie og slektninger som mest sannsynlig også har høy utdanning, mener Boudon at disse elevene vil anse det som en nødvendighet å ta de samme utdanningsvalgene. Elever med lav sosial bakgrunn trenger derimot ikke ha den samme formen for forpliktelse overfor sine utdanningsvalg, da sannsynligheten er stor for at deres familie ikke har like høy utdanning. Elever med høy sosial bakgrunn vil dermed ha en større «fallhøyde» dersom de velger utdanning på et lavere nivå enn sin familie, og trenger dermed å være mer fortrolige til sine slektingers utdanningsvalg enn elever med lav sosial bakgrunn.

Bourdieu hevder at skolen er med på å reprodusere sosiale ulikheter basert på elevens kulturelle kapital (Bourdieu & Passeron, 1970/2006, s. 9). Han mener dette er en form for symbolsk vold, der skolesystemet er klar over at noen elever blir favorisert basert på deres habitus og familiære bakgrunn (Bourdieu & Passeron, 1970/2006, s. 9). Dersom de elevene med best utgangspunkt klarer seg best i skolen, er det nærliggende å tro at disse elevene vil få best utdanning og høyest betalte jobber. Ved å ta en god utdanning og få god lønn, vil de ha gode muligheter for å fortsette å ha en slik habitus skolen ønsker. Denne habitusen vil overføres til deres barn, som igjen vil få gode forutsetninger for å møte skolens ønsker om forventet habitus. Deretter vil samme syklus igjen kunne skje. Slik vil disse barnas fremtid til en viss grad være bestemt ut fra deres forutsetninger, og på denne måte er skolen med på å reprodusere de sosiale ulikhetene i samfunnet.

Også ulike norske forskere og teoretikere har studert hvordan den norske skole er med på å reprodusere sosiale ulikheter (Bakken, 2004; Nordli Hansen, 2005; Aasebø, 2021). På 1970-tallet viste Gudmund Hernes at sosial reproduksjon var en tendens i skole-Norge. Han tok til

orde for at ettersom den norske utdanningspolitikken forsøker å behandle alle elever likt, vil elevenes iboende ressurser ha større betydning for deres skoleprestasjoner. Ettersom skolen favoriserer de holdningene, verdiene og iboende kunnskapene til elever som kommer fra overklassen i samfunnet, vil skolen ved å behandle alle elever likt, bidra til å reproducere de ulikhetene som allerede eksisterer mellom elevene (Hernes, 1974). For å jevne ut de sosiale ulikhetene, mente Hernes derfor at skolen må behandle elevene ulikt ut fra deres kapital.

4.1.3 Prestasjonsforskjeller i skolen

Helland (2013a) trekker frem tre faktorer som kan bidra til å forklare prestasjonsforskjeller i skolen. For det første peker han på ulikheter i ferdigheter og kunnskaper basert på elevenes kulturelle bakgrunn, slik som evne til å diskutere politiske spørsmål (Helland, 2013a, s. 90). Han viser til Coleman m.fl., som mener faktorer utenfor skolens regi, slik som elevens bakgrunn, er av større betydning for elevenes skoleprestasjoner, enn faktorer innad i skolen. Sett i lys av Bourdieus (1979/1995) teori, er antakelsen at de dominerende sosiale klassers kultur har fått status som den legitime kultur. I følge Bourdieu vil alle lærere kunne la seg blende av elevens kulturelle kapital, og dermed gi elever med høy kulturell kapital et forrang foran andre elever. For det andre trekker Helland (2013a, s. 80) inn sosiale forskjeller i motivasjon, selvtillit og arbeidsinnsats, som en grunn til prestasjonsforskjeller i skolen. Her blir motivasjon sett på som noe indrestyrt eller ytrestyrt, der elever med indrestyrt motivasjon vil oppleve skolearbeidet som givende og av en betydelig verdi (Bandura, 1986). Samtidig kan motivasjon bli forstått i lys av foreldres holdninger, meninger og involvering (Ryan & Deci, 2017, s. 327). Her vil barnet oppfatte hvilke forventninger foreldrene ha, og gjøre det som det kan for å møte disse (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 103-104). For det tredje trekker Helland (2013a, s. 70) frem elevens intelligens eller kognitive evne som en grunn til ulikheter i skoleprestasjoner. Her blir genetik og individets biologi betraktet som en sentral faktor som kan påvirke sannsynligheten for at elevene gjør det bra på skolen. Hellands antakelse er slik i tråd med Piagets kognitiv-konstruktivistiske teori om læring, der kognitiv modning blir presisert som en sentral faktor for elevenes skoleprestasjoner (Imsen, 2014, s. 149). Dette vil jeg komme tilbake til i det følgende.

4.2 Selvregulert læring

Selvregulert læring ble et anerkjent begrep på slutten av 1900-tallet. Forskere fant at elever som satte spesifikke mål for sin kunnskapstilegnelse, eller brukte teknikker for å observere sin

egen læring, fikk bedre skoleresultater enn elever som ikke brukte slike teknikker (Zimmerman, 2002, s. 65). Fra å ha sett på vanskeligheter med læring som personlig anliggende og som en relativ uforanderlig faktor, flyttet en derfor fokus over til å se på selvregulert læring som noe som kunne læres (Bandura, 1986, s. 336). Med dette fikk selvregulert læring en større plass i pedagogikken, og en oppfordret nå til å lære elever teknikker og strategier for å kunne styre sin egen kunnskapstilegnelse. Elevenes mulighet til å styre sin egen kunnskapstilegnelse har senere blitt selve grunnmuren i selvregulering.

Sentralt i teorien er at den lærende selv har mulighet til å påvirke og regulere sin kunnskapstilegnelse. Her vil eleven tidlig kunne ta aktive tiltak i sin egen læringsprosess, ved å inneha kunnskaper om sin egen tenkning, motivasjon og strategibruk (Hopfenbeck, 2014, s. 22). Weinstein et al. (2006, s. 27) forklarer at selvregulerte elever er arbeidsomme, ikke gir opp, og forstår når de kan stoffet eller når de må arbeide ytterligere med det for å forstå det. Slike elever er bevisste på sine styrker og svakheter, og tilpasser arbeidsoppgavene og deres mål ut fra deres muligheter (Zimmerman, 2002, s. 65). I tillegg har selvregulerte elever en bevissthet rundt deres effektivitet og iboende interesser for oppgaven, og har høye forventninger om mestring (Weinstein et al., 2006, s. 27; Zimmerman, 2002, s. 66-67).

Selvregulert læring handler på denne måten om å regulere sin egen læring ved hjelp av ulike teknikker og verktøy. En anerkjent definisjon av teorien er Pintrichs definisjon som definerer selvregulert læring som “an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment” (Pintrich, 2000, sitert i Schunk, 2005, s. 85). Definisjonen tar utgangspunkt i at det kognitive hos individet er styrende for læringen, der eleven aktivt gjennom metakognisjon er bevisst over sin egen kunnskapstilegnelse, motivasjon og atferd i læringsprosessen. Samtidig inkluderer definisjonen det kontekstuelle i læringsprosessen, som blant annet inkluderer de andre deltakerne i læringssituasjonen. På denne måten kan en forstå selvregulert læring i et sosialt-kognitivt perspektiv, der eleven er med på å konstruere sin egen kunnskap (Imsen, 2014, s. 110).

4.2.1 Selvregulert læring i et sosialt-kognitivt perspektiv

Selvregulert læring kan forstås i et sosialt-kognitivt perspektiv på læring (Pintrich, 2005, s. 493; Zimmerman & Schunk, 2011). Innenfor et slikt perspektiv, blir det lagt fokus på at

eleven lærer ved å observere andre i en sosial kontekst, samtidig som det skjer en kognitiv endring hos eleven (Bandura, 1986, s. 18). Ved eksempelvis å observere medelever eller andre personer eleven ser opp til, vil eleven bli motivert til å utføre de samme handlingene som den som ble observert (Bandura, 1986, s. 47). Observasjon bidrar til tanker om handlingene, slik at det vil skje en kognitiv utvikling hos eleven (Helstrup, 2002, s. 103; Imsen, 2014, s. 147). Piaget anser barnets biologiske og kognitive modning som en forutsetning for at læring skal kunne skje, der han forklarer hvordan modning skjer gjennom ulike faser basert på barnets alder (Imsen, 2014, s. 147). Eleven vil i løpet av barneskolen være i det konkret-operasjonelle stadiet, der eleven blant annet utvikler en logisk form for tenkning og evner å trekke logiske slutninger, og i det formal-operasjonelle stadiet, der barnet i tillegg vil ha utviklet en mer kompleks og kritisk forståelse av samfunnet med ferdighet til å sette seg inn i andres perspektiver (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 65). Når eleven lærer ved å observere andre som samtidig bidrar til å endre dens kognitive prosesser, gir det grunnlag for å forstå selvregulert læring i et sosialt-kognitivt perspektiv.

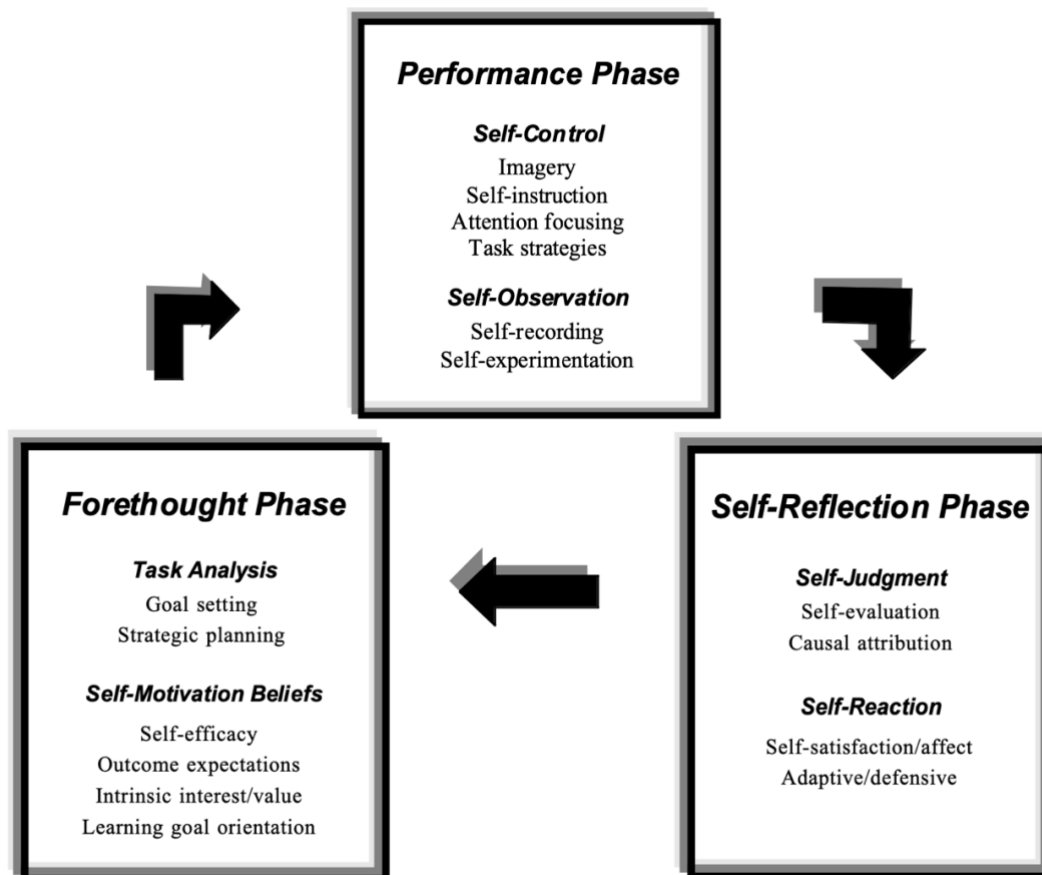
Læring vil også kunne skje i samspill med andre, der eleven er en aktiv deltaker (Vygotsky, 1978). Her er ikke selve observasjonen av andre det sentrale, men det å skape kunnskap i fellesskap. Ved at eleven deltar i det sosiale samspillet vil eleven konstruere kunnskap i samspill med medelever, samtidig som det vil skje en indre kognitiv utvikling hos enkelteleven (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70). Dette fokuserer Bakhtin på i sin teori om flerstemmighet (Dysthe, 2012, s. 59). Her vil deltakernes felles stemmer, eller perspektiver, skape en felles forståelse av kunnskapen. Slik blir læring sett på som en prosess der ulike individer i samspill utvikler ny kunnskap som en ikke ville skapt alene.

4.2.2 Kognitive aspekter ved selvregulert læring

Jeg vil i den siste delen av kapittelet gå i dybden av de ulike elementene ved selvregulert læring, her jeg vil ta utgangspunkt i Zimmerman og Campillos modell for de ulike fasene av selvregulert læring (se fig. 1). Modellen tar utgangspunkt i det kognitive aspektet i en selvregulerende læringsprosess. Den tar også utgangspunkt i et konstruktivistisk lærings syn, der elevene har mulighet til å konstruere mening ut fra den tilgjengelige kunnskapen de har (Pintrich, 2005, s. 452). Modellen illustrerer at den selvregulerende læringen er en syklisk prosess, der de ulike fasene er med på å påvirke hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 252-255). Implisitt tilsier det at en mangelfull gjennomføring av en av fasene, vil skape

ringvirkninger for de neste fasene. Dermed er det viktig å sikre at alle leddene i de ulike fasene blir gjennomført, før en går videre til neste.

Med dette som bakgrunn er det viktig at læreren legger til rette for at de ulike fasene kan finne sted. Sentralt i selvregulering er elevenes mulighet til å styre sin egen kunnskapstilegnelse. Dermed er det viktig å arbeide slik at elevene får mulighet til å tenke og reflektere over sin egen tenkning (Hopfenbeck, 2014, s. 36). Dette kan gjøres ved at elevene får mulighet til å snakke med læreren om deres strategier og tilnærminger til å løse oppgaven. Hopfenbeck deler ulike læringsstrategier inn i kognitive og metakognitive strategier. Blant de kognitive strategiene forsøker en eksempelvis å knytte den nye kunnskapen til noe en kan fra før, eller til å forstå sammenhenger og helheter mellom ulike tekster (Hopfenbeck, 2014, s. 37). Blant de metakognitive strategiene blir en stilt eller stiller seg selv kontrollerende og klargjørende spørsmål, slik som «har jeg satt meg inn i hva jeg trenger å finne ut, når jeg starter på en ny oppgave?». Slik blir eleven tvunget til å tenke gjennom sin egen tenkning, og kan kontrollere om elevene kan det de trenger før de begir seg ut på en ny oppgave (Hopfenbeck, 2014, s. 41).



Figur 1: Zimmermann og Capillos modell om fasene i selvregulert læring (Zimmerman, 2002, s. 67)

4.2.2.1 «Forethought phase» - planleggingsfasen

Fasen før oppgaveløsningen tar for seg en oppgaveanalyse. I denne fasen tolker den lærende oppgaven, setter seg konkrete mål og strategisk planlegger gjennomføringen av oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 256; Zimmerman, 2002, s. 67). Her vil eleven bevisstgjøre seg de kognitive strategiene eleven ønsker å ta i bruk for å tilegne seg kunnskapen, men også de metakognitive strategiene som kan bli brukt for å overvåke, regulere og evaluere de kognitive prosessene.

I planleggingsfasen vil den lærende også vurdere sin motivasjon for å mestre oppgaven, basert på sine kunnskaper, mestringsforventninger og opplevd verdi av å mestre oppgaven (Bråten, 2002, s. 166; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 256). Vygotsky (1978) presiserer at elevens opplevde verdi av oppgaven vil ha en sammenheng med den faglige og emosjonelle støtten fra voksne og jevnaldrende. I sin teori om kategorial danning, presiserer Klafki viktigheten av å knytte ny kunnskap til noe eleven relevant for elevens livsverden, slik at eleven enklere og på et mer motiverende vis vil kunne sette kunnskapen til live i sitt eget liv (Klafki, 1959, gjengitt i Hohn, 2011, s. 166). I hans teori vil danningens mål være at eleven opplever en form for dobbeltsidig åpning mellom fagstoffet eleven blir presentert i skolen, og det eleven møter i hverdagen, slik at eleven ser en form for mening med det en blir presentert av lærestoff. Dette vil kunne bidra til å gjøre elevene mer motivert.

Selvregulerte personer vil også bli motivert av oppgavens utfordringer og skape høye forventninger om mestring av oppgaven (Bråten, 2002, s. 172). I denne sammenheng vil Banduras (1986) begrep om mestringsstro være av betydning for innsatsen eleven legger i oppgaveløsningen. Her vil eleven reflektere over i hvilken grad det har de ferdigheter det trenger for å mestre utfordringen det står overfor. Med utgangspunkt i individets forventninger om mestring, vil troen på mestring fungere som en forsterkning hos individet til å løse utfordringen (Bandura, 1986). Indre motivasjon er sentralt i Ryan og Deci (2017) sin selvbestemmelsesteori, der de presiserer at et individ i utgangspunktet er indre motivert for å utføre en oppgave fordi en er genuint interessert i det oppgaven handler om. I tillegg vektlegger de poenget om at det å løse oppgaven skal kunne oppfylle individets grunnleggende behov, slik som tilhørighet til en gruppe, for at den indre motivasjonen skal vedvare (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Gjennom å fokusere på behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet, diskuterer Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 153) i hvilken grad skolen kan legge til rette for å gjøre elevene indre motiverte. Blant annet kan

skolen legge til rette for oppgaver der elevene kan ta selvstendige valg tilpasset deres kunnskapsnivå og interesse, i et trygt og inkluderende klassemiljø. Da vil elevene ha en større indre motivasjon enn om undervisningen er farget av sterk kontroll av læreren.

4.2.2.2 «Performance phase» - handlingsfasen

Fasen under selve oppgaveløsningen handler om selvobservasjon og selvkontroll, der eleven tar i bruk de ulike strategiene som ble planlagt i den første fasen, samtidig som individet skjermer seg fra ulike distraksjoner (Bråten, 2002, s. 173; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 230-231; Zimmerman, 2002, s. 257-258). I denne fasen vil eleven også bruke ulike læringsstrategier for å memorere stoffet, slik som hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier og elaboreringsstrategier, samt metakognitive strategier (Bråten, 2002, s. 147). Ved at eleven aktivt vurderer sin egen forståelse av læringsmaterialet og om de ulike strategiene en har tatt i bruk for å nå ens mål, kan en styre og tilpasse sin egen læringsprosess (Bråten, 2002, s. 174; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 257-258). Elevens forventning om mestring, som blir bevisstgjort i fase 1, vil være betydningsfull da forventningene vil ha mulighet for å bli oppfylt. Dersom oppgaveløsningen er i tråd med de mestringforventningene en hadde, vil dette skape en forventning om fortsatt fremgang i kunnskapstilegnelsen (Bråten, 2002, s. 175). Til slutt vil individets evne til å disiplinere seg selv, og forholde seg innenfor de rammene en har satt seg, være sentralt for at en skal nå sitt mål (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 258).

4.2.2.3 «Self-Reflection phase» - selvrefleksjonsfasen

I den siste fasen reflekterer eleven over oppgaveløsningen. Her er evaluering og vurdering over måten å løse oppgaven på sentralt, samt reaksjonene eleven får i etterkant av oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 258-259; Zimmerman, 2002, s. 68). Under evalueringen av oppgaveløsningen vurderer eleven om oppgaven er løst på en vellykket måte ut fra de målene som ble satt i den første fasen. Her vil en også bedømme læringsprosessen, med refleksjon over effektiviteten av de ulike strategiene, og tidsbruken og innsatsen nedlagt i oppgaveløsningen (Bråten, 2002, s. 175). Denne fasen har også affektive konsekvenser for den lærende, der god selvregulering innebærer positive reaksjoner, slik som oppmuntring, anerkjennelse og tilfredshet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 259). Basert på disse refleksjonene vil eleven justere sine selvregulerende prosesser til neste gang en skal løse en oppgave.

4.3 Oppsummering

I denne teoretiske forankringen har jeg presentert fire ulike tilnærminger som kan bidra til å forklare hvilke faktorer som kan være av betydning for elevers skoleprestasjoner i tilknytning deres sosiale bakgrunn. Mens Boudon, Goldthorpe og Gambetta anser familiens økonomiske ressurser som styrende for elevens mulighet, ønske og nytte av å prestere på skolen, anser Bourdieu elevenes kulturelle kapital og habitus som av størst betydning for i hvilken grad eleven evner å prestere i skolen. Jeg har også redegjort for teorien om selvregulerende læring, der eleven blir sett på som styrende for sin egen læringsprosess. Jeg vil i det følgende presentere og argumentere for min metode for studien, før jeg til slutt presenterer og diskuterer funnene jeg har gjort.

5 Metode

For å undersøke problemstillingen har jeg valgt kvalitativt forskningsintervju som metode. Problemstillingen har vært utviklet basert på min førforståelse, både ut fra tidligere erfaringer, men også teori og forskning jeg har lest. Jeg har intervjuet tre lærere ved mellomtrinnet, der alle har lang erfaring i skolen. Min antakelse om hva jeg ville finne ut av, var basert på min tidligere erfaring og den teorien jeg hadde lest meg opp på. Undersøkelsen viste imidlertid at funnene ikke var i tråd med de forventningene jeg hadde.

I dette kapitlet vil jeg beskrive min metode for denne masteroppgaven. Jeg vil begynne med å redegjøre for en kvalitativ tilnærming til forskning, med fokus på det kvalitative forskningsintervjuet. Her vil jeg beskrive intervjuguiden og gangen for intervjuet. Deretter vil jeg beskrive utvalget, der jeg beskriver rekrutteringsprosessen, informantene, gjennomføringen av intervjuet, og transkripsjon og analyse. Avslutningsvis reflekterer jeg over studiens kvalitet, med utgangspunkt i begrepene validitet og reliabilitet.

5.1 Kvalitativt forskningsdesign

Min forståelse av skolehverdagen er at den er i kontinuerlig forandring. Jeg tror ulike hendelser skjer på bakgrunn av komplekse situasjoner, og at hvordan noe påvirker noen mennesker, ikke nødvendigvis vil påvirke andre på samme måte. Dette tror jeg gjelder også i skolen. En slik oppfattelse av skolens komplekse hverdag kan knyttes til et prosessperspektiv av skolen, der alt er i en kontinuerlig prosess (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). Et kvalitativt forskningsintervju er egnet til å utforske denne kompleksiteten. En kvalitativ tilnærming til forskning innebærer å fange opp mening og spesifikke opplevelser som det ikke er mulig å måle statistisk. Tilnærmingen søker å finne det særegne, og skape en forståelse og en helhet av det som undersøkes (Dalland, 2017, s. 52-53). Et kvalitativt forskningsintervju er dermed den best egnede inngangen til å undersøke min problemstilling.

5.1.1 *Det kvalitative forskningsintervju*

Gjennom å bruke det kvalitative forskningsintervjuet som metode, forsøker jeg å få innsikt i den intervjuedes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 141). Helleve (2022, s. 113) bruker begrepet «narrativ biografisk tilnærming» om en slik prosess. Her legger hun til grunn en forståelse av intervjuet som et narrativ, der den intervjuede forteller sin fortelling. Ved at den intervjuede får muligheten til å fortelle sin fortelling, vil informanten også kunne gå i dybden

av det en ønsker å formidle. Dermed kan et kvalitativt forskningsintervju være mer berikende enn en kvantitativ metode. Ved at jeg har et kvalitativt intervju, vil jeg ha muligheten for å skape en dypere innsikt og en forståelse av lærerens erfaringer i tilknytning arbeidet, som kan være med på å besvare min problemstilling.

Kvale og Brinkmann (2018, s. 156) beskriver at kunnskap skapes i kontakt mellom den intervjuede og forskeren. I et intervju vil forskeren ha planlagt spørsmål som den intervjuede vil besvare. Spørsmålene bør være formulert på en åpen måte slik at informanten ikke vil bli ledet i noen retning basert på spørsmålsformuleringen. Samtidig bør informantene få muligheten til å reflektere omkring andre temaer som kan være berikende for intervjuet. Det er i tillegg rom for oppfølgingsspørsmål i et kvalitativt intervju, der forskeren kan forsøke å få utfyllende svar på det som enda ikke er tilstrekkelig besvart. I denne sammenheng presiserer Dalland at spørsmålene i et kvalitativt intervju, i tillegg til å bli utviklet i forkant av intervjuet, formes under intervjuet med utgangspunkt i samtalen og se svarene informanten gir under intervjuet (2017, s. 78).

5.1.2 Intervjuguide

En intervjuguide består av en liste over spørsmålene forskeren ønsker å stille i løpet av intervjuet. Ved å ha en semistrukturert intervjuguide vil ikke spørsmålenes rekkefølge være av avgjørende betydning. Den semistrukturerte intervjuguiden vil heller fungere som en mal for intervjuet, med høyde for å stille de ulike spørsmålene når forskeren anser det som mest gunstig (Dalland, 2017, s. 79). Dermed blir hovedformålet med intervjuguiden å ha forberedt spørsmål som forskeren en eller annen gang i løpet av intervjuet vil stille.

Intervjuguiden jeg utformet, bestod av tre hovedtemaer med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Det første temaet tok for seg informantenes forståelse av sosial bakgrunn, det andre handlet om deres forståelse av fagfornyelsen, mens det siste temaet handlet om lærerens tiltak i klasserommet. Innenfor hvert av disse temaene formulerte jeg spørsmål som jeg ønsket å stille, inkludert stikkord over hva jeg ønsket å få svar på dersom informantene ikke selv reflekterte rundt det jeg ønsket. Et eksempel på dette er at det første temaet, som handlet om informantenes forståelse av begrepet «sosial bakgrunn», hadde spørsmålet «Hvilken betydning tenker du familiebakgrunn har for elevenes skoleprestasjon?». Stikkordene jeg hadde notert meg på forhånd, var «interesser hjemmefra», «skole-hjem-samarbeid», «støtte fra foreldre». Med en slik utforming av intervjuguiden hadde jeg en

trygghet i at jeg kunne få informasjon om det jeg ønsket å finne ut av, samtidig som de åpnet for at informantene selv kunne fortelle om sine erfaringer på en relativ naturlig og uavbrutt måte.

5.1.3 Pilotintervju

I forkant av intervjuet gjennomførte jeg et pilotintervju. Det kan være gunstig å gjennomføre et slikt prøveintervju for å se hvordan intervjuet med kan foregå (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 151). Det er likevel viktig å ha en visshet om at ingen intervjuer er like, og at hvordan ett intervju foregår, vil ikke være svar på hvordan andre intervju vil foregå. Ved å gjennomføre et pilotintervju har mulighet for å endre på intervjuguiden dersom en mer oversiktlig fremstilling ville være å foretrekke. Forskeren vil også kunne endre på spørsmålsformuleringen og ta vekk eller legge til spørsmål.

Deltakeren i piloten var en ungdomsskolelærer på en skole i Innlandet. Ved å gjennomføre pilotintervjuet fikk jeg erfaring med at rekkefølgen av temaene burde endres, fra å ha lærerens kunnskap om LK20 først, til å ha lærernes forståelse av begrepet «sosial bakgrunn» først. I tillegg erfarte jeg at rekkefølgen på spørsmålene med fordel kunne endres, og at noen av spørsmålene var gjentakende. Til tross for at jeg fjernet noen av de gjentakende spørsmålene, opplevde jeg at det var utfordrende å utforme en intervjuguide der ingen av spørsmålene var gjentakende, ettersom en aldri kan vite hvilken retning et intervju faktisk vil ta. Derfor, for å passe på at jeg ville komme til få svar på de spørsmålene jeg ønsket, valgte jeg å la noen av de gjentakende spørsmålene stå med visshet om at jeg kunne hoppe over dem ved behov.

5.2 Datainnsamling

5.2.1 Rekruttering

Etttersom jeg skulle intervju lærere med fokus på sosiale ulikheter i klassen, ønsket jeg å intervju fire kontaktlærere på skoler der jeg var kjent med at elevgrunnlaget var sammensatt. Med en antakelse om at elevgrunnlaget på de aktuelle skolene ville gjenspeile den demografen i området, kontaktet jeg aktuelle deltakere på områder med et en sammensatt befolkning. Jeg gjorde dermed et strategisk utvalg (Grønmo, 2016, s. 103), der jeg kontaktet aktuelle kandidater direkte. Ved å ta kontakt med tidligere praksislærere og en kollega på e-post, fikk jeg to bekreftende svar på deltakelse og kontaktinformasjon til en tredje kandidat som senere også besvarte bekreftende. Rekrutteringsprosessen tok lenger tid enn antatt, da

flere av de aktuelle deltakerne ikke svarte på epost eller ikke hadde mulighet til å delta. Jeg besluttet dermed at tre informanter var nok.

5.2.2 Utvalg av informanter

Jeg vil nå gi en kort introduksjon av informantene under pseudonymene Gry, Helene og Anne. Alle informantene arbeider på skoler i Oslo og omegn. Skolene har en sammensatt elevgruppe, der elevgrunnlaget består av elever med både høy og lav sosial bakgrunn. Gry er kontaktlærer på 7. trinn. Hun har universitetsutdanning, og har arbeidet på ulike skoler gjennom sin yrkeskarriere. Spesielt i hennes tilfelle, er at hun arbeider ved en skole med et elevgrunnlag der mesteparten av elevene har høy sosial bakgrunn. Helene er kontaktlærer på 5. trinn. Hun er utdannet allmennfaglærer, og har jobbet som lærer i over 20 år. Anne er kontaktlærer på 7. trinn. Hun har allmennlærerutdanning og har arbeidet på samme gjennom hele sin yrkeskarriere. Jeg opplever alle informantene som trygge klasseledere med omsorg for sine elever. Samtlige av informantene viste et engasjement for yrkestittelen og arbeidsoppgavene i jobben, og jeg opplevde at alle informantene var stolte over jobben sin. Jeg anser disse informantene som svært berikende for min oppgave.

5.2.3 Gjennomføring av intervju

Informantene fikk valget om å gjennomføre intervjuet fysisk eller digitalt. Alle valgte å gjennomføre det på skolen de arbeidet ved. Å gi informantene valget med lokasjon for intervjuet var et bevisst valg for å gjøre situasjonen mindre anspent (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Jeg opplevde at intervjuene var fine samtaler der informantene virket trygge og interesserte. Jeg passet på å ikke si for mye av det jeg allerede visste om fagfornyelsen og forskning på sosiale ulikheter, da jeg ikke ønsket at dette skulle påvirke informantenes svar. Samtidig valgte jeg noen ganger å gi informantene litt bakgrunnsinformasjon, der dette var nødvendig, eksempelvis når spørsmålene handlet spesifikt om prinsippet «å lære å lære» i LK20. Likevel opplevde jeg at dette ikke bremsset opp eller farget samtalen på noe vis, og informantene brukte god tid på å tenke gjennom reflekterte svar. Alle intervjuene varte i mellom 35 og 45 minutter. Samtlige av informantene gav tilbakemelding om at de synes temaet var interessant og spennende å snakke om.

Jeg brukte appen Diktafon til å gjennomføre intervjuene. Ingen av informantene var negative til dette, og jeg opplevde ikke taleopptak som et hinder i intervjuet. Appen og opptakene jeg

tok opp var koblet til et skjema jeg hadde laget på nettsiden Nettskjema.no. På denne måten kunne jeg lytte til opptakene via denne nettsiden. Under transkripsjonen brukte jeg programmet f4transkript for å manuelt transkribere intervjuene.

5.3 Analyseprosessen

5.3.1 Transkribering

Transkriberingen av et intervju handler om å gjøre det muntlige intervjuet om til skriftlig tekst, slik at det skal være mulig å analysere det (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 204). En utfordring kan være å forsøke å fange essensielle kjennetrekke ved muntlig kommunikasjon, slik som tonefall og kroppsspråk, inn i den skriftlige transkripsjonen. Likevel er det i følge Kvale og Brinkmann (2018, s. 212) ingen form for korrekt transkripsjon. De trekker frem at det viktigste er å transkribere på den måten som er mest nyttig for den aktuelle forskningen.

Jeg transkriberte intervjuene innen et par dager etter jeg hadde intervjuet informantene. Dette prioriterte jeg for å huske viktig kroppsspråk som kunne ha betydning for meningen med utsagnene. Jeg transkriberte derimot ikke nøyaktig alt som ble sagt, og unnlot små ordlyder som ikke hadde betydning for innholdet. Jeg unnlot også å notere ned pauser og kroppsspråk. Likevel noterte jeg noen ganger ned diverse ord som «ehm», «ja...» og «mhm», men kun dersom disse ordene var av betydning, for eksempel dersom bruken av disse indikerte at informanten synes spørsmålet var vanskelig å svare på. Jeg valgte denne metoden da poenget med min transkribering var å skape mening ut fra dialogen, fremfor å ha en detaljert transkripsjon av informantens utsagn. Transkripsjonene endte på 14 700 ord, eller 24 sider i Word.

5.3.2 Sortering og tematisering

Hensikten med å analysere kvalitative data, er å gjøre materialet forståelig (Dalland, 2017, s. 87). Ved å bearbeide de muntlige taleopptakene først gjennom transkribering og deretter gjennom analyse, blir datamengden redusert og konsentrert. Når jeg deretter studerer analysematerialet, vil jeg kunne få et innblikk i hva informantene har forsøkt å fortelle meg. Interessant for videre bearbeidelse er mønstre i hva informantene har sagt. Ved å møte transkriberingene med en slik form for «mistankens hermeneutikk» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 239), har jeg mulighet til å gå i dybden av det som blir sagt, og se om det ligger underliggende meninger i det som kommer frem.

Analyse av data starter allerede når forskeren er i gang med å undersøke problemstillingen, i mitt tilfelle i gjennomføringen av intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Ved å være aktivt til stede under intervjuet og ta ulike valg, som eksempelvis angående hvilke oppfølgings spørsmål som stilles, vil forskeren forme intervjuet og de dataene som senere kan bli innhentet ut fra intervjuet. Slik vil forskeren ta valg basert på en reflekterende prosess gjennom hele intervjuet, der formålet er forskerens forsøk i å skape en helhet.

Jeg gjorde en innholdsanalyse av datamaterialet. Bakken og Andersson-Bakken viser til Krippendorffs definisjon av innholdsanalyse, som nevner at metoden egner seg for å «trekke reproduerbare og solide slutninger fra tekster og til den konteksten der de blir brukt» (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 305). De argumenterer for at en slik metode ser på innholdet i datamaterialet fremfor materialets uttrykksform eller struktur. Denne formen for analyse er gunstig for min oppgave da jeg ønsker å se *hva* informantene forsøker å fortelle meg, fremfor å identifisere *hvordan* de forteller det. Jeg anser det også som relevant at jeg trekker slutninger fra informantens utsagn basert på den konteksten utsagnene ble sagt i, og bruker disse slutningene videre i min analyse. Ved at jeg benyttet meg av meningsfortetting, som handler om at en komprimerer uttalelsene til informantene til kortere formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 232), fikk jeg et tematisk blikk på innholdet, fremfor et fokus på detaljene i språklyden. I en slik prosess lot jeg mine egne forståelser av informantens budskap være førende for den videre analysen. Jeg hadde en kombinasjon av en deduktiv og en induktiv tilnærming. Ved at jeg lot mine oppfatninger i tilknytning temaet ha betydning for kategoriene som ble utviklet hadde jeg en deduktiv tilnærming. Samtidig hadde jeg også en induktiv tilnærming, der informantens uttalelser og studiens empiri hadde en innvirkning på kategoriene (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 224). Jeg vil nå presentere gangen for min analyse.

Analyseprosessen ble delt inn i tre faser. I den første fasen leste jeg gjennom hver transkripsjon separat og identifiserte hvilke begreper eller tema under hvert hovedtema fra intervjuguiden som fikk mest oppmerksomhet. I dette arbeidet brukte jeg fargekoder, der jeg markerte sentrale utsagn, eller koder (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 355), i ulike farger med utgangspunkt i de ulike temaene i intervjuguiden. Med utgangspunkt i kodingen gikk jeg over i den andre fasen av analysen, der jeg utviklet en tabell med syv kategorier basert på hvilke funn som var fremtredende hos informantene. Tabellen inneholdt følgende syv kategorier: Sosial bakgrunn, foreldrenes betydning, LK20, «Å lære å lære», selvstendig arbeid, mestring

og motivasjon og kritisk tenkning. Kategoriene ble plassert i tabellens vertikale akse, mens lærerens meningsfortattede utsagn ble plassert i den horisontale. Dette resulterte i en tabell med syv rader og tre kolonner, illustrert med et utdrag i tabell 1.

Kategori	Gry	Helene	Anne
Selvstendig arbeid	<p>Opptatt av selvstendig arbeid og arbeid i grupper – som en variasjon.</p> <p>Elevene pigger ikke lenger. De «slipper» det hjemme.</p> <p>En trend at ungene ikke sitter alene og gjør lekser. De skal være sammen med foreldrene. De er mye mer uselvstendige i dag.</p> <p>Opptatt av at elevene skal klare å jobbe selvstendig, f.eks. ved ikke å trenge hjelp til lekser (de har lekser om ting de skal ha lært).</p> <p>Selvstendighet går også på modenhet. De som er selvstendige mestrer flere livsområder (gjør lekser selv, har med seg ting på skolen, kommer med riktig utstyr, oppladde iPader...).</p>	<p>Selvstendighet handler om modenhet.</p> <p>Hvis foreldrene har tiltro til eleven og sier at eleven skal øve på det og det, tror hun det vil spille positivt inn på elevenes selvstendighet.</p> <p>Sier mange trenger rammer for å «blomstre». Hun sier: «Så det er vel kanskje det at selvstendig ikke skal være fritt egentlig, det skal være innenfor en kontekst (...).»</p> <p>Må ha oppgaver som er strukturert så de kan passe for ulike elever.</p> <p>Hun tror ikke alle har like forutsetninger for å klare å arbeide selvstendig</p> <p>Hun sier at elever som er selvstendig, mestrer det de ikke kan enda.</p>	<p>Hun tror ikke alle har like forutsetninger for å arbeide selvstendig.</p> <p>De som klarer det, tror hun har et indre driv til å få til ting, og tar utfordringer på en annen måte.</p> <p>Mener det ikke trenger å ha en sammenheng med sosial bakgrunn. Foreldrene kan også støtte opp, men barna klarer det fortsatt ikke.</p> <p>Tror LK20 kan gangne noen bedre enn andre, basert på modenhetsnivå.</p>

(Tabell 1: utdrag fra analyse-tabell. Fargene har utgangspunkt i intervjuguiden. Rødt = tema 1. Grønt = tema 2. Blått = tema 3.)

På bakgrunn av tabellen i fase to, fant jeg det hensiktsmessig å sortere funnene i ny tabell. Dermed utviklet jeg, i en tredje fase i analyseprosessen, tre nye hovedkategorier: Sosial bakgrunn, lærerens arbeid i klasserommet og elevforutsetninger for selvstendig læringsarbeid.

Disse hadde igjen sine underkategorier, der sosial bakgrunn eksempelvis hadde underkategoriene «holdninger», «muligheter» og «selvstendighet». Denne nye fremstillingen gav meg en god oversikt over funnene slik at de kunne bidra til å svare på forskningsspørsmålene. Se illustrasjon av utdrag i tabell 2.

	Gry	Helene	Anne
Sosial bakgrunn			
<i>Holdninger</i>	<p>Familiebakgrunnen har mye å si for elevenes skoleprestasjoner.</p> <p>Foreldrene til elevene vektlegger ikke skolen så mye, for det er andre ting som teller mer, som fritidsaktiviteter</p> <p>Elevene har nedlatende holdninger til skolen og lærerne</p>	<p>Daglig oppfølging er viktig</p> <p>Viktig at foreldrene har en holdning om at skolen er viktig</p> <p>Foreldrene bør være interessert i hva elevene lærer</p>	<p>Foreldrenes støtte er viktig for elevenes skoleprestasjoner</p> <p>Foreldre, uavhengig av sosial bakgrunn, kan støtte sine barn</p> <p>Viktig at foreldrene viser interesse</p>
<i>Muligheter</i>	<p>Fritidsaktiviteter teller mer enn aktiviteter på skolen</p> <p>Fasaden er viktig, det er viktig å ha fine biler og hytter her og der</p>	<p>Elever kan ha ulike erfaringer. Det kan ha en sammenheng med elevenes sosiale bakgrunn</p> <p>Noen elever har aldri vært på hyttetur. Viktig at læreren prøver å skape felles referanserammer i klassen</p>	<p>Ikke alle elever har råd til å bli med på fritidsaktiviteter.</p> <p>Elevene møter hverandre på disse, så de som ikke blir kjent med jevnaldrende på fritiden, vil kunne gå glipp av mye sosialt</p>
<i>Selvstendighet</i>	<p>Foreldrene gjør mye for barna hjemme</p>	<p>Foreldre som har tiltro til eleven vil gjøre at eleven har tiltro til seg selv</p>	<p>Selvstendighet trenger ikke ha en sammenheng med</p>

	Barna har «dårlig kondis» til å stå i oppgaver Elever puffer ikke lenger	Alle har ikke like forutsetninger for å klare å arbeide selvstendig. Personlighet, holdninger til skole, trygghet, modenhet og lærevansker kan spille inn	foreldrenes sosiale bakgrunn Oppfølgingen hjemmefra har mye å si for elevenes selvstendighet
--	---	--	---

(Tabell 2: Utdrag fra andre versjon av tabell. For ordens skyld: i den nye tabellen anså jeg det ikke som nødvendig å beholde fargekodene, da jeg ønsket å se funnene i en mer helhetlig fremstilling uten intervjuguidens begrensninger.)

5.4 Studiens kvalitet og forskningsetikk

5.4.1 Etiske refleksjoner

I en studie er det ulike etiske overveielser og hensyn en må ta. Dalland fremhever at forskningsetikken handler om etiske overveielser i forhold til alle sider ved forskningen. Ikke minst har forskeren et særskilt ansvar ovenfor det å ivareta personvernet til deltakerne i forskningen (Dalland, 2017, s. 236). Jeg vil nå argumentere for de valgene jeg har tatt av etiske hensyn.

Før prosjektets start ble prosjektet meldt inn til Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Sikt). Dette ble godkjent i januar 2023 (for ordens skyld: basert på en misforståelse av sluttdato for prosjektet hos Sikt, ble jeg nødt til å søke om utvidet sluttdato. Denne ble godkjent innen fristen. Se vedlegg 1). Det ble så gjort en risiko- og sårbarhetsvurdering (ROS) av personopplysninger. Her ble jeg nødt til å reflektere over ulike hendelser som kunne oppstå i tilknytning de innsamlede personopplysningene, samt hvilke løsninger jeg ville trenge dersom de inntraff. Et eksempel på en uønsket hendelse er at uvedkommende kunne kjenne igjen opplysninger i opptaksfilen, der en måte å unngå dette på ville være å ha en begrenset tilgang til datamaterialet. Da informantene ble kontaktet over epost, fikk de litt informasjon om selve prosjektet. Etter at de hadde vist sin interesse og formidlet at de ønsket å bli med på prosjektet, fikk de tilsendt et ytterligere informasjonsskriv som gikk mer i dybden av oppgaven. Her fikk de også tilsendt et samtykkeskjema, som de signerte før intervjuet. Denne formelle bekreftelsen anser jeg som viktig, da jeg har et skriftlig samtykke om at de vil være med på prosjektet jeg kan vise til dersom det oppstår uenigheter. Likevel fikk informantene

informasjon om at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet. Intervjuene foregikk på informantenes arbeidsplasser, i gruppe- eller møterom der vi ikke ville bli forstyrret. Under intervjuet ble det brukt taleopptak. Dette ble gjort via appen Diktafon, som er godkjent av OsloMet som opptaksmetode for intervju. Appen er koblet til Nettkjema.no, og ikke mulig å lytte til på privat telefon. Det er kun mulig å lytte til taleopptaket via Nettskjema.no, etter å ha opprettet et eget skjema for oppgaven og koblet dette sammen med appen. Innlogging til Nettskjema krever tofaktorautentisering, som gjør innloggingen svært sikker. Under transkriberingen av intervjuene ble det brukt fiktive pseudonymer, samtidig som jeg brukte fiktive navn på ulike grupper eller aktiviteter de beskrev, eksempelvis tilknyttet ulike gruppenavn i nivådeling av klassen. Alle disse valgene tok jeg ut av etiske hensyn og hensyn i tilknytning til lærernes personvern.

5.4.2 Validitet

Oppgavens validitet handler om hvor gyldige dataene i undersøkelsen er. Bryman deler validitet inn i intern og ekstern validitet (2016, s. 384). Den eksterne validiteten handler om i hvilken grad en kan generalisere og overføre de de funnene en har gjort seg i studien til et annet utvalg. I en liten studie bestående av tre informanter vil jeg ikke kunne generalisere funnene jeg har gjort. Likevel kan jeg argumentere for at jeg har funnet interessante funn, som er av betydning for en bredere forståelse av virkeligheten. Disse funnene kan brukes som inspirasjon til videre forskning.

Den interne validiteten handler om selve analyseprosessen, og hvor gyldig sammenhengen mellom de ulike stegene i analyseprosessen og resultatene av studien er (Bryman, 2016, s. 384). Under intervjuene gjorde jeg taleopptak, og jeg har forsøkt å transkribere intervjuene så nøyaktig som mulig, med rom for å unnlate ord av liten betydning (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 212). Likevel opplevde jeg at ulike forstyrrelser, slik som bakgrunnsstøy, bidro til at jeg ikke alltid hørte informantenes svar tydelig. I tillegg påvirket informantenes dialekter min forståelse av deres utsagn i noen tilfeller. For å unngå å utelate noe av betydning, hørte jeg gjennom lydopptakene av intervjuene to ganger, og jeg ble dermed sikker på at jeg hadde en så presis transkripsjon av intervjuene som mulig.

I en diskusjon om studiens validitet, bør en også se på hvilken relevans dataene har for det som skal undersøkes (Dalland, 2017, s. 40). Mitt utvalg, bestående av tre lærere, fortalte om sine opplevelser av skolehverdagen. Dette er relevant for min oppgave. Ifølge Postholm og

Jacobsen (2018, s. 118) skal et fenomenologisk intervju ha et fåtall av informanter og de skal være til dels heterogene. Mine informanter var en heterogen gruppe, der alle informantene var kvinner, i samme aldersgruppe, alle arbeidet på mellomtrinnet og alle hadde lang erfaring som lærer på barneskolen. Svarene informantene gav vil jeg dermed kunne stole på, ettersom de snakker om deres erfaringer i tilknytning deres profesjon. For å få et bredere perspektiv, kunne jeg ha intervjuet flere lærere. Dette anså jeg derimot som lite nødvendig for omfanget på min oppgave. For å gjøre gruppen enda mer heterogen, kunne jeg ha forsøkt å bytte ut informanten Gry, som arbeidet på en skole med et elevgrunnlag med overveiende god sosioøkonomisk bakgrunn, med en annen informant som arbeidet på en skole med et mer variert elevgrunnlag.

For å se hvor gyldig en studie er, vil det også være interessant å se på om kunnskapen som formidles i intervjuene blir tolket på den måten det er ment. Ettersom et intervju består av minst to ulike personer med ulike subjektive oppfatninger av det som blir formidlet, vil ikke forskerens gjengivelse av informantens fortellinger garantere en eksakt gjengivelse av informantens budskap. Forskerens selvforståelse vil på denne måten ha stor betydning for fortolkningen av informantenes uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 241). I denne sammenheng hendte det at jeg under intervjuprosessen stilte klargjørende spørsmål til informantene, for å forsikre meg om at jeg hadde forstått deres utsagn på riktig måte;

Gry: (...) det er jo også kanskje en trend at ungene i dag ikke sitter alene og gjør leksene, på en måte. De skal være sammen med foreldrene. De er mye mer uselvstendige i dag, altså.

Forsker: Så tror du på en måte at hjelpen fra foreldrene kan spille inn negativt og, da?

Gry: Det kan det absolutt.

Denne formen for klargjørende spørsmål kan gjøre at informantens opprinnelige utsagn får en annen betydning enn det var ment. Informanten kan oppleve at de klargjørende spørsmålene jeg som forsker stiller, har en betydning for hvilket svar jeg ønsker å få. Dermed kan informantene, til dels ubevisst, forsøke å svare det hun tror jeg vil at hun skal svare, basert på mine klargjørende spørsmål. I denne sammenheng vil min førforståelse og mine holdninger til temaet ha en betydning. Min forståelse av informantenes svar vil være påvirket av forskningen jeg har lest, og teorien jeg har satt meg inn i. Jeg forsøkte likevel så langt det lot seg gjøre å ikke la min førforståelse og engasjement rundt temaet påvirke informantenes svar.

Det er viktig å nevne at kunnskapen som skapes mellom meg, som forsker, og informanten, vil ikke kunne være absolutt. Jeg vil kun ha tilgang til informantenes fortellinger om deres erfaringer, og min tolkning av informantens utsagn vil være avgjørende for analysen. Det er dermed viktig å være bevisst på at mine transkripsjoner og analyser av informantenes fortellinger er kun gjenfortellinger, og ikke de faktiske fortellingene. Dette trenger likevel ikke være et problem. Kvale og Brinkmann (2018, s. 244). snakker om at å lete etter en «egentlig mening» vil kunne skape en tingliggjøring av det som er subjektivt og unikt for en persons utsagn. Dermed bør en heller omfavne berikelsen det subjektive kan gi. Dette støttes av Postholm og Jacobsen, der de trekker frem at forskeren legger sin subjektivitet frem som en konsekvens for funnene (2018, s. 76) . Likevel vil det være gunstig å forsøke å forholde seg relativt nøytral til funnene en finner, og gjøre et forsøk i å la sine førforståelser vike til fordel for de erfaringene og fortellingene informanten gir.

5.4.3 Reliabilitet

Reliabiliteten i en metode handler om studiens troverdighet og i hvor stor grad en kan stole på det funnene i studien viser (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 276). Jeg har i studiens gang arbeidet alene, med god hjelp fra veileder. Vi har sammen skapt en enighet om hva funnene har vist, og hvilket bilde dette skaper av virkeligheten. Dette er med på å styrke studiens pålitelighet. Bryman trekker frem at reliabiliteten av oppgaven også ser på hvorvidt en kan gjennomføre studien på nytt, og få de samme resultatene (Bryman, 2016, s. 41). Det ideelle hadde vært om en annen forsker kunne brukt mine beskrivelser til å gjennomføre en tilsvarende undersøkelse, og ende opp med samme resultat. Imidlertid vil det alltid være muligheter for misforståelser, feiltolkninger eller ufullstendige beskrivelser som vil kunne gjøre at en annen forsker opplever studiens metode som krevende å utføre. I fremstillingen av min metode for studien har jeg likevel beskrevet stegene på en transparent måte, slik at det så langt det lar seg gjøre unngås misforståelser eller feiltolkninger tilknyttet hvordan jeg har utført studien. Samtidig har jeg i beskrivelsen av oppgavens validitet argumentert for hvorfor mine metodiske valg har vært gyldige. Ved å gi en grundig beskrivelse av mine metodiske valg i tilknytning studiens utvalg, transkribering og analyse av datamateriale, kan jeg med trygghet argumentere for at min studie er troverdig.

6 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene av datainnsamlingen. I tråd med analyseprosessen har jeg delt kapitlet inn i tre hoveddeler; sosial bakgrunn, lærerens arbeid og elevforutsetninger. I den første delen vil jeg beskrive hvordan informantene opplever at den sosiale bakgrunnen til elevene har sammenheng med deres skoleprestasjoner. I andre del legger jeg frem hvordan informantene beskriver at de implementerer intensjonen om selvstendig læringsarbeid i LK20 inn i sin undervisning. Til slutt vil jeg vise til hva informantene beskriver som forutsetninger for at elevene skal kunne arbeide selvstendig.

I kapitlet vil jeg legge til grunn samme forståelse av begrepene «sosiale ulikheter» og «sosial bakgrunn» som jeg tidligere har gjort rede for, nemlig at foreldrenes yrker og økonomi er grunnlag for elevenes sosiale bakgrunn (Folkehelseinstituttet, 2022). Med dette som utgangspunkt, vil jeg omtale elever ut fra deres sosiale bakgrunn. Jeg vil her skille mellom elever med lav sosial bakgrunn, der disse elevene har foreldre som har lav utdanning og relativt dårlig økonomi, og elever med høy sosial bakgrunn, som har foreldre med høy utdanning og relativt gode og stabile økonomiske forutsetninger.

6.1 Sosial bakgrunn

Informantene uttrykker en felles forståelse for begrepet «sosial bakgrunn» og peker på at den sosiale bakgrunnen handler om familien elevene vokser opp i og hvor de kommer fra, slik en av informantene uttrykker:

«Det handler jo litt om økonomi og foreldres utdanning, tenker jeg. Hvor man kommer ifra.» (Anne)

Det kommer også frem at informantene opplever at «sosial bakgrunn» kan handle om hvordan eleven oppfatter sin egen identitet og seg selv som person, på bakgrunn av ens familie.

Generelt viser studien at elevens sosiale bakgrunn kan påvirke elevens forhold til og rolle på skolen. Informantene peker på at foreldrenes egne opplevelser av og holdninger til skolen kan speile deres sosiale bakgrunn, og vil overføres til elevene.

6.1.1 Holdninger

Informantene er tydelige på at foreldrenes holdninger til skolen er av stor betydning, da elevene vil ta over de samme holdningene. De antyder at dette vil ha en påvirkning på elevenes skoleprestasjoner. En informant sier:

«Holdningen om at skole er viktig, det tror jeg har veldig mye å si. Hvis foreldrene synes at skolen er viktig, klarer de å formidle det for sitt barn, og da synes barnet at skolen er viktig og. Det har en veldig klar sammenheng, særlig på barneskolen.»

(Helene)

Funnene viser at familier med høy sosial bakgrunn ofte ikke prioriterer elevenes skolearbeid. Det ser ut til at skolen «tas for gitt» og at aktiviteter på andre arenaer er viktigere. Disse holdningene kan spille negativt inn på elevenes skoleprestasjoner, ved at de nedprioriterer skolen. To av informantene utdyper hvordan de opplever dette i sine klasser:

«Vi ser at vi har ganske mange familier hvor foreldrene ikke vektlegger skolen så mye, for det er andre ting som teller mer, som fritidsaktiviteter og sportslige aktiviteter og prestasjoner til ungene. Jeg har hørt veldig mange ganger at skolen går ikke først, og vi har foreldre som er høyt utdannede, som bare sier ´nei, mitt barn gjør ikke lekser, det har vi ikke tid til hjemme hos oss´.» (Gry)

«Jeg har en liten forestilling om at utdanning og sånn ikke nødvendigvis stiller så sterkt hjemme, slik at for noen er skolen en del av livet til barnet sitt, som er atskilt fra resten. Sånn at de snakker ikke om hvordan det går på skolen eller hva de lærer.»

(Anne)

Det kommer også frem i funnene at barn med høy sosial bakgrunn kan ha negative og nedlatende holdninger til skolen og lærerne. Informantene peker på at disse negative holdningene har gått i arv fra foreldrenes negative holdninger til skolen. En av informantene viser til et utsagn fra en elev, der eleven sier:

«hvorfør gidder du å være lærer? Du tjener jo så dårlig, mamma og pappa sier lærere tjener dårlig» (Gry).

Når det gjelder foreldre med lav sosial bakgrunn, gir informantene uttrykk for at de kan virke usikre på det norske skolesystemet, og overføre denne usikkerheten til deres barn. En av informantene sier:

«Det [familiens sosiale bakgrunn] kan av og til ha betydning, fordi foreldre med lav utdanning kan bli usikre, hvis de selv sleit med ting.» (Helene)

Informantene trekker videre sammenheng mellom usikkerhet og tillitt til skolen. Dette påvirker også barna. En forklaring kan være at de kommer fra andre kulturer enn den norske, og på denne måten ikke har egne erfaringer med å ha gått på en norsk skole. En informant viser til hvordan dette gir utslag i at foreldrene ikke stoler på det læreren sier:

«Jeg har foreldre som blir litt engstelige når skolen tar kontakt, ikke sant, for da tenker de 'hva har barnet mitt gjort galt nå?' ikke sant. (...) Noen av foreldrene, når jeg kontakter de, de tror jo ikke på meg, de tror jo på barnet sitt» (Anne)

6.1.2 Muligheter

Funnene viser at de sosiale ulikhetene mellom elevene kan komme til uttrykk gjennom elevenes muligheter til å delta på fritidsaktiviteter. Dette kan igjen påvirke deres muligheter til å bli inkludert i klassen. Etersom fritidsaktiviteter ofte er organisert etter alder, vil mange elever i samme klasse finne hverandre og skape vennskap på disse arenaene, som de så vil ta med seg inn i klasserommet.

En av informantene beskriver at elever som kommer fra familier med lav sosial bakgrunn ofte ikke har råd til at eleven deltar på fritidsaktiviteter. Dette kan også gjelde for elever som har foreldre fra andre kulturer, der de ikke har en tradisjon for å drive med fritidsaktiviteter. En av informantene beskriver hvordan dette kan påvirke elevene det gjelder:

«Foreldre med dårlig økonomi, som kan henge sammen med lav utdanning, har ofte ikke råd til å la elevene være med på fritidsaktiviteter, der elevene ofte finner hverandre. Derfor faller disse barna litt ut, da de ikke har de samme referanserammene. Skolen blir da den viktigste sosiale arenaen, der andre elever har andre sosiale arenaer i tillegg. Den sosiale forskjellen blir da større dess eldre barna blir, og dess viktigere fritidsaktivitetene blir.» (Anne)

Sosiale ulikheter kan også komme til uttrykk hos elevenes ferievener. Elever med lav sosial bakgrunn, vil ofte ikke ha de samme referanserammene som elever som har vært på ferietur. Dette vil bidra til at elevene har ulike utgangspunkt for ulike erfaringer. En informant trekker frem et eksempel som belyser dette:

«Vi lo godt, for vi var på leirskole på fjellet, og da var det en elev som sa 'what kind of a crap hotel is this?' (ler). Vi hadde kanskje ikke forklart godt nok at selv om vi hadde snakket mye om camping, og, ja. Han hadde ikke noe bilde i hodet av hva som kom, på en måte.» (Helene)

Informantene peker imidlertid på at elevene ikke reflekterer over ulikhetene seg imellom i noen stor grad. De tror også ulikhetene blir tydeligere dess eldre elevene blir. De viser til at det kan ha en sammenheng med at elevene på ungdomsskolen blir mer opptatt av materielle goder og mote, enn de er nå. En av informantene uttrykker:

«Det er godt å se og, at de ikke tenker så mye på det. Når man kommer i sjette og sjuende, så begynner man å se det bedre, og på ungdomsskolen ser man det godt. Jeg tenker det er utrolig verdifullt, å gå sammen med andre som har litt annen bakgrunn enn en selv.» (Gry)

6.1.3 *Selvstendighet*

Funnene viser at foreldre med høy sosial bakgrunn både hjelper barna sine mye med skolearbeidet og annet ansvar i tilknytning skole. Informantene mener elevene på denne måten ikke lærer å bli selvstendige. En av informantene sier:

«En trend at ungene ikke sitter alene og gjør lekser. De skal være sammen med foreldrene (...) Bare det å smøre matpakke, pakke gymtøy og pakke til, for eksempel, leirskole. Fryktelig mange foreldre gjør det for barna sine også i sjuende klasse, og da trenger du ikke bli så selvstendig, da. Jeg tenker det er travle foreldre, som da fikser og ordner for ungene sine, de har nesten ikke tid til å, skulle til å si, gjøre dem selvstendige. Det går fortere hvis foreldrene fikser og ordner.» (Gry)

Funnene viser likevel en motsatt tendens når det gjelder elever med lav sosial bakgrunn. Det kan antas at dette har en sammenheng med at disse foreldrene er vant til å jobbe hardt, uten å få stor fortjeneste av det i form av økonomiske ressurser. Informantene peker på at disse elevene vil kunne ha foreldre som setter strenge krav og føringer, og ha forventninger til barna om at de skal jobbe selvstendig og hardt med skolearbeidet. Informantene sier:

«Hvor mye man vektlegger utdanning, og egentlig hva man legger vekt på i familien. Hva man også tar som en selvfølge og ikke.» (Gry)

«Altså litt hvilke forventninger foreldrene har. At det handler om at hvis de har tiltro og sier det er viktig og at alle skal trene på det» (Helene)

Sitatene understreker i hvor stor grad foreldrenes holdninger til skolen og forventninger til eleven er av betydning for elevens skoleprestasjoner. Dersom foreldrene har gode holdninger og forventninger til skolen, vil dette spille positivt inn på elevenes holdninger og forventninger til en selv.

6.2 Lærerens arbeid i klasserommet

Informantene er tydelige på at de, i henhold til LK20, i stor grad fokuserer på at elevene skal kunne arbeide selvstendig. Det kommer særlig frem at de arbeider for å skape dybdelæring gjennom tverrfaglige undervisningsopplegg, i tråd med prinsippene «sosial læring og utvikling» og «å lære å lære».

6.2.1 Tverrfaglig arbeid

Det ser ut til at informantene fokuserer mer på tverrfaglighet med innføringen av LK20, enn de gjorde med LK06. De tenker nå mer i bolker, perioder og på tvers av fag, enn de gjorde før. I denne sammenheng er prosjektarbeid en metode som beskrives av alle informantene, der elevene arbeider selvstendig med prosjekter innenfor satte rammer og på tvers av fag.

Eksempelvis viser en av informantene hvordan elevene arbeider med et prosjekt om å finne informasjon om et land i verden, ser de på ulike måter skal presentere informasjonen de har samlet. Hun beskriver det slik:

«De har fått en ramme de skal jobbe innenfor, men likevel er det stor frihet. De skal jobbe i iMovie og Minecraft, og det er veldig spennende, og de skal gjøre masse forskjellig. I utgangspunktet skal alle kunne tenke at dette er en gøy måte å gjøre det på, da.» (Gry)

Informantene beskriver at det tverrfaglige bør være kreativt, variert og interessant for elevene. En annen informant gir et eksempel på hvordan de i hennes klasse arbeider tverrfaglig med et prosjekt der elevene skal konstruere et hjelpemiddel til en familie med et barn med funksjonsnedsettelse:

«Et prosjekt kan være at elevene skal hjelpe en familie med barn med funksjonsnedsettelse, som skal på fotballkamp. Elevene skal da konkret lage hjelpemiddelet, også må de skrive om prosessen og om hvordan dette hjelpemiddelet skal hjelpe den familien. Det går jo på skaperglede, og... Samtidig som vi jobber tverrfaglig» (Anne)

Informantene understreker at de ved å legge opp til en variert undervisning innenfor fastsatte rammer, ønsker å skape motivasjon, engasjement og selvstendighet hos elevene. Ved å ha prosjektarbeid som aktivitet, kan elevene bruke ulike digitale og analoge hjelpemidler som de selv ønsker. En informant uttrykker:

«De som kanskje er litt mer selvstendige, de tror jeg nok har veldig behov for frihet, at det innimellom er valg de kan ta, men at det ikke betyr at de kan velge fritt fra øverste hylle liksom, men at det er noe som kan motivere de som i utgangspunktet er ganske selvstendige. Det må jo være sånne oppgaver som er strukturert sånn at de kan passe for ulike typer elever.» (Helene)

6.2.2 Sosial læring og utvikling

Informantene viser at de er svært opptatt av at alle elevene i klassen skal føle seg inkludert. Dette arbeider de med ved å skape tydelige rammer og rutiner i klassen. En av informantene beskriver:

«Vi gjør det samme, alle sammen. Og det er fordi hvis vi skal være ´vi´, og alle skal kunne være med, så er vi nødt til å gjøre mye sånne faste, trygge ting. Det kan være alt

fra måten vi markerer bursdag på i klassen, til at vi har faste rutiner på nesten alt. Det handler om å sikre at alle er med.» (Helene)

Informantene understreker også betydningen av at elevene får mulighet til å skape felles erfaringer og referanser, gjennom ulike felles aktiviteter. Informantene mener dette er viktig for elevenes følelse av inkludering. En av informantene viser til en historie om en elev som var på sin første hyttetur, i forbindelse med skolen:

«Du har sånne gladhistorier, med hun som var på hyttetur og ikke ante om liggeunderlaget skulle være over eller under soveposen. Fy søren, så glad jeg er for at hun fikk være med på en hyttetur! Hun hadde hørt alle snakke om hytte, men visste nesten ikke hva hytte var engang, sant?» (Gry)

Informantene kobler sosial læring og utvikling til ansvaret for elevenes allmenndanning til å bli gode og selvstendige medborgere i samfunnet. En av informantene viser til hvordan hun bruker litteratur i denne sammenhengen:

«I fjor leste vi «Lappjævel», hvor de lærte om, helt enkelt, en same som gikk på internatskole og ikke fikk snakke språket sitt og måtte snakke norsk, men de lærte jo masse om selve historien i Norge om dette, og samtidig lærte de ganske mye om både medmenneskelighet og vennskap og det å... Ja, rett og slett oppførsel.» (Gry)

Videre er informantene opptatt av å lære elevene å ta kloke og gjennomtenkte valg for å utvikle deres grad av selvstendighet. Flere av informantene peker på hvordan de diskuterer konflikter som har oppstått i friminuttene eller i skoletimene, for å gjøre elevene mer bevisst på konsekvensene av sine handlinger. En av informantene viser til hvordan hun knytter konflikter til hverdagslige situasjoner:

«I etterkant av en konflikt, når vi snakker om hva som skjedde, kan det hende jeg sier ´men hvis mamma og pappa så deg nå, og de hørte det du sa og det du gjorde, hvordan ville de ha reagert?´ Eller ´ville du ha gjort det du sa eller gjorde da, hvis foreldrene dine var her?´ Også snakker vi litt om det.» (Anne)

Informantene viser også til at de ønsker å skape kritiske refleksjoner hos elevene ved å trekke linjer mellom deres liv og andres liv, og media og nyheter. Ved å få historier fra ulike deler av verden, håper informantene at de kan bidra til at elevene får reflektert over sin egen livssituasjon. To av informantene gir eksempler på hvordan de forsøker å gjøre dette i undervisningen:

«Nå viste jeg dem nettopp den videoen som gikk på sosiale medier, om det paret i Iran som danset, også fikk de ti og et halvt års fengsel. Da får man litt forskjellige reaksjoner, med noen som prøver å være kule og si at 'man må jo følge reglene i landet man bor i', men drar jeg de store linjene og sier 'det jeg ønsker, er at dere i alle fall kan tenke over en utrolig takknemlighet over å bo her, og at vi ikke har det sånn'.» (Gry)

«Vi har jo vært å heldige, kan du si, å ha Donald Trump som president i USA (ler). Det har nok gjort at en del barn og unge i dag har blitt mye mer kritiske tenkere i forhold til det som de får høre i media i alle fall, i forhold til hva som er sant og hva som ikke er sant. Også må vi jo bruke det som de møter i verden de lever i.» (Anne)

6.2.3 Å lære å lære

Funnene viser at informantene i undervisningen legger vekt på å lære elevene teknikker og verktøy de kan bruke for å lære på en selvstendig måte. Læringsstrategier som alle informantene viser til er det å lese, skrive og bruke nøkkelord i tekst, lage tankekart, og tegne sentrale elementer fra teksten de har lest. En av informantene beskriver at elevene ofte fyller ut et skjema der de først tenker gjennom hva de kan om temaet de skal lære, deretter reflekterer rundt hva de ønsker å lære, før de til slutt skriver ned hva de har lært etter å ha jobbet med temaet (VØL-skjema). Samtidig fokuserer informantene på at elevene må tåle å arbeide hardt, og lære å kunne stå i en arbeidsoppgave. En av informantene utdyper:

«Jeg tenker at «å lære å lære» handler om det med å ha... tillit til egne evner, det å tro at dette kan jeg få til. Det handler ikke om skoleting nødvendigvis, men om all læring. Også tenker jeg at det handler om dette med at læring ikke er gratisarbeid, du må faktisk jobbe for det. Og da handler det mye om erfaring og teknikker.» (Helene)

En av informantene beskriver at hun av og til gjennomfører «liksom-prøver» med elevene sine, der de er nødt til å arbeide selvstendig og bruke ulike læringsstrategier for å repetere innholdet før prøven:

«Da får de beskjed om at neste time skal vi ha en prøve, og at de nå skal få tid til å repetere stoffet vi har gått igjennom den siste tiden. Da får de velge litt selv, da. Det er for at de skal kunne jobbe selvstendig i forhold til det å lære.» (Anne)

De peker imidlertid på at det virker som elevene i liten grad er bevisst sin egen læring. En av informantene forteller at det kan være krevende for elevene å overføre en læringsstrategi de har lært, til en ny kontekst. Derfor kan det være naturlig for elevene å bruke de læringsstrategiene de sist har lært, da disse ligger friskt i minnet, uten at de reflekterer over at dette er den beste teknikken for å tilegne seg mer kunnskap. En av informantene sier:

«Jeg tenker at mange av de strategiene har de kjempenytte av, men det kan godt hende når de kommer på ungdomsskolen at de sier ´nei, dette har vi aldri gjort´. For da er det på en måte en ny kontekst, og det blir vanskeligere, og da reserverer de seg sikkert. Men jeg tror de har med seg mye god trening, i alle fall, og jeg tror det handler om å trygge dem». (Helene)

Funnene viser at det å skape rammer for elevenes selvstendige læringsarbeid, kan trygge elever som er usikre på sine ferdigheter i tilknytning oppgaven. Rammer er av betydning for at alle elever skal ha mulighet til å kunne utføre oppgavene på egenhånd, og på denne måten oppleve mestring ved selvstendig arbeid. En av informantene løfter frem bruken av arbeidsplan som ramme, der planen har differensierte oppgaver som elevene skal arbeide seg gjennom i løpet av et visst antall timer på skolen. En informant sier:

«Det kan være at vi har en arbeidsplan, med konkrete oppgaver de skal gjøre, men hvor de kan velge rekkefølgen selv, og med beskjed om at dette skal vi jobbe med de to neste timene, og da må alt være ferdig. Sånn at de får øvd litt på hvordan det er, både å disponere tiden sin, men også der de får velge hva de skal gjøre når, ikke ta alt det morsomme først.» (Anne)

6.3 Elevforutsetninger for selvstendig læringsarbeid

Informantene viser til en forståelse av selvstendig læringsarbeid som elevaktive arbeidsformer, og at det er spesielt i situasjoner med gruppearbeid at de ser hvilke elever som evner å jobbe selvstendig og ikke. En informant forteller at elever som ikke er i stand til å løse gruppas utfordring eller problem på selvstendig vis, ender opp med å sitte passive uten å be om hjelp fra de andre på gruppa eller læreren:

«Noen fikser det bare ikke, de vet ikke hva de skal gjøre, de vil ikke bli fortalt hva de skal gjøre, og de spør heller ikke, så de blir liksom sånn ved-siden-av-arbeider» (Anne).

Samme informant sier hun ofte må sitte ved siden av noen elever og «leie» dem gjennom oppgavene:

«Jeg har sittet ved siden av noen elever og liksom snakket dem igjennom oppgaven. 'Når vi har gjort det, så må vi gjøre det'. Og da legger de bort blyanten, og da sier jeg 'men nå må vi gjøre neste skritt for å komme videre'.» (Anne)

Informantene trekker frem elevenes modenhet, motivasjon, mestringsforventninger, holdninger og verdier som av betydning for deres selvstendige læringsarbeid. Jeg vil nå presentere funnene videre, med utgangspunkt i disse begrepene.

6.3.1 Modenhet

Funnene viser at elevenes grad av modenhet er en sentral forutsetning for elevenes selvstendige læringsarbeid. Modenhet blir i denne sammenheng forstått som elevenes grad av utviklede kognitive prosesser og deres sosiale erfaringer. En informant uttrykker det slik:

«Det handler både om elevens personlighet og modenhet og alt som skjer i barneårene» (Helene)

Informantene peker på at modne og selvstendige elever mestrer flere livsområder enn elever som ikke er selvstendige. Det gir grunn til å anta at modne elever tar mer ansvar for forhold som er med på å påvirke dem selv, enn elever som ikke like modne. En av informantene utdyper:

«De gjør leksene sine på egen hånd, sørger for å få med seg det de skal på skolen, kommer på skolen med riktig utstyr og oppladde iPader. De gjør leksene sine på egen hånd, sørger for å få med seg det de skal på skolen, kommer på skolen med riktig utstyr og oppladde iPader» (Gry)

Videre indikerer funnene at dess mer modne elevene er, dess bedre forutsetninger har de til å tenke kritisk og å forholde seg til større mengder informasjon. Informantene beskriver at elevene særlig evner å tenke kritisk angående hendelser som har skjedd tidligere i historien eller aktuelle hendelser som foregår i verden. Elevene er imidlertid mindre kritiske og reflekterte tilknyttet forhold som angår dem selv. En informant utdyper:

«Det kan være veldig 'ut fra meg, her og nå'. Sånn at da må man jo trene litt på, 'hvis du skal være kritisk da, hva er det som er dumt ved det annet enn at du ikke liker det?'"» (Helene)

Samtidig opplever informantene at mange elever er vant til å bestemme hjemme, og derfor til dels forventer å kunne gjøre dette på skolen. Informantene tror foreldrenes oppdragelse og vilje til å la elevene ta avgjørelser hjemme, på denne måten kan gjøre dem mindre kritiske til forhold som angår dem selv:

«Nå er de veldig opptatt av at elever skal medvirke og påvirke. Men barn er barn, og de tenker jo 'ja, men jeg vil at vi skal ha mer gym.' Eller at de skal leke mer, eller... Også blir det jo liksom det å... At de tåler å være med på en diskusjon, men de får likevel kanskje ikke bestemme.» (Helene)

Informantene trekker frem familiens betydning i elevenes utvikling av modenhet. Her blir deres grad av kritisk tenkning sett på av informantene som et produkt av familiens grad av samfunnsengasjement. Informantene gir uttrykk for at elever som har foreldre som snakker om ulike samfunnsaktuelle temaer hjemme, har lettere for å utvikle evnen til kritisk tenkning. En av informantene sier det slik:

«Jeg tenker at i en del familier så snakker de mye om ting som skjer i samfunnet og hva man mener om det som skjer, mens i andre familier så gjør dem ikke det i det hele

tatt. Det er klart, er foreldrene dine samfunnsengasjert, så er sjansene mye større for at du blir det selv.» (Gry)

6.3.2 Motivasjon og mestringsforventninger

Informantene opplever at elever som er motiverte for å utføre en oppgave, også er mer selvstendige i oppgaveløsningen. Motiverte elever ser ut til å være engasjerte i oppgaveløsningen og har et indre driv til å arbeide med det faglige stoffet. I sammenheng med verdens-prosjektet, sier en informant:

«Noen tror jeg har det i seg at dette... Nå kommer jeg til å lære masse, og ikke bare om et land i verden, men i bruk av digitale hjelpemidler. De skal lage film, og legge på lyd, bilder og musikk. Det lærer de mye av.» (Gry)

Elevenes evne til å utføre oppgaver på et selvstendig vis, forutsetter at elevene evner å bruke sine ferdigheter til å overkomme utfordringer til å lære noe nytt. To av informantene forteller om selvstendige elevers motivasjon til å møte utfordringer:

«De mestrer bedre det de ikke kan enda. Fordi de, tror jeg... har noen fordeler med at de rekker over litt mer, de må liksom ikke slåss med sitt eget fokus, eller leseteknikken, eller... De blir kanskje friere fordi de ikke blir frustrert over det de ikke kan» (Helene)

«Jeg tenker at de har litt sånn indre driv til å få til ting, tar utfordringer på en annen måte. Også kan det jo ha litt med evnen til å samarbeide, å gjøre. Det å innhente opplysninger selv.» (Anne)

I tillegg viser funnene betydningen av elevenes mestringstro for deres selvstendighet.

Informantene viser til at de elevene som har tidligere erfaringer med mestring av oppgaver vil ha større motivasjon og tro på seg selv til å klare de neste oppgavene og utfordringene de får.

En informant sier:

«Den [elevenes erfaring med mestring] tror jeg er kjempeviktig. For hvis du aldri mestrer, aldri får til ting, så blir du motløs til slutt. Og de har mange års skolegang foran seg. Så det er kjempeviktig. Det hjelper å vise til tidligere erfaringer de har med mestring» (Anne)

6.3.3 *Holdninger og verdier*

Funnene forteller også at elevenes opplevelse av verdi i arbeidet de skal utføre er en stor betydning for elevenes selvstendighet. Informantene beskriver at det er sentralt at elevene kan bruke lærdommen fra ulike arbeidsoppgaver i andre sammenhenger i livet enn skolen. En av informantene viser til et eksempel fra et prosjektarbeid:

«Det er jo noe elevene kan kjenne seg igjen i. Så er det nok det at de tenker at dette er mer matnyttig enn et å regne tjue nesten like mattestykker. At de tenker at dette kan de bruke litt siden.» (Gry)

Informantene knytter elevenes opplevde verdi av å utføre en arbeidsoppgave til elevenes og foreldrenes holdninger til skolen. Dette kan kobles til funn som viste at elevenes holdninger i stor grad bli påvirket av foreldrenes holdninger. Dersom foreldrene ikke ser en verdi i skolearbeidet, vil heller ikke elevene oppleve det som verdifullt. Dette vil kunne påvirke deres motivasjon.

Informantene viser eksempelvis til elever som beskriver at de kjeder seg på skolen:

«Jeg synes det er fryktelig mange elever som kjeder seg. Hele tiden. Det spiller ingen rolle om du står på hodet og henda liksom, det er en sånn grunntone.» (Helene)

Informantene utdyper at trekk ved slike elever er at de ser ingen verdi i det å utføre oppgaven. En informant tror akademisk kjedsomhet kan ha en sammenheng med at elevene er vant til at alt hjemme er trygt og godt. Elevene har dermed ikke tålmodighet eller vilje til å «stå i» oppgaver som er krevende, fordi de har blitt vant til at de kan avslutte oppgavene når de ønsker. En informant beskriver hvordan hun opplever dette:

«Jeg opplever at det er så mange som har det så innmari godt hjemme at motivasjonen for skolen er lav. Det vil alltid være noen som uansett synes alt er kjedelig. (...) Motivasjonen bør være at, 'OK, når jeg har gjort masse oppgaver så sitter det litt bedre, også blir jeg faktisk bedre'. Det er jo sånn at jeg tenker at mange har det nesten for godt her.» (Gry)

6.4 Oppsummering

For det første viser funnene at elevenes sosiale bakgrunn til dels påvirker deres skoleprestasjoner. Det kommer frem at foreldrenes holdninger til skolen vil påvirke elevenes holdninger, som igjen vil påvirke deres motivasjon og opplevelse av skolen som verdifull. For det andre viser funnene at informantene legger vekt på å utvikle elevenes selvstendighet ved å ha fokus på tverrfaglig undervisning der elevene får utdype seg i gruppeprosjekter. For det tredje blir selvstendige elever blir beskrevet som modne, kritisk tenkende, motiverte og med en holdning om at skolen er verdifull. Jeg vil nå diskutere disse funnene opp mot relevant teori, tidligere forskning og nasjonale føringer.

7 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere resultatene fra funnene fra de ulike informantene, opp mot teorien jeg har redegjort for. For å nærme meg et svar på problemstillingen vil jeg dele diskusjonskapittelet inn med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene. I den første delen vil jeg derfor diskutere hvordan informantene opplever at elevenes sosiale bakgrunn har betydning for deres skoleinnsats. Deretter vil jeg diskutere hvordan informantene tilrettelegger for selvstendig læringsarbeid i klasserommet. Til slutt vil jeg drøfte hvilke forutsetninger informantene mener elevene trenger for å kunne arbeide selvstendig.

7.1 Sosial bakgrunn og skoleprestasjoner

7.1.1 Holdninger

Informantene oppfatter at elevenes sosiale bakgrunn til en viss grad har en betydning for deres skoleinnsats. Dette begrunner de med at foreldrenes holdninger til skolen vil påvirke elevenes holdninger til skolen. Betydningen av foreldrenes holdninger som grunnlag for elevenes skoleprestasjoner kan ses i lys av Gambettas forståelse av hvilke faktorer som spiller inn på ens utdanningsvalg. Ifølge han vil individets valg av utdanningsretning eller innsats i skolearbeidet vil være påvirket av ytre faktorer som er med på å forme ens holdninger til skolen. Dermed kan en argumentere for at ytre faktorer som familiens holdninger og forventninger vil ha en betydning for individets skoleinnsats (Gambetta, 1987, s. 187; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dersom foreldrene har gode holdninger til skolen, og forventninger om at sitt barn skal prestere, vil barnet forsøke å oppfylle disse forventningene.

Funnene indikerer at elever med høy sosial bakgrunn har foreldre som kan ha lave forventninger til skolens innhold, som vil kunne bidra til at elevene ikke oppfatter skolen som verdifull. En antakelse kan være at disse elevene ikke anser det å mislykkes i skolen som en like stor risiko som elever med lav sosial bakgrunn. Med andre ord: elever med høy sosial bakgrunn kan tenkes å ikke bli like stresset av tanken på å prestere dårlig på skolen, som elever med lav sosial bakgrunn. Dette kan til ses i lys av Boudons teori om viktigheten av at utdanningsvalgene skal anses som nyttige for individet (Fekjær, 2009, s. 293; Helland, 2013b, s. 49). I hans teori blir det fremlagt en oppfatning om at elever med høy sosial bakgrunn ønsker å opprettholde samme sosiale status og rolle som sine foreldre, og at elevene dermed velger samme utdanning som foreldrene. Funnene kan også tolkes i retning av at elever med høy sosial bakgrunn ikke trenger å ta skolen alvorlig, ettersom disse elevene vil ha mulighet

til å skaffe seg gode utdanninger ved hjelp av foreldrenes økonomiske ressurser. De har dermed et større sikkerhetsnett enn elever med lav sosial bakgrunn. I lys av funnene kan det derfor tyde på at disse elevene har større sannsynlighet for å skape holdninger om at skolen ikke er av betydning, da de ikke er like avhengig av gode skoleprestasjoner for å få en god utdanning.

En kan se Boudons (1974) teori også i lys av elever med lav sosial bakgrunn. Med utgangspunkt i teorien kan en anta at elever med lav sosial bakgrunn ikke vil ha samme rom til å ta lett på de mulighetene som utdanningen kan gi dem, som elever med høy sosial bakgrunn. Elever med lav sosial bakgrunn kan dermed i større grad bli oppfordret av sine foreldre til å ta skolen alvorlig enn elever med høy sosial bakgrunn. Denne støtten vil elevene oppleve som viktig for å forme deres holdninger og motivasjon til skolen (Ryan & Deci, 2017). Dermed vil holdningene til elever med lav sosial bakgrunn kunne bidra til at disse elevene arbeider hardere, som vil gjenspeile seg i deres skoleprestasjoner. Bakken og Elstad finner liknende funn i sine undersøkelser (Bakken & Elstad, 2012b, s. 84). De finner at foreldrenes rolle kan ha en betydning for elevenes skoleprestasjoner. Samtidig finner de at elever i Oslo-skolen med lav sosial bakgrunn presterer bedre enn de har gjort tidligere. Det kommer frem i deres undersøkelser at gapet mellom elever med lav og høy sosial bakgrunn har blitt mindre (Bakken & Elstad, 2012b). Min studie, som for øvrig også er gjort i Oslo og områder rundt, viser liknende tendenser, der elever med lav sosial bakgrunn arbeider mer med skolearbeidet. Dette kan ha sammenheng med støtten de får fra foreldre. Det kan dermed tyde på at elever med lav sosial bakgrunn prioriterer skolearbeid i større grad enn elever med høy sosial bakgrunn.

7.1.2 Muligheter

Funnene viser at elever med høy sosial bakgrunn prioriterer andre arenaer enn skolen, slik som fritidsaktiviteter, som kan bidra til at disse elevene får et fortrinn sosialt. Goldthorpes (2010) og Boudons (Fekjær, 2009; Helland, 2013b) teori om viktigheten av at elevene ser en form for nytte i skoleprestasjonene, kan bidra til å forklare hvorfor elever med høy sosial bakgrunn heller prioriterer fritidsaktiviteter. Det er nærliggende å tro at elever med høy sosial bakgrunn heller vil velge å bruke tid og energi på fritidsaktiviteter enn skole, da tidsbruk på skole ikke vurderes som nyttig for dem. Ved at elever med høy sosial bakgrunn i større grad prioriterer fritidsaktiviteter enn elever med lav sosial bakgrunn, vil bidra til at disse elevene får et fortrinn sosialt, ettersom de møter jevnaldrende på fritidsaktivitetene. Elever med lav

sosial bakgrunn, som i mindre grad vil ha økonomi eller tradisjoner med å delta på de samme fritidsaktivitetene, vil kunne på bakgrunn av dette kunne gå glipp av flere relasjoner. Elever med lav sosial bakgrunn står dermed i en større fare for å bli ekskludert fra klassefelleskapet, enn elever med høy sosial bakgrunn.

Informantene presiserer at de ønsker å arbeide for at alle elever skal oppleve at de er inkludert i klassefelleskapet, uavhengig av deres sosiale bakgrunn. Det kommer frem i funnene at informantene forsøker å arbeide for at elevene skal få de samme referanserammene for at alle elevene skal føle seg inkludert. Elever med ulike former for sosial bakgrunn vil ha ulike referanserammer, eksempelvis i tilknytning ferievaner. Informantene ønsker at elevenes bakgrunn ikke skal være avgjørende for deres referanserammer, og arbeider derfor for at elevene kan ha felles erfaringer, eksempelvis i tilknytning leirskole. Dette kan bli sett i lys av elevenes muligheter til å lære på skolen. Ryan og Deci (Skaalvik & Skaalvik, 2018) argumenterer for hvor viktig det er at elevene opplever tilhørighet for at de skal være indre motiverte i en lærings situasjon. De mener elever som opplever tilhørighet og inkludering, vil kunne bli mer motiverte enn elever som ikke opplever det. Dersom informantene arbeider for at alle elever skal kunne føle seg inkludert ved å ha felles referanserammer, vil elevenes motivasjon til læringsarbeidet også kunne øke.

7.1.3 *Selvstendighet*

Funnene viser at foreldrene til elever med høy sosial bakgrunn hjelper barna sine mye med skolearbeidet, som informantene tror kan bidra til å gjøre elevene mindre selvstendige. Dette kan ha en sammenheng med at foreldrene ikke anser gode skoleprestasjoner som en forutsetning for å anskaffe seg en god utdanning, da de heller kan bruke økonomiske ressurser. Dermed kan det tenkes at disse foreldrene har lave forventninger til elevene, og ikke velger å prioritere tid på at elevene skal arbeide med skolearbeid. Dersom foreldrene har lave forventninger til barna, vil heller ikke barna ha høye forventninger til seg selv, som vil kunne bidra til å gjøre dem passive i deres selvstendige læringsarbeid (Ryan & Deci, 2017). Motsatt viser funnene at foreldrene til elever med lav sosial bakgrunn har høye forventninger til barna, noe som er med på å gjøre dem mer selvstendige enn elever med høy sosial bakgrunn. Informantene tror grunnen til dette er at foreldre med lave utdanninger og dårlig økonomi anser skolen som viktigere enn elever med høy sosial bakgrunn, da de ønsker at sine barn skal kunne få bedre utdanning og økonomi enn seg selv. Dette kan knyttes tilbake til

Boudons (1974) teori om at skoleprestasjonene bør være av nytte for eleven, for at eleven skal ønske å prestere. Dette vil igjen bidra til å gjøre elevene selvstendige.

7.2 Selvstendig læringsarbeid i klasserommet

7.2.1 Tverrfaglig arbeid

Et stort fokus i LK20 er at elevene skal lære å arbeide selvstendig (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Funnene viser at informantene tilrettelegger for elevaktive og selvstendige elevroller i tverrfaglige prosjekt- og gruppearbeid. Prosjektarbeid tilrettelegger for selvstendig arbeid, der elevene i samarbeid tar egne avgjørelser. Burner et al. (2022, s. 22) finner liknende funn i sine undersøkelser av LK20s implementering i skolen. Når elevene sammen diskuterer lærestoff, vil de kunne sette ord på sine oppfatninger av sine kunnskaper, og sammen komme frem til en felles enighet. Viktigheten av at elevene lærer i samspill med andre blir presisert i Vygotskys (1978) teori om sosiokulturell læring og Bakhtins teori om flerstemmighet (Dysthe, 2012, s. 59). I Banduras (1986, s. 47) teori om mestringsforventning blir også observasjon og imitasjon ansett som sentrale faktorer for at læring skal kunne skje, noe elevene gjør i deltakelse av et gruppearbeid. Med dette som begrunnelse kan en argumentere for at gruppearbeid er en gunstig inngang for elevene til å arbeide selvstendig, der de sammen kan utvikle sine kunnskaper og lære å ta ansvar for sin egen læring.

Informantene presiserer at de ønsker at elevene skal ha mulighet til å arbeide variert og kreativt. Prosjektarbeid i gruppe legger til rette for at elevene får mulighet til å produsere kreative oppgaveløsninger, der elevene får arbeidet med spennende, morsomme og engasjerende undervisningsopplegg der de har stor frihet. Ved at oppgavene er variert, kan elevene oppleve at de kan gjøre oppgaver som er tilpasset deres nivå, og som de mestrer. Dette vil kunne bidra til å skape motivasjon for arbeidet, og elevene vil kunne oppleve oppgavene som nyttig for deres liv (Boudon, 1974; Goldthorpe, 2010). Klafki presiserer viktigheten av dette i tilknytning motivasjon (Klafki, 1959, gjengitt i Hohn, 2011, s. 166). Det vil jeg komme tilbake til.

7.2.2 Sosial læring og utvikling

Det kommer frem at informantene arbeider for at elevene skal bli gode medborgere i samfunnet. I dette arbeidet vektlegger de danning. Ved å bruke litteratur og sosiale medier i undervisningen, argumenterer informantene for at de kan lære elevene om

medmenneskelighet, vennskap og oppførsel. I tillegg prioriterer informantene å bruke tid på å snakke om konflikter som har oppstått i eksempelvis friminuttene. Det blir her forklart at informantene relaterer til elevenes liv ved å spørre dem om hvordan de tror foreldrene deres ville ha reagert hvis de så dem. Dette kan ses i lys av Klafkis teori om kategorial danning (Klafki, 1959, gjengitt i Hohn, 2011, s. 166). Dersom undervisningen legger til rette for at elevene kan oppleve stoffet som relevant for sitt eget liv, vil elevene i større grad ta til seg kunnskapen de lærer på skolen. Dette kan igjen knyttes til læreplanens visjon om å at elevene skal få gode forutsetninger for å lære hele livet (NOU 2015:8, 2015). Informantene legger slik til rette for å danne elevene, der elevene får mulighet til å reflektere kritisk over elementer som har tilknytning til deres eget liv.

Informantene ønsker også å fokusere på inkludering i arbeidet med sosial læring og danning. Dette kan bli sett i lys av å arbeide i grupper. I et slikt sosialt samspill mellom ulike elever som elevene opplever i gruppearbeid, er det viktig at elevene føler på en form for tilhørighet og inkludering, for at de skal ha mot til å dele sine tanker (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 142). I tillegg blir støtten fra jevnaldrende presisert som viktig i et slikt samspill, der elevene får støtte og oppmuntring fra de andre elevene (Vygotsky, 1978). Dersom elevene føler seg inkludert i klassefelleskapet, vil det være nærliggende å tro at de også vil ha en opplevelse av tilhørighet. Dette vil kunne gjøre at elevene blir mer motivert til å tilegne seg kunnskap i gruppearbeidet. Motsatt kan elever som føler seg ekskludert i gruppearbeidet, kunne holde tilbake sine ferdigheter og forholde seg passive, ettersom de ikke er like komfortable med de andre elevene. Med dette som utgangspunkt er det bekymringsverdig dersom det er slik at elever med lav sosial bakgrunn i mindre grad blir inkludert i klassefelleskapet, slik jeg tidligere har diskutert. Dette vil kunne ha innvirkninger på deres læringsutbytte i undervisningen. Av denne grunn fokuserer informantene på å legge til rette for at elevene skaper felles erfaringer, slik at alle elever har bedre muligheter til å oppleve inkludering.

Informantene opplever at foreldrene til elever med lav sosial bakgrunn føler en form for mistillit til skolen, der de er usikre til skolesystemet. Dette kan ses i lys av elevenes inkludering i klassefelleskapet. I tråd med Bourdieu og Passerons (1970/2006) teori om at skolen er med på å reprodusere sosiale ulikheter, vil elevenes kulturelle kapital og habitus ha en betydning for i hvilken grad de vil prestere på en måte skolen anser som ønsket. Ettersom skolen vil ha et ønske om at elevene skal prestere slik elever med høy kulturell kapital gjør, kan en argumentere for at skolen i seg selv virker ekskluderende for en viss gruppe elever, der

deres oppvekst og sosialisering ikke vil bli anerkjent på lik linje med andres. Denne formen for symbolsk vold kan bidra til at elever med lav sosial bakgrunn føler seg usikre på sin atferd i tilknytning til skolen, da de opplever at de ikke passer inn (Bourdieu & Passeron, 1970/2006, s. 8). Ved å se dette sammenheng med funnene, kan det tyde på at foreldrenes usikkerhet til skolen kan bunne i en form for følelse av ekskludering. Dette kan påvirke deres skoleprestasjoner på en negativ måte, og foreldrene kan få mistillit til skolen.

Til tross for at LK20s kompetansebegrep ikke inkluderer emosjonell og sosial læring slik det ble foreslått i forarbeidene til LK20 (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 28; NOU 2014:7, s. 8; NOU 2015:8, s. 19), kan det likevel se ut til at informantene i stor grad fokuserer på dette. Dette kan ses i lys av læreplanens prinsipp om «sosial læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017b), som videre kan ses i sammenheng med skolens politiske mål om å utjevne sosiale ulikheter (Kvam, 2016; Meld. St. 21 (2016-2017)). Dette kan igjen gjenspeiles i skolens overordnede prinsipp om å skape et inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Likevel er det antydninger til at elevenes sosiale bakgrunn kan ha en betydning for elevenes inkludering i klassen, slik jeg har diskutert.

7.2.3 Å lære å lære

I prosjektarbeid, «liksomprøver» og arbeidsformer, bruker informantene selvstendige læringsformer. Slik kan en antyde tendenser til selvregulerte arbeidsformer i undervisningen. Med disse selvstendige arbeidsmetodene må elevene reflektere over hvilke fagkunnskaper de har i forkant av oppgaveløsningen. Her kommer det frem at informantene benytter seg av kognitive læringsstrategier (Hopfenbeck, 2014, s. 37), der elevene tenker gjennom og reflekterer over hvilke kunnskaper de har om temaet før de går videre i sin læringsprosess. I de samme arbeidsmetodene, vil den selvregulerende læringsprosessen kreve at elevene i etterkant av oppgaveløsningene vil trenge å bruke metakognitive læringsstrategier, der de vil reflektere over om de har lært det de trenger å lære (Hopfenbeck, 2014, s. 41). Disse elementene er sentrale faktorer i fasene for selvregulert læring.

En kan likevel sette spørsmålstegn ved i hvor stor grad informantene tilrettelegger for at elevene lærer selvregulerte arbeidsformer. Informantene presiserer at de forsøker å lære elevene ulike læringsstrategier, men peker samtidig på at elevene selv ikke reflekterer særlig over hvilke strategier som fungerer best for dem. I tillegg forteller informantene at flere elever sitter passive i gruppearbeid fordi de ikke vet hva de skal jobbe med. Det samme peker

Brandmo et al. (2021) i sin undersøkelse om LK20. Der viser funnene at over halvparten av lærerne opplever at de selv fokuserer på opplæring av læringsstrategier i undervisningen. Likevel kommer det frem at under halvparten av elevene reflekterer over sin egen kunnskapstilegnelse eller ber om hjelp når de trenger det. Det kan derfor tyde på at informantene, som lærerne i undersøkelsen til Brandmo et al. (2021), har andre intensjoner enn det faktiske utfallet. Som (Pintrich, 2005, s. 452) trekker frem, er det viktig i en selvregulerende læringsprosess å følge de ulike fasene i prosessen. Funnene tilsier derimot at informantene ikke legger en stor vekt å forsikre seg om at elevene får tatt aktiv del i alle de ulike fasene av den selvregulerte læringen. Det kommer eksempelvis frem ved bruken av «liksomprøver». Her er elevene aktive i planleggingsfasen, der de vurderer sin kunnskap og hva de trenger å gjøre for å lære den kunnskapen de trenger. Deretter er elevene aktive i handlingsfasen, der de løser selve oppgaven ved å ta i bruk ulike læringsstrategier og metakognitive strategier. Elevene er derimot ikke like aktive i selvrefleksjonsfasen. Dermed får ikke elevene i tilstrekkelig grad reflektert over sin egen læring, sine læringsmål og de affektive konsekvensene av å utføre oppgaven. Ved å avbryte den selvregulerende læringsprosessen på denne måten, går elevene glipp av muligheten for å kunne justere sine selvregulerende prosesser (Bråten, 2002, s. 173-175; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 252-255; Zimmerman, 2002, s. 67-68). Dermed får ikke elevene en like stor mulighet til å bli bedre i sin selvregulerende læringsprosess, som dersom alle fasene hadde blitt fulgt helt ut.

7.3 Elevforutsetninger for selvstendig læringsarbeid

7.3.1 Modenhet og kritisk tenkning

I funnene kommer det frem at modne elever er mer selvstendige enn elever som ikke er modne. Her blir modenhet forstått som elevens grad av utviklede kognitive prosesser. Ifølge informantene er de elevene som er modne også bedre til å tenke kritisk. Dette er i tråd med Piagets teori om elevenes biologiske modning, der han anser elever i aldersgruppen 11-12 år, som er aldersgruppen til elevene informantene forteller om, som kritisk tenkende elever (Imsen, 2014, s. 147). I lys av Piagets teori, vil elever som enda ikke har gått over i det formal-operasjonelle stadiet ha utfordringer med å tenke kritisk, som igjen vil påvirke deres grad av modenhet, som i sin tur vil være bidragsytende i deres grad av selvstendighet. Dermed kan en hevde at elevens grad av selvstendighet har en korrelasjon med deres alder å gjøre, fremfor deres sosiale bakgrunn.

Funnene viser også at elevenes grad av samfunnsengasjement har en betydning for deres grad av modenhet og kritiske tenkning. Dersom eleven kommer fra en familie der de snakker mye om samfunnsaktuelle tema, tror informantene at eleven vil bli mer moden. Det kommer frem at i hjem der de diskuterer samfunnsaktuelle spørsmål, vil dette kunne bidra til at eleven får bedre forutsetninger for å tenke kritisk, ettersom de vil øve på dette i hjemmet. Da dette er en ferdighet som blir vektlagt i skolen, og Bourdieu anser at skolen fremmer ferdigheter elever med høy kulturell kapital har (Bourdieu & Passeron, 1970/2006), kan en i lys av Bourdieu anta at elever som diskuterer slike tema hjemme også er elever som har høy kulturell kapital.

7.3.2 *Motivasjon og mestringsforventninger*

Gjennom funnene kommer det frem at selvstendige elever har indre motivasjon til å utføre oppgaven de får tildelt. Informantene mener selvstendige elever tar slike utfordringer til motivasjon til å lære noe nytt, og på denne måten evner å ta mer ansvar for sitt eget liv enn andre elever. I møte med utfordringer ved en oppgave, forteller informantene at disse elevene bruker varierte arbeidsmetoder for å tilegne seg mer kunnskap og ferdigheter. Disse egenskapene er i tråd med Weinstein et al. sine egenskaper hos selvregulerte elever (Weinstein et al., 2006, s. 27). I denne sammenheng er det viktig at elevene får muligheter til å utfolde seg og utforske. I gruppearbeid får elevene mulighet til dette, der de får utøve sin selvbestemmelse og kompetanse. Dermed får elevene dekket de faktorene Ryan og Deci (2017) anser som sentrale for å skape en indre motivasjon for det selvstendige læringsarbeidet. Samtidig er det viktig at elevene ikke får for frie tøyler og at det er rammer på oppgaven, noe også informantene mener er viktig å forsikre seg om. Dette vil kunne bidra til at elever som ikke er selvstendige, blir overveldet av de vide kravene. Dermed vil ikke disse elevene heller bli demotivert av oppgavene, og vil ikke ha et ønske om å arbeide selvstendig. Den indre motivasjonen vil dermed kunne bidra til å gi elevene et ønske om å arbeide selvstendig.

Funnene viser at selvstendige elever også har større mestringstro enn elever som ikke er selvstendige. Informantene presiserer viktigheten av at elevene har tidligere erfaringer med mestring for at de skal kunne utvikle sin grad av selvstendighet. Her vil elevene trenge å være bevisst sine ferdigheter, slik at de kan tilpasse arbeidsinnsatsen ut fra dette (Zimmerman, 2002). Elevenes mestringstro kan ses i sammenheng med Banduras (1986) teori om mestringsforventninger. Om individet har et ønske om å mestre oppgaven, vil mestringstroen være motivasjon for å utføre arbeidsoppgaven. I tilknytning til dette kan en argumentere for

viktigheten av at elevene får mulighet i etterkant av oppgaven til å reflektere over hvordan de utførte oppgaven, og om oppgaveløsningen oppfylte de målene en hadde satt seg i forkant av oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 258-259). Ettersom funnene, som jeg tidligere har argumentert for, viser at lærerne i liten grad tilrettelegger for at elevene får mulighet til å reflektere over sin egen løsning, får ikke elevene en tilstrekkelig mulighet til å skape en god mestringstro.

7.3.3 Holdninger og verdier

Funnene viser at i hvilken grad foreldrene oppfordrer elevene til å være selvstendige i hjemmet, spiller inn på deres grad av selvstendighet i læringsarbeidet. Funnene viser at foreldrene til elever med høy sosial bakgrunn hjelper barna sine mye med skolearbeidet. Informantene tror dette kan bidra til å gjøre elevene mindre selvstendige. Dette kan ha en sammenheng med at foreldrene ikke anser gode skoleprestasjoner som en forutsetning for å anskaffe seg en god utdanning, da de heller kan bruke økonomiske ressurser (Boudon, 1974). Dermed kan det tenkes at disse foreldrene har lave forventninger til elevene og dårlige holdninger til skolen, og ikke velger å prioritere tid på at elevene skal arbeide med skole. I tillegg opplyser informantene om at mange elever er vant til å få viljen sin hjemme, og at de derfor forventer dette når de kommer til skolen. Når elevene derimot opplever at de ikke får viljen sin på skolen, kan dette føre til demotivasjon for skoleinnholdet. I tilknytning dette forteller mange av informantene at elevene kjeder seg på skolen. I denne sammenheng er det viktig at elevene anser skoleinnholdet som relevant for deres liv, slik at de blir motiverte (Klafki, 1959, gjengitt i Hohr, 2011, s. 166). Dersom foreldrene i større grad arbeider for å skape holdninger om at skolen er av verdi, og med dette som grunnlag bruke tid hjemme på å hjelpe eleven i sitt selvstendige arbeid med skoleinnholdet, vil elevene kunne utvikle sin grad av selvstendighet.

Det vil også være sentralt at elevene opplever at kunnskapen og ferdighetene elevene lærer skolen er av betydning på andre områder i elevens liv enn kun på skolen. Dersom elevene ikke opplever at innholdet i skolen er relevant for ens liv, er det nærliggende å tro at elevene heller ikke vil prioritere tid på å tilegne seg læringsinnholdet. Det er derfor sentralt at lærerne gjør innholdet relevant, motiverende og engasjerende for eleven. Det samme presiserer Klafki i sin danningsteori (Klafki, 1959, gjengitt i Hohr, 2011, s. 166). Ettersom elevene vil ha stor nytte av å lære selvstendige arbeidsformer, da de vil kunne tilegne seg gode forutsetninger for å fornye sin kunnskap og sine ferdigheter i et raskt utviklende samfunn, er det sentralt at

elevene blir presentert hvorfor det er viktig at de skal lære det. Ved at informantene gjør undervisningen relevant for deres liv, vil det bli enklere for elevene å se denne sammenhengen. Denne sammenhengen får elevene muligheten til å se når de arbeider med prosjektarbeid, der prosjektene har direkte relevans til deres egne liv.

7.4 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet diskutert funnene fra intervjuene med informantene, opp mot relevant teori og tidligere forskning. For å avslutte masteravhandlingen, vil jeg oppsummere hva jeg har kommet frem til, og uttrykke mine forslag til videre forskning.

8 Avslutning

Denne studien undersøkte problemstillingen «hvilken betydning har sosial bakgrunn for elevenes selvregulerende læringsarbeid». Jeg har vist til tidligere forskning som har studert hvilke effekter LK20 har hatt, samt redegjort for tidligere forskning på sosiale ulikheter i skolen. Jeg har også redegjort for hvilke nasjonale føringer som ligger til grunn for LK20, og hvordan sosial utjevning er blitt ansett som et politisk mål. I tillegg har jeg lagt frem ulike teorier som belyser sosiale ulikheter, og redegjort for selvregulert læring. Gjennom intervjuer med lærere har jeg sett hvordan de anser betydningen av sosiale ulikheter for elevers skoleprestasjoner. Resten av dette kapittelet gir en oppsummering av funnene knyttet til de tre forskningsspørsmålene, og gir til slutt et svar på studiens problemstilling.

8.1 Hvilken forståelse har læreren av sosial bakgrunn og skoleinnsats?

Informantene har en forståelse av sosial bakgrunn som delvis betydningsfull for elevenes skoleprestasjoner. Det kommer frem at foreldrenes holdninger har betydning for elevenes holdninger til skolen, som igjen påvirker deres skoleprestasjoner. Dersom foreldrene anser skolen som viktig, bidrar dette til at elevene opplever det som verdifullt og nyttig å nedlegge tid og energi i skolen. Mens tidligere forskning viser at elever med høy sosial bakgrunn skårer bedre enn elever med lav sosial bakgrunn, beskriver informantene i denne studien at foreldrene til elever med høy sosial bakgrunn har lavere forventninger til elevene enn foreldrene til elever med lav sosial bakgrunn. Informantene beskriver at foreldre med lav sosial bakgrunn har høye forventninger til sine barn, da de selv arbeider hardt uten å nødvendigvis få god uttelling for det. Elever med lav sosial bakgrunn kan dermed anse skolen som mer verdifull og nyttig enn elever med høy sosial bakgrunn, og nedlegger en bedre arbeidsinnsats i skolen enn elever med høy sosial bakgrunn.

8.2 Hvordan arbeider lærerne med elevenes selvstendige læringsarbeid i tråd med fagfornyelsen?

Det kommer tydelig frem at informantene vektlegger prosjekt- og gruppearbeid for å imøtekomme læreplanens forventninger om selvstendig læringsarbeid. Dette blir begrunnet med at elevene gjennom å samhandle med andre elever får mulighet til å sette ord på egne forståelser, til å ta selvstendige avgjørelser, får en sjanse til å lære av hverandre, og lærer å samarbeide med andre. Samtidig omtales elevenes mulighet til å bli inkludert som en svært viktig faktor for at elevene skal ha et godt læringsutbytte av gruppearbeidet. Elever med høy

sosial bakgrunn kan ha bedre muligheter for å bli inkludert, da de i større grad har muligheter til å delta på fritidsaktiviteter sammen med jevnaldrende i klassen. I tillegg kan elever med høy sosial bakgrunn ha en oppvekst og form for væremåte som gir et fortrinn i skolen. Elevenes aktive rolle i selvstendig læringsarbeid er en avgjørende faktor for deres kunnskapstilegnelse, da deres iboende kunnskaper og ferdigheter er som er ønsket i skolen, og kan dermed ha en større betydning for deres læringsutbytte enn om læreren tok en mer aktiv rolle. Det kan være grunn til bekymring for om elever med lav sosial bakgrunn i mindre grad får mulighet til å bli inkludert i klassefellesskapet, som kan gå ut over deres læringsutbytte.

8.3 Hvilke elevforutsetninger er av betydning for elevenes selvstendige læringsarbeid?

Modenhet, motivasjon, kritisk tenkning og elevenes holdninger til skolen er av betydning for elevenes forutsetning for selvstendig læringsarbeid. Disse egenskapene er i stor grad påvirket av foreldrene. Elever som har foreldre som oppfordrer dem til å være selvstendige hjemme, vil i raskere tilegne seg egenskaper tilknyttet elevenes modenhet, enn elever som ikke har de samme oppfordringene. Dersom foreldrene diskuterer samfunnsaktuelle tema hjemme, vil elevene ha bedre forutsetninger for å tenke kritisk, som igjen bidrar til at de evner å være kritiske i sitt selvstendige læringsarbeid. Informantene oppfatter ikke selv at elevenes sosiale bakgrunn har betydning for hvilke selvstendige egenskaper eleven har. Likevel, ettersom foreldrenes holdninger og forventninger har en såpass stor betydning for elevenes grad av selvstendighet, kan foreldre med holdninger om at selvstendighet er viktig kunne bidra til å utvikle selvstendige elever. Funnene viser at dette i størst grad gjelder familier med lav sosial bakgrunn, da foreldre med høy sosial bakgrunn heller gjør arbeidet for elevene hjemme, og ikke lærer dem å være selvstendige.

8.4 Hvilken betydning har sosial bakgrunn for elevenes selvstendige læringsarbeid?

Elever med lav sosial bakgrunn kan ha bedre forutsetninger for å arbeide selvstendig, da deres foreldre oppfordrer elevene til å være selvstendige. Samtidig vil store deler av det selvstendige læringsarbeidet bestå av gruppearbeid der elevene vil ha en aktiv elevrolle, der elever med høy sosial bakgrunn vil kunne ha bedre forutsetninger enn elever med lav sosial bakgrunn. Studien viser dermed ikke et entydig bilde, og det er vanskelig å besvare oppgavens problemstilling med å trekke en konkret slutning.

9 Egne refleksjoner og oppfordring til videre forskning

Det er viktig å påpeke at mine funn er basert på et lite utvalg lærere, som kun har belegg for å fortelle om sine subjektive erfaringer. Disse erfaringene er igjen basert på deres møte med enkeltelever, som ikke vil være generaliserbare til andre elever. Dermed kan jeg kun basere min slutning på disse lærernes erfaringer, og det er grunn til å tro at samtaler med andre lærere kunne gitt andre funn.

Funnene jeg har gjort i studien er interessante. Særlig er det interessant at elever med lav sosial bakgrunn synes å ha en bedre arbeidsinnsats enn elever med høy sosial bakgrunn. Etersom min studie har innhentet informanter som arbeider på skoler i Oslo-skolen og kommunene rundt, kan elevgrunnlaget i dette området ha en betydning. Det kan derfor være interessant å se om demografien i området som undersøkes har en betydning for elevenes skoleprestasjoner. Etersom mine funn viser andre tendenser enn mye tidligere forskning, indikerer dette at det kanskje ikke er forsket nok på hvordan sosiale ulikheter utspiller seg i Oslo-skolen og omegn. Etersom demografien i dette området består av et mangfold av kulturer og etnisiteter, kan det være interessant å se hvilken betydning sosial bakgrunn har i flerkulturelle klasserom.

En måte å redusere betydningen av elevenes sosiale bakgrunn i deres selvstendige læringsarbeid, kan være å tilrettelegge for at elevene kan tilegne seg gode måter å arbeide selvstendig på gjennom fokus på selvregulert læring. Til tross for at informantene har intensjoner om å legge til rette for at elevene skal lære ulike læringsstrategier, viser funnene at det i liten grad blir tilrettelagt for selvregulert læring. Informantene har elementer av selvregulert læring i sin undervisning, slik som å lære elevene ulike læringsstrategier og fokusere på refleksjon over deres egen læring. Likevel, dersom alle fasene ville blitt fulgt i større grad, kunne informantene bedre ha lagt bedre til rette for å utvikle elevenes grad av selvregulering. Derfor kan det være behov for å ta i bruk selvregulert læring som arbeidsmåte i større grad, og at lærere oppfordres av eksterne aktører til å tilrettelegge for dette i undervisningen.

I tillegg bør forskning studere hvordan det blir tilrettelagt for selvstendige arbeidsmåter i skolen etter innføringen av LK20. Spesielt bør det undersøkes i hvilken grad det blir lagt til rette for arbeidsformer som er selvregulerte, og i hvor stor grad de ulike fasene blir fulgt helt

ut. Med dagens økte informasjonsmengder og høye utvikling i samfunnet, vil elever kun få større og større behov for å lære å arbeide selvstendig, og å tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter på en selvstendig måte. Elevenes sosiale bakgrunn bør ikke ha noen betydning for i hvilken grad de kan imøtekomme disse voksende kravene.

11 Litteraturliste

- Bakken, A. (2004). Nye tall om ungdom: Økt sosial ulikhet i skolen? *Tidsskrift for ungdomsforskning* 4(1), 83-91.
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012a). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (7/2012). NOVA.
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012b). Sosial ulikhet og eksamensresultater i Oslo: Trender i perioden 2002-1011. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 12(2), 67-87. <https://journals-stage.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1024>
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 305-326). Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2021). *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20)*. Gyldendal Akademisk.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. Wiley.
- Bourdieu, P. (1979/1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (A. Prieur, Overs.). Pax Forlag.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970/2006). *Reproduksjonen: Bidrag til en teori om undervisningssystemet* (P. F. Bundård, Overs.). Hans Reitzels Forlag.
- Brandmo, C., Bjørnebekk, G., Monomen, R.-M., Olsen, R. V. & Slungård, K. (2021). *Læring, motivasjon, trivsel og tverrfaglige tema i fagfornyelsen: Teknisk rapport fra utviklingen av spørreskjema til elever og lærere* (EVA2020 Rapport nr. 3). Utdanningsdirektoratet. <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/aktuelle-saker/rapport-3-eva2020--prosjekt-3.2---30-06-2021.pdf>
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5. utg.). Oxford University Press.
- Bråten, I. (2002). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 164-193). Cappelen Akademisk Forlag.
- Burner, T., Alvestad, K. C., Brazier, E., Gustavsen, T. S., Kacerja, S., Ruud, L. C., Salvesen, G. S. & Schipor, D. (2022). *EvaFag2025: Evaluering av Fagfornyelsen: Realiseringer*

- av læreplanen i spesifikke fag. Arbeidspakke 1, Delrapport 1.
<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/3001411>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Dysthe, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I O. Dysthe, N. Bernhardt & L. Esbjørn (Red.), *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom* (s. 46-77). Fagbokforlaget.
- Fekjær, S. B. (2009). Utdanning: et rasjonelt valg? *Sosiologisk tidskrift*, 17(4), 291-309.
- Folkehelseinstituttet. (2022, 14. mars 2022). *Betydningen av sosial ulikhet for barns helse og oppvekst*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/fp/oppvekstprofiler/betydningen-av-sosial-ulikhet-for-barns-helse-og-oppvekst/>
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge University Press.
- 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(s1), 311-335. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2009.01248.x>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Vigmostad og Bjørke AS.
- Helland, H. (2006). Reproduksjon av sosial ulikhet. Er sosial bakgrunn av betydning for valg av utdanningsretning? *Sosiologisk tidskrift*, 14, 34-62.
<https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2006-01-02>
- Helland, H. (2013a). Hvem får best karakterer og hvordan kan prestasjonsforskjeller forklares? I K. Heggen, H. Helland & J. Lauglo (Red.), *Utdannings sosiologi* (s. 65-98). Abstrakt Forlag.
- Helland, H. (2013b). Hvem tar mest utdanning? I K. Heggen, H. Helland & J. Lauglo (Red.), *Utdannings sosiologi* (s. 37-63). Abstrakt Forlag.
- Helleve, I. (2022). Relasjonsbygging i praksis. Et narrativt biografiperspektiv på en lærers profesjonelle utvikling gjennom 10 år. I A. G. Almås, B. Bjørkelo, D. Roness & M. Ulvik (Red.), *Betydningen av å møtes : relasjoner som grunnlag for læring og undervisning* (s. 109-131). Fagbokforlaget; Fagbokforlaget.
- Helstrup, T. (2002). Læring i et kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv* (s. 103-131). Cappelen Damm Akademisk.
- Hernes, G. (1974). Om ulikhetens reproduksjon: Hvilken rolle spiller skolen? I M. S. Mortensen (Red.), *I forskningens lys: 32 artikler om norsk forskning i går, i dag, i morgen* (s. 231-251). Lycke Forlag.

- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktivistisk didaktikk - den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163-175). Tapir Akademisk Forlag.
- Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring: om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Universitetsforlaget.
- Hovdenak, S. S. & Heldal, J. (2022). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av nyere norsk utdanningspolitikk* (2. utg.). Vigmostad og Bjørke.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden - Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (EVA2020 Rapport nr. 1).
[https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-
evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-1.pdf](https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-1.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - Et inkluderende læringsmiljø*. Fastsatt ved forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del - Sosial læring og utvikling*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Overordnet del - Å lære å lære*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole: Utdanningshistorie for lærere*. Universitetsforlaget.
- Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Nordli Hansen, M. (2005). Utdanning og ulikhet - valg, prestasjoner og sosiale settinger. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 46(2), 133-157.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Pintrich, P. R. (2005). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Red.), *Handbook of self-regulation* (s. 451-502). Elsevier Academic Press.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. The Guilford Press.
- Schunk, D. H. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich, Educational Psychologist. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- St. meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008/id516853/>
- Stolzenberg, R. M. (1994). Educational Continuation by College Graduates. *American Journal of Sociology*, 99(4), 1042-1077. <http://www.jstor.com/stable/2781739>
- Utdanningsforbundet. (2020, 12. mai 2023). *Spørsmål og svar om fagfornyelsen*. Utdanningsforbundet. <https://www.utedanningsforbundet.no/larerhverdagen/fagfornyelsen/sporsmal-og-svar-om-fagfornyelsen/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Harvard University Press.
- Weinstein, C. E., Bråten, I. & Andreassen, R. (2006). Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (s. 27-54). Universitetsforlaget.

- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, (41:2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Red.). (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge.
- Aarseth, H. (2014). Lyst til læring eller «fit for fight»? Middelklassefamiliens læringskulturer. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 168-188). Universitetsforlaget.
- Aasebø, T. S. (2021). Fortellinger om gutters krise, jenters fremgang og skolens utfordringer med sosiale ulikheter. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 1-15. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2178>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning NSD

12.05.2023, 16:20

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Sosiale ulikheter i skolen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 236737	Vurderingstype Standard	Dato 20.01.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel
Sosiale ulikheter i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon
OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig
Kirsten Thorsen

Student
Ingunn Berntsen

Prosjektperiode
10.01.2023 – 31.03.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.03.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN
Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER
Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Deltagerne/Informantene i prosjektet er lærere og har taushetsplikt. Det er viktig at du/dere gjennomfører intervjuene og datainnsamlingen på en slik måte at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler derfor at dere minner informantene om taushetsplikten før dere gjennomfører intervjuene.

Personverntjenester 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET
Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!



[Meldeskjema](#) / [Sosiale ulikheter i skolen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
236737

Vurderingstype
Standard

Dato
13.04.2023

Prosjekttittel
Sosiale ulikheter i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon
OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig
Kirsten Thorsen

Student
Ingunn Berntsen

Prosjektperiode
10.01.2023 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektsluttdato.

Vi har nå registrert 30.06.2023 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

Hvis det blir nødvendig å behandle personopplysninger enda lengre, så kan det være nødvendig å informere prosjektdeltakerne.

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet «Sosiale ulikheter i skolen etter LK20»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om fagfornyelsen, LK20, kan bidra til å videreutvikle sosiale ulikheter i skolen. I dette skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet vil undersøke sosiale ulikheter i skolen etter implementeringen av fagfornyelsen, LK20. Dette vil bli gjort ved å snakke med ulike lærere og se hvordan de møter de nye læreplanene, og hvordan de tar disse i bruk i klasserommet, med særlig fokus på det overordnede prinsippet «å lære å lære». Funnene vil bli analysert og presentert i en masteroppgave.

Problemstillingen for prosjektet er foreløpig «*Hvilken betydning har sosial bakgrunn for elevenes selvstendige læringsarbeid?*».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet ansvarlig for prosjektet. Veileder er Kirsten E. Thorsen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Ved å ta kontakt med skoler på Østlandet som har elever med ulike sosiale bakgrunner, vil jeg finne et utvalg lærere som kan være interessert i å delta i prosjektet. Jeg ønsker et utvalg på 3-4 personer. Det er viktig at du har erfaring med arbeid i skolen før LK20, slik at du kan sammenlikne de ulike læreplanene og hvordan de har påvirket din praksis i klasserommet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta, vil jeg gjennomføre et samtaleintervju med deg. Jeg vil her ta taleopptak, slik at jeg enklere kan ta del i samtalen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. 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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ditt navn vil jeg erstatte med et tilfeldig navn. Datamaterialet vil bli lagret på forskningsserveren Nettskjema.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.mai 2023. Da vil de anonymiserte dataene som ikke er blitt brukt til masteroppgaven slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- OsloMet ved Ingunn Berntsen, e-post s334650@oslomet.no, eller Kirsten E. Thorsen, e-post kirsthors@oslomet.no .
- Vårt personvernombud: Nina Hestnes, e-post nina.hestnes@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ingunn Berntsen /Kirsten E. Thorsen
(Forsker/veileder)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Formål med oppgaven: Jeg ønsker å undersøke hvilken betydning sosial bakgrunn har for selvstendig læringsarbeid (i tråd med LK20). For å undersøke dette vil jeg se på læreres oppfatninger av fagfornyelsens intensjoner, særlig prinsippet «å lære å lære», og om de tror disse intensjonene kan ivareta elever med ulik sosial bakgrunn. Jeg vil forholdsvis spørre lærerne om deres forståelse av fagfornyelsens innhold, deres implementering av læreplanen og sosiale ulikheter i klasserommet.

Problemstillingen for prosjektet er foreløpig «Hvilken betydning har sosial bakgrunn for elevenes selvstendige læringsarbeid?». Ulike forskningsspørsmål kan være «Hvordan forstår lærerne prinsippet «å lære å lære»?», «Hvilken forståelse har lærere av begrepet «sosial bakgrunn»?» og «Hva vektlegger lærere i sin undervisning i henhold til prinsippet?»

Bakgrunnsopplysninger om informant:

- Kjønn
- Alder
- Antall år som yrkesaktiv i læreryrket (viktig at læreren har arbeidet i skolen før fagfornyelsen)
- Utdanning

Tema 1: Forståelse av sosiale bakgrunn

- Hva tenker du begrepet «sosial bakgrunn» innebærer?
- Hvilken betydning tenker du familiebakgrunnen har for elevens skoleprestasjon generelt? (*knytt det til lærerens erfaringer hvis læreren ikke gjør det selv – f.eks. interesser hjemmefra, skole-hjem-samarbeid, støtte fra foreldre, leksehjelp fra foreldre*)
- Hvilken betydning tror du elevens familiebakgrunn har for elevens evne til selvstendig arbeid?

Tema 2: Opplevelse av fagfornyelsen

- Hva tenker du skiller fagfornyelsen (LK20) fra Kunnskapsløftet (LK06)? (*overordnet del, kompetansemål, kjerneelementer, tverrfaglige temaer, grunnleggende ferdigheter*)

- Den overordnede delen i LK20 har ulike verdier og prinsipper for opplæringen. Hva mener du er sentralt i prinsippet «å lære å lære»? (*kritisk tenkning, selvstendighet, livslang læring*). (Resten: *kompetanse i fag, tverrfaglige tema, grunnleggende ferdigheter og sosial læring og danning*)
- Det at elevene skal arbeide selvstendig er et sentralt element i prinsippet «å lære å lære». Hvordan tror du ulike elever opplever det å arbeide selvstendig?
 - Tror du alle har like forutsetninger for å klare å arbeide selvstendig?
 - Tror du den sosiale bakgrunnen har noen betydning her?

Tema 3: Lærerens tiltak i klasserommet

- Hvilke av de overordnede prinsippene vier du mest fokus i din undervisning?
- Hva legger du vekt på i undervisningen i henhold til prinsippet «å lære å lære»?
- De ulike verdiene i opplæringen skal ligge til grunn for undervisningen. Blant disse finner vi menneskeverd, inkludering og mangfold, kritisk tenkning, og skaperglede, engasjement og utforskertrang.
 - Hvordan påvirker bevissthet rundt dette din samhandling med ulike elever? (*Hvordan arbeider du for å inkludere elever som strever med å finne sin plass i klassefelleskapet?*)
 - Tror du alle elever vil ha like forutsetninger for å tenke kritisk? Utdyp.
 - Noen elever vil ha utfordringer med å arbeide selvstendig. Hvordan kan du motivere elever som opplever utfordringer med dette?
- Hvordan legger du opp til for at elevene skal arbeide selvstendig?
 - Erfarer du ulikheter mellom elevene?
 - Hva tror du grunnen til disse ulikhetene kan være?
- Når elevene arbeider selvstendig, opplever du at elevene bruker ulike tilnærminger?
 - Hvorfor tror du elevene bruker de tilnærmingene de gjør?
 - Ser du en sammenheng mellom disse ulike tilnærmingene og elevenes sosiale bakgrunn?
- Hvilke områder mestrer elever som er selvstendige i sitt læringsarbeid?
 - Hvorfor tror du elevene mestrer disse områdene (*knytte til sosial bakgrunn hvis informantene ikke gjør det selv*)?
- Hvordan arbeider du for at alle elever skal oppleve mestring i læringsarbeidet?
 - Hvordan arbeider du med dette hos elever med en utfordrende sosial bakgrunn?

- Hvilken betydning tror du elevens erfaring med mestring, eller ikke mestring, kan ha for eleven (*nå og senere i livet*)?
- Hva tenker du er viktig å arbeide med for at eleven skal utvikle kritisk tenkning?
 - o Tror du alle elever har like muligheter for å mestre dette?
- Hvordan opplever du at sosiale ulikheter kommer til uttrykk i klassefellesskapet?
- Hvordan legger du til rette for at alle elever skal kunne delta i helklasseundervisning (*med fokus på de sosiale ulikhetene*)?
- Tror du LK20, med dets fokus på selvstendig arbeid, kan gagne noen elever mer enn andre?

Andre kommentarer fra informant: