



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:  Master i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2020  Åpen/ konfidensiell
Forfatter: Karen Høiland Bakka	..... (signatur forfatter)
Veileder: Anne Nevøy	
Tittel på masteroppgaven: Barn i familier med vedvarende lav inntekt; skolens rolle?  Engelsk tittel: Children in low income families; what role does the school play?	
Emneord: Fattigdom, barnefattigdom, mangfold, inkludering, sosial rettferdighet	Antall ord: 30 860 + vedlegg/annet: 5  Stavanger, 29. august 2020 dato/år

## Forord

Jeg skriver denne masteroppgaven i en tid preget av koronapandemien. I en tid der usikkerhet omkring arbeidsplasser og familiers inntekt preger nyhetsbildet kom oppgavens tema tettere på livet. Koronaviruset har utfordret tryggheten til mange barnefamilier. I skolesammenheng har oppmerksomheten i hovedsak kretset omkring hvordan man skal nå ut, og tilby god opplæring til alle barn. Samtidig har denne tiden minnet oss på den viktige rollen skolen spiller for mange barn. Mediene har formidlet barnevernets bekymringer for hva det innebærer for noen barn å være borte fra skolen over lengre tid. Barnevernsjefen i Stavanger uttalte i Stavanger Aftenblad at sårbare barn som mistet tilgang til skolen eller barnehagen under koronapandemien mistet et: «pustehull fra vanskelige forhold i hjemmet» (Frafjord, 2020). Barnevernssjefen var også bekymret for et økt stressnivå i hjemmet. Situasjonen rundt virusutbruddet har ikke bare vært karantene og isolasjon. Foreldre skulle også være lærere, de skulle passe barn og ivareta sin egen jobb samtidig som de uroet seg for smitte, eller for sin økonomiske situasjon. Stressfaktorer som disse kunne ifølge barnevernssjefen påvirke hjemmesituasjonen for mange barn. Når skolen og barnehagen var stengt betydde dette samtidig at et viktig sikkerhetsnett var borte (Frafjord, 2020).

Når sommerferien inntar landet blir også klasseskillene tydeligere. Martinussen (2020) sier at: «Koronasommeren 2020 blir en sommer i klasseskilleenes tegn, der noen skåler fra nyinnkjøpt basseng, mens andre ferierer i ledighetskø». Forskjellene i Norge forsterkes under koronapandemien. Arbeidsledighet skaper utrygghet både hos voksne og barn, og organisasjonene Mental Helse og Frelsesarmeen rapporterer om stor økning i henvendelser fra barn og unge som er bekymret for foreldrenes økonomi (Martinussen, 2020; Unosen, 2020).

Et aspekt er at klasseskillet øker, et annet er at vi må tenke hvordan dette påvirker likhet og rettferdighet i skolen. At noen har flere ressurser og dermed flere muligheter enn andre kan gi store utslag i utdanningsmuligheter. Ser man til ekstremlandet når det kommer til klasseskille, USA, har koronakrisen skapt et større gap mellom fattige og rike, og nye utfordringer for *equity* i skolen (Meckler & Natanson, 2020). Pandemien har i USA som i Norge resultert i hjemmeundervisning, noe som stiller krav til både nødvendig elektronisk utstyr og foreldres kapasitet og kompetanse. Amerikanske aviser rapporterer om utfordringer med å nå ut til alle elevene (Bracken & Al-Hlou, 2020; Meckler & Natanson, 2020). Tilgang til datautstyr og internett er ingen selvfølge, og kravet om slikt utstyr bidrar til å skape

barrierer for deltakelse for barn som vokser opp i lavinntektsfamilier (Meckler & Natanson, 2020). I et land med et stort antall hjemløse, deriblant også barn, kan man kan for eksempel stille seg spørsmålet om hvordan hjemløse uten digital tilgang skal kunne følge digital undervisning (Bracken & Al-Hlou, 2020). I tillegg til mangelen på tilgjengelig utstyr for å gjennomføre hjemmeskole rapporteres det fra USA om en ny trend der bemidlede familier betaler for privat hjemmeundervisning (Meckler & Natanson, 2020). På denne måten kan man kjøpe seg profesjonell undervisning, samtidig som man unngår smittefare. Ettersom det er hvilke ressurser du innehar som bestemmer hvilket tilbud du har tilgang til, bidrar dagens koronasituasjon til å øke klasseskillet i USA (Meckler & Natanson, 2020). Klasseskillet er kanskje ikke like synlig i Norge som i USA, men bilder fra USA kan være nyttige å ha i mente i møtet med barn som vokser opp i lavinntektsfamilier.

Når Norge nå åpnes opp, og skolene starter opp igjen blir disse ulikhetene viktige for skolen å håndtere. Medieoppslagene har skapt reaksjoner i sosiale medier, blant annet hos lærere. Her kan man lese en frustrasjon for at tematikken ikke får like mye oppmerksomhet ellers i året. Faktum er at noen barn lider uavhengig av om det er pandemi eller ikke, og at de mangler den omsorgen og tryggheten de trenger (Helgesen, 2020; Otterbeck, 2020).

Stengte barnehager og skoler har til tider også utfordret masterskriving, likevel er jeg nå ved veis ende. Jeg vil i denne forbindelse benytte anledningen til å takke de personene som har bidratt mest til at jeg har kunnet gjennomføre dette prosjektet.

Jeg vil starte med å takke deltakerne som har stilt til intervju, og som har delt av sin erfaring og sine opplevelser. Uten deres deltakelse kunne jeg ikke ha skrevet denne masteroppgaven. Jeg vil takke min veileder Anne Nevøy som har vist tålmodighet og engasjement gjennom hele prosessen. Takk for uvurderlig støtte og veiledning. Erlend fortjener også en takk for kombinasjonen av humor og faglige kompetanse. Det gode samarbeidet vi har hatt gjennom store deler av lærerstudiet har gitt både motivasjon og resultater. Sist, men ikke minst, vil jeg takke Bård for tålmodighet, støtte og kjærlighet gjennom denne lange prosessen. Nå begynner en ny epoke.

Stavanger, august 2020

Karen Høiland Bakka

## Sammendrag

Formålet med dette masterprosjektet har vært å utvikle kunnskap om skolens forståelse av og møte med barnefattigdom. Jeg har gjennom prosjektet forsøkt å svare på problemstillingen: *Hva er skolens rolle i møte med barn som lever i familier med vedvarende lav inntekt?*

Målet med studien har vært å skape en forståelse av lærere og skolelederes erfaringer og opplevelser når det kommer å møte barn som lever i familier med vedvarende lav inntekt. Det finnes lite forskning på området, studiens teoretiske bakteppe tar derfor utgangspunkt i nøkkelordene fattigdom, barnefattigdom, mangfold, inkludering og sosial rettferdighet.

Forskningsmetodisk bygger studien på en kvalitativ fenomenologisk tilnærming, der semistrukturert forskningsintervju ble benyttet. Utvalget bestod av syv deltakere fra flere skoler, der tre var lærere og fire skoleledere. Kategorien skoleledere inkluderer rektorer, avdelingsledere og representanter fra den kommunale skoleadministrasjonen.

Denne studien viser at skolen mangler en overordnet plan for å møte tematikken barnefattigdom. Flere deltakere uttrykte at det var vanskelig å ta opp denne problematikken. Frykten for å stigmatisere og fornærme både elever og foreldre bidro til at lærere arbeidet for å «tilrettelegge», eller med andre ord skjule omfanget av fattigdom i klasserommet. Studien viser at bruken av mangfoldsbegrepet i skolen i liten grad tar hensyn til barn som vokser opp i lavinntektsfamilier. Det kan se ut som om bruken av mangfoldsbegrepet på skolene fokuserer på etniske minoriteter. Dette er også tydelig i den manglende representasjonen av fattigdom i Norge i skolens tekster, som lærebøker og litteratur. Dette stiller krav til økt politisk vilje til å prioritere feltet. Skolen trenger en kompetanseøkning, der fattigdomsproblematikken må inn i lærerutdanningen og i læreplaner. Det er et stort behov for mer forskning på feltet, og da særlig på hvordan fattigdom adresseres i lærerutdanningen.

Nøkkelord: Fattigdom, barnefattigdom, mangfold, inkludering, sosial rettferdighet.

## Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>I</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>III</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN OG TIDLIGERE FORSKNING .....	1
1.1.1 <i>Bakgrunn og motivasjon</i> .....	1
1.1.2 <i>Hvorfor trengs det økt kunnskap på området?</i> .....	2
1.2 STUDIENS FORMÅL, PROBLEMSTILLING OG AVGRENSING .....	4
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR.....	4
<b>2 FATTIGDOM</b> .....	<b>5</b>
2.1 HVA ER FATTIGDOM .....	5
2.2 SNAKK OM FATTIGDOM .....	7
<b>3 UTDANNINGSPERSPEKTIV</b> .....	<b>10</b>
3.1 INKLUDERING.....	10
3.1.1 <i>Inkludering av elevmangfold</i> .....	11
3.1.2 <i>Inkludering som deltakelse</i> .....	13
3.2 SOSIAL RETTFERDIGHET.....	14
3.2.1 <i>Rettferdighet i form av gratisprinsippet</i> .....	14
3.2.2 <i>Representasjon av mangfold i skolens tekster</i> .....	16
<b>4 SOSIOLOGISKE OG PSYKOLOGISKE PERSPEKTIV PÅ FATTIGDOM</b> .....	<b>18</b>
4.1 SOSIOLOGISK PERSPEKTIV PÅ FATTIGDOM.....	19
4.1.1 <i>Levekårsundersøkelsen</i> .....	19
4.1.2 <i>Bostedssegregering og geografisk integrasjon</i> .....	19
4.1.3 <i>Sosial segregering og markedsskolen</i> .....	21
4.2 PSYKOLOGISK PERSPEKTIV PÅ FATTIGDOM .....	23
4.2.1 <i>Familiestressmodeller</i> .....	23
<b>5 METODE</b> .....	<b>25</b>
5.1 KVALITATIVT FORSKNINGSDESIGN .....	25
5.2 SEMISTRUKTURERT FORSKNINGSINTERVJU.....	26
5.2.1 <i>Intervjuguide</i> .....	27
5.3 DATAINNSAMLING .....	27
5.3.1 <i>Utvalg</i> .....	27
5.3.2 <i>Gjennomføring av intervju/ Beskrivelse av datainnsamlingsprosessen</i> .....	28

5.3.3	<i>Transkribering</i> .....	29
5.4	ANALYSE OG TOLKING AV DATA .....	29
5.4.1	<i>Inndeling i tema</i> .....	30
5.4.2	<i>Koding og kategorisering</i> .....	31
5.5	STUDIENS TROVERDIGHET .....	33
5.5.1	<i>Validitet</i> .....	33
5.5.2	<i>Reliabilitet</i> .....	33
5.5.3	<i>Overførbarhet</i> .....	34
5.5.4	<i>Mulige feilkilder</i> .....	34
5.6	ETISKE OVERVEIELSER .....	35
<b>6</b>	<b>ANALYSE</b> .....	<b>37</b>
6.1	ARBEIDET MED FATTIGDOM I SKOLEN .....	37
6.2	INKLUDERING AV ELEV MANGFOLD .....	40
6.3	INKLUDERING SOM DELTAKELSE.....	40
6.4	INKLUDERING OG SOSIAL RETTFERDIGHET.....	45
6.5	LEVEKÅRSUTFORDRINGER.....	52
<b>7</b>	<b>DISKUSJON</b> .....	<b>59</b>
7.1	SKOLENS MØTE MED BARNEFATTIGDOM .....	59
7.1.1	<i>Skolens møte med barnefattigdom: et spørsmål om å stigmatisere?</i> .....	59
7.1.2	<i>Skolens møte med barnefattigdom: et spørsmål om skolens møte med mangfold?</i> .....	62
7.1.3	<i>Skolens møte med barnefattigdom: et spørsmål om sosial rettferdighet?</i> .....	65
<b>8</b>	<b>AVSLUTTENDE REFLEKSJONER OG VEIEN VIDERE</b> .....	<b>70</b>
<b>9</b>	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>A</b>
<b>10</b>	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>I</b>
10.1	VEDLEGG 1: PROSJEKTVURDERING FRA NSD .....	I
10.2	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE FOR LÆRERE / SKOLELEDERE .....	L
10.3	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE FOR SKOLEADMINISTRASJON .....	N
10.4	VEDLEGG 4: INFORMASJONSSKRIV / SAMTYKKEERKLÆRING FOR LÆRERE / SKOLELEDERE.....	P
10.5	VEDLEGG 5: INFORMASJONSSKRIV / SAMTYKKEERKLÆRING FOR SKOLEADMINISTRASJON .....	T

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og tidligere forskning

Opplæringsloven (1998) stadfester i paragraf 9 A-2 at alle elever har: «rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». Skolen skal med andre ord ivareta elevenes rettigheter og støtte opp om en trygg skolegang. Dette ansvaret favner bredt og stiller store krav til skolen som institusjon. Sosial ulikhet og barnefattigdom er tematikker som skaper overskrifter og som setter i gang politiske diskusjoner. Våren 2019 ble jeg oppmerksom på at skoler praktiserer ulikt i møtet med denne problematikken. Jeg gjennomførte en pilotstudie, der jeg intervjuet en lærer angående hennes erfaringer angående de sosioøkonomiske forskjellene i elevenes hjemmemiljø (Bakka, 2019). Pilotstudien viste at det var forskjell mellom kommuner angående øremerking av ressurser til tiltak for å utligne forskjeller i skolen. Læreren mente at tildeling av flere ressurser ville gi et bedre tilbud for elevene, ikke bare materielt, men det ville også føre til at skolen kunne ansette flere personer for å ivareta elevene på skolen. Dette trengte ikke være lærere, men kunne for eksempel være miljøterapeuter med ansvar for elevene utover skolen, og inn i fritidsarenaer og hjemmet. Ved å legge til rette for samarbeid på denne måten, og ved å involvere foreldre og samfunnet rundt eleven mente læreren at man oppnådde trygghet, ikke bare for elevene, men også for elevens omgivelser (Bakka, 2019).

### 1.1.1 Bakgrunn og motivasjon

Studien er gjennomført i Stavanger kommune. Stavanger kommunes *Plan for inkludering av lavinntektsfamilier 2019-2022* (Stavanger kommune», 2019) henter fram tall fra Statistisk sentralbyrå (SSB), som viser at det i Stavanger levde nær 3000 barn (10,2 %) i husholdninger med lav inntekt» i 2016. Det vil si at 3000 barn vokser opp i fattigdom i kommunen. Fattigdomsbegrepet kan oppleves som stigmatiserende. Å bli assosiert med fattigdom kan gi negative erfaringer for barna det gjelder (Stavanger kommune, 2019). Det kan derfor bli en utfordring for skolen å identifisere denne gruppen, og vite hvem det er som er fattig. En annen utfordring vil være hvordan skolen skal nærme seg, og danne et forhold til disse elevene, og deres foreldre / foresatte.

Min motivasjon for å skrive masteroppgave om dette temaet ble blant annet vekket av rapporten som Kirkens Bymisjon og Respons Analyse kom ut med høsten 2019, *Snakk om fattigdom* (Kirkens Bymisjon & Respons Analyse, 2019). Rapporten gir et innblikk i hvordan

det er å vokse opp i lavinntektsfamilier, der hverdagen preges av økonomiske utfordringer. Rapporten består av to deler, der den ene delen oppsummerer intervjuer med barn som har vokst opp i lavinntektsfamilier, hvordan disse har opplevd dette, samt hvilke tiltak disse barna ønsker for å bedre situasjonen når det kommer til barnefattigdom. Andre del av rapporten diskuterer hvordan syv casekommuner arbeider med å møte denne utfordringen. Rapporten forsøker også å få dybdekunnskap om hvilke gode tiltak og satsninger som er iverksatt overfor barn og foreldre i lavinntektsfamilier i disse syv casekommunene. Rapporten konkluderer med seks anbefalinger til hvordan man skal jobbe mot fattigdom i fremtiden, der anbefalingen om at man må: «snakke om - og erkjenne problemet» står først. Å snakke om fattigdom regnes altså som et av de viktigste punktene i framtidig arbeid mot fattigdom, og jeg mener at skolen er en naturlig arena for å kunne snakke, og avstigmatisere fattigdom.

Da jeg leste rapporten opplevde jeg likevel at noe manglet, og det var skolens stemme i fattigdomstematikken. Det finnes planer og rapporter om temaet fattigdom der det snakkes om hvilke tiltak man skal ta i bruk for å oppnå inkludering av barn som vokser opp i lavinntektsfamilier i samfunnet generelt. Jeg finner likevel ikke noen veiledning eller retningslinjer om skolens rolle. Dette var utgangspunktet for denne studien av lærere og skoleledere sine tanker om hvilken rolle skolen har, og bør ha, når det kommer til barn som lever i lavinntektsfamilier.

### 1.1.2 Hvorfor trengs det økt kunnskap på området?

Skolen er det stedet der barn tilbringer store deler av livet sitt, og spiller på denne måten en viktig rolle i barnets liv. Thuen (2010) diskuterer hvordan Clemet fjernet begrepet enhetsskole og gikk over til å bruke begrepet fellesskole i St.meld. nr. 30 (2003-2004) for å fremme: «mangfold og individualisme». Thuen diskuterer videre hvordan liberalismen vektlegger at individet skal stå fritt til å velge, og hva som er statens mandat: «hvor dypt skal staten bryte inn og regulere samfunnet?» (Thuen, 2010, s. 274). Dette spiller en rolle for hvordan skolen agerer i dag, der for eksempel fattigdom er en reell problematikk. Hvilken rolle skal skolen ta i inkluderingsfasen av elevene det gjelder? Lever vi i et samfunn der individualisme trumfer fellesskap? Er det mulig å ignorere fattigdom, i skolen, og i samfunnet ellers for den saks skyld? Man kan argumentere for at tematikken fattigdom ikke har fått den oppmerksomheten den trenger. Storvik (2019) skriver om hvordan det kan se ut som om rapporten fra Kirkens Bymisjon og Respons analyse har slått ned som en bombe, på tross av hvordan norske medier år etter år har: «oppslag om at stadig flere familier har alt for lite». Hun etterlyser enkle politiske tiltak, som bidrar til å løfte de fattige, og som gir resultat for den enkelte. Det finnes



planer og strategier mot barnefattigdom, men om de fungerer i praksis kan diskuteres. I 2015 lanserte regjeringen en strategi kalt *Barn som lever i fattigdom. Regjeringens strategi (2015-2017)* (Barne- og likestillingsdepartementet, 2015). Denne strategien danner sammen med FNs barnekonvensjon og Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) sin *Veileder for tverrsektorielt arbeid for barn som lever i fattigdom* (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2018) kunnskapsgrunnlaget for Stavanger kommune sin *Plan for inkludering av barn i lavinntektsfamilier 2019-2022* (Stavanger kommune, 2019). Disse planene og strategiene er utarbeidet med tanke på å kontrollere fattigdommen, men hvorfor har det ikke gitt resultater? Kirkens Bymisjon og Respons analyse (2019) sin rapport viser til hva barn som har vokst opp i fattigdom mener om dette, og hvilke tiltak de ønsker i fremtiden. Noe av det barna peker på er skolens rolle. Jeg mener derfor at det trengs økt kunnskap om hva skolen gjør for å ivareta disse barna, og hvordan man kan dra nytte av skolens posisjon når det kommer til dette viktige samfunnsspørsmålet. Brustad (2019) kommenterer Kirkens Bymisjon og Respons analyse (2019) sine funn fra en lærers perspektiv, og stiller seg spørsmålet: «hva skjedde med gratis skolen?». På tross av at skolen i Norge er bygget på enhetsprinsippet med like muligheter for alle skolebarn: «uavhengig av hvem og hvor og hvorfor», argumenterer han for hvordan prinsippet om gratis skole stadig svekkes (Brustad, 2019). Han begrunner dette med blant annet skolefotografering, der: «noen aktører har greid å finne veien inn til familieøkonomien med skolens og kommunens samtykke». Brustad peker også på skolemelkordningen, som ikke lenger består av kun melk, men også av: «fruktdrikker, kakao, havredrikk, grøt med jordbærsaas, minigulrøtter, eplebiter og yoghurt både med og uten topping». Dette tilbudet er tilgjengelig for de elevene: «med foreldre som har råd til å betale» (Brustad, 2019). Brustad ga meg på denne måten et innblikk i hvordan læreren ser og opplever ulikhetene som blir synliggjort av tilsynelatende uskyldige, og indoktrinerte tilbud som foreligger på enhver skole, og som har blitt en naturlig del av barnas hverdag. Deildok (2016, s. 80) presenterer i masteroppgaven *Jeg er mindre verdt fordi vi er fattige - en tekstanalyse av spørsmål til Klara Klok fra barn og unge som kommer fra familier med dårlig økonomi* hvordan å vokse opp i fattigdom påvirker barn og unges hverdag. Et funn fra denne studien var hvordan barn og unges skolehverdag, på tross av gratisprinsippet i grunnskolen, ble påvirket av foreldres økonomi. Det var da særlig snakk om å gå glipp av deler av undervisningen der det koster penger, som for eksempel gymtimer eller skoleturer. Både Brustad og Deildok fremhever hvordan gratisprinsippet er svekket i norsk skole, det fikk meg til å undre om dette er gjeldende på flere skoler? Disse perspektivene bidro til at jeg ble motivert til å skrive denne oppgaven. Det finnes lite formidlet kunnskap

fra lærere om hvordan gratisprinsippet fungerer i praksis. Det finnes også lite kunnskap om lærerens tanker om å arbeide med barn som vokser opp i lavinntektsfamilier. Denne oppgaven er et bidrag til å løfte fram skolens stemme angående hvordan dette fungerer i praksis.

## 1.2 Studiens formål, problemstilling og avgrensing

Hensikten og formålet med studien er å belyse viktigheten av å møte, og se barnet i skolen, også når det kommer til barnets sosiale bakgrunn. Min problemstilling er: *Hva er skolens rolle i møte med barn som lever i familier med vedvarende lav inntekt?* For å svare på dette har jeg brukt forskningsspørsmålene:

- Hva legger de ulike aktørene i skolen i begrepet fattigdom, og hvordan snakker skolen om fattigdom?
- Barn i lavinntektsfamilier: Hvordan forstår skoler denne situasjonen, og hvilken rolle mener de skolen kan ha?

Hvilken rolle har skolen, og hvilken rolle tar skolen når det kommer til å møte, og se, barnefattigdom? Dette er et betent område, og ved å konfrontere dette griper skolen inn i barnets opprinnelse og hverdag, både i og utenom skoletiden. Nettopp dette kan gjøre det vanskelig for skolen å gripe inn i, og konfrontere fattigdom. Forskning viser at å vokse opp i fattigdom spiller inn på barnets forutsetninger for en god fremtid, og da særlig når det kommer til reproduksjon av sosial ulikhet (Ekren, 2014). Skolen har en viktig posisjon i samfunnet, og har mange oppgaver når det kommer til å ivareta den oppvoksende generasjon. Mye handler om å se barnet for å kunne legge til rette for både en god oppvekst, og et godt læringsmiljø. Skolen er en samfunnsinstitusjon der alle barn tilbringer store deler av livene sine, og har i så måte mulighet, og ansvar, for å fange opp eventuelle vanskeligheter barna står ovenfor. Skolen har også plikt til å legge til rette for at barn skal få utbytte av sin skolehverdag. Hensikten med studien er ikke å arrestere, eller å skyve hele problemet over på skolen, men det kan være interessant å se hvilke prosedyrer skolen har når det kommer til tematikken fattigdom, og hvordan skolen ivaretar sitt ansvar for å se barnet, og etterstrebe rettferdighet og like forutsetninger for alle.

## 1.3 Oppgavens struktur

Denne studien består av åtte kapitler. Innledningen i første kapittel tar for seg begrunnelse for valg av tema og problemstilling med avgrensning av tema. Andre, tredje og fjerde kapittel legger frem relevante teoretiske perspektiv knyttet til fattigdom, utdanningsperspektiv og sosiologiske og psykologiske perspektiv på fattigdom. Forskningsprosessen presenteres i femte kapittel. I sjette kapittel presenteres analysen av datamaterialet. I kapittel syv diskuteres

analysen i lys av oppgavens teoretiske perspektiv. Diskusjonen tar utgangspunkt i hovedkategorier som fremkom i analysen. Siste kapittel, kapittel åtte, er en avsluttende refleksjon, med tanker omkring studien og anbefalinger til videre forskning.

## 2 Fattigdom

Det finnes ingen enkel måte å se på fattigdom på. Mange faktorer spiller inn og påvirker hvordan barn som vokser opp i lavinntektsfamilier blir møtt av samfunnet og av skolen. I utvelgelsen av deltakere til studien var jeg opptatt av å utvikle kunnskap om skolens møte med barnefattigdom i områder som er spesielt utsatt for levekårsutfordringer. I dette kapitlet vil jeg presentere teoretiske perspektiv som kan belyse studiens problemstilling. Jeg vil starte med å definere fattigdom som begrep. Deretter vendes oppmerksomheten mot Kirkens Bymisjon og Respons Analyse (2019) sin rapport *Snakk om fattigdom* for å løfte frem aktualiteten til fenomenet fattigdom i den norske skolen. Denne rapporten vil benyttes for å få frem det perspektivet ungdommene har på skolens rolle i fattigdomstematikken, og som formidles i rapporten. På tross av at ungdommene vektlegger skolens rolle som viktig, er ikke skolen representert i rapporten, og på denne måten forsvinner skolens rolle i rapporten. Videre i kapitlet vil jeg presentere analytiske perspektiv som kan bidra til å belyse og analysere skolens arbeid med sosial ulikhet.

### 2.1 Hva er fattigdom

Det kan være vanskelig å diskutere fattigdom i et land som Norge. Velferdsstaten står sterkt, og man forventer rettferdighet og likhet for alle. Likevel viser tall fra SSB at fattigdom øker i Norge, og at: «andelen familier og husholdninger med lav inntekt vokser fra år til år» (Amundsen, 2019). Tall fra levekårsundersøkelsen 2019 (Omholt, 2019) viser at 8 prosent av barn i Norge lever i familier med lav inntekt. I Norden er det bare Sverige, med 9 prosent, som har en høyere andel barn i lavinntektsfamilier. I Finland og Danmark vokser henholdsvis 3,6 prosent og 3,7 prosent av barn opp i lavinntektsfamilier. Det vil si at Norge har en høyere andel barn som vokser opp i lavinntektsfamilier enn sine naboland, og det finnes ifølge Amundsen (2019) ikke nyere forskning som forklarer hvorfor. En forklaring kan være at: «Danmark gir en god del høyere støtte til barnefamilier enn Norge. Også i Finland har barnefamiliene holdt tritt med den generelle velstandsøkningen i samfunnet» (Amundsen, 2019). En annen forklaring kan ifølge Amundsen (2019) være at det har kommet flere innvandrere til Sverige og Norge enn til Danmark og Finland. Disse argumentene kan man kjenne igjen i debatter om årsaker til barnefattigdom i Norge. Epland og Kirkeberg (2017)

viser til tall fra 2015 der barn med innvandrerbakgrunn utgjør: «godt over halvparten av alle barn i lavinntektsgruppen», dette var en økning siden 2006 fra 38,8 prosent til 53,4 prosent. Barn uten innvandrerbakgrunn som vokser opp i vedvarende lavinntekt har også økt etter 2011 fra 44 til 48 prosent, en årsak til dette kan være flere eneforsørgere, sier de to forskerne (Epland & Kirkeberg, 2017).

Fløtten (2009, s. 15) ser på begrepet *barnefattigdom* og peker på at for få år siden var dette et: «ikke-tema i det politiske ordskiftet så vel som i forskningen. Den norske velferdsstaten med enhetsskoler, gratis helsevesen, gode trygdeordninger og familievennlig politikk var antatt å forhindre at barnefamilier levde i fattigdom». Barnefattigdom var noe man visste fantes, og som andre land var opptatt av, men i Norge bekymret man seg tilsynelatende ikke for denne tematikken. Dette endret seg derimot ved tusenårsskiftet, da det ble lagt frem flere forskningsrapporter som viste: «at det også i den norske velferdsstaten fantes et ikke ubetydelig antall barn som kunne karakteriseres som fattige» (Fløtten, 2009, s. 15). Dette førte til at politikerne ville ha mer forskning på området fattigdom og fattige barn. I tillegg til ytterligere forskning kom det også før 2009 tre nasjonale fattigdomsplaner hvor fattigdom blant barn ble fremhevet som særlig utfordrende (Fløtten, 2009).

Hva er så fattigdom? Å definere fattigdom kan være utfordrende. FN definerer fattigdom som mangel på livsviktige ressurser, at man har for lite penger, og at fattigdom begrenser muligheten til å leve et verdig liv. FN skiller på denne måten mellom absolutt fattigdom og relativ fattigdom (FN-sambandet, 2019). *Absolutt fattigdom* handler om at de grunnleggende behovene, som at mat, klær og bolig mangler. The Sustainable Development Goals (SDG) Report 2017 regner fattigdom som absolutt eller ekstrem dersom man lever under en fattigdomsgrense på 1,90 dollar om dagen (United Nations, 2019). 1,90 dollar tilsvarer 19,25 norske kroner med dagens kronekurs. Slike tall gir et bilde på en ekstrem form for fattigdom og bidrar til at innbyggere i verdens rikeste land kan ha vanskelig for å forstå at fattigdom også finnes her. Det kan være lettere å relatere denne problematikken til utviklingsland. Fattigdomsforskning i vestlige land har derfor beveget seg bort fra denne ekstreme definisjonen, og heller tatt utgangspunkt i Townsend (referert i Fløtten, 2009, s. 17) sin definisjon av *relativ fattigdom* som ble utarbeidet i 1979, denne handler om: «hvilke ressurser som var nødvendige for å sikre at folk også skulle kunne fungere sosialt». Dette henger sammen med økt velstandsnivå i Europa samtidig som et sterkere behov for å se fattigdom i sammenheng med omgivelsene. Det var ikke lenger nok å definere fattigdom ut i fra å kunne

overleve på et eksistensminimum. Townsend (sitert i Fløtten, 2009, s. 17) sin fattigdomsdefinisjon definerer en person som fattig dersom denne: «manglet ressurser til å delta i samfunnets aktiviteter og å opprettholde den levestandarden som er vanlig i dette samfunnet». Denne definisjonen kan likevel skape forvirring om når og hvordan man skal bruke ordet fattig, siden samfunnet ikke alltid har en felles forståelse av hvilke ressurser som er nødvendige (Fløtten, 2009).

Aasland (2019) stiller seg kritisk til forklaringen om at innvandring er årsaken til den økende økonomiske ulikheten i Norge, og til at flere barn vokser opp i lavinntektsfamilier. Statsbudsjettet som ble lagt frem i 2019 (Barne- og likestillingsdepartementet referert i Aasland, 2019, s. 35) la vekt på økningen av familier med ikke-vestlig bakgrunn som lever med vedvarende lav inntekt: «Dette gjeld spesielt nykomne familier. Det har òg vore ein auke blant hushald med etnisk norsk bakgrunn. Barn av einslege forsørgjarar er spesielt utsette». Aasland (2019) refererer også til *Mulighetsmeldingen* som i 2019 ble lagt frem av Stortinget, der innvandring ble utpekt som hovedårsaken til barnefattigdom og ulikhet. Dette ble samme dag avvist av SSB forsker Rolf Aaberge (sitert i Aasland, 2019, s. 36), som slo fast at dette var feil, og at: «den viktigste grunnen til sosial ulikhet er økningen i inntekten til de aller rikeste (...) Blant annet som følge av endringer i kapitalbeskatningen tidlig i 1990-årene». Det finnes med andre ord flere måter å definere, og se på fattigdom på. I denne studien vil det være interessant å se hvordan skoleledere og lærere forstår fattigdom og hvordan dette eventuelt kommer til uttrykk i deres synspunkter og erfaringer fra møtet med barnefattigdom.

## 2.2 Snakk om fattigdom

Rapporten *Snakk om fattigdom*, heretter kalt rapporten, viser til tall fra SSB der: «100.000 barn og unge (0-18 år) vokser opp i familier med vedvarende lav inntekt, og at tallet har tredoblet seg siden 2001» (Kirkens Bymisjon & Respons Analyse, 2019, s. 9). Rapporten stadfester at det i Norge ikke blir gjort nok for å identifisere årsaker til fattigdom, heller ikke for å forstå hvordan fattigdom oppleves av barn. Formålet med rapporten er å bidra til endring på disse punktene ved å undersøke om de riktige virkemidlene blir brukt: «for å forebygge at barn og unge opplever å vokse opp i fattigdom» (Kirkens Bymisjon & Respons Analyse, 2019, s. 3). Ettersom tallet på fattige barn har tredoblet seg på 20 år stiller Kirkens Bymisjon seg også spørsmålet om det er de riktige tiltakene som blir gjort. Jeg vil trekke frem deler av rapporten som gjelder skolen, og som er aktuelle for å belyse skolens rolle når det kommer til å møte barn som lever i familier med vedvarende lav inntekt. Det gjelder tema som berører

informasjon til skolen, barns egen opplevelse av å være fattig og deres synspunkt på hva skolen kan bidra med. Ungdommene i rapporten poengterer at det var lettere å skjule fattigdommen på landet enn i byene, da boligområder i byer ofte ble stemplet som dårlige. Flere ungdommer så fordeler med å bo blant flere fattige i samme område, da dette betydde samme forutsetninger, og det ble stilt færre spørsmål om bosituasjon, matpakker og varme klær. Ungdommene forteller også om utfordringer med å føle seg annerledes dersom man som fattig bodde i områder med høy økonomisk kapital. Flere ungdommer hadde også kjent på et savn av materielle goder som for eksempel mat og klær, men også i forbindelse med skoleturer og aktiviteter i regi av skolen, samt i forbindelse med bursdager. Ungdommene i rapporten var også opptatt av at innvandring ofte blir nevnt som en hovedårsak til fattigdom i den offentlige debatten. Dette kunne bidra til å skape et dobbelt stigma for de barna som var fattige, men som ikke tilhørte innvandrerguppen. Det opplevdes av ungdommene som: «mer tabubelagt når man er født nordmann og ikke har bakgrunn som flyktning» (Kirkens Bymisjon & Respons Analyse, 2019, s. 26). Da hadde man ikke noe «å skylde på» som for eksempel manglende kulturforståelse eller språkutfordringer. Ungdommene beskriver også viktigheten av enkeltpersoners forståelse og omsorg, dette være seg personer som har sett de, og tatt de på alvor som livbøyer under oppveksten. Her nevnes blant annet lærere. I rapportens forord legges det vekt på at tiltakene som foreslås skal bidra til å: «synliggjøre hvor gjennomgripende fattigdom virker inn på hverdagsliv og oppvekst, hvordan vi kan motvirke skam og utenforskap og hvordan vi kan utvikle og spre tiltak som hjelper» (Kirkens Bymisjon & Respons Analyse, 2019, s. 3). Deltakerne uttrykker ønske om større åpenhet omkring temaet fattigdom nettopp for å motvirke skam og stigma.

Tiltakene var som følger:

1. Holdningsskapende arbeid
2. Konkrete tiltak for å forstå egen økonomi
3. Konkrete tiltak for å komme i jobb
4. Mer bevisst satsing på fritidsaktiviteter
5. Skolen som samarbeidspartner – faglig og sosialt
6. Behovsprøvd økonomiske støtteordninger
7. Et mer koordinert barnevern

Med bakgrunn i problemstillingen for denne studien velger jeg å ta utgangspunkt i de tiltakene som gjelder skolens rolle i møte med barn som lever i fattigdom.

Ungdommene poengter viktigheten av holdningsskapende arbeid for å skape større åpen- og ærlighet omkring temaet fattigdom. Dette vil ifølge ungdommene bidra til å motvirke skam og stigma knyttet til økonomi og livssituasjon. Ungdommene mener at å snakke om, og erkjenne at det finnes fattige i Norge vil redusere skammen, og det vil bli lettere å be om støtte dersom man trenger det. Åpenhet og omtanke i nærmiljøet trekkes frem, der deltakerne presiserer at folk må våge å bry seg, og spørre både barn og foreldre om man: «trenger litt hjelp i hverdagen» (Kirkens Bymisjon & Respons Analyse, 2019, s. 37). Gode forbilder i lokalmiljøet er viktig for å skape håp og tro om at man kan få et godt liv selv om man vokser opp med utfordringer. Her ble lærere trukket frem som gode hjelpere (Kirkens Bymisjon & Respons Analyse, 2019). Ungdommene vil også ha en mer bevisst satsing på fritidsaktiviteter. Aktivetskort og aktivitetsguide blir fremhevet som positive tiltak, men ungdommene etterlyser bedre informasjon. Gratistilbud og støtteordninger beskrives som en: «jungel av informasjon og tiltak» (Kirkens Bymisjon & Respons Analyse, 2019, s. 37). Skolen nevnes som en aktuell arena for formidling av tilbud. Det legges også vekt på at søknadsprosessen ikke skal oppleves som stigmatiserende for foreldre, og at det kan være sårt å måtte dokumentere fattigdom. Skolen fremheves i rapporten som en samarbeidspartner, både faglig og sosialt. Skolen har en mulighet til å fange opp signaler fra barn, og gi tilbud som påvirker livene deres på en god måte. Tilbud deltakerne foreslo var blant annet gratis frokost og lunsj på skolen, skoleturer og aktiviteter med flere prisklasser eller som et gratis alternativ. Skolen må ta hensyn til at ikke alle har nødvendig utstyr til enhver tid, og at det kan være tidkrevende å låne utstyr. Ungdommene etterlyste tilgjengelig sosionom eller psykolog på skolen, og særlig: «årvåkne lærere som bryr seg, legger til rette og hjelper barna ut av økonomiske situasjoner» (Kirkens Bymisjon & Respons Analyse, 2019, s. 35). Økonomistyring må inn i skolen, å lære og håndtere økonomi var et tiltak flere ungdommer ønsket seg: «å sette opp budsjetter, betale regninger, opprette sparekonto og å fylle ut skattemeldingen» (Kirkens Bymisjon & Respons Analyse, 2019, s. 33). Skolen blir også nevnt som en arena der man kan arrangere møter og foredrag for å opplyse og informere om hvordan det er: «å vokse opp med dårlig økonomi og hvordan man kan finne løsninger» (Kirkens Bymisjon & Respons Analyse, 2019, s. 37).

Med utgangspunkt i rapporten, og de ulike tiltakene som blir fremlagt av deltakerne, vil det bli interessant å se nærmere på hvordan skolen møter og ser på sin egen rolle i forhold til de ulike problemstillingene ungdommene her skisserer.

## 3 Utdanningsperspektiv

### 3.1 Inkludering

Inkluderende opplæring er overordnede prinsipper i skolen (Forskningsdepartementet, 2004) som er nedfelt i lover og regler, og løftes fram av store internasjonale organisasjoner som blant annet UNICEF, UNESCO, EU og FN. Ainscow et al. (2006, s. 147 egen oversettelse) definerer inkludering i skolen som: «å iverksette tiltak som støtter opp om verdier som rettferdighet, deltagelse, fellesskap, medfølelse, respekt for mangfold, bærekraft og rettigheter». Videre poengterer Ainscow et al. (2006) at inkluderende opplæring gjelder alle elever. Begrepet er likevel ikke entydig, og Haug (2017) omtaler begrepet inkluderende opplæring som et begrep som inviterer til tolking, hvor det ikke finnes én enkel måte å forstå begrepet på. Haug skiller mellom et smalt og et bredt perspektiv når det kommer til inkludering. Et smalt perspektiv handler om hvordan man organiserer spesialundervisning til elever med spesielle behov, mens et bredt perspektiv handler om hvordan man tilnærmer seg alle elever, med et spesielt blikk på de som står i fare for marginalisering og ekskludering (Haug, 2017). Ifølge Florian et al. (2016) har begrepet inkluderende opplæring historisk sett blitt brukt om tilrettelegging for elever med behov for spesialundervisning. Noe som igjen har ført til at mange skoler har sett på inkludering som noe som hindrer måloppnåelsen til de andre elevene, og på denne måten reduserer den akademiske standarden for undervisningstilbudet på skolen. Inkludering og måloppnåelse har med andre ord ifølge Florian et al. (2016) blitt sett på som uforenlige.

I denne studien legges det til grunn et bredt perspektiv på inkludering. Innenfor denne forståelsen anses barn som vokser opp i lavinntektsfamilier som spesielt utsatt for marginalisering og ekskludering. Jeg vil i den videre utleggingen om inkludering starte med å se på mangfoldsperspektivet. Når man snakker om mangfold i en elevgruppe er det ikke tilstrekkelig å kun ta høyde for innvandring. Man må ta utgangspunkt i en videre definisjon der barn fra lav sosioøkonomisk bakgrunn også inkluderes i mangfoldsdefinisjonen. Jeg vil videre ta for meg deltakelsesperspektivet på inkludering, og hvordan kan man sikre deltagelse hos barn som vokser opp i vedvarende lav inntekt. Til slutt vil jeg ta for meg prinsippet om sosial rettferdighet. Hva er dette, og hvordan legger skolen opp til en sosialt rettferdig skolegang for alle barn og unge? Disse perspektivene vil danne utgangspunkt for min analyse og diskusjon videre i oppgaven.



### 3.1.1 Inkludering av elevmangfold

Mangfoldsbegrepet finner man i flere lover og offentlige skriv, blant annet stadfester opplæringsloven (1998, § 1-1) at: «opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte». I overordnet del av læreplanen (2018a) kan man lese at: «skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap». Videre sier overordnet del av læreplanen at mangfold handler om å ivareta kulturell identitet, og å skape en felles referanseramme for å forsterke tilhørighet til samfunnet. På denne måten kan man skape et fellesskap samtidig som man forsterker samholdet i samfunnet. Overordnet del av læreplanen peker også på at mangfold skaper åpenhet og innsikt i ulike måter å leve på der vi alle har: «ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser» (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

Overordnet del legger også vekt på at det er viktig å dele kulturuttrykk og tradisjoner, da dette former elevenes identitet, samtidig som et godt samfunn er: «tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Mangfoldsbegrepet er med andre ord godt representert i lover og offentlige skriv, og da særlig i overordnet del av læreplanen. Begrepet trekkes frem som en beskrivelse på noe som bidrar med å skape samhold, og til å styrke identitet. Jeg vil i min studie se nærmere på begrepet mangfold, og hvordan det kan være utfordrende å forstå begrepet ut fra en definisjon. Dette kan også bidra til å forstå bakgrunnen til de erfaringer og synspunkt lærere og skoleledere uttrykker når det kommer til mangfold i den norske skolen.

Mangfold blir ofte brukt som et begrep der man skal ivareta kultur, og tradisjoner man kan være stolt av. Da kan det være lett å glemme at barn som vokser opp i lavinntektsfamilier også er en del av mangfoldsbegrepet. Dette kan skape utfordringer for hvordan man skal ivareta og inkludere denne gruppen. Florian et al. (2010, s. 709 egen oversettelse) bruker begrepet inkluderende opplæring om muligheten alle barn skal ha til å ta del i ordinær skole: «uavhengig av oppfattede sosial, følelsesmessig, intellektuell, kulturell forskjell eller funksjonshemming». Florian et al. (2010) likestiller barnets sosiale bakgrunn med kulturell bakgrunn, og peker på at dette er en faktor som må tas hensyn til. Dette kan skape konflikter i forhold til det man vanligvis identifiserer som mangfold, og til måten man arbeider med å anerkjenne og fremheve ulikheter. Anerkjennelse og aksept brukes til vanlig for å skape inkludering og stolthet. Å arbeide med anerkjennelse og aksept av forhold som preges av skam stiller krav til den som arbeider tett på fattigdomsproblematikken.

Borchgrevink og Brochmann (2008, s. 24) tar i artikkelen *Mangfold uten grenser* for seg bruken av begrepet *mangfold*, et begrep som er: «tiltalende og mykt som en pute, og like vanskelig å få tak i som et vått såpestykke». Artikkelen ble skrevet i forbindelse med mangfoldsåret 2009, og retter et kritisk lys mot måten samfunnet lovpriser og opphøyer mangfoldsbegrepet. Begrepet kan ifølge Borchgrevink og Brochmann (2008, s. 24) brukes om alt fra kunstuttrykk til TV-kanaler, og har et: «positivt syn på forskjeller som et udiskutabelt gode. Forskjeller beriker, øker kreativiteten, gir valgfrihet og skaper framgang». Dette udelte positive synet på mangfold kan imidlertid diskuteres, noe jeg vil komme tilbake til i diskusjonen. Begrepet har også i norsk kontekst blitt vanskelig å forstå, der det har gått inflasjon i områder man kan omtale som mangfoldig. Det kan også være utfordrende å anerkjenne eksistensen av fattigdom, dersom det krever noe av deg som person, og utfordrer din nestekjærlighet. Dette kan i noen tilfeller føre til at man istedenfor å ta tak i problematikken velger å ignorere det, og arbeider rundt det, noe som Simpson et al. (2017) avdekket i sine studier. Barnehagen skal ivareta barn som vokser opp i lavinntektsfamilier, men det er ifølge Simpson et al. (2017) forsket lite på hvordan barnehagen arbeider med disse barna. Hun trekker frem studier som er gjennomført i USA og England der man kan se tydelige gap med hensyn til utviklingen mellom barn som lever i lavinntektsfamilier, og deres jevnaldrende. Det viser seg også å være vanskelig å tette dette gapet som oppstår. Simpson et al. (2017) poengterer at å vokse opp i vedvarende lav inntekt påvirker barn i førskolealder med tanke på hvor klare de er til å begynne på skolen. Det er likevel pedagogiske tilnærminger man kan anvende for å bidra til å utligne og motvirke negative effekter av fattigdom. «Lyttende pedagogikk» er en pedagogisk tilnærming som har vist seg å bidra til dette; der å lytte til barnet ivaretar kommunikasjon og deltakelse, samtidig som det bryter sosiale barrierer (Simpson et al., 2017).

Studier av mennesker som arbeider med barn viser ifølge Simpson et al. (2017) at de forholder seg til barn som vokser opp i lavinntektsfamilier på samme måte som de forholder seg til andre barn. Dette kan føre til såkalt *poverty blindness* (Fenech & Skattebol, 2019; Simpson et al., 2017). Simpson et al. (2017) kaller dette en trussel mot mangfoldet, og begrunner påstanden med at barn som vokser opp i lavinntektsfamilier mest sannsynlig har andre behov for å bli sett enn barn som vokser opp i familier med normalinntekt. Disse barna trenger å bli anerkjent og sett på som en del av fellesskapet for å føle seg respektert på lik linje med de andre barna (Simpson et al., 2017).

Disse perspektivene som hentes frem i forbindelse med mangfold vil være interessante å ta med meg videre i studien. Aktuelle spørsmål i denne sammenhengen er om problemstillinger relatert til fattigdom inngår som en dimensjon i skolens mangfoldsbegrep, og i tilfelle hvordan og i hvilken grad.

### 3.1.2 Inkludering som deltakelse

Deltakelse defineres som en måte å forstå forholdet mellom inkludering og utbytte, og for å forstå deltakelse må man ifølge Florian, Rouse og Black-Hawkins (2017) også forstå prinsippene som ligger til grunn. I det samfunnet skolen representerer gjelder deltakelse alle involverte, og alle aspekter av skolen og klasserommet. Det er også viktig å se deltakelse og barrierer for deltakelse som sammenkoblede og kontinuerlige prosesser. Når deltakelse øker, øker også barrierer for deltakelse. Disse prosessene kan likevel være vanskelige å identifisere. Florian et al. (2017) refererer til Ainscow der han peker på at aktiviteter i skolen kan bidra til deltakelse for noen, men skape barrierer for deltakelse for andre. Dette forandrer seg med tiden, og ettersom skolen er en institusjon i stadig endring er det vanskelig å oppnå en skole med fullstendig deltakelse for alle (Florian et al., 2017). Florian et al. (2017) fremhever likevel viktigheten av å prøve og oppnå full deltakelse, og har utviklet et rammeverk basert på prinsippene for deltakelse. Rammeverket ligger til grunn for å forstå hva som spiller inn i et klasserom, og hvordan skolen arbeider mot visjonen om inkludering og måloppnåelse for alle. Rammeverket knytter deltakelse opp mot mangfold, og hvordan hver skole og klasse består av et større mangfold: «Deltakelse handler om forståelsen av, samt holdninger man har ovenfor alle barn og voksne i forhold til alder, kjønn, etnisitet, seksualitet, sosioøkonomisk status og/ eller evnemessige forutsetninger» (Florian et al., 2017, s. 50 egen oversettelse). Deltakelse krever også aktiv læring, og relasjoner basert på gjensidig anerkjennelse og aksept (Florian et al., 2017). Florian et al. (2017) inkluderer barn og voksnes sosioøkonomiske status i mangfoldet, og presiserer viktigheten av å sørge for deltakelse og inkludering av denne gruppen. Videre peker Florian et al. (2017) på at deltakelse også handler om å anerkjenne og ivareta de som er mest sårbare for ekskludering. Diskriminering er ofte utilsiktet, men konsekvensen av diskriminering er alvorlig, som marginalisering og stigmatisering av personer eller grupper, noe som utgjør en barriere for deltakelse.

Disse perspektivene kan være nyttige å ta med seg når det kommer til å se på hvordan skolen legger til rette for deltakelse for alle, også barn som vokser opp i lavinntektsfamilier.

## 3.2 Sosial rettferdighet

Den norske skolen er bygget opp omkring ideen om fellesskolen, og en inkluderende skole, men har på tross av innføringen av allmueskolen i 1860 blitt utfordret på forskjellige måter opp igjennom historien (Thuen, 2010). I en kronikk omtalte Imsen (2017, s. 40) utkastet til den nye læreplanen som: «en normativ høysang», og advarte mot at den skulle bli en: «festtale løsrevet fra skolens virkelighet». Med dette mente hun å si at det var ingen grenser for hva læreplanen skulle fremme av gode verdier. Likevel, påpeker Imsen (2017, s. 40) at utkastet ikke er tydelig nok på det som historisk sett har vært en av skolens viktigste funksjoner og: «et viktig motiv bak hele ideen om en fellesskole for alle elever», nemlig å sørge for at skolen bidrar til å jevner ut sosiale forskjeller i samfunnet. Imsen (2017, s. 41) kritiserer den nyliberalistiske filosofien i skolen som handler om testing og konkurranse, samt dens krav til valgfrihet. Kunnskapstestene som blir brukt mener Imsen (2017, s. 41) er: «skapt for å skape ulikhet, de er konstruert for å gi en tilnærmet normalfordeling av elevene, og har røtter i sosialdarwinismen som sier at ulikhet er bra slik at de sterkeste kan overleve». Ikke mindre kritiserer Imsen (2017, s. 41) fritt skolevalg for å skape: «lite hyggelige sosiale forskjeller mellom elever og mellom skoler. Og da snakker vi fortsatt om en skole som skal arbeide for likhet og likeverd, og som skal bidra til å jevne ut sosiale forskjeller».

Gerwitz (2006) stiller spørsmålstegn ved hvordan vi kan vite om undervisningspraksis er sosialt rettferdig. Hun løfter fram tre rettferdighetsprinsipper basert på Young (1990) og Frasers (1997) forskning. *Rettferdighet gjennom fordeling* handler om fordeling av goder, *rettferdighet som anerkjennelse* handler om anerkjennelsespolitikk, og *rettferdighet i et deltakelses-demokratisk perspektiv* dreier seg om rett til å påvirke og delta i samfunnet man er en del av (Gerwitz, 2006 egen oversettelse). Young (2006) er tydelig på at i utdanningssammenheng kommer man ikke utenom prinsippet om rettferdig fordeling av goder. Sosiale strukturer bidrar til ytterligere urettferdighet, og viser seg også i beslutningsmakt, arbeidsfordeling og yringsfrihet (Young, 2006). Young (2006) kaller den manglende oppmerksomheten fordelingsprinsippet får i rettferdighetssammenheng for et paradoks.

### 3.2.1 Rettferdighet i form av gratisprinsippet

Opplæringsloven stadfester at enhver elev skal sikres en rettferdig skolegang, der undervisningen skal tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger (1998, § 1-3). På denne måten skal hvert individ anerkjennes, ivaretas og inkluderes. Et moment som er interessant

for min studie er ideen om at skolen skal være gratis, og at dette er forankret i opplæringsloven gjennom gratisprinsippet. Gratisprinsippet er prinsippet om at opplæring skal være gratis for elever og foreldre i offentlig grunnskole og videregående skole, og er regulert i opplæringsloven (1998, § 2-15): «Elevane har rett til gratis offentlig grunnskoleopplæring. Kommunen kan ikkje krevje at elevane eller foreldra dekkjer utgifter i samband med grunnskoleopplæringa, til dømes utgifter til undervisningsmateriell, transport i skoletida, leirskoleopphald, ekskursjonar eller andre turar som er ein del av grunnskoleopplæringa».

Selv om prinsippet om gratis skole foreligger har enkelte aktører avtaler med staten om å tilby tjenester som koster penger til skolen. Dette gjelder ordninger som for eksempel frukt, melk og fotografering. Skolefrukt og skolemilk er ordninger som anbefales av helsedirektoratet. Tjenestene annonserer på internett at de er forankret i Folkehelseloven, skal bidra til å fremme folkehelse, og til å utjevne sosiale helseforskjeller (Skolefrukt.no, 2020). Tjenestene er subsidiert av staten, og det heter seg i Helsedirektoratets retningslinjer for mat og måltider i skolen at: «elevane bør tilbys ordninger som sikrer tilgang til grønnsaker, frukt og bær daglig» (Helsedirektoratet, 2019). Skolemilk viser også til Helsedirektoratet (2015) som anbefaler at elever: «tilbys ordninger som sikrer tilgang til skummet melk, lettmelk med 0,7 prosent fett eller mindre, eller lettmelk til måltidene». Skolemilk leveres av TINE meierier, men istedenfor å bruke navnet TINE markedsføres nå skolemilk under navnet *Skolelyst*. Begge ordningene har egne nettsider der de annonserer for sitt utvalg med et bredt spenn fra billigste til dyreste vare. Skolefotografering på sin side markedsføres ved at man på denne måten tar vare på de historiene som: «ditt barn bygger sammen med sine medelever» (Foto Norden, 2020). Disse tilbudene utfordrer gratis skolen i Norge. Som nevnt innledningsvis opplever noen lærere tilbudene som et brudd på gratisprinsippet, og på ideen om enhetsskolen. Det vil være interessant å se hva deltakere i denne studien tenker om at noen aktører har tilgang på skolen som en kommersiell plattform.

Når det kommer til skolemat finnes det per i dag ingen ordning i Norge. Stavanger kommune gjennomfører våren 2020 et pilotprosjekt med noen utvalgte skoler for å gi kommunen et inntrykk av hva det vil koste med et skolematprosjekt i full skala. Skolene som er plukket ut til pilotprosjektet ligger i områder som skårer lavt på levekårsindikatorer. Satsingen baserer seg på at forskjellene i samfunnet øker, og at det finnes flere barn som vokser opp i familier med dårlig råd, og der barna ikke får den maten de trenger. Sakariassen (2020) begrunner satsningen med et mål om at ingen barn skal være sultne på skolen: «Unger skal være mette

og konsentrerte og ha alle forutsetninger for å greie seg godt, og ha det like enkelt som de som sitter ved siden av».

### 3.2.2 Representasjon av mangfold i skolens tekster

Connell (2012) diskuterer i sin artikkel *just education* sosial rettferdighet i utdanningssammenheng, og knytter rettferdig utdanning til hvordan pensum i skolen organiseres og presenteres. Connell (2012) tar for seg representasjon av minoriteter i litteratur, og poengterer at skolen har en tydelig maktposisjon når det kommer til hva som blir vektlagt som viktig og ikke i skolens tekster. Et pensum for alle skal ivareta alles kultur og identitet, og gjøre undervisning tilgjengelig og interessant for alle. Det finnes flere eksempler opp gjennom historien der utdanning har blitt brukt som et middel til å undertrykke og utøve makt. Skoler og utdanningsinstitusjoner bidrar til å forme kulturer, men også til å skape det samfunnet vi lever i. På denne måten understreker Connell (2012) viktigheten av å verne om sosial rettferdighet i utdanning; fordelingen skal være rettferdig, men utdanningen i seg selv skal også være rettferdig. Dette har stor betydning for samfunnet på sikt.

Eriksen (2018) tar for seg den samiske kulturens posisjon i den norske læreplanen der forskning på det norske skolesystemet viser: «at det er sterkt investert i monokulturalisme og hvithet» (Biseth, Røthing, Svendsen referert i Eriksen, 2018, s. 26). Van Dijk referert i Eriksen (2018, s. 2) beskriver utdanningssystemet som: «en av samfunnets mest gjennomgripende institusjoner, der ideer om nasjonal identitet og statsborgerskap blir reproduisert diskursivt». Dette vil med andre ord si at man gjennom utdanningssystemet rettferdiggjør hvordan man skal snakke om, og behandle ulike tematikker i samfunnet. Slik setter man føringer for hvordan deltakere i samfunnet skal forholde seg til diskursen, og hvordan man skal diskutere hva som er rett og galt. Øzerk (2008) diskuterer også representasjon av mangfold. Han ser på norske læreplaner og hvordan disse ivaretar representasjon av mangfold i det overordnede målet med undervisningen, danning. Øzerk (2008) stiller seg kritisk til hvordan det flerkulturelle samfunnet blir fremhevet i skolen, og er tydelig på at skolen mangler en dimensjon når den skal være inkluderende, og synliggjøre andre kulturer. Øzerk legger vekt på at inkludering av kulturelle særpreg forutsetter en naturlig tilnærming, og dersom det blir gjort på en unaturlig måte signaliserer dette et budskap om at: «dette ikke kan være en del av den samfunnsmessige realiteten som omgir oss» (Øzerk, 2008, s. 224). Det er derfor viktig å inkludere ulike kulturer i den daglige undervisningen, og på denne måten sikre deres representasjon i skolehverdagen. Flerkulturalitet i skolen handler ofte om: «etniske matretter», «etniske mattradisjoner» eller «etnisk musikk» (Øzerk, 2008).

Fokuset konsentreres dermed omkring festtradisjoner som dans, mat og musikk, og det blir kulturforskjellene som på denne måten vises frem, og ikke det hverdagslige. Denne innfallsvinkelen til diskursen omkring flerkulturalitet betegnes som *etnifisering* og *festivalisering* (Øzerk, 2008). Disse begrepene står ifølge Øzerk for det motsatte av alminneliggjøring og fagliggjøring. I stedet for å alminneliggjøre minoritetsgrupper «*etnifiseres*» de, og istedenfor å fagliggjøre minoritetsgruppene «*festivaliseres*» deres kulturelle særpreg (Øzerk, 2008, s. 223). Øzerk (2008, s. 223) peker på at dette er en vesentlig mangel i skolens pensum: «Det er fortsatt ingen eller få lærere og lærebøker som inkluderer en tyrkisk komponist i musikkaktiviteter på skolen. Det er nesten ingen norsklærer eller historielærer eller KRL-lærer eller lærebøker som snakker om Jesu Kristi flerspråklighet». Å på denne måten utelate minoriteter fra et danningsinnhold i skolen, skaper et savn, og gir: «grobunn for danning til å akseptere asymmetriske relasjoner i samfunnet» (Øzerk, 2008, s. 223). Dette bidrar også til å hindre deltakelse.

En studie fra Australia gjennomført på tjuetru skoler over tre år var utgangspunktet for modellen for *produktive pedagogikker* sine teorier om anerkjennelses- og representasjonspolitik og politikk for økonomisk omfordeling (Hayes et al., 2006; Lingard, 2007; Lingard & Keddie, 2013). Modellen hadde som mål å styrke skolegang som et felles gode, både med hensyn til retten til skolegang, og skolegang som fordeling av samfunns-goder i praksis. Modellen ønsket også å kunne arbeide med kulturelle forskjeller, for å anerkjenne og verdsette ulikhet, med å gi elevene en stemme, og gi de mulighet til å representere seg selv (Lingard & Keddie, 2013). I analysen av materialet var det fire dimensjoner som skilte seg særlig ut i en produktiv pedagogikk:

1. Høy faglig kvalitet (intellectual quality)
  2. Sammenheng (connectedness)
  3. Sosial støtte (supportiveness)
  4. Arbeid med – og verdsettelse av ulikhet (working with and valuing of difference)
- (Lingard, 2007, s. 255 egen oversettelse)

Funnene som ble gjort strider mot disse fire dimensjonene av produktiv pedagogikk. I stedet for å verdsette ulikhet i klasserommet viste klasseromspraksisen en *pedagogy of indifference*, altså en pedagogikk av likegyldighet (Lingard, 2007). Studien viste en likegyldighet når det kom til alle punktene utenom punktet som omhandlet lærerens sosiale støtte. Funnene viste at læreren gav elevene støtte og omsorg på grensen til at læreren fungerte som en sosialarbeider i klassen (Lingard, 2007). Når det kom til de andre tre

dimensjonene var det betydelige mangler. Det ble ifølge Lingard (2007) ikke stilt nok krav til *faglig kvalitet*, eller krav til å se en *sammenheng* til verden, det ble heller ikke funnet tilfredsstillende grad av *arbeid med – og verdsetting av ulikhet*. Observasjonene viste at dette manglet, noe som betydde en manglende dimensjon med hensyn til arbeid med sosial rettferdighet i klasserommet (Lingard, 2007).

Når det kommer til denne studien, handler det om å se barn som vokser opp i lavinntektsfamilier og deres utfordringer. En utfordring kan nettopp være manglende representasjon i læreplanverket og i skolens tekster, og hvordan dette strider mot prinsippet om sosial rettferdighet.

#### 4 Sosiologiske og psykologiske perspektiv på fattigdom

I *Oslo – ulikhetenes by* tar Ljunggren (2017, s. 13) opp begrepet «bostedssegregasjon», og forklarer dette med: «at folk i ulike grupper bor atskilt fra hverandre». Ljunggren (2017, s. 13) sier at å reise med kollektivtrafikk i Oslo kan være «sosiale reiser. Det er ingen andre steder i Norge hvor den geografisk baserte sosiale ulikheten er så synlig». Ljunggren kan ha rett i at det sosiale skillet er tydeligere i Oslo enn andre steder i Norge, men det er likevel mulig å trekke paralleller til byer og tettsteder som er mindre enn hovedstaden. Sakariassen (2019) hevder at en bussreise gjennom Stavanger er en «klassereise i en delt by». I løpet av 34 minutter vil man reise gjennom en av Norges mest: «klassedelte byer når det gjelder inntekt og formue» (Sakariassen, 2019). Gjennom vinduet på bussen ser man hvordan husene forandrer seg fra boligblokker til rekkehus til eneboliger. Denne beskrivelsen støttes opp av levekårsundersøkelsen, som viser at der bussen starter vokser hvert tredje barn opp i en lavinntektsfamilie, til der bussen stopper der ett av 25 barn opplever å vokse opp i en lavinntektsfamilie (Sakariassen, 2019).

Jeg har i denne studien tatt utgangspunkt i levekårsundersøkelsen i Stavanger. Jeg vil redegjøre for litteratur som bruker data hentet fra hovedstaden, men som nevnt overfor er tematikken også aktuell for en mindre by som Stavanger, og perspektivene er på denne måten relevante. Når jeg omtaler Oslo i teksten kan det likeså godt være Stavanger. Jeg vil hente inn flere syn på sosial ulikhet, der jeg vil starte med å se på sosiologiske perspektiv på fattigdom, for så å gå videre til psykologiske perspektiv. Deretter vil jeg se nærmere på pedagogiske perspektiv når det kommer til læringsaspektet, og alles mulighet til å delta i samfunnet på lik måte, og få samme utbytte uansett bakgrunn.



## 4.1 Sosiologisk perspektiv på fattigdom

### 4.1.1 Levekårsundersøkelsen

Levekårsundersøkelsen er en undersøkelse som dokumenterer ulike forhold og levekår i deler av en befolkning, innenfor et gitt tidsrom. Den tar for seg ulike aspekter som: «økonomi, boforhold, arbeidsliv, helsetilstand, forbruk, forsørgeransvar og liknende» (Surén, 2019). Levekårsundersøkelsen 2018 viser at størstedelen av Norges befolkning: «har tilgang til ulike materielle goder, råd til å være sosialt deltakende og de færreste har vanskeligheter med å betale løpende eller mer uforutsette utgifter» (Sandvik, 2019). Likevel er det grupper som opplever fattigdomsproblemer i større grad enn befolkningen generelt. Dette er grupper som arbeidsledige, sosialhjelpsmottakere, lavinntektsgrupper og enslige forsørgere (Sandvik, 2019). For å hente inn geografiske forskjeller om levekår deler levekårsundersøkelsen kommunenes tettstedsområder inn i ulike soner. Hensikten er å bruke informasjonen om barns oppvekstvilkår for: «å kunne iverksette tiltak på et tidlig tidspunkt slik at vi kan forhindre at uønskede forhold utvikles eller forsterkes. På denne måten hindrer vi framvekst av sterke sosiale skillelinjer» (Stavanger kommune, 2017). Levekårsundersøkelsen 2018 viser at det har vært en: «betydelig økning i andel barn i lavinntektshusholdninger siden 2011» (Sandvik, 2019). Det kommer også frem at barnefamilier med lav inntekt har flere levekårsutfordringer enn befolkningen som helhet.

### 4.1.2 Bostedssegregering og geografisk integrasjon

Boligpriser varierer fra område til område, og henger sammen med hvem som bosetter seg hvor. Dette bidrar til å skape bostedssegregering. Bostedssegregering markerer en geografisk inndeling der man i enkelte områder opplever en opphopning av befolkningsgrupper med samme sosiale status, utdannings- eller inntektsnivå. Stigende boligpriser og inntektsforskjeller skaper økt segregasjon, og bidrar til at man får et synlig sosialt skille (Ljunggren & Andersen, 2017). Empiri omkring bostedssegregering i norsk kontekst er hentet fra Oslo der dette perspektivet er veldig tydelig. Boligsegregering som fenomen er sentral i denne studien, og selv om studien handler om Stavanger er også empirien hentet fra Oslo også aktuell her.

Ljunggren (2017) peker på at stor nasjonal og internasjonal innvandring de siste 15 årene har bidratt til endringer i Oslo by. Innvandring har ikke bare betydd en økende andel befolkning med minoritetsbakgrunn, men også at en økende andel av befolkning har høyere utdanning (Ljunggren, 2017). Denne økende tilflyttingen har vært med på å skape et press på

boligmarkedet, og på denne måten forme byen: «Krysningen, eller motsetningen, mellom sosiale utfordringer og ekstrem velstand former byen og innbyggerne, og legger føringer for hva Oslo er og hva den kan bli i fremtiden» (Ljunggren, 2017, s. 15). Ljunggren og Andersen (2017) konstaterer at valgfriheten i boligmarkedet er avhengig av forholdet mellom boligpriser og egne økonomiske ressurser, noe som i større grad fører til: «selvvalgt segregasjon» blant økonomisk velstående personer (Ljunggren & Andersen, 2017, s. 61). Dette kan bidra til en opphopning av familier med høy inntekt i enkelte områder. En konsekvens av dette er at prisene i områdets boligmarked presses opp, og familier med lavere inntekt presses ut av disse områdene for deretter å bosette seg i områder som de har råd til. En annen konsekvens av segregasjon kan ifølge Ljunggren og Andersen (2017) være stigmatisering av nabolag basert på sosiale vurderinger av de som bosetter seg der. Dersom det skjer en opphopning av bestemte grupper i et område: «gir dette grunnlag for stereotypiske oppfatninger om nabolaget og de som bor der» (Ljunggren & Andersen, 2017, s. 63). En tredje konsekvens av bostedssegregasjon kan være en konsentrasjon av levekårsutfordringer. Hvor en familie bosetter seg kan med andre ord spille en rolle for barns utvikling. Ljunggren og Andersen (2017) peker likevel på at det kan være vanskelig å skille mellom årsaker og konsekvenser av bostedssegregasjon, da oppfatningen av et område kan føre til ut- og innflytting av et område, og ytterligere forsterking av segregering. Dette handler også om hvem som bosetter seg hvor, og hvordan integreringen av ulike grupper fungerer i de ulike gruppene, og områdene.

Ljunggren og Andersen (2017) definerer bostedssegregering som et sosialt fenomen basert på geografiske skiller. På denne måten utfordrer bostedssegregering ideen om at skolen er lik for alle, og at man i skolen møtes på tvers av familiebakgrunn og oppvekstvilkår. Mye tyder også på at levekårsindikatorer i området man vokser opp i spiller en rolle for hvem man kommer sammen med på skolen, og hvilken grad av geografisk integrasjon man sitter igjen med. Disse perspektivene vil være interessante for min studie når det kommer til hvordan skolen forstår bostedssegregering, og hvilken betydning dette har for elevenes skolegang. Wessel (2017) bruker begrepet geografisk integrasjon og forklarer dette med hvor minoritetsgrupper og befolkning med norsk bakgrunn velger å bosette seg. Wessel (2017) diskuterer ulike forklaringer og årsaker til geografisk integrasjon. En av forklaringene er at etniske minoriteter integreres når overrepresentasjon av denne gruppen i et område reduseres. En annen måte å forklare geografisk integrasjon handler om et bosettingsmønster hos etniske minoriteter blir mer likt det bosettingsmønsteret til etnisk norske (Wessel, 2017).

#### 4.1.3 Sosial segregering og markedsskolen

Nordli Hansen (2017) diskuterer synet på skolepolitikk i Norge, og hvordan det har vært uenigheter mellom venstre- og høyrefløyen, der særlig venstrefløyen har gjort sitt for å promotere «en skole for alle», eller en såkalt «enhetsskole». Thuen (2010) forklarer enhetsskolen med en skole der barn fra ulike sosiale klasser, og fra samme geografiske område samles i en felles skole, uavhengig av evnenivå, til et felles opplæringstilbud. Denne ideen har blitt utfordret de siste årene, og utgangspunktet om å fremme felles holdninger og verdier, og å øke muligheten for sosial mobilitet til barn fra lavere sosioøkonomisk bakgrunn, har blitt satt på prøve. I dagens samfunn der sosiale klasser bor i adskilte områder vil dette innebære at dersom skoler baserer seg på geografisk tilhørighet vil dette også bety en sosial segregering (Nordli Hansen, 2017). Nordli Hansen (2017) peker på at høyrepolitikere har brukt den såkalte Oslo-skolen som et bilde på suksess når det kommer til utjevning av sosial ulikhet. Hun retter videre søkelyset mot segregering og sosial ulikhet i Oslo-skolen, og tar blant annet for seg i hvilken grad barn og unge fra ulik bakgrunn samles i de samme skolene. Selv om denne empirien er hentet fra Oslo er den også aktuell for denne studien som handler om Stavanger.

Nordli Hansen (2017) sammenligner avgangskarakterer i grunnskolen i store byer i Norge siden disse er avgjørende i opptak på videregående skoler. For å illustrere ulikhet trekker Nordli Hansen (2017, s. 258) inn dimensjoner som: «foreldrenes inntekt og utdanning, sosial klasse, minoritetsbakgrunn og østkant / vestkant». Nordli Hansen (2017) fant store ulikheter mellom byene. Hun kunne også se en klar sammenheng mellom foreldres inntektsnivå og karakternivå, der det var et skille mellom skolene på østkanten, og skoler på vestkanten. Her var det en sammenheng mellom lavere karakternivå og inntekt på østkanten enn på vestkanten. Studien viser at ulikheter i karakterer basert på elevenes sosiale bakgrunn ikke hadde avtatt. Nordli Hansen (2017, s. 275) konkluderer med at resultatene ikke samsvarer med hva markedsskolens forsvarere: «skriver og argumenterer. Tvert imot er det flere funn som peker i andre retninger, noe som ikke er overraskende basert på perspektiver fra utdannings sosiologien». Nordli Hansen (2017) kaller de store forskjellene mellom øst og vest for bekymringsverdige, og peker på at det er vanskelig å bruke denne skolemodellen som et forbilde for landets skoleutvikling.

Nordli Hansen (2017, s. 260) stiller seg kritisk til den markedsbaserte skolepolitikken, der det har skjedd en: «økt kunde- eller brukerstyring i det offentlige tjenestetilbudet, noe som ofte

betegnes som 'new public management'». Dette skal være med på å bidra til økt konkurranse, og på denne måten føre til bedre kvalitet og økt tilfredshet blant «kundene» som i denne sammenheng blir foreldrene: «Foreldrene ses på som 'kunder' og de skal delta aktivt i barnas skolegang. For det andre vektlegges ikke bare konkurransen mellom elevene: konkurransen mellom skolene er også essensiell» (Nordli Hansen, 2017, s. 260). Kvalitetsstempelet som ofte brukes for å tiltrekke seg elever og deres foreldre, er som regel karakterer og prøveresultater. Nordli Hansen (2017, s. 261) peker også på fenomenet «parentocracy», der foreldres ressurser spiller en vesentlig rolle for barnets fremtidige muligheter: «når foreldres ansvar, valgfrihet og rettigheter betones sterkt, betyr dette at foreldrenes ressurser får økende betydning». En konsekvens av dette vil være at barnets utdanning blir et resultat av foreldrenes: «ønsker, involvering og økonomi» og ikke et resultat av barnets evner (Nordli Hansen, 2017, s. 261). Nordli Hansen (2017) konstaterer også at det har skjedd en økning i privatundervisning i grunnskoler og videregående skoler. På denne måten er det lettere for de som har penger til å betale å oppnå de resultatene man ønsker og trenger. Hun peker også på at verdien og legitimiteten til karakterer i skolen på denne måten svekkes, nettopp fordi karakterene måler foreldres kjøpekraft, heller enn barnas evner (Nordli Hansen, 2017). Nordli Hansen (2017) trekker også frem valgfriheten som markedsskolen tillater når det kommer til valg av skole. Man skal ikke være tvunget til å gå på den nærmeste skolen, men ha muligheten til å velge fritt blant både offentlige og private skoler. Foreldres økonomiske ressurser får på denne måten betydning for barnets utdanning. Tendensen er likevel at flest elever i grunnskolen går på sin lokale nærscole, på denne måten kan skolen i området være en innvirkende faktor for hvor familier bosetter seg.

Når det kommer til å se på læringsperspektivet og alles mulighet til å delta i samfunnet uavhengig av bakgrunn baserer Hayes et al. (2006) sin produktive pedagogikk på å forstå, og utligne barns ulike resultater i skolesammenheng. Produktiv pedagogikk tar utgangspunkt i klasseromspraksis og organisatoriske prosesser som kan gjøre en forskjell for den akademiske og sosiale læringen til elevene. Ideen bak produktiv pedagogikk handler om å forbedre det akademiske utfallet til alle elever, men med særlig fokus på å forbedre resultatene hos de elevene som har en tradisjon for å underprestere, eller som mangler deltakelse (Hayes et al., 2006). Skolen spiller en avgjørende rolle for alle barns læring, og Hayes et al. (2006, s. 4) presiserer at det er viktig å tilrettelegge tiltak i klasserommet uten å falle for fristelsen av en: «one-size-fits-all» tilnærming.

Disse perspektivene vil være interessante for min studie for å forstå det politiske og historiske bakteppet som ligger til grunn for skolen i dag. Dette er perspektiver som preger skolen, som setter føringer for hvordan skolen opptrer, og hvilke forventninger den har til elever og foreldre. Det vil være interessant å se nærmere på dette i analysen og diskusjonen.

## 4.2 Psykologisk perspektiv på fattigdom

### 4.2.1 Familiestressmodeller

Stress og bekymring påvirker hvordan foreldre ivaretar og oppdrar sine barn. Dette spiller også inn på barnets muligheter for å lykkes i fremtiden. Mayer (1997a) poengterer at barn som vokser opp i lavinntektsfamilier har et dårligere utgangspunkt for å lykkes enn barn som vokser opp i mer velstående familier. En forklaring på dette henger ifølge Mayer (1997a) sammen med at det i lavinntektsfamilier oftere forekommer stress, og da særlig økonomisk relatert stress der det dreier seg om foreldres bekymring for penger. Dette stresset fører til frustrasjon, som påvirker foreldres behandling av barna, og som igjen påvirker barnets utvikling og muligheter (Mayer, 1997a). Dette illustreres i figure 1 nedenfor.

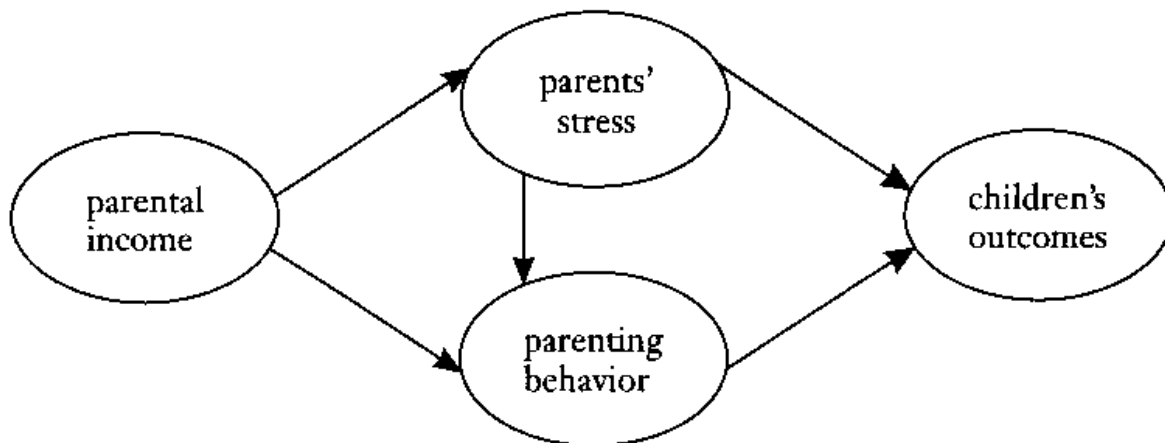


Figure 1: The mechanism through which income works: psychological wellbeing (Mayer, 1997a, s. 115, 1997b)

I rapporten *Sosioøkonomisk status og barn og unges psykologiske utvikling:*

*familiestressmodellen og familieinvesteringsperspektivet* viser Bøe (2015) til to modeller for sammenhengen mellom dårlig familieøkonomi og psykisk helse hos barn. Bøe kaller disse modellene for *familieprosessmodellen* og *familieinvesteringsperspektivet*.

*Familieprosessmodellen* fungerer som modellen til Mayer (1997a, 1997b) vist ovenfor; foreldres vanskelige økonomiske situasjon skaper stress og belastning for foreldre, som igjen:

«gjør at foreldrene selv utvikler mer atferd- og emosjonelle problemer som påvirker deres oppdragerpraksis» (Bøe, 2015). Foreldrene endrer atferd, blir strengere, involverer seg mindre og er mer inkonsekvente med sine barn. Dette fører til endret atferd hos barna. Bøe (2015) trekker frem forskning som validerer modellen, der sammenhengen mellom dårlig økonomi og psykisk helse hos voksne er godt dokumentert. Han viser også til at det har blitt demonstrert at psykiske vansker og familiekonflikter har negativ påvirkning på oppdragerpraksis, som igjen har: «konsekvenser for barn og unges psykiske helse» (Bøe, 2015, s. 9). Modellen har også blitt testet ut i en rekke studier, der ulike etniske grupper, samt familier med ulike familiestrukturer har deltatt.

*Familieinvesteringsperspektivet* er et annet perspektiv utviklet innenfor en mer økonomisk tradisjon (Bøe, 2015). Her handler det om i hvilken grad familien har råd til å investere i familien, råd til: «å kjøpe varer og tjenester som for eksempel barnepass, mat, bolig, stimulerende leker og aktiviteter, hvilket nabolag familien har råd til å bosette seg i, og i hvilken grad de har fritid til å bruke sammen med barna sine» (Bøe, 2015, s. 9). Dette handler om muligheten man har til å gjøre investeringer med positiv konsekvens for barna. Konsekvensen av begrensede ressurser kan føre til at muligheten til slike investeringer blir mindre, og barn i disse familiene får: «mindre tilgang til ressurser som bidrar til en positiv utvikling» (Bøe, 2015, s. 10). *Familieinvesteringsperspektivet* har i stor grad blitt brukt for å forklare: «sosioøkonomiske forskjeller i barn og unges kognitive utvikling og skoleprestasjoner» (Bøe, 2015, s. 10). Internasjonale studier viser at inntektsavhengige forskjeller i forbruk kan: «være relevant for barns utvikling i lys av familieinvesteringsperspektivet» (Bøe, 2015, s. 11). Her trekker Bøe frem amerikanske og britiske studier av familier som demonstrerer ulike prioriteringer av aktiviteter og ressurser for barn. Spørsmålet som da blir stilt er om det kun er familiens inntekt som ligger til grunn for investeringer som blir gjort, eller om det også handler om andre karakteristikker, som for eksempel foreldrenes utdanningsnivå. Dette gjelder spesielt investeringer i stimulerende ressurser som bøker.

Aasland (2019) argumenterer for at den mentale kapasiteten hos voksne i fattige familier kan begrenses av fattigdom. Det finnes flere ordninger for støtte i statlige tiltak, Aasland (2019) stiller seg likevel kritisk til i hvilken grad tiltakene fungerer som langsiktige løsninger for fattige familier. Eksempler på dette er øremerkede midler i statsbudsjettet til gratis kjernetid i barnehage for lavinntektsfamilier, og til bostøtteordninger. Det er også satt av millioner av

kroner til pilotprosjekter for deltakelse i fritidsaktiviteter og til ferietiltak. Likevel kreves det at personen som søker om støtte evner å navigere seg gjennom en jungel av tiltak for å få hjelp. Det stiller med andre ord krav til den som søker for å sette seg inn i systemet og for å få hjelp: «hvis du har kapasitet og tilstrekkelig mental båndbredde til å sende søknad er slike tiltak til hjelp så du kan betale fritidsaktiviteter, ferie og bolig» (Aasland, 2019, s. 99).

Tiltakene bidrar til at de familiene som har kapasitet og kompetanse til å søke om støtteordninger har mulighet til å finansiere utgifter på kort sikt. Aasland (2019) peker videre på at ingen av tiltakene bidrar til en varig løsning på fattigdommen for de familiene som lever med lavest inntekt, eller til hva familiene skal leve av over tid. Forutsigbarhet og trygghet er viktige komponenter i barns oppvekst: «det er ikke bare fritidsaktiviteter, skole og AKS som gir en trygg oppvekst. Det er den mentale kapasiteten til de voksne hjemme som er viktigst, og den begrenses av fattigdom» (Aasland, 2019, s. 99). Fattigdom kan på denne måten være en medvirkende faktor til barns opplevelse av manglende trygghet i hjemmet.

Familiestress forekommer i familier med økonomiske utfordringer. Dette arter seg på forskjellige måter ut fra hvilken mental kapasitet de voksne i familien har. Det vil være spennende å forske på om skolene tar i betraktning disse perspektivene i møte med foreldre og barn som vokser opp i lavinntekt.

## 5 Metode

### 5.1 Kvalitativt forskningsdesign

Et kvalitativt forskningsdesign ble benyttet for å kunne svare på forskningsspørsmålet i denne studien. Kvale et al. (2015) poengterer at når temaet er menneskelig erfaring egner det seg å bruke kvalitative intervju som metode. De viser også til formuleringen av forskningsspørsmålet, og bruken av ordet *hvordan* – der bruken av dette ordet forsvarer gjennomføringen av kvalitative intervjuer. Dette ordet blir brukt for å svare på forskningsspørsmål i forhold til problemstillingen: *Hva er skolens rolle i møte med barn som lever i familier med vedvarende lav inntekt?* Et semistrukturert forskningsintervju blir brukt for å svare på forskningsspørsmålene:

- Hva legger de ulike aktørene i skolen i begrepet fattigdom, og hvordan snakker skolen om fattigdom?
- Barn i lavinntektsfamilier: hvordan forstår skoler denne situasjonen, og hvilken rolle mener de skolen kan ha?

## 5.2 Semistrukturert forskningsintervju

Målet med studien var å hente ut informasjon basert på personlig erfaring, og levd liv. Et semistrukturert livsverdenintervju handler som Kvale et al. (2015, s. 22) peker på: «om å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen». Det skal også ta for seg hvordan: «temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver» (Kvale et al., 2015, s. 46). Etersom målet var å forske på deltakernes opplevelser og erfaringer var dette en naturlig metode å benytte seg av. Intervjuene hadde en fenomenologisk tilnærming, med utgangspunkt i menneskelig erfaring (Thagaard, 2018), og forstå den «opplevde betydningen av intervjupersonens livsverden» (Kvale et al., 2015, s. 45). Et semistrukturert intervju er hverken et åpent intervju eller et spørreskjema, og gir muligheten for å hente inn opplysninger om intervjuobjektets hverdag på en måte som kan ufarliggjøre intervjusituasjonen. Det stiller samtidig store krav til intervjuer, og alle faser av intervjuprosessen. Kvale et al. (2015) presiserer videre at et semistrukturert intervju krever både tilnærming og teknikk. Det kvalitative forskningsintervjuet produserer kunnskap sosialt gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuobjekt (Kvale et al., 2015).

Ved å velge et semistrukturert intervju har man muligheten til å gjennomføre et intervju som ligger tett opp til samtalen, men som likevel fungerer som et profesjonelt intervju. Et semistrukturert intervju tillater intervjueren å komme tettere på deltakerne, og på denne måten få muligheten til å lytte til deres erfaringer og perspektiv (Kvale et al., 2015; Thagaard, 2018). Denne metoden er en blanding av åpen samtale og spørreskjemasamtale, og krever derfor et særlig fokus på teknikk. Samtalen må styres ut fra bestemte tema som er satt i en planlagt intervjuguide. Gjennom å velge et semistrukturert intervju har man en større fleksibilitet til å følge opp deltakerne. Man kan stille oppfølgingsspørsmål, og velge hvilken rekkefølge man vil arrangere temaene i underveis (Thagaard, 2018). På denne måten blir intervjuet både mer naturlig, men også mer krevende, ettersom hvert intervju formes av den enkelte deltaker og vinklinger denne er opptatt av.

Kvale og Brinkmann (2015) bruker syv stadier når de presenterer fremgangsmåten i en intervjuundersøkelse. Prosessen skal forklare hvordan man beveger seg gjennom de ulike stadiene for å oppnå et endelig resultat, fra første stadium *tematisering* via *planlegging* av intervju, selve *intervjuprosessen*, *transkribering*, *analysering* og *verifisering* av innsamlet data, til siste stadium *rapportering*. Senere i kapittelet beskrives de ulike fasene i forhold til hvordan studien har blitt gjennomført.



### 5.2.1 Intervjuguide

Typisk for et semistrukturert intervju er at det tar utgangspunkt i en overordnet intervjuguide, men at spørsmål, tema og rekkefølge kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Intervjuguide ble utformet (se vedlegg 2 og 3) med utgangspunkt i tematikken som skulle belyses i masteroppgaven. En intervjuguide fungerer som et manuskript for å hjelpe intervjuer å strukturere intervjuforløpet (Kvale et al., 2015). Intervjuguiden ble utarbeidet sammen med veileder og var delt inn i fire deler. Først, en presentasjon av intervjuer, etterfulgt av en redegjørelse av problemstilling, tematikk og bakgrunn for prosjektet, samt informasjon om deltakernes rettigheter i forhold til taushetsplikt og intervjuers plikt til å ivareta deltakernes anonymitet. Andre og tredje del kan beskrives som det Christoffersen og Johannesen (2012) definerer som overgangsspørsmål og nøkkelspørsmål. Overgangsspørsmål ble brukt for å sette scenen, og til å få deltakerne til å dele egne erfaringer om tematikken.

Nøkkelspørsmålene som fulgte var konstruert i tråd med Christoffersen og Johannesen (2012) sine prinsipper om å hente ut mer spesifikke detaljer fra deltakernes erfaringer, og opplevelser av tematikken. Intervju av deltakere i forskjellige roller i skolen stilte krav til intervjuer om å stille åpne spørsmål som kunne besvares av de forskjellige deltakerne. Likevel måtte spørsmålene tilpasses mottakergruppe, og justeres i forhold til den enkeltes stilling og rolle. På denne måten var målet at deltakerne kunne svare på problemstillingen ut fra sin stilling, og ut fra deres møter med familier i målgruppen. Spørsmålene tok utgangspunkt i å hente inn mest mulig detaljer omkring deltakernes erfaringer om deres møte med fattigdom. Disse handler om: hvordan de arbeidet med tematikken i kollegiet, med elever og foreldre, hvilken rolle skolen mener de har, og hvilke tiltak de gjorde for å motarbeide dette. Intervjuet ble avsluttet med oppsummerende funn, for å bekrefte at vedkommende var forstått riktig.

### 5.3 Datainnsamling

Nå beskrives utvalget, gjennomføringen av intervjuene og transkriberingen av intervjuene.

#### 5.3.1 Utvalg

Et typisk kjennetegn for kvalitative studier er ifølge Thagaard (2018) at kun et begrenset antall personer eller enheter er involvert. Det benyttes ofte et strategisk utvalg der man velger «personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen» (Thagaard, 2018, s. 54). Et strategisk utvalg ble benyttet for å finne et utvalg som dekket flere roller i skolen. Strategien handlet også om å velge deltakere som arbeidet på skoler som markerte seg på levekårsundersøkelsen. Ut fra levekårsundersøkelsen kan man finne områder der det er høy eller lav andel barn som vokser opp i

lavinntektsfamilier. I utgangspunktet var det viktig å ha et utvalg fra skoler i områder med høy andel barn i lavinntektsfamilier. Noe som var interessant var at skoler som representerte den ene enden av skalaen, med høy andel barn i lavinntektsfamilier, også var representert i den andre enden av skalaen med stor andel barn i familier med høy inntekt. Dette gjorde også disse skolene interessante.

På tross av temaets aktualitet var det utfordrende å hente inn deltakere til studien. Allerede i januar 2020 ble det sendt ut forespørsler på e-post til skoler med informasjon om prosjektet og samtykkebrev, samt opplysninger om at de ville få en telefon for å følge opp forespørselen etter tre dager. Fem skoler ble kontaktet, to skoler kunne ikke delta. Enten var de opptatt med arbeid med ny læreplan, eller andre forpliktelser. Den opprinnelige planen var å ha 16 deltakere, men studien endte opp med et utvalg på syv personer knyttet til skolen, noe som gjorde at en skole ble representert med mange deltakere, dette vil bli kommentert senere i kapittelet om feilkilder. Syv personer knyttet til skolen ble intervjuet, hvor av fire er skoleledere og tre er lærere. Skoleledere betyr i denne sammenhengen et samlebegrep for rektorer, avdelingsledere og ansatte i den kommunale skolelederen. Fire av disse er menn og tre er kvinner. For å ivareta deltakernes anonymitet henvises alle deltakerne til *han*. En oversikt over deltakerne er gitt i tabellen nedenfor:

Navn	Stilling
L1	Lærer
L2	Lærer
L3	Lærer
SL1	Skoleleder
SL2	Skoleleder
SL3	Skoleleder
SL4	Skoleleder

Tabell 1: oversikt over informantene

I tillegg var planen til prosjektet å intervju flere informanter, men da korona slo inn over landet ble det utslagsgivende for å fortsette med dette utvalget.

### 5.3.2 Gjennomføring av intervju/ Beskrivelse av datainnsamlingsprosessen

Thagaard (2018) presiserer den viktige rollen forskeren har for å skape en trygg atmosfære. Intervjuene ble gjennomført på deltakernes arbeidsplass, med tilpasning for deltakernes agenda og timeplan. Intervjuguide ble utarbeidet, første del bestod av en gjennomgang av

deltakernes rettigheter og deres anonymitet i henhold til forskningsetiske retningslinjer. Her var det blant annet viktig å påpeke deltakerens rett til å avslutte intervjuet, dens anonymitet samt informasjon om hvordan sensitive opplysninger ville bli oppbevart. Som forklart i avsnittet om intervjuguiden var denne en viktig del av intervjuet. Intervjuer presenterte seg selv, forklarte problemstilling og hensikten med intervjuet. Deltakerne ble fortalt at deres anonymitet ville bli ivaretatt og at de når som helst kunne avslutte intervjuet. I tillegg ble deltakeren opplyst om at intervjuer forholdt seg til de Nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH) (2016) sine retningslinjer. Data ville bli oppbevart kryptert, og personopplysninger ville bli slettet når prosjektet var ferdig. Intervjuet ble spilt inn på en diktafon uten tilkobling til internett, for å bevare samtalen samtidig som at dette minimerte risikoen for at datamateriale skulle komme på avveie. Hver deltaker var forskjellig, og intervjuet måtte tilpasses den enkelte. Noen deltakere hadde lettere for å dele erfaringer enn andre, noe som spilte inn på lengden på intervjuet. Hele intervjuet varierte fra en halvtime til én time.

### 5.3.3 Transkribering

For å kunne bevare intervjuene til videre forskning ble intervjuene tatt opp på diktafon. Kvale og Brinkmann (2015) peker på at ved transkribering blir intervjusamtalene strukturert, og egner seg derfor bedre for analyse. Syv intervjuer skulle transkriberes, der flere intervju ble gjennomført i løpet av en dag. Dette kunne være utfordrende i form av mengde. Når man skal transkribere to intervju, hvert på én time, betyr dette mye arbeid. Kvale og Brinkmann (2015) viser også til at det kan være kjedelig og anstrengende å transkribere store mengder materiale, men vektlegger at kvaliteten på lydopptakene spiller en vesentlig rolle for jobben.

Transkriberer hadde heldigvis god kvalitet på opptakene, og en bakgrunn som skrivetolk for hørselshemmede, noe som gir god erfaring med å overføre muntlig tekst til skrift.

Lydopptakene ga mulighet til å lytte til intervjuene i ro og mak. Et skjema ble laget i et Word-dokument med overføring fra muntlig tale til tekst. All tale ble transkribert til bokmål uavhengig av dialekt for å ivareta deltakernes anonymitet.

### 5.4 Analyse og tolking av data

Etter transkribering av data fra muntlig tale til skriftlig tekst, var teksten klar til analyseres. Kvale og Brinkmann (2015, s. 219) forklarer betydningen av å analysere som: «å dele noe opp i biter eller elementer». De ulike tematikkene som representerer datamaterialet i denne studien er arbeidet frem i analysearbeidet, og tar utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin tematiske analysemetode, som er delt inn i seks faser. Temaene danner på denne måten utgangspunktet for å kunne lese studien som en helhet. En annen betraktning når det gjelder

inndelingen i kategorier er måten man møter dataene på. Som Postholm og Jacobsen (2018) peker på, handler en induktiv tilnærming til forskning om å gå fra empiri til teori, der forskeren går inn i tematikken med et tilnærmet åpent sinn. En deduktiv tilnærming handler om det motsatte, der man møter tematikken med utgangspunkt i teori og en hypotese, og hvor man ser om forventningene stemmer overens med virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018). Her har vi forsøkt å ha et åpent sinn, uten for mye påvirkning fra teorien, likevel har teorien vært til stede allerede i utarbeidingen av intervjuguiden. Innsamling av data har derfor blitt gjort både på en induktiv og en deduktiv måte.

#### 5.4.1 Inndeling i tema

Braun og Clarke (2006) poengterer viktigheten av å anerkjenne dataens opphav, og forskerens aktive rolle i å hente ut og identifisere data i egen forskning. Kategorier og tematikker kommer ikke av seg selv, men trenger forskere som er sensitive og lydhøre for den data som samles inn (Braun & Clarke, 2006). Videre diskuterer Braun og Clarke (2006) hvordan det teoretiske rammeverket skal være transparent i analysen. Dette fordi det teoretiske rammeverket ligger til grunn for utsagn og antakelser om hvordan virkeligheten blir fremstilt, og hvordan verden fungerer. Da er det viktig å ha et teoretisk grunnlag som danner et utgangspunkt for, og bygger opp om kredibiliteten for å kunne komme med disse uttalelsene. I arbeidet med analysen tas det utgangspunkt i hvordan denne sammenfaller med aktuell teori, og på denne måten konstruerer et rammeverk for videre analyse og diskusjon.

I prosessen med å hente ut tematikker fra datamateriale poengterer Braun og Clarke (2006, s. 82): «(...) you need to retain some flexibility, and rigid rules really do not work». Med andre ord kan man ikke være bundet til én regel for å kunne hente ut tema i dataene, som for eksempel hvor ofte noe dukker opp i materialet. Nøkkelverdien av tematikker baserer seg altså ikke nødvendigvis på hvor ofte de gjentas, men på hvilken relevans de har i lys av forskningsspørsmålet. Dette stiller krav til egen evne og fleksibilitet i forhold til å lytte til deltakerne for å kunne definere hva som er viktig for forskningsspørsmålet i studien. Etterhvert som analyseprosessen skrider frem, og valget av nøkkelkategorier for oppgaven skal velges gjør denne fleksibiliteten seg gjeldende, og det er denne vurderingen som avgjør hvilke tematikker som blir vektlagt i analysen. Dette gjelder også arbeidet med min analyse.

Basert på Braun og Clarke (2006) sine retningslinjer for tematisk analyse, ble datamaterialet kategorisert gjennom en repeterende gjennomgang av innhentet datamateriale. Først ble intervjuene med lærerne gjennomgått, for så å studere hvilken informasjon som kunne hentes

ut fra deres utsagn i forhold til hva de sa om skolens rolle når det kom til barn som vokser opp i familier med vedvarende lav inntekt. Søken etter tema fortsatte i intervjuer gjort med skoleledelsen. Var det en sammenheng å spore mellom de ulike leddene i skolen? Var det flere måter å se på skolens rolle når det kom til denne tematikken? Dersom det var tilfelle kan man stille seg spørsmål om dette handler om hvor i skolens struktur man møter eleven? For eksempel kan man spørre om deltakerne var en del av klasserommet på daglig basis; som lærere, administrativt som ledere, eller som skolestyrer uten å ha den daglige kontakten med hverken elever eller lærere? Hvordan blir problematikken møtt fra ulike hold? Målet var å se om analysen kunne vise noe av dette.

#### 5.4.2 Koding og kategorisering

Som Braun og Clarke (2006) presiserer foregår inndeling i koding og kategorier gjennom hele analyseringsprosessen. For å kunne analysere innholdet i materialet, ble det søkt etter et repeterende mønster for å finne mening i datasettet.

I første fase ble data gjennomgått flere ganger for å kunne hente ut tematikker som fanget interesse. Mye tid ble brukt på å notere for å ha et utgangspunkt for nøkkelkategorier som ville arbeide seg frem i kommende faser. Det hadde vært nyttig å ha gjennomført transkripsjonene selv, da denne bearbeidingen av materialet ga en mulighet for å gjenoppleve intervjuene, og overføre det talte ord til det skrevne. Overgangen fra intervjusituasjon til transkripsjon, og videre til analysering, opplevdes som en sammenhengende prosess. Muligheten til å lytte gjennom hva som hadde blitt sagt, og til å vurdere meningsinnhold i deltakerne utsagn var viktig for å kunne sette punktum og komma på riktig plass. Dette er også en av faktorene som Braun og Clarke (2006) peker på som essensielle for å ivareta deltakerens opprinnelige mening.

Etter første fase, med å: «bli kjent med» og notere stikkord fra datamaterialet kom andre fase: «generate initial codes», altså «å utvikle innledende koder» for å kunne strukturere data (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Med utgangspunkt i første fase ble prosessen videre å konstruere ett skjema for hver deltaker. Skjemaene var delt inn i spontane koder basert på hva som umiddelbart ble ansett som viktig for analysen. Sitater fra intervjuene som passet inn i disse kodene ble klippet og limt inn i transkripsjonsdokumentet for å hente ut utsagn som samsvarte med kodingen.

Tredje fase, handler ifølge Braun og Clarke (2006) om å utvikle tema. Koder handler om hvor materialet fra data samles. Her ble det tatt utgangspunkt i en bredere forståelse av datamaterialet, og de ulike kodene ble sortert inn i potensielle kategorier. Braun og Clarke (2006) skriver at hovedkategorier beskriver større kategorier, og underkategorier får frem nyansene. Her var intervjuer særlig på utkikk etter om deltakere repeterte enkelte utsagn for å kunne fange opp om det var en sammenheng mellom disse, og mulighet til å slå sammen flere koder til ett tema. Deltakerne ble delt inn i ulike grupperinger: lærere og skoleledere, og det ble laget skjema for hver deltaker der de ulike skjemaene ble komprimert med koder for hver deltaker til ett skjema. Med utgangspunkt i dette skjemaet ble det fokusert på å undersøke hva som var felles for intervjuene i hver gruppe. På denne måten ble det tydelig at flere koder overlappet, og at de handlet om samme område, slik ble det dannet et «repeterende mønster av mening» (Braun & Clarke, 2006, s. 86). På denne måten kunne datamaterialet ordnes i tema.

Fjerde fase startet med å gjennomgå temaene fra fase tre, for å sjekke om temaene var i samsvar med fase en og to. Slik ble temaenes validitet kontrollert. Spørsmålet man kan stille seg da er om dette gjenspeiler tematikken som kommer fram i dataene. Etter at denne fasen er over skal man ha en rimelig god oversikt over temaenes innhold. Her ble det laget fargekoder for hvert av temaene. Etter å ha gjennomgått disse ble det mulig å komprimere teksten ytterligere. Slik kunne man for eksempel se at mange av temaene passet inn sammen med andre tema, og på denne måten var det mulig å slå flere tematikker sammen.

Neste fase, fase fem handler om å definere og navngi temaene man kan bruke for å starte arbeidet med analysen. Her avgrenses detaljene i hvert tema for å kunne se den helhetlige historien. I denne delen blir alle de ulike delene satt sammen til en historie der det er klare definisjoner og navn for hvert tema (Braun & Clarke, 2006). Etter å ha arbeidet gjennom de ulike fasene var innhold i analysen og tematikkene kjent stoff. Det var nå lettere å minimere antall kategorier, og definere, navngi og spesifisere tema. Oppgaven fremstod nå med en tydeligere oversikt, og var lettere håndgripelig for forskeren, og for den som skulle lese den.

Fase seks, og siste del av analysen, handler om å produsere et resultat. Dette er siste muligheten for analyse, og fasen skal skape en historie bestående av levende overbevisende utdrag og eksempler som viser tilbake til forskningsspørsmålet og litteraturen man har brukt. Det er viktig at dataene formidles på en måte som når ut til leseren, og som overbeviser

leseren om at analysen har gyldighet. Her skal man produsere en vitenskapelig rapport av analysen (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen ble det arbeidet med å formidle temaet og datamaterialet på en god måte ut til leseren. Det var også en bevissthet om hvilke eksempler og sitater som skulle velges ut for å styrke oppgavens reliabilitet og validitet.

### 5.5 Studiens troverdighet

Studios troverdighet handler om at man som forsker reflekterer over forskningens begrensninger og om forskerens fremgangsmåte har påvirket de endelige resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018; Thagaard, 2018). Studiers troverdighet knyttes som regel til begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet (Kvale et al., 2015).

#### 5.5.1 Validitet

Thagaard (2018) knytter begrepet validitet til forskningens gyldighet, noe som vil si at tolkningen og resultatene er gyldige. Det handler med andre ord om forskeren har undersøkt det han eller hun skulle undersøke (Kvale et al., 2015). Forskeren må gi grundig beskrivelse av det teoretiske grunnlaget for studien samtidig som det må komme tydelig frem hvordan analysen gir grunnlag for de tolkninger og konklusjoner forskeren gjør (Thagaard, 2018). Validiteten styrkes ifølge Thagaard (2018) på denne måten, og kaller dette for en teoretisk gjennomskiktighet. Her er det viktig å være kritisk til det forskeren baserer sine tolkninger på, hvordan han eller hun posisjonerer seg i miljøet som studeres, og om det er andre studier som kan bekrefte studiet (Thagaard, 2018). Det har vært viktig å etterstrebe en transparens i denne studien. Det har derfor vært fokus på å ha et godt teoretisk fundament som støtter opp om problemstilling og forskningsspørsmål. Ved å stille lignende og repeterende spørsmål har studiens validitet blitt sikret, dette er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) en måte å undersøke potensielle feilkilder på. Intervjuguiden har ellers blitt påpasselig fulgt for å sikre at de samme spørsmålene blir stilt til deltakerne, slik at det enkelte intervju og intervjusituasjonen ikke påvirker spørsmålene og resultatet.

#### 5.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. Dette betyr at forskeren gjør rede for hvordan data utvikles og beskriver kommunikasjonen med intervjudeltakerne, samt hvilke inntrykk man sitter igjen med etter feltarbeidet, og hvilken betydning disse erfaringene har for utviklingen av data (Thagaard, 2018). Det er ifølge Thagaard (2018) viktig å redegjøre for dette for å styrke studiens reliabilitet. Dette handler om at det er mulig for andre å gjennomføre det samme studiet et annet sted og til en annen tid. Ved å følge samme fremgangsmåte kan man reprodusere forskningsprosjektets resultater (Kvale et al., 2015).

Dette handler om transparens, og det er viktig at forskeren dokumenterer sin fremgangsmåte på en detaljert og fyldig måte (Kvale et al., 2015). I denne studien blir det etterstrebet en transparens i alle deler av oppgaven. Her vil tilnærmingen, og hvilke fremgangsmåter som har blitt benyttet i det enkelte kapittel bli beskrevet.

#### 5.5.3 Overførbarhet

Studiens overførbarhet handler om at den kunnskapen vi henter ut fra en enkelt studie også kan være relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2018). Thagaard (2018) presiserer at det i kvalitativ forskning finnes en målsetting om at: «tolkningen fra et enkelt prosjekt skal ha en mer generell relevans». Vi må derfor argumentere for at tolkningen fra en studie også kan være relevant i andre sammenhenger. Hun fortsetter med å knytte overførbarhet til gjenkjennelse av fenomener hos den som leser studier (Thagaard, 2018). Når det kommer til denne studien er den gjort med bakgrunn i at det nettopp finnes lite forskning på dette området. Ønsket var å studere et fenomen som er tilstede i samfunnet og i skolen. Funnene som kommer frem i studien kan være en start på videre forskning, da det nettopp eksisterer et behov for mer forskning på denne tematikken i skolen. Denne studien kan derfor brukes som en anvisning for andre som vil forske på tilsvarende problemstilling eller fenomen (Kvale et al., 2015). Leseren kan også til slutt vurdere resultatets relevans, altså overførbarhet, ved å studere beskrivelsene som blir gjort i studien. Dette kaller Kvale og Brinkmann (2015) for lesergeneralisering.

#### 5.5.4 Mulige feilkilder

Å undersøke feilkilder kan være med på å sjekke validiteten av en studie (Kvale et al., 2015). Når det kommer til denne studien kan vi starte med å se på utvalget som deltok. Ideen var at deltakerne skulle tilhøre skoler som skåret høyt i antall barn som vokste opp i lavinntektsfamilier. Dette viste seg ikke å være mulig ettersom det ikke var alle som responderte på forespørselen om å delta. Dette betydde at det var flere deltakere fra én skole, og færre fra andre. Man kan derfor si at utvalget hadde lite bredde, da kun et fåtall skoler var representert. Dette kunne skape et endimensjonalt perspektiv på studiens resultater. Utvalget var likevel strategisk utvalgt, og deltakerne som ble intervjuet hadde alle erfaring med barn i lavinntektsfamilier. Dette var det eneste kravet intervjuer hadde stilt for å kunne gjennomføre intervjuet, slik at vurderingen om å gjennomføre prosjektet ble gjort på tross av begrensninger med hensyn til bredden i utvalget



Det asymmetriske maktforholdet som oppstår i en intervjusituasjon kan også være en feilkilde (Kvale et al., 2015). Intervjueren har makt til å styre samtalen, men også til å dempe asymmetrien (Kvale et al., 2015). Ved å formulere åpne spørsmål kan vi ifølge Thagaard (2018) oppmuntre deltakeren til å fortelle om sine erfaringer. Dette bidrar til å dempe det asymmetriske maktforholdet, og skape en trygghet hos deltakeren til å fortelle. Her er det viktig at deltakeren ikke blir ledet til et svar av spørsmålet, men at det er reelle erfaringer som kommer frem. Å stille åpne spørsmål tillater deltakeren selv å bestemme hvordan han eller hun vil svare. Intervjuguide ble gjennomgått flere ganger med veileder, og det ble gjort justeringer i forhold til de ulike rollene som skulle intervjues. Det var også viktig å tenke over at deltakeren ikke skulle miste ansikt ved å svare på spørsmål. I en studie som tar for seg ømfintlig tematikk, slik som fattigdom, kan det være lett å trække på tær, og fremstå som dømmende og nedlatende. Dette var viktig å unngå.

Feilkilder kan også forekomme i analyse og tolkningsprosess sier Kvale og Brinkmann (2015). Videre trekker de frem forskerens profesjonelle dyktighet, kunnskap om forskningsteamet og hvordan forskeren behersker analyseverktøyet i arbeidet med analysen (Kvale et al., 2015). På tross av at dette er forfatterens første masteroppgave, ligger mange års erfaring fra oppgaveskriving fra universitetet til grunn. Forfatteren har god teknisk innsikt, erfaring i å prosessere og i å formidle lydopptak til tekst, samt god erfaring med å snakke med og få mennesker til å føle seg trygge. Dette er et godt utgangspunkt for å gjennomføre intervju, både på det tekniske- og personlige plan. Innholdet i analysen har blitt bearbeidet for å gjøres oversiktlig, både i form av analysekapittel, men også i metodekapittelet med forklaringer på hvilke valg og vendinger som har ledet til det endelige resultatet. Kvale og Brinkmann (2015) legger likevel vekt på at det til sist er opp til leserens kritiske blikk å avgjøre om analysen og tolkningsgrunnlaget legger grunnlaget for studiens gyldighet og pålitelighet.

## 5.6 Etske overveielser

I arbeidet med et kvalitativt forskningsprosjekt kan det dukke opp etiske dilemma som krever en bevissthet fra forskeren (Thagaard, 2018). Det er derfor viktig å gjøre forskningsetiske overveielser i alle faser av prosjektet (Maxwell, 2019). Det finnes i Norge en egen komité for forskningsetiske prinsipper kalt nasjonal forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). NESH arbeider for at: «forskning i offentlig og privat regi skjer i henhold til anerkjente etiske normer» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). NESH er en

rådgivende instans som: «gir anbefalinger og veiledning til etiske vurderinger og spørsmål» (NESH, 2015). Det finnes egne forskningsetiske retningslinjer en forsker må ta hensyn til når han eller hun skal ut i felten, dette handler om å gjennomføre god forskning som ikke går på bekostning av personvern eller fremtidige muligheter. Etiske retningslinjer i forskningsvirksomhet handler om at forskningen skal være redelig og nøyaktig både i presentasjon og i vurdering av andre forskeres arbeid (Thagaard, 2018). Retningslinjene var også viktig for intervjuer i forbindelse med prosjektet, og da særlig ettersom det skulle gjennomføres intervju. Her slår personvern inn da forskeren kontaktet og hentet inn data som kunne knyttes til de personene som deltok i prosjektet (Thagaard, 2018). NESH har særskilte retningslinjer der de beskriver personvern i forskning, og presiserer særlig forskerens grunnleggende respekt for menneskeverd, for å ivareta personers integritet og rett til medbestemmelse (Thagaard, 2018). I denne studien måtte personopplysninger behandles, og da var det viktig å gjøre dette på en etisk forsvarlig måte. Personopplysningsloven av 2001 presiserer at forskningsprosjekt som behandler personopplysninger må meldes inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). NSD vurderer i forhold til forskningsetiske regler (Thagaard, 2018). Søknad til NSD med prosjektbeskrivelse ble sendt i starten av desember 2019, denne ble godkjent 20.12.2020 (se vedlegg 1).

I sammenheng med prosjektbeskrivelsen ble det også utarbeidet et informasjonsskriv med informert samtykkeerklæring. Dette for å informere og invitere personer som var interessante for prosjektet (se vedlegg 4 og 5). Informasjonsskrivet var en kort beskrivelse av prosjektet samt hva det ville innebære for vedkommende å delta. I tillegg til beskrivelse av prosjektet var deltakernes rettigheter formulert. Dette handlet blant annet om prinsippet om frivillig deltakelse, deres rett til å trekke seg fra intervjuet på hvilket som helst tidspunkt, hvem som var ansvarlig for prosjektet og hvordan deres personopplysninger ville bli ivaretatt. En e-post ble sendt til aktuelle deltakere med vedlagt informasjonsskriv og informert samtykkeerklæring. Erklæringen inneholdt en svarrubrikk der deltakeren krysset av om han eller hun ville delta. Disse ble samlet inn på intervjudagen, og ble oppbevarte innelåst og adskilt fra intervjudata for å bevare deltakernes personvern. Dette ble gjort for å ivareta deltakernes konfidensialitet. Å delta i et forskningsprosjekt skal være anonymt. NESH (2010) presiserer at deltakere skal beskyttes ved at forskeren behandler all informasjon konfidensielt. Data som inneholder informasjon som kan avsløre deltakernes identitet skal ikke publiseres. Dette perspektivet ble formidlet i informasjonsskrivet, men også muntlig i innledningen av intervjuene. Lydopptakene fra diktafonen ble transkribert kort tid etter intervjuet ble

gjennomført for så å bli slettet fra apparatet. Transkribert data ble kryptert gjennom et krypteringsprogram for sikker oppbevaring på datamaskinen.

En annen viktig faktor som forsker må ta stilling til, handler om å ivareta deltakernes omdømme og deres posisjon. Det var viktig å presisere i starten av intervjuene at dette var et intervju som baserte seg på generelle erfaringer og tanker om barn som vokser opp i lavinntektsfamilier. Deltakerne fikk beskjed om at det ikke måtte brukes navn eller identitetsmarkører for personene de omtalte, og at intervjuet ville bli stoppet dersom deltakerne glemte å forholde seg til retningslinjene. Dette ble ikke en utfordring under noen av intervjuene, og opplevelsen var at alle deltakere ivaretok både elever og kollegers anonymitet og personvern. Bruken av åpne spørsmål i intervjuguiden bidrog også til at deltakerne kunne snakke bredt om tema, og at de ikke ble forhindret for å kunne komme med egne eksempler. På denne måten ble risikoen for at uønskede personopplysninger kom frem unngått. Dette handler om forskerens profesjonalitet, og vurdering av hvilke spørsmål som skal stilles (Thagaard, 2018).

## 6 Analyse

Det er ingen tvil om at det finnes barn som vokser opp i fattige familier i skolen i dag. Samtidig er den norske skole bygget omkring en idé om enhetsskolen, der alle barn skal bli sett, og bli likeverdig behandlet. Problemstillingen for denne studien er: *Hva er skolens rolle i møte med barn som lever i familier med vedvarende lav inntekt?* For å svare på dette har jeg tatt utgangspunkt i forskningsspørsmål:

- a. Hva legger de ulike aktørene i skolen i begrepet fattigdom, og hvordan snakker skolen om fattigdom?
- b. Barn i lavinntektsfamilier: Hvordan forstår skoler denne situasjonen, og hvilken rolle mener de skolen kan ha?

### 6.1 Arbeidet med fattigdom i skolen

På spørsmål om hvordan skolen arbeidet med tematikken barn som lever i lavinntektsfamilier ga alle deltakere uttrykk for at fattigdom var tilstede i skolen. Det ble også påpekt at de hadde opplevd en økning av dette samfunnsproblemet de siste to til tre årene, og at det stadig oppstod nye spørsmål og utfordringer knyttet til fattigdom. Jeg startet intervjuene med å spørre deltakerne om skolens rolle når det kom til å møte sosioøkonomisk ulikhet, og hvordan de arbeidet med problemstillinger knyttet til barn som vokser opp i lavinntektsfamilier.

Intervjuet tok også opp om fattigdom ble diskutert i kollegiet, med elever og foreldregruppen, og eventuelt hvordan.

En skoleleder viste til det økonomiske grunnlaget for skolens arbeid, og tilskuddene skolene fikk for å ivareta elevene. Han pekte samtidig på sammenhengen mellom skoleprestasjoner og foreldres utdanning og inntekt: «utdanning og inntekt ser vi statistisk sett er viktig for å forklare forskjeller i barns skoleprestasjoner» (SL4, s. 3). Skolelederen understreket videre at det var noen skoler som fikk høyere overføringer enn andre, og at tilskuddet baserte seg på tre faktorer: foreldrenes utdanning, foreldrenes inntekt og andel barnevernsvedtak i bydelen. De bydelene som hadde lavest utdanning, lavest inntekt og flest barnevernsvedtak fikk mer av potten. Potten på 77 millioner skulle brukes til å ansette mer personale eller for å styrke miljøtjeneste: «altså, skoler, der (...) foreldrene har lav utdanning og inntekt. Så skal den skolen få relativt sett mer penger enn skoler der de har bedre» (SL4, s. 6). Skolelederen pekte videre på skolen som en: «arena for å motvirke at vi reproducerer den sosiale ulikheten» (SL4, s. 1). Han trakk også frem at skolen måtte erkjenne at denne målsettingen ikke var nådd: «vi som skole anerkjenner at vi ikke har kvittert ut det oppdraget vi har i forbindelse med utjevning av sosiale forskjeller» (SL4, s. 1). Skolen måtte anerkjenne at de ikke hadde lykkes i oppdraget om å jevne ut sosiale forskjeller. For å få gode læringsresultater, og for å unngå spesialundervisning måtte skolen derfor fokusere på å gi mer hjelp til noen elever enn andre. Han viste igjen til de samme tre faktorene som lå til grunn for fordelingen av tilskudd til skolene, men nå som en forklaring på barnas skolerresultater: «Det er foreldrenes inntekt, foreldrenes utdanning, og det er antall barnevernsvedtak i bydelen, i skolekretsen; de tre faktorene der forklarer enormt mye av variasjonen mellom barns skolerresultater» (SL4, s. 2).

Flere lærere mente at ledelsen manglet fokus på fattigdomsproblematikken, men både skoleledere og lærere var enige i at temaet ikke ble diskutert i særlig grad. Dersom det ble diskutert skjedde dette på trinnet i regi av kolleger, men ikke av ledelse. Det var likevel en generell oppfatning om at man kunne få veiledning, både fra ledelsen og i kollegiet dersom man hadde behov for å snakke om fattigdom som påvirket egen undervisningssituasjon. Flere ledere pekte på arbeidet med fagfornyelsen, og den krevende prosessen med å innføre ny læreplan. Dette arbeidet stjal mye tid og oppmerksomhet fra både lærere og ledelse. En skoleleder nevnte arbeidet med demokrati og medborgerskap i fagfornyelsen, men pekte på at fattigdom ikke hadde vært på agendaen i den forbindelse. Ingen av deltakerne nevnte noen kobling mellom overordnet del av læreplanen og barnefattigdom.

Kirkens Bymisjon og Respons analyse (2019) peker i sin rapport på viktigheten av å samarbeide på tvers av ulike instanser for å ivareta barnets beste. Stortingsmelding 6 (2019) fremhever også viktigheten av å styrke tverrsektorielt samarbeid i og rundt barnehage og skole. Når det kom til hvordan skolene samarbeidet med andre instanser i forhold til barn som lever i lavinntektsfamilier kom det ikke frem konkrete eksempler på hvordan dette fungerte, men det var noen eksempler på tilfeller av tverrsektorielt samarbeid. Blant annet samarbeid med barnehager, Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og barnevern. På en skole var skolelederen med i en tverrfaglig samarbeidsgruppe i regi av kommunen. Målet var å utforme retningslinjer for hva skoler, barnehager og fritidstilbud kunne gjøre for lavinntektsfamilier. Skolelederen mente at arbeidet med fattigdomsproblematikken gjorde at denne skolen var bevisst på at skolen skulle være tilgjengelig for alle, noe som igjen førte til jevnlig diskusjoner om fattigdom i kollegiet. Skoleledelsen hadde også et tett samarbeid med barnehagene i nærmiljøet for å få en oversikt over barn som levde i lavinntektsfamilier. På denne måten fikk skolen innsyn i elevens liv før skolestart: *«vi har hatt folk ute og snakket med de ansatte i barnehagen, så vi har et bilde av eleven totalt sett»* (SL1, s. 4). Det ble poengtert at barnehagene ikke hadde automatisk oversikt over foreldrenes inntekt: *«men hvis de har på en måte sett at her er det en barnefattigdomsproblematikk, hvis de har erfart det så vil de naturlig komme med den informasjonen til oss»* (SL1, s. 4). Erfaringene barnehagen hadde gjort seg om barnet ble på denne måten videreført til skolen. Skolelederen trakk også frem samarbeid med PPT, sosialkontor og barnevern. Skolelederen fremhevet det tverrfaglige arbeidet rundt ulike levekårssatsinger i kommunen, blant annet samordning av tjenester som skole, barnehage, skolehelsetjeneste, ungdom- og fritidstilbud og barnevern. Dette skapte gode kontaktarenaer for å motvirke sosial ulikhet i bydelen. I denne sammenhengen var det viktig å se barnets behov utover skoledagens slutt: *«behovet for støtte som barnet har, slutter gjerne ikke når de er ferdige på skolen for dagen, behovene vil fremdeles være der når de har ferie»* (SL4, s. 6). På denne måten ble elevens behov for støtte anerkjent som en del av en helhet, der barnet var en del av en større sammenheng og ikke bare i skoletiden.

To skoler vektla samarbeidet med Røde Kors sin leksetjeneste, ellers ble foreldre og foreldreutvalget (FAU) nevnt som viktige samarbeidspartnere for skolelederne. Flere av skolelederne og lærere hadde kjennskap til prosjektet *Jeg vil lære*, om enn i ulik grad. En lærer hadde opplevd et økt engasjement for fattigdom blant de ansatte etter at skolen hadde deltatt i prosjektet. En skoleleder kjente til prosjektet som et prosjekt som: *«gikk på barn som*

*kommer fra lavinntektsfamilier, rett og slett. Og minoritetsspråklige, for det er jo det det mye går på. Ja. Det er jo en sammenheng der mellom minoritetsspråklige, og lavinntektsfamilier»* (SL3, s. 1). En annen skoleleder var godt kjent med prosjektet, og hva det innebar for skolen. Skolelederen kunne fortelle at det var sosialkontoret som tok initiativ til å kontakte barna som var med i prosjektet: *«for de har jo større oversikt enn oss. De vet jo hvem disse er, vi vet jo ikke hvem dette er»* (SL1, s. 5). Deltakerne var ofte barn som kom fra det som ble omtalt som: *«ressurssvake hjem»* (SL1, s. 5), enten i forbindelse med økonomi, eller andre forhold som kunne defineres som ressurssvakhet: *«da er disse barna nesten alltid fanget opp på barnehagestadiet av sosialkontor, barnevern og PPT. Eller iallfall noen av disse, iallfall sosialkontor!»* (SL1, s. 5).

## 6.2 Inkludering av elevmangfold

En skoleleder fremhevet flere ganger at skolen ikke gjorde forskjell på elevene. Dette begrunnet han i opplæringsloven § 9A, der alle har rett på et trygt og godt læringsmiljø. Ledelsen på skolen hans vektla at alle elevene skulle behandles likt, og alle lærerne var innforstått med at retten til et godt læringsmiljø var uavhengig av elevenes familiebakgrunn: *«Så da behandler vi alle likt, alle skal ha det trygt og godt»* (SL2, s. 20). Det var viktig for skolelederne å inkludere alle elever uansett bakgrunn. Alle elever skulle bli møtt med det samme tilbudet: *«vi prøver å gi de best mulig læring, enten om det er kong Salomo eller Jørgen Hattemaker, altså, vi kan ikke se på hva familie de kommer fra»* (SL2, s. 15).

Alle skolelederne fokuserte på inkludering knyttet til forskjellighet i elevgruppen. De understreket at det var viktig å snakke om inkludering i klasserommet og at alle hadde rett til å delta, og bli behandlet likt: *«Om man er rik eller fattig, eller om man er sånn eller sånn, så det snakker vi jo mye om, det mangfoldet vi har, rett og slett»* (SL3, s. 6). En skoleleder fortalte om sammensetning av klasser der elever ofte hadde ulikt sosioøkonomisk utgangspunkt, noen hadde kostbare ting; dyre klær og teknologi, mens andre hadde ingenting. Her poengterte han viktigheten av å snakke om forståelse og inkludering med elevene, og hvordan man skulle behandle hverandre: *«at det skal være mest mulig likt på en måte. At ikke noen skal føle seg utenfor. Vi snakker en del om det i klasserommet, ja»* (SL3, s. 6).

## 6.3 Inkludering som deltakelse

Skolen har ansvar for å sikre deltakelse for alle elevene uavhengig av: *«alder, kjønn, etnisitet, seksualitet, sosioøkonomisk status og/ eller evnemessige forutsetninger»* (Florian et al., 2017, s. 50 egen oversettelse).

Skolene sørget for deltakelse for barn som vokste opp i lavinntektsfamilier på ulike måter. Både lærere og skoleledere kjente til statlige prosjekt som arbeidet for å tilrettelegge for barn som vokste opp i lavinntektsfamilier. Flere gratistilbud var blant skolenes tiltak for å sikre deltakelse. Alle skolene fremhevet gratis skolefritidsordning (SFO) og gratis svømmeopplæring, og Røde Kors sin leksehjelp ble også nevnt. Alle skoleledere hadde også kjennskap til at det eksisterte tilbud for gratis utleie av utstyr. Samtidig kom det fram at noen skoler ikke fulgte opp utstyrsmangel hos elevene, eller benyttet seg av tilbudene.

Hvert år ved skolestart informerte alle skolene om tilgjengelige tilskuddsordninger og ulike gratistilbud for elevene. Dette ble i stor grad gjort muntlig på foreldremøter, men det ble også lagt ut informasjon på skolenes hjemmesider. Dersom skolene arrangerte skoleturer i skoletiden ble mulighetene for å låne utstyr repetert: *«Vi minner om dersom noen ikke har redningsvester, eller har ski, så kan de låne på frilager. Og vi definerer det som skole, og da er det gratis»* (SL1, s. 10). En utfordring kunne også være at skolene ikke fulgte opp bruken av gratistilbudene, og at det ble med annonsering denne ene gangen. Lite oppfølging overfor foreldrene om tilbudet om å låne utstyr på Frilageret var noe en skoleleder reflekterte over: *«Vi har gitt informasjon om det, men det er jo bare, gjerne én gang i året (...) jeg skulle ønske at jeg kunne gå mer direkte til familiene og sagt: 'vet du hva, vi har sånn og sånn'»* (SL3, s. 18). Det kom også fram at denne skolen hadde liten erfaring med å benytte seg av Frilageret selv, skolen manglet både kunnskap og erfaring til å bruke det aktivt. Noen av lærerne hadde erfaring med Frilageret og brukte det aktivt i skolehverdagen, mens andre ikke hadde erfaring med dette tilbudet. Lærerne som benyttet seg av det, brukte det blant annet til å låne klassesett med skøyter. En lærer som ikke hadde fått noen informasjon om Frilageret, fortalte at når skolen trengte å låne skøyter, lånte man på vanlig vis i skøytehallen. Læreren hadde ellers hørt om skoler med egne skøytelager, der foreldre leverte inn avlagte skøyter.

En skoleleder hadde etterspurt en oversikt fra kommunen over hvilke gratistilbud som fantes. Han så for seg en slags digital oppslagstavle der informasjon om støtteordninger og friplassordninger var tilgjengelig for alle. Det kunne være en digital side som fungerte på samme måte som skolens hjemmeside. Her kunne det bli delt aktuell informasjon om ulike fritidsaktiviteter, hva som skjedde i bydelen eller hva som skjedde i kirken: *«Jeg har etterspurt veldig: er det en oversikt, hvor kan du henvende deg, hvilke ordninger fins det?»* (SL1, s. 22). Skolelederen hadde enda ikke fått til en slik oversikt, men han hadde et sterkt

ønske om å få det til for å øke barns deltakelse i fritidsaktiviteter: «Ja, for jeg ønsker å kunne fortelle foreldrene at det finnes en del å gjøre på ettermiddagen, og så finnes det en ordning for de som ikke har råd. Som gjør at de kan delta» (SL1, s. 22). Forslaget om en digital oppslagstavle for å formidle ulike gratistilbud i kommunen ble ansett som et godt forslag av andre skoleledere. Det ble likevel poengtert at tiltaket om å lage et register av gratistilbud, eller digital oppslagstavle var utenfor skolens ansvarsområde: «vi kunne sikkert gjort det, men det er sikkert andre som kunne tatt, kommunen kunne tatt ansvar for å ha gjort det, heller enn at det skal være opp til hver enkelt skole å fikse et sånt register» (SL2, S. 19).

En skoleleder pekte også på at det ikke var organisert noen felles informasjonskanaler for gratistilbud fra kommunens side. Skolene måtte selv sørge for å sende ut informasjon. Tilbudene var ofte var universelle, det vil si at de gjaldt alle elevene på skolen, og alle kunne benytte seg av dem. Derfor måtte informasjonen enten gå ut til alle, eller så fikk skolene selv ansvar for å identifisere hvem som kunne ha nytte av gratistilbudet, og da fikk kun disse elevene den nødvendige informasjonen. Skolelederen mente at dette kunne by på utfordringer siden skolen ikke kjente til økonomien til hver familie: «skolen sitter jo ikke med årsoppgaven til hver forelder, og ser ikke hvor mye de tjener» (SL4, s. 24). Her ble skolens egen oversikt over elevene trukket frem som en måte å identifisere elevene som hadde behov for gratistilbud: «skolen har jo en oversikt, fra eleven begynner i første klasse, så har man jo et bilde i hvordan det er i den enkelte klasse, på det enkelte trinn, osv.» (SL4, s. 24).

På spørsmål om hvordan foreldre ble kontaktet om aktuelle tilbud svarte de fleste lærere og skoleledelse at det kunne oppleves som utfordrende å henvende seg til foreldre, men også at det var nødvendig. På en annen skole mente en skoleleder at det ikke var skolens ansvar å identifisere hvem som hadde krav på støtteordninger: «vi legger oss ikke oppi det. For å si det sånn. Det er andre støtteordninger som på en måte hjelper, jeg tenker, det er jo en grense for hva skolen skal bidra med i støtte og som sosialkontor» (SL2, s. 6). Skolelederen begrunnet dette med at skolen ikke ville gjøre forskjell på folk, og tilbudene som ble gitt på skolen var tilbud til alle: «vi gir jo tilbud til alle, vi gjør ikke noe forskjell, at du trenger tilbudet mer enn det» (SL2, s. 6). Det fantes ifølge skolelederen andre støtteordninger som skulle ivareta personer som hadde økonomiske vansker: «Det er klart, sliter du økonomisk så får du støtte en annen plass, sant vel» (SL2, s. 6). Skolelederen syntes også det kunne være utfordrende å informere om kommunens fritidskort: «det er et fritidskort, som vi hadde i høst. Det lå 10 fritidskort på skolen, noen ble oppfordret til å komme å få det kortet da, men, vi kan jo ikke



*legge det ut på hjemmesiden»* (SL2, s. 6). Skolelederen viste på denne måten at det var vanskelig å synliggjøre tematikken, og henvende seg til foreldre og elever med informasjon om gratistilbud.

Skolene hadde ulike prosedyrer for å ta kontakt med foreldre. På en skole var det læreren som ringte til foreldre, i tillegg til å sende ut brosjyre med tilbudet. Skolelederen hadde selv ingen erfaring med å ringe til foreldre, og så for seg at det kunne være vanskelig å ta disse telefonene: *«så er det jo noen som vi vet – tar imot det. Og det går greit, liksom, men det er en vanskelig måte å komme inn på foresatte som vi vet ikke har så mye liksom, ja, det er det»* (SL3, s. 5). Gratisplasser på diverse aktiviteter ble på en annen skole først diskutert i kollegiet, der lærere meldte inn elever som de mente kunne trenge en friplass. Kontaktlæreren ringte så til foreldrene for å avklare hvem som var interessert i gratisplass. Når det var avklart hvor mange som var interessert ble det gjort nok en vurdering: *«Da teller vi opp litt hvor mange det er snakk om, så ser vi om vi har, om vi klarer å favne alle»* (L3, s. 13). Læreren opplevde at på denne måten ble gratistilbudet mer tilgjengelig, og det var lettere å nå foreldrene enn hvis man ikke tok direkte kontakt: *«jeg tror det er vanskelig for de å ta det steget, å spørre selv. Når vi spør, og hjelper, og tilrettelegger, og melder inn, så er det mye lettere for de å ta imot»* (L3, s. 12). Det var flere foreldre som takket ja til tilbudene, og skolene anså derfor metoden som vellykket.

Prosedyren på en tredje skole var også slik at ledergruppen først kartla behovet på skolen; hvilke barn var det aktuelt å kontakte? Avgjørelsen baserte seg på opplevelsen som skolen og SFO hadde av barnet, og om det var et barn som trengte disse tilbudene: *«Vil han ha nytte av å være på en slik plass? Der har vi i konkrete tilfeller tatt kontakt med foreldre med tanke på, og ta initiativ, og søke friplass. Og friplass har blitt innvilget og barnet har vært på ferie uten å betale»* (SL1, s. 13).

Skolene hadde flere tilbud for å sikre elevenes deltakelse. En skole hadde for eksempel ansatt en sosialrådgiver i full stilling med ansvar for å følge opp elever, foreldre eller ansatte. En annen skole hadde en ordning der foreldre med stram økonomi kunne hente gjenglemte tøy på skolen. Dette tilbudet ble gitt på en diskret måte til personer som skolen visste hadde utfordringer økonomisk. En skole stilte også skolens lokaler til gratis disposisjon; skolekjøkkenet for å bake, gymsalen for å ha aktivitetsekveld, eller når det skulle arrangeres

barnebursdager, eller vennegrupper, siden: «skoler tar initiativ til vennegrupper og sånn, da sier vi at da kan skolens lokaler brukes til det» (SL1, s. 10).

Kirkens Bymisjon og Respons Analyse sin rapport (2019) fremhever ungdommers ønske om en mer åpen dialog om fattigdom. Da deltakerne fikk spørsmål om hvordan de snakket med elevene om fattigdom svarte de ulikt. Skolelederen trakk fram viktigheten av anerkjennelse av individet uavhengig av hvor mye penger man hadde:

Jeg tenker at det med å snakke om fattigdom, jeg vet ikke om jeg klarer å se at det er et poeng i seg selv. Jeg tenker at det er et poeng å ha en kultur på skolen for at man kan snakke om seg selv, å bli inkludert, anerkjent og verdsatt, både blant elevene og lærerne. Og at det på en måte, at man skal bli anerkjent, ikke på bakgrunn av hvor mange penger man har (SL4, s. 10).

Skolelederen pekte videre på at å tematisere fattigdom kunne ha en dobbeltsidig effekt, at det også kunne bidra til å stigmatisere eleven. Det var derfor viktigere å snakke om at elevene var noe mer enn foreldrenes utdanning: «Jeg tror det er viktig å snakke om det, at både de elevene, og de elevene som lever i andre familier først og fremst er noe mye mer enn den utdanningen som foreldrene deres har» (SL4, s. 11).

Flere skoler trakk frem et stort elevmangfold på skolene. Deltakerne brukte i hovedsak mangfoldsbegrepet om kulturelt mangfold, der fokuset var å synliggjøre forskjeller og skape stolte øyeblikk for alle. Alle skolene ga uttrykk for en bevissthet om at elevene hadde ulike sosioøkonomiske utgangspunkt, likevel ble ikke barnefattigdom inkludert i den typiske definisjonen av mangfold. Mangfoldet ble markert på ulike måter. En skoleleder fortalte at skolen synliggjorde mangfoldet på skolen med plakater som viste elevenes nasjonaliteter, men det var ingen plakater der du kunne lese: «'vi inkluderer barn i lavinntektsfamilier'. Det vil du ikke se. Men tanken er jo at her inkluderer vi alle typer problematikker» (SL1, s. 19).

Deltakerne i studien fokuserte på at mangfold skulle være et positivt element i skolehverdagen. Deltakerne var i mindre grad opptatt av fattigdom som en del av mangfoldsbegrepet, og om fattigdom på noen måte var representert i skolens tekster.

En lærer mente at skolen fokuserte mye på mangfold i sammenheng med ulike kulturer og bakgrunn i klasserommet. Her ble det snakket mye om det å være forskjellig for å skape

toleranse i elevgruppen. Samtidig påpekte læreren at skolen ikke hadde vært like gode til å adressere forskjeller når det kom til personlig økonomi. Læreren hadde også en oppfatning av at fattigdom var noe man ikke snakket så mye om, der man måtte være forsiktig, og stilte seg også undrende til hvorfor det var sånn: *«vi kan ikke vite på en måte, og det er jo ikke noe de er åpne om selv heller, sant! Det er jo veldig få jeg har hørt som sier: 'Nei, det har ikke vi råd til eller, de prøver jo heller å dekke over det, eller skjule det, og hvorfor er det sånn?»* (L3, s. 4).

På spørsmål om hvordan deltakerne snakket med elevene om fattigdom, så var dette noe skolelederne ikke var vant til. Skolelederne mente at lærerne var nærmest til å svare på det spørsmålet og hevdet at dersom fattigdom ble diskutert, ville det være i klasserommet i sammenheng med skolefag. Eksempler på fag som inviterte til samtaler om fattigdom var samfunnsfag og kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE), der fattigdom ble snakket om i forbindelse med I-land- og U-landsproblematikk. En lærer svarte at fattigdom kunne bli tatt opp i forbindelse med undervisning av medborgerskap og i samfunnsfag, der de snakket om fattigdom i verden: *«men vi går nok ikke ned på klassenivå. Vi er kanskje litt redde for å trå litt feil»* (L3, s. 4). Lærerne mente også at det ikke var satt av tid til å diskutere fattigdom i Norge, og at det heller ikke var lett å snakke om temaet. Her viser læreren til arbeidet med fagfornyelsen og faget medborgerskap, uten at dette ble sett i sammenheng med fattigdom i Norge.

#### 6.4 Inkludering og sosial rettferdighet

Når det er snakk om sosial rettferdighet peker Young (2006) på at skolen ikke kommer utenom prinsippet for fordelingsrettferdighet. Dette synliggjøres gjennom ulik fordeling av materielle goder. Deltakerne ble stilt spørsmål om hvordan de adresserte mangler som de observerte i klasserommet, og hvordan de snakket om dette med elevene.

Skolelederen presiserte at informasjon om barn som vokser opp i lavinntektsfamilier baserte seg på hvordan pengene ble fordelt på skolene i skolekretsen, og at man kunne hente ut generell og gjennomsnittlig informasjon om hvor mye foreldre i skolekretsen tjente via SSB. Denne metoden viste likevel ikke hvilke foreldre det var som tjente mindre enn andre, eller om inntekten var over eller under fattigdomsgrensen. Det var derfor vanskelig å vite hvem det gjaldt, men skolelederen viste til andre måter å se fattigdom på: *«det er synlige, og tydelige markører på hvem som har høy og hvem som har lav inntekt i enhver skolegård»* (SL4, s. 25).

Noen skoleledere mente imidlertid at det kunne være vanskelig å identifisere barn som levde i lavinntektsfamilier, og at skolen ikke hadde tilgang til denne informasjonen: «*Vi har ikke tilgang til ligningene for å si det sånn, så det vet vi ikke, annet enn dersom vi får opplysninger om det*» (SL1, s. 5); «*vi har ikke noen automatisk tilgang til om barn kommer fra hjem med barnefattigdom*» (SL1, s. 6); «*skolen vet ikke i utgangspunktet hvem som er i denne kategorien*» (SL1, s. 13). Den informasjonen skolen fikk om elevenes sosioøkonomiske bakgrunn kom fra opplysninger fra sosialkontoret om deltakelse i *Jeg vil lære* prosjektet samt foreldres initiativ til å søke friplass på SFO. Læreren ble i tillegg til dette en viktig identifiseringsmarkør for å kartlegge barn som levde i lavinntektsfamilier. Observasjoner gjort av lærere og SFO-personale av klær som ikke passet eller var utslitt, manglende utstyr eller manglende deltakelse i fritidstilbud, men også av problemstillinger knyttet til bursdager kunne bidra til at læreren, og skolen, kunne danne seg et bilde av elevens hjemmesituasjon. Med bakgrunn i slike observasjoner kunne læreren identifiserte elevens behov. Det var likevel viktig å være bevisst på at det da var observasjoner som lå til grunn for de vurderinger man gjorde, både med tanke på at observasjonene kunne være feil, eller at det kunne være andre elever man ikke så: «*det er på en måte, om de fanger opp alle eller ikke, det kan vi ikke si sikkert*» (SL1, s. 13). Manglende informasjon og observasjoner kunne føre til at skolene ikke kunne identifisere hvilke elever som var berørt av fattigdomsproblematikken.

En lærer refererte til sin skole som en skole: «*der mange har veldig mye penger*» (L2, s.3), og trakk frem opplevelsen av at noen elever som vokste opp i lavinntektsfamilier var spesielt opptatt av å ikke skille seg ut fra de andre. Dette påvirket læreren til å arbeide aktivt for å styre fokuset bort fra tema og aktiviteter som involverte pengebruk, som for eksempel snakk om ferier, eller bursdager, og: «*legge minst vekt på det materielle, sånn, i hverdagen*» (L2, s. 3). Læreren hadde flere ganger overhørt diskusjoner om bursdager i klasserommet, der undertonen kunne oppleves som ertende og ekskluderende: «*det ble jo slengt litt kommentarer sånn: 'hvor skal du feire bursdagen?' og, da har vi jo tatt det felles i klassen, og prøvd å liksom jekke ned*» (L2, s. 16). Han opplevde også at elevenes forventninger til bursdager eskalerte fra år til år, og brukte derfor tid med elevene på å snakke om det presset som oppstod i forbindelse med bursdager. Til hans frustrasjon hadde ikke dette spilt inn på elevenes bursdagsfokus: «*likevel er det store forventninger hos ungene, på hva en bursdag skal inneholde og hvor den skal feires*» (L2, s. 16). Skolelederen poengterte også lærerens ansvar for å styre barnas fokus når det kom til bursdager og ferier. Som Simpson (2017) diskuterer i relasjon til *poverty blindness* synes det her å bli lagt mer vekt på å skjule

tematikken heller enn å snakke om det. Her ble det nevnt at lærerne etter ferien gjerne kunne ta en runde i klasserommet med spørsmål om hva elevene hadde gjort, og at skolen burde unngå dette fokuset. Fordi det kunne jo være elever som hadde vært hjemme fordi: *«foreldrene var syke eller måtte jobbe, og hadde ikke råd til å dra på ferie»* (SL4, s. 11).

En lærer hadde tatt opp tematikken om barn som vokser opp i lavinntektsfamilier i klassen. Læreren hadde fortalt om konsekvensene det hadde for et barn å være fattig. Han hadde blant annet snakket om matpakker, og hvordan noen barn kom fra familier som var så fattige at de måtte gå på skolen med lite, eller uten mat: *«Og da jeg fortalte at det er faktisk barn som ikke har med seg mat, og som synes det å ta opp matpakka er kjempeflaut, fordi at alle har med så fancy matpakker. Da var de ganske sjokkert!»* (L1, s. 3). Et annet perspektiv som ble møtt med forundring og overraskelse i klassen var at noen barn ikke hadde råd til å bli med på turer, eller at ikke alle barn hadde råd til å kjøpe bursdagsgaver. Læreren hadde forklart elevene at: *«faktisk så er det barn som ikke har råd til det, det er familier som er så fattige, eller ikke har nok penger, at det her blir veldig vanskelig»* (L1, s. 7). Lite penger i familien gjorde det vanskelig for barn å delta, og derfor holdt seg heller hjemme: *«Kanskje blir de syke den dagen»* (L1, s. 7).

Flere lærere var enige i at det fantes et press blant elevene på klær og utstyr. Det var for eksempel viktig å ha de riktige merkene: *«Ja, særlig jentene da, allerede ned til femte og sjette trinn, iallfall på mellomtrinnet, press på hvilke jakker du har»* (L1, s. 3). Lærere hadde også vært vitne til diskusjoner mellom elevene om pris, om viktigheten av å ha det det siste nye og om tingene var ekte eller uekte, «fake»: *«ei jente kom med ny sekk i klassen, hun var veldig fornøyd. Kommentar fra de: 'er den fake?'»* (L2, s. 28). En skoleleder nevnte forslaget om innføring av skoleuniform, og at dette kunne ha vært et tiltak for å redusere synligheten av sosiale forskjeller: *«alle de med dyre merkeklær og sånn, har du skoleuniform så er du på en måte lik! (...) jeg tror det hadde gjerne vært bra på en måte, for å utligne sosiale ulikheter»* (SL3, s. 8-9).

Når det kom til skolemat mente flere skoleledere og lærere at barnas matpakker speilet de sosiale forskjellene i skolen. Mange barn kom på skolen uten matpakker, mange også uten å ha spist frokost. Gratis skolelunsj ble nevnt som et forslag for å utligne disse forskjellene og for å bidra til at barna hadde lik mulighet til å spise seg mette: *«Altså, du ser på skolemat, noen har ikke med noen ting, noen har med seg alt, masse forskjellig»* (SL3, s. 8). En

skoleleder kunne fortelle om en tidligere arbeidsplass som hadde planer om en ordning med kombinert leksehjelp- og frokosttilbud til elevene.

Gratisprinsippet ligger til grunn for norsk skole. Prinsippet er forankret i opplæringsloven (1998, § 2-15), som stadfester at: «elevane har rett til gratis offentlig grunnskoleopplæring». Deltakerne fikk spørsmål om skolens holdning til gratisprinsippet, og hvordan gratisprinsippet ble vektlagt i skolehverdagen.

Samtlige skoleledere og lærere understreket viktigheten av at skolen skulle være gratis for alle. Likevel måtte gratisprinsippet stadig gjentas og presiseres for foreldre. Særlig i forbindelse med klassekasse eller skoleturer forholdt foreldre seg ulikt til prinsippet. Foreldreinitierte turer kunne koste penger. Derfor måtte skolelederne stille krav til en bevissthet om alle skulle kunne delta på turer uavhengig av betalingsevne. Skolelederen stilte seg også kritisk til dyre skoleturer og mente at foreldregruppen kunne legge til rette og vurdere disse turene, for selv om skoleturene ble finansiert av for eksempel dorullsalg ville det fremdeles finnes ulikheter som kunne oppleves som belastende for barnet: «*Selv om man da skal ha solgt nok doruller til at alle får gratis billett. Så reiser man ned der, noen møter med 50 kr i lommepenger, mens andre har bankkortet med seg*» (SL4, s. 11).

Foreldremøter var naturlige arenaer for å ta opp viktigheten av gratisprinsippet. Foreldremøter ble av flere deltakere opplevd som indirekte diskusjonsarenaer om fattigdom. Både skoleledere og lærere fortalte om manglende forståelse av gratisprinsippet og at det på foreldremøter kunne komme forslag om aktiviteter som kostet penger: «*de (foreldrene) som er så aktive og så positive ser på en måte ikke at denne problematikken eksisterer, og må bli minnet på det*» (SL1, s. 18). Noen aktiviteter ville koste penger, men skolelederne hadde en felles forståelse om at gratisprinsippet skulle opprettholdes. Der det var aktuelt med egenbetaling skulle det ikke være individuell betaling, og at man kunne stille spørsmål til alle foreldrene om å bidra til å redusere den totale kostnaden for klassen som helhet. Det var en felles forståelse blant deltakerne om at skolen hadde et ansvar for å tilrettelegge for dette: «*ingenting skal jo koste. Om vi likevel ser at det er noen ting vi må ut på da, og gjerne trenger foreldrehjelp, så ber vi foreldre om hjelp for å redusere kostnader, for å få alle med*» (SL2, s. 17). Gratisprinsippet ble sett på som en måte å støtte opp om inkludering: «*det har vi veldig mye fokus på når vi skal gjøre ting, at alle skal få være med, bli inkludert*» (SL3, s. 4).

Skolene var tydelige på at skoleturer og aktiviteter som ble arrangert i skoletiden skulle defineres som skole, og derfor omfattes av gratisprinsippet. Alle hadde rett på utstyr til aktiviteter som ble gjennomført i skoletiden uten at dette skulle medføre ekstra kostnad. For å ivareta gratisprinsippet hadde noen skoler gått til innkjøp av noe utstyr: *«her har de skøyter de kan låne, sykler, er det noen, noen ganske få sykler, hjelmer, altså, det er litt, ikke mye utstyr, vi har litt utstyr»* (SL2, s. 3); *«For det første har vi et par sykler stående her på skolen, om folk ikke har»* (SL1, s. 11). En skole påpekte at dersom skolen for eksempel skulle på skøyter ble elevene oppfordret til å ta med skøyter, men var det elever som ikke hadde skøyter ville skolen sørge for å leie skøyter til disse, eller låne utstyr fra andre elever. Dette kunne kreve ekstra innsats fra lærerne: *«da må kanskje læreren involvere seg litte grann, og kanskje høre med noen om de har en sykkel, eller bruke den sykkel som vi har på skolen. Samme med hjelm og sånn.»* (SL1, s. 13). Flere skoler delte ut/ distribuerte også kommunens fritidskort som ga gratis tilgang til aktiviteter. Et tiltak som ble gjort på en skole for å minske presset på foreldres økonomi, var å sette en stopper for gaver til lærere i anledning sommer og jul. Skolen hadde flere ganger opplevd at noen foreldre kjøpte dyre gaver, noe som skapte et unødvendig press på de andre foreldrene. Løsningen hadde blitt at dersom en klasse ønsket å gi avslutningsgave til en lærer skulle det gå via klassekontaktene, og klassekassen.

Skoleledere og lærere fikk spørsmål om de opplevde at gratisprinsippet var truet av eksterne aktører, som for eksempel tilbud som ville bruke skolen som en plattform for å nå barna, men også velkjente produkter som melk og skolefotografi. Når det kom til spørsmålet om skolemelk- og skolefruktordningene utfordret gratisprinsippet svarte skolelederen at det fantes andre måter å få mat og drikke på skolen enn å abonnere på skolemelk og skolefrukt: *«Du kan ha med deg en matpakke og en flaske med vann på skolen»* (SL4, s. 17). Det ble også poengtert at det ikke var skolelederen som la generelle føringer for hvordan skolene skulle praktisere skolemelk- og frukttilbudet. Det var i utgangspunktet gratisprinsippet som gjaldt der: *«alle elever skal ha et likeverdig tilbud uavhengig, altså uten betaling»* (SL4, s. 18). Tilbud som kostet penger var noe man måtte ta stilling til på den enkelte skole, og i deres rådsorganer. Det samme gjaldt spørsmål om skolefotografering. Alle skolene hadde retningslinjer for hvordan man kunne legge fram kommersielle tilbud til foreldre og elever. De var også bevisste hvilke annonsører og tilbud man skulle tillate inn i skolen, noen var likevel tydeligere enn andre. En skoleleder viste til skolens reglement som var vedtatt i Driftsrådet, og at: *«kommersiell reklame skal ikke formidles fra skolen sin side»* (SL1, s. 9). I tillegg til at det ikke skulle være kommersiell reklame i skolen, gjaldt to kriterier for tilbud

som skolen kunne formidle; det måtte være tilbud i lokalmiljøet og det måtte være tilbud som henvendte seg til riktig aldersgruppe. Andre skoleledere sa også at de vurderte hvilke tilbud de ville annonsere for, for eksempel at det skulle være en kostnad som var overkommelig for alle: *«når organisasjoner tar kontakt med skolen, om vi kan annonsere (...) så er vi veldig bevisst på at det skal være en kostnad som alle kan ta»* (SL3, s. 15). På en annen skole ble det i hovedsak reklamert for arrangementer på det lokale bydelshuset og leksehjelp fra Røde Kors.

Skolemelk og skolefotografering var kjente ordninger på skolene. Skolefrukttilbudet kjente de ikke til. Elevene kunne velge mellom tre til fire melkeprodukter på alle skolene. Her var det forskjellig bevissthet omkring utvalget av skolemelken. En lærer pekte på at de tilbød sjokolademelk, den var litt dyrere enn vanlig melk. Utenom dette var det bare en skoleleder som reflekterte rundt hvilke valg skolen hadde gjort, og hvorfor skolen tilbød de produktene de gjorde. Skolelederen poengterte også at skolemelktilbudet til TINE meierier kunne stride mot skolens prinsipp om ikke å formidle kommersiell reklame: *«Men, vi er med i en skolemelkordning, det heter ikke TINE lenger, men Skolelyst, det er nok et valg av TINE og, for å prøve å gå vekk fra å være reklame, men heller et tilbud om ernæringsdrikke»* (SL1, s. 15). Barnefattigdom ble nevnt som én av grunnene til at valgmulighetene var redusert, men det var ikke hele årsaken: *«det er ikke kun fordi at vi tenker barnefattigdom oppi dette, det er ikke bare grunnen, den er sammensatt»* (SL1, s. 16). Skolens logistikk spilte også inn for utvalget, hvor mange valg de kunne håndtere, samt hva det var fornuftig å tilby ernæringsmessig.

En skoleleder viste til at skolefotograferingstilbudene flere ganger hadde blitt diskutert med FAU, som ønsket å ha skolefotografering. Andre deltakerne i studien kjente ikke til diskusjoner i kollegiet eller med foreldre om kostnader knyttet til hverken skolemelk eller skolefotografering. Ordningene ble beskrevet som frivillige tilbud, der ingen var pålagt å delta i skolemelkordning, eller å kjøpe bilder ved skolefotografering: *«vi har en avtale med en leverandør som tar bilder her på skolen. Så har foreldrene mulighet til å kjøpe bilder»* (SL1, s. 16). En skoleleder pekte også på at skolefotograferingen var nyttig for egne formål: *«vi får en skolekatalog, vi bruker den til eget bruk, og det får også elevene, så kan de velge å kjøpe den. Men at det ligger et press her, det er nok helt åpenbart»* (SL1, s. 17). Skolelederen peker her på at det ligger et press i skolefotografering, og at det kan oppleves som ekskluderende for elever å ikke kunne benytte seg av tilbudene. Dette var ellers noe skolelederen var alene om.



Han hadde heller ingen løsning på dilemmaet, men nevnte at en løsning kunne være å minske presset ved kun å fotografere 1. og 7. trinn. En bakdel med dette ville bli at skolen mistet skolekatalogen. Skolelederen anså både skolefotografering og skolemelkordningen som kommersielle: *«jeg tror det er veldig mange som ikke kjøper bilder hvert år, at det ligger et press her, det kan du si, dette er kommersielt. Det er også TINE»* (SL1, s. 17). Løsningen på dette ble ikke sett på som enkel, og foreløpig ikke klar: *«vi har iallfall ikke løst det med at vi har kuttet det ut»* (SL1, s. 18). På en annen skole var skolefotografering bare et tilbud som ble tilbudt på 1. og 7. trinn. Skolen hadde også tatt avstand fra katalogkampanjer fra skolefotografer der man samler alle klassebildene i én katalog. En lærer bemerket dette med at de ikke hadde: *«hoppet på de katalogkampanjene»* (L3, s. 16).

Samtidig som gratisprinsippet verner om retten til gratis opplæring har skoler lov til å motta ulike former for gaver (Utdannings-og forskningsdepartementet, 2003). Klassekassen er en slik mulighet, der foreldre betaler inn frivillige gaver uten at det skal skape noe press om å bidra. Gaven skal også komme hele klassen til gode uavhengig av om ens foreldre har bidratt eller ikke. (Utdannings-og forskningsdepartementet, 2003). Klassekassen administreres av FAU, der medlemmer har taushetsplikt og skal holde informasjon om innbetaling anonymt så langt det er praktisk mulig (Utdannings-og forskningsdepartementet, 2003).

FAU hadde en sentral rolle på alle skolene, og samtlige skoleledere var opptatt av å ha et tett samarbeid med FAU. FAU sin rolle ble særlig fremhevet når det kom til klasseturer. Skolelederne poengterte flere ganger hvordan avslutningsturer for elever i syvende klasse var i foreldrenes regi, og at det var foreldrene som stod ansvarlig. Her ble det ofte diskutert i FAU at det var ønskelig at alle elevene skulle være med, og at dersom det var noen som hadde spesifikke utfordringer med å delta så skulle disse følges opp. Bruken av klassekasse ble diskutert på skolene, og da særlig i forbindelse med avslutningsturen i syvende klasse. Denne ble fullt finansiert av foreldre og klassekasse: *«på syvende er det leirskole de reiser til. Og den er jo fullfinansiert egentlig, at det er ikke noen egenandel, det er jo klassekasse, FAU dekker inn litt, også har de klassekasse som de støtter opp om»* (SL3, s. 14). Denne kostnaden kunne by på utfordringer for noen foreldre, og noen skoleledere hadde fått telefoner fra foreldre som klaget på slike utgifter: *«jeg som skoleleder fikk jo telefoner av og til med: 'men, dette var dyrt'. Men det var gjerne i regi av FAU»* (SL2, s. 15).

Det var viktig for skolelederne å presisere for foreldre at innbetaling til klassekassen ikke var pålagt, men frivillig: «*På foreldremøter kan klassekontaktene informere at: 'nå ønsker vi å fylle på klassekassen, og det er anledning til å gi så og så mye', eller en kan gi en gave til den, men anbefaler for eksempel en sum*» (SL1, s. 12). En skoleleder mente at skolen ikke hadde noen klassekasse, men at man kunne be foreldrene, dersom de hadde anledning, til å betale for eksempel 100 kr til en skoletur. Det skulle likevel ikke være synlig, og det var ikke lov til å etterspørre hvem som hadde betalt: «*Det blir ingen gapestokk, på at: 'nei, nå må du, du har ikke betalt, nå må du betale inn'. Det er ikke synlig*» (SL2, s. 5). En skoleleder hadde erfaringer med at foreldre stort sett var romslige, og at de la kostnadene til foreldre som ikke kunne betale inn i det felles regnskapet: «*vi ordner det, vi bare betaler til deg, vi bare deler det på, ta det inn i regnskapet, vi ser litt stort på det' Det er sånn du ofte ordner det, at de andre foreldrene ser stort på det*» (SL2, s. 9).

Flere lærere opplevde at bruken av klassekasse hadde ført til diskusjoner, og at foreldre fra tid til annen trengte påminnelser om hvordan klassekassen fungerte. En lærer hadde opplevd irriterte foreldre som truet med å henge opp navn på de som ikke betalte inn til klassekassen. Da måtte læreren forklare for foreldrene: «*hvis noen ikke har betalt her, så er det gjerne en god grunn*» (L2, s. 20). En lærer var opptatt av klassekassen kun i forhold til å sikre gratisprinsippet, ellers var dette ikke noe læreren var involvert i og foreldrene styrte dette selv: «*Jeg vet ikke om de har sagt noe anbefalt beløp, eller hvordan de har, det vet jeg ikke, jeg har ikke blandet meg så mye i akkurat i det med klassekassene*» (L3, s. 6).

## 6.5 Levekårsutfordringer

Bostedssegregering handler om en geografisk inndeling der man kan se en opphopning av befolkningsgrupper med samme sosiale status, utdannings- eller inntektsnivå (Ljunggren & Andersen, 2017). Skolelederne og lærerne hadde ulik oppfatning av betydningen av skolekretsenes levekårsutfordringer. Flere deltakere nevnte at skolekretsen hadde en tendens til bostedssegregering.

Skolelederne kjente til levekårsundersøkelsen, og viste til at denne ga dem et innblikk i levekårsutfordringer som eksisterte i skolekretsen. En lærer poengterte også at det var viktig å være oppmerksom på levekårsutfordringer: «*det tenker jeg jo er veldig viktig, iallfall her der det er så store forskjeller på denne skolen her. Der vi har det fine strøket (...) og så er det*

*kanskje en annen del av skolekretsen, som det er mer fattigdom»* (L3, s. 2). Dette var ellers noe lærerne hadde blitt vant med, da skolen alltid hadde hatt levekårsutfordringer.

Flere skoleledere tok opp boligsegregering og poengterte at innvandrerfamilier levde samlet i deler av skolekretsen. En skoleleder sa: *«det vi ser er jo at det er jo en opphopning i enkelte områder, at det er en opphopning av folk fra andre kulturer. Det ser man i barnehagene i de områdene, det er mange barn fra andre kulturer»* (SL2, s. 20). En annen skoleleder poengterte at hans skole alltid hadde vært en skole med levekårsutfordringer, og at skolekretsen bestod av områder med flere sosial- og kommunalboliger. Skolelederen presiserte forøvrig at kommunen hadde konkrete planer om at sosialboligene skulle rives, og at leietakerne skulle få nye botilbud i flere bydeler for å unngå boligsegregering. En lærer beskrev de sosioøkonomiske kontrastene i klasserommet som: *«enorme»* (L2, s. 18). Læreren hadde også et inntrykk av at forskjellene mellom fattig og rik var større på sin skole enn på andre skoler og grunnet over hva dette hadde å si for elevene det gjaldt: *«hvis du da er en som skiller deg ut med dårlig økonomi, så er min oppfatning at det må være verre, enn hvis du går på en skole hvor det er flere som deler problematikken, for å si det sånn»* (L2, s. 3). En skoleleder pekte også på at levekårsundersøkelsen var sammensatt og ikke bare målte barnefattigdom: *«Her måles det rus, økonomi, kriminalitet, skilsmisse og alle mulige sånne ting»* (SL1, s. 8).

I tillegg til at flere skoleledere nevnte bostedssegregering, og opphopning av innvandrere i enkelte områder tok også skolelederne opp sammenheng mellom minoritetsspråklige og barnefattigdom. Det ble bemerket at fattigdommen opplevdes som mer synlig blant innvandrerfamilier, noe som kunne henge sammen med: *«at det er litt mer skambelagt eller noe sånn for de norske, på en måte, uten at jeg skal si med sikkerhet at det er det, men det føles i hvert fall sånn»* (SL3, s. 12-13). Dette perspektivet gjorde seg også gjeldende i fordelingen av gratistilbud, som for eksempel friplasser på ferietilbud. Her var det lærere som hadde ansvar for å ringe hjem til foreldre for å tilby aktuelle gratistilbud, og en skoleleder mente at det kunne eksistere kulturelle forskjeller når det kom til å akseptere gratistilbud: *«det er nok enklere for – det er jo bare en følelse du har, det er mer skambelagt i det norske samfunnet kontra det minoritetsspråklige samfunnet å ta imot sånne gratis-ting, på en måte, kanskje?»* (SL3, s. 4).

Samtidig som vi ser at det generelle utdanningsnivået i befolkningen stiger, spiller sosioøkonomisk bakgrunn inn med hensyn til elevens skoleresultater. Tall fra SSB (2014) viser at foreldres utdanningsnivå har betydning for blant annet karaktersnitt i grunnskolen og frafall i videregående skole, og det kan også se ut som at: «utdanning 'reproduseres' og går i arv i generasjoner». Forskning viser også at det er en sammenheng mellom dårlig familieøkonomi og psykiske helseutfordringer hos barn (Bøe, 2015). Deltakerne ble spurt om hvordan de snakket med foreldre og elever om fattigdom, og om de tok hensyn til elevens hjemmesituasjon for å sikre deltakelse i skole og fritidstilbud.

Når det kom til skolens sensitivitet i møte med foreldre uttrykte skoleledere og lærere ulik grad av bevissthet. En skoleleder fortalte at skolen hadde en filosofi om å regulere og tilrettelegge mengden lekser elevene hadde. Dette handlet om å redusere behovet for foreldreinvolvering og å legge forholdene til rette for å sikre et likt utgangspunkt for alle elevene. Skolekretsen hadde mange: *«lavinntektsfamilier, samtidig som de er minoritetsspråklige, som ikke har mulighet til å hjelpe gjerne, barna sine. Og da tenker vi at vi skal legge forholdene til rette på skolen, at de skal få den hjelpen de trenger på skolen»* (SL3, s. 2). Skolelederen mente at ved å redusere mengden lekser kunne de som skole legge mindre press på foreldreinvolvering og hindre at fattigdom gikk i arv. Skolelederen pekte på forskning på sosial mobilitet som sier at foreldre som selv har opplevd manglende oppfølging hjemmefra heller ikke vil ha mulighet til å følge opp leksearbeid, og at dette kan skape en ond sirkel: *«det er vel heller unntaket at de klarer å komme seg ut av den, og bli noe på en måte»* (SL3, s. 12). Skolen så på tiltaket med mindre lekser som en måte å legge til rette for at elevene i mindre grad skulle være avhengig av foreldrenes hjelp for å lykkes på skolen, og i arbeidslivet. Skolelederen pekte også på skolens rolle i arbeidet mot reproduksjon av fattigdom, og viste til at skolen var særlig viktig for barn som lever i lavinntektsfamilier, eller for barn som vokste opp med foreldre som har rusproblemer eller andre utfordringer. I slike situasjoner kunne læreren være den viktigste voksne i disse barnas liv. Skolen måtte arbeide for at fattigdom ikke skulle gå i arv: *«Dersom du kan unngå at noen som var fattig, barn vokst opp i fattigdom, ikke er fattige når de er voksne, og at deres unger ikke lever i fattigdom, så har vi klart noe»* (SL4, s. 27). Skolen viser her en forståelse av at foreldre ikke alltid har anledning eller kompetanse til å bidra til elevens faglige utvikling.

Flere skoleledere fortalte også om foreldre som ikke deltok på frivillige arrangementer. En skoleleder var opptatt av livssituasjonen til mange foreldre i skolekretsen. Han fortalte om

flere foreldre han visste om som jobbet hardt for å få endene til å møtes. Dette kunne utfordre for eksempel deltakelse på foreldremøter, eller andre aktiviteter. Han ønsket derfor å ha en bevissthet i kollegiet om hvordan man forstod, og snakket om slike tilfeller: *«istedenfor at vi skal stigmatisere de og si at: 'de stiller aldri opp, de gidder liksom ikke å stille opp', men de har faktisk ikke muligheten til det»* (SL3, s. 10-11). Her viste skolelederen forståelse for familiesituasjoner som skaper utfordringer for deltakelse.

En annen skoleleder pekte på utfordringer med å nå ut til de foreldrene man ville nå ut til. Han mente at det var tydelig hvem som deltok på frivillige arrangementer, og at det ofte var de samme foreldrene som trakk seg unna i situasjoner der det krevdes noe ekstra: *«om det er litt ekstra ting da, om vi trenger litt ekstra, ja, altså, du vet jo nesten hvem som ikke kommer, du gjør det!»* (SL2, s. 10). Han sammenlignet det manglende engasjementet hos foreldre på skolen med dugnader i idretten: *«det er jo de samme foreldrene som er trenere, kjører dugnad. Det er litt av det samme, det er noen du ikke klarer å nå alltid. Men, hvorfor? For alle, selv om du har dårlig råd, så kan du bli med på dugnad!»* (SL2, s. 10). Skolelederen forstod ikke hvorfor noen var tilgjengelige, og andre ikke, ettersom det å delta på dugnad var gratis, og tiden det tok var den samme for alle: *«hvorfor skal den tiden være annerledes for andre»* (SL2, s. 11). Skolelederen viser her mindre forståelse for hvilke utfordringer familiene står ovenfor, og hvilket stress som kan ligge til grunn.

På spørsmål om lærere og skoleledere hadde erfaring med foreldre som hadde tatt kontakt angående utfordringer knyttet til lav inntekt svarte en lærer at foreldre hadde spurt om gratis SFO-plass og fritidsaktiviteter. Han hadde da hjulpet med friplass på SFO. Foreldregruppen ble også nevnt som en ressurs når det kom til fritidsaktiviteter. En lærer fortalte at han visste hvilke foreldre som var aktive i for eksempel idrettslag, og oppfordret disse foreldrene til å henvende seg til barn som falt utenfor. En annen lærer hadde også opplevd at en fortvilet mor hadde tatt kontakt på grunn av utgifter til skoletur og barnebursdag. Læreren ble da forespurt om å ta opp retningslinjer for dette på foreldremøte. Skolelederne hadde forskjellige erfaringer av foreldre med lav inntekt. Det var ikke vanlig at denne gruppen foreldre tok direkte kontakt med skolelederne, men det kunne skje, enten i form av direkte henvendelser fra foreldre eller, som en skoleleder fortalte, at informasjon om foreldres dårlige økonomi kom via andre foreldre. Dette skjedde gjerne i sammenheng med at det var merkbart at elevene manglet forskjellige ting, som klær, utstyr til fritidsaktiviteter eller andre materielle mangler. Skolelederne hadde liten erfaring med å diskutere fattigdom med foreldregruppen.

Lærerne hadde noe mer erfaring. En lærer mente det var viktig å invitere til åpenhet med foreldre, og snakke om utfordringer: *«å være litt tett på foreldrene tenker jeg. Ikke være redd for å ta det opp»* (L1, s. 5). Læreren hadde flere ganger tatt initiativ til å snakke om familieøkonomi med foreldre både i forbindelse med manglende klær og i arrangement av skoleturer. Det var også flere lærere som opplevde det som utfordrende og stigmatiserende å snakke om fattigdom med foreldregruppen. En lærer ønsket mer åpenhet på foreldremøter om at det eksisterte sosioøkonomiske ulikheter på skolen. Dette trodde han kunne bidra til å øke bevisstheten hos foreldre om viktige hensyn som det ikke var vanlige å tenke over i det daglige. Læreren mente at det var vanskelig å ta opp fattigdomsproblematikker med foreldrene slik situasjonen var i dag. Han mente at å snakke om forskjellene kunne være avslørende for akkurat de familiene og elevene det gjaldt, og kunne bidra til å stigmatisere: *«(...) hvis fattigdom måtte være et tema på foreldremøte, så tenker jeg at hos oss da, så var det noen som automatisk hadde koblet det opp mot den familien. Og at det dermed kunne vært stigmatiserende»* (L2, s. 32). Læreren trakk også frem barnas varierende tilgang til sosiale medier, mye på grunn av mobiltelefoner og tilgjengelig datautstyr hjemme. Dette ble det informert om på foreldremøter siden foreldre hadde et ansvar for å passe på at alle i klassen var inkludert, for eksempel i barnebursdager, og i den sammenhengen var sosiale medier en naturlig informasjonskanal: *«og da er det sånn: «aha», men likevel så glemmer de det igjen. Det sklir litt ut.»* (L2, s. 20). Som blant annet Simpson et al. (2017) og Lingard (2007) poengterer i sine studier er det viktig å anerkjenne, og adressere ulikhet for å unngå *poverty blindness* og likegyldighet. Her kan det være grunn til å undre seg over om det er nettopp det som har skjedd i skolen. Det eksisterte et ønske om å snakke om fattigdom men frykten for å stigmatisere skapte en barriere for å snakke om tematikken.

En annen lærer snakket ikke eksplisitt om fattigdom på foreldresamtaler, eller med foreldre. Dette kom frem på en mer implisitt måte gjennom informasjon om sosiale aktiviteter. Det kunne være for eksempel veiledning og beskjeder som ble gitt til foreldre om hvordan man skulle arrangere vennegrupper og bursdager. Da ble det lagt vekt på å senke standarden, og ikke utfordre gratisprinsippet. Læreren gikk aktivt inn for å veilede foreldre, og ringte for eksempel til foreldrene som skulle arrangere vennegruppe for å informere om hva som ble forventet av en vennegruppe: *«at det er helt greit å gjøre noe kjekt sammen, ute, eller møtes en annen plass»* (L3, s. 5). Det var viktig å formidle at man ikke skulle bruke tid eller penger på å arrangere store sammenkomster.

FAU var ikke bare involvert i skoleturer. En skoleleder kunne for eksempel fortelle om et juleball der foreldre hadde gått imot skoleledelsens råd og formaninger. Rektoren på skolen hadde sagt nei til arrangementet siden det ville bli for kostbart for elevene: *«Men foreldrene durte videre, og arrangerte juleball på et hotell. Hva det kostet vet ikke jeg, men det er klart at det var kostbart»* (SL1, s. 26). Skolen kunne ikke nekte foreldrene å arrangere juleballet privat, men slike episoder minnet skolelederen om viktigheten av å jobbe med holdninger hos foreldre fra et tidlig tidspunkt. Dette gjaldt særlig i forhold til bevissthet om fattigdom og gratisprinsippet. Skolelederen mente at foreldre uten direkte kjennskap til fattigdom ofte hadde vanskelig for å forstå at noen familier hadde utfordrende økonomi: *«de har nok ikke denne problematikken like langt fremme i pannebrasken, da er det viktig at vi på lavere trinn maser på foreldrene og FAU om at dette er en problematikk, slik at vi lærer foreldrene opp i dette»* (SL1, s. 25).

Flere lærere hadde gitt beskjeder om manglende utstyr til foreldre uten at noe hadde skjedd. En lærer hadde kjøpt det eleven manglet for egne penger til ulik respons. Hos en elev hadde det blitt mottatt som en selvfølge, mens hos en annen ble det sett på som en fornærmelse. Det var også tilfeller der elever manglet vesentlige ting, som for eksempel hygieneartikler, der en lærer hadde kjøpt dette: *«jeg har mange ganger kjøpt ting, ja. Ja, tannbørster, toalettmapper, og prøvd å liksom skjule ting da, at de skal liksom, ikke har den oppfølgingen de skal ha»* (L1, s. 4). Læreren påpekte at dette kunne være elever som levde i familier med redusert omsorgsevne der elever ikke pusset tennene før de kom på skolen. Dette hang ofte sammen med saker der barnevernet var involvert, og der foreldre hadde økonomiske utfordringer. Det var ofte i disse tilfellene at læreren hadde tatt kontakt med foreldrene for å påpeke manglende utstyr: *«elevene har for eksempel ikke hatt vinterjakker og, jeg har ikke kjøpt vinterjakker, men jeg har prøvd å snakke med foreldrene, og sagt at: 'vet du hva, nå'»* (L1, s. 5). Læreren mente også at foreldrene ikke alltid var klar over: *«at det blir stigmatiserende at ikke datteren din har det hun trenger liksom, ikke har gymsko, eller ...»* (L1, s. 5). Her gjaldt det å våge og kontakte foreldre hvis man observerte noe som var bekymringsverdig. En lærer kunne også fortelle at ulikheter i klasserommet ikke bare handlet om materielle forskjeller, men kunne også være manglende oppfølging hjemmefra både når det kom til lekser og fritidsaktiviteter. Han hadde brukt egen fritid på å følge opp elever på fritidsaktiviteter, men hadde også gitt elever mulighet til å kontakte ham etter skoletid ved behov, om det var lekser eller annet. Læreren stilte seg til disposisjon ved å gi ut sitt telefonnummer. På denne måten opplevde han

å trygge og motivere skolesituasjonen til eleven. Dette bidrog til at lekser ble gjort, og til at eleven deltok i det faglige fellesskapet på skolen.

Både lærere og skoleledere trakk frem utfordringer når det kom til å gjennomføre aktiviteter der man var avhengig av utstyr. Aktiviteter som involverte sykler kom frem i flere eksempler. En skoleleder trakk frem at manglende utstyr stilte krav til spesiell tilrettelegging for noen elever: *«skal de ut på sykkeltur, det er ikke det enkleste egentlig – Så der har vi, på sånne områder så tar vi jo mer hensyn enn kanskje andre skoler»* (SL3, s. 9). Å ta hensyn ble i dette tilfellet å ikke arrangere aktiviteter som forutsatte at alle elevene hadde utstyr: *«for et par år siden var det ti stykker i en klasse som ikke hadde sykkel, ok, da kan vi ikke dra på sykkeltur. Vi kan ikke la de tjue andre få lov til å sykle, for det var ti stykk som gjerne ikke hadde råd til å ha sykkel»* (SL3, s. 10). Lærere opplevde også krav til utstyr i skolehverdagen som utfordrende. Et eksempel var der et helt klassetrinn skulle sykle på ekskursjon, der det viste seg at to elever ikke hadde sykler. Da ble løsningen at alle sammen gikk frem og tilbake istedenfor, uten å nevne at det hadde noe med manglende sykler å gjøre: *«Så du tar litt sånn, hensyn (...) Så pakker vi det inn, men det, ja, det ligger hele tiden en sånn bevissthet bak for å tilrettelegge»* (L2, s. 8). En annen lærer måtte også tenke annerledes på grunn av mangel på sykler: *«jeg skulle faktisk på sykkeltur med en klasse en gang, og det er det verste, det unngår vi, helst, for vi ser jo at det er vanskelig!»* (L3, s. 20). Da skolen skulle arrangere aktivitetsdag var det flere elever som ikke hadde sykkel, da måtte de endre aktiviteten, og legge opp til at det ble valgfritt å sykle: *«de som vil kan sykle, de som ikke har sykkel, eller vil gå kan gå»* (L3, s. 20).

En lærer antydte at det var utfordrende å få oversikt over hvem som trengte utstyr når skolen skulle på tur. Det var viktig å vite hva og hvor mye de skulle låne fra Frilager. Læreren valgte å ha et opprop i klassen på hvem som trengte for eksempel skøyter. Ved å spørre om hvem som trengte skøyter på denne måten ville den eller de som trengte skøyter ikke føle seg alene, og på denne måten ble det ifølge læreren mindre stigmatiserende: *«det var det jo mange andre som gjorde, sant, at det blir på en måte pakket inn»* (L2, s. 8). Slik tok læreren fokuset bort fra enkeltelever, og eleven ble ikke stigmatisert på grunn av utstyrsmangel. En annen lærer opplevde ikke mangel på skøyter som stigmatiserende: *«for når vi går på skøyter og sånn, så får de jo låne. Vi er veldig sånn: «har du ikke, så er det helt greit»* (L3, s. 19). På spørsmål om hvordan de snakket om at noen manglet skøyter i klasserommet var han klar på at: *«De som har skøyter tar med, de andre får låne»* (L3, s. 19). På spørsmål om det å ikke ha skøyter



kunne oppleves som stigmatiserende, var læreren klar på at: «nei, det hadde jeg aldri kommet på en gang, har du skøyter, så har du skøyter (...) det jo alltid ganske mange som ikke har erfaring med skøyter» (L3, s. 19).

## 7 Diskusjon

Med grunnlag i analysen deles diskusjonen inn i underkategorier basert på henholdsvis: arbeidet med fattigdom i skolen, visjonen om inkludering i forbindelse med elevmangfold, deltakelse og sosial rettferdighet, samt skolens kommunikasjon med foreldre.

Hovedkategoriene i diskusjonen er:

- Skolens møte med barnefattigdom: et spørsmål om å stigmatisere
- Skolens møte med barnefattigdom: et spørsmål om skolens møte med mangfold
- Skolens møte med barnefattigdom: et spørsmål om sosial rettferdighet

### 7.1 Skolens møte med barnefattigdom

Denne studien tar blant annet utgangspunkt i Kirkens Bymisjon og Respons Analyse (2019) sin rapport *Snakk om fattigdom* der det synes som at skolens rolle forsvinner. I den rapporten gir ungdommene og ansatte i kommunale tjenester uttrykk for hva de forventer av skolen og hva de mener mangler i skolen i møtet med fattigdomsproblematikken. På tross av at skolen blir framhevet som sentral, er rapporten taus om skolens rolle. Slik det kommer fram i analysen av lærere og skolelederes perspektiv på skolens rolle, er det tre spørsmål som løftes fram i diskusjon; spørsmål om stigmatisering, om skolens møte med mangfold og om sosial rettferdighet.

#### 7.1.1 Skolens møte med barnefattigdom: et spørsmål om å stigmatisere?

Denne studien samsvarer med det som framsettes i rapporten til Kirkens Bymisjon og Respons Analyse (2019), om manglende diskusjon om fattigdomstematikken i samfunnet. Slik det framgår av analysen, ga deltakerne i studien uttrykk for at fattigdom hadde liten plass på skolens agenda. Tematikken var i liten grad diskutert i ledelsen, blant kolleger eller i dialogen med skolens elever. Lærere og skoleledere signaliserte usikkerhet med hensyn til å snakke om fattigdom, og de satte ord på en frykt for å opptre stigmatiserende og nedlatende. Det ble flere ganger uttrykt at det var vanskelig å henvende seg både til barna det gjaldt, og til foreldre. Flere deltakere understreket at skolen ikke visste hva foreldrene tjente, eller hvem av barna som var fattige. I lys av Simpson et al. (2017) sine studier om *poverty blindness*, og funn som viser at personer som arbeider med barn ofte ikke ser utfordringer når det kommer til fattigdom, kan det være grunn til å spørre om skolen også har et snev av *poverty blindness*.

Som analysen viser, var lærernes fokus i stor grad rettet mot hvordan de skulle «tilrettelegge» for den enkelte elev, for at de ikke skulle føle seg utenfor, eller for at det ikke skulle være synlig for de øvrige elevene at barna var fattige. Dette kunne for eksempel handle om manglende utstyr som var nødvendig for å kunne delta i skolehverdagen. Læreren hadde et ansvar i forhold til denne tilretteleggingen og ledelsen uttrykte en forventning om at læreren skulle vite hvem som var fattig. Dette samsvarer med Simpson (2017) sin teori om *poverty blindness* i møte med barnefattigdom. Simpson et al. (2017) hevder at personer som arbeidet med barn manglet en type sensitivitet overfor problemer relatert til fattigdom, og at de gjorde et poeng av å behandle alle barn likt uavhengig av bakgrunn. Denne standardbehandlingen av barna tok hverken tak i problemet fattigdom, eller i mulighetene til å bruke ulikheten som et: «pedagogisk rom» (Simpson et al., 2017, s. 186 egen oversettelse). Dette er et perspektiv som man kan kjenne igjen i funnene i denne studien. Et eksempel på at skolen var opptatt av å behandle alle likt var nettopp presiseringen at alle elever skulle ha det trygt og godt på skolen uansett barnets sosioøkonomiske bakgrunn.

Analysen i denne studien viste at flere deltakere fant det utfordrende å identifisere barn som vokser opp i lavinntektsfamilier, noe som igjen førte til at tematikken ikke ble løftet frem i det direkte samarbeidet med elever, foreldre eller kolleger. Fattigdom i norsk sammenheng på skolene var et tema det ble snakket lite om. Flere deltakere pekte på at tematikken bare ble tatt opp i skolesammenheng der det var «naturlig» å snakke om fattigdom, i fag som for eksempel samfunnsfag, eller KRLE. Analysen viste også at lærere hadde registrert at elever som hadde lite penger forsøkte å dekke over og skjule dette. Andre lærere gikk aktivt inn for å ha minst mulig fokus på penger i klasserommet. Det vil si at dersom det fantes elever fra fattige familier i klassen, ble disse temaene unngått, eller tilpasset slik at forskjellene ikke skulle være synlige, og dermed ikke sette elevene i et dårlig lys. Denne praksisen ble kalt for å tilrettelegge, og å legge til rette ble i hovedsak å unngå, og skjule å problematikken for de andre elevene. Dette samsvarer med Lingard (2007) sin studie, og «*pedagogy of indifference*». Lingard (2007) sin kartlegging av undervisningen i australske klasserom viste at fire sammenholdte dimensjoner inngår i det han kaller «produktive pedagogikker»: høy faglig kvalitet (intellectual demands), sammenheng (connectedness), sosial støtte (supportiveness) og å arbeide med og verdsette ulikhet (working with and valuing of difference) (Lingard, 2007, s. 255 egen oversettelse). Selv om en viktig del av produktiv pedagogikk er å arbeide med, og å verdsette ulikhet, tegnet klasseromsobservasjonene et annet bilde hvor denne dimensjon i liten grad kom til syne. Pedagogikken i disse

klasserommene omtaler Lingard (2007) som «*a pedagogy of indifference*», en likegyldighetspedagogikk. Sett med Lingard (2007) sine øyne, og med bruk av likegyldighetsbegrepet kan man stille spørsmål om Lingard også ville ha brukt dette begrepet i denne analysen. Denne studien viser at det var lite fokus på å arbeide med ulikheter, og da særlig når det kom til sosioøkonomiske ulikheter. Arbeidet i klasserommet handlet ikke om å belyse eller anerkjenne denne ulikheten. Det kunne i mange tilfeller oppfattes som at skolen heller arbeidet med å skjule ulikhet med den hensikt å unngå ubehagelige situasjoner. Dette ble begrunnet med at det var det beste for eleven. Analysen viste at lærere tilrettela for elevene, blant annet ved å fjerne fokuset fra elevenes mangler, og at det eksisterte en bevissthet omkring denne tilretteleggingen i kollegiet. Som Simpson et al. (2017) påpeker handler *poverty blindness* om at man i streben etter likhet risikerer å ignorere essensielle behov hos elevene. Her kan man stille seg spørsmål om frykten for å stigmatisere og fornærme elever som lever i lavinntektsfamilier bidro til at problematikken ikke ble adressert. Konsekvensene, eller virkning av denne måten å møte ulikhet på, er også relevant i Lingard (2007) sitt begrep: «likegyldighets-pedagogikk».

En skoleleder var ikke så opptatt av å snakke om fattigdom, men argumenterte heller for at det var viktigere å ha en kultur for anerkjennelse og inkludering på skolen. Her ble viktigheten av å bli anerkjent og verdsatt med bakgrunn i seg selv og hvem man er som person poengtert, samt skolens rolle i å skape en inkluderende kultur. Å tematisere, og snakke om fattigdom kunne ifølge skolelederen bidra til å stigmatisere eleven. Denne holdningen samsvarer med *poverty blindness*, der man anerkjenner at tematikken eksisterer og at det er en del av hverdagen til disse elevene, men at man velger en løsning der man likevel kan ende opp med å ignorere problemet. Simpson (2017) sitt perspektiv på *poverty blindness* minner om at store ord og selvfølgeligheter ikke gir noen klar retning for hvordan man skal angripe fattigdomsproblemet. Den åpenbare faren er at kulturen på skolen ikke anerkjenner og inkluderer hverandre og hverandres utfordringer, og spørsmålet man kan stille seg da er hvordan man skal kunne endre på disse holdningene uten å snakke om det.

Ved å ta i bruk *pedagogy of listening*, en lyttende pedagogikk, hevder Smith Gilman (2018) at man kan utvikle egne ferdigheter og muligheter for en dialog om fattigdom. Simpson et al. (2017) peker på at ulike pedagogiske tilnærminger kan bidra til å utligne og motvirke negative effekter av fattigdom for barnet. Det har blant annet vist seg at *pedagogy of listening*, kan bidra til dette, der å lytte til barnet ivaretar kommunikasjon og deltakelse, samtidig som det

kan bryte sosiale barrierer (Smith-Gilman, 2018). Lyttende pedagogikk kan bidra til å forstå barn som lever i lavinntektsfamilier på en bedre måte. På tross av at man kjenner til og tar hensyn til disse aspektene, er det ifølge Simpson et al. (2017) gjort lite forskning på hvordan man arbeider med barn som lever i lavinntektsfamilier. Det viser seg også å være vanskelig å tette det gapet som oppstår mellom disse og jevnaldrende barn. Simpson et al. (2017) argumenterer for at man kan redusere ulikhet ved å organisere en praksis omkring disse barna, der man legger vekt på å lytte til disse barna. Ved å lytte profesjonelt til barn som vokser opp i lavinntektsfamilier kan man arbeide med, og bedre forstå deres situasjon, deres behov og hvorfor dette gapet ikke blir mindre (Simpson et al., 2017). Analysen i denne studien viste at skolen i liten grad hadde direkte kommunikasjon om fattigdom hverken med elever eller foreldre, med unntak av noen få eksempler. Et eksempel var en elev der fattigdommen var synlig i skolehverdagen, noe som gjorde tematikken aktuell i klasserommet. Læreren uttrykket omsorg og bekymring for eleven. Det var likevel vanskelig å komme nær, og det var vanskelig å oppnå en dialog om fattigdomsproblematikken, både med eleven og foreldrene. Læreren uttrykte at eleven ville være i fred, og ble fornærmet dersom noen antydte at han ikke var som alle andre. Utfallet ble da at det ble arbeidet rundt problematikken, og lagt til rette i skjul for at skolehverdagen skulle oppleves som lik for alle, med minst mulig fokus på penger. Analysen viste at læreren opplevde å være alene om dette arbeidet i møte med eleven. Når det kom til støtte og diskusjon omkring tematikken måtte læreren støtte seg til kolleger som hadde hatt liknende erfaringer og opplevelser. Ledelsen var ikke involvert i dette arbeidet. I situasjoner der læreren tok ansvar som gikk utover hans rolle som lærer fortalte han at kommentarene fra ledelsen var at dette ikke var hans ansvar, og at ingen kunne forlange dette av ham

#### 7.1.2 Skolens møte med barnefattigdom: et spørsmål om skolens møte med mangfold?

Slik det framgår av analysen, var inkludering et begrep som dukket opp ved flere anledninger. Begrepet ble brukt som en betegnelse på å sikre alles rett til å være en del av fellesskapet og for å skape trygg og god læring. Det ble også brukt i sammenheng med deltakelse, der elevene hadde ulike utfordringer med hensyn til muligheten for å delta. Dette kom for eksempel opp i forbindelse med manglende utstyr. Dette samsvarer med Ainscow et al. (2006, s. 147 egen oversettelse) sin definisjon av inkludering i skolen, og inkludering som tiltak som: «støtter opp om verdier som rettferdighet, fellesskap, empati, respekt for mangfold, bærekraft og rettigheter». Inkludering ble også brukt når det var snakk om mangfold. Det syntes som at mangfoldsbegrepet ikke ble tydelig definert på skolene, og det ble i stor grad brukt om etniske minoriteter. Dette utfordrer bildet på hvem som inkluderes i definisjonen på mangfold, og kan

føre til et dobbelt stigma for etnisk norske fattige familier (Kirkens Bymisjon & Respons Analyse, 2019). Dersom mangfold kun dreier seg om ikke-norsk etnisitet faller etnisk norske familier ut av mangfoldsbegrepet, og blir ignorert i tråd med perspektivene fra Simpson (2017) og teorien om *poverty blindness*.

Borchgrevink og Brochmann (2008, s. 24) stiller seg kritisk til hvordan mangfoldsbegrepet brukes i det norske samfunnet, og argumenterer for at begrepet fungerer som en avledningsmanøver: «kanskje man sier mangfold for å slippe å snakke om noe annet?» Borchgrevink og Brochmann (2008, s. 25) refererer til Walter Benn Michael sin bok *The trouble with diversity* med undertittelen: «hvordan vi lærte å elske identitet og ignorere ulikhet». Boka handler om at diskusjonen omkring mangfold dreier seg om en: «dekkoperasjon for å gjøre økonomisk ulikhet mer akseptabel». Dersom de rike, ved å fjerne fordommer mot de som er annerledes, etablerer *mangfold* som et overordnet gode, så erstattes fordommer med respekt, og de rike slipper å gi fra seg ressurser og privilegier (Borchgrevink & Brochmann, 2008, s. 25). I denne prosessen vil man ifølge Michaels (referert i Borchgrevink & Brochmann, 2008, s. 25) stå igjen med: «variasjon mellom likeverdige størrelser», dette stemmer likevel ikke: «for rik er ikke likeverdig med fattig». Kulturelt mangfold lovprises, men det inkluderer ikke fattigdom. Fattigdom handler om å ha lite penger, og for å oppnå endring må man ifølge Borchgrevink og Brochmann (2008) flytte på penger. De to forfatterne presiserer at dette utfordrer velferdsstaten som ikke har råd til at for mange medlemmer ikke bidrar økonomisk. Det haster derfor med å sikre integrasjon og deltakelse. Forskjeller kan være kulturelt betinget, men det kan også være klassebetinget. Klassediskusjonen i Norge har ifølge Borchgrevink og Brochmann (2008, s. 25) vært underkommunisert, og man har operert med en: «harmonimodell under velferdsstatens vinger» der man snakker om mangfold som: «inkludering, deltakelse, dialog, toleranse, frihet og ansvar, ikke om sosial ulikhet og klasse». Walter Michael (referert i Borchgrevink & Brochmann, 2008, s. 27) kaller problemet med ordet mangfold for todelt: «for det første løser det ingen problemer. For det andre gjør selve ordet det vanskelig å se at det overhodet finnes et problem».

I denne studien ble mangfoldsbegrepet mye brukt, og det kan diskuteres om det hadde det som Borchgrevink og Brochmann (2008, s. 24) beskriver som en: «opphøyd uangripelighet». Mangfoldet ble i størst grad brukt om etnisitet, med implisitt henvisning til ikke norsk bakgrunn, og det kulturelle mangfoldet som fantes i skolen. Som det fremkommer av

analysen, var det lite fokus på at barn som levde i lavinntektsfamilier også var en del av mangfoldsbegrepet. Mangfoldet ble i stor grad representert og synliggjort ved bruk av plakater som markerte elevenes ikke-norske-etnisitet. Denne måten å synliggjøre mangfoldet på skolen på kan være en form for etnifisering og festivalisering (Øzerk, 2008), der man i motsetning til å alminneliggjøre mangfoldet trekker det frem som noe spesielt. Når det kommer til barn som vokser opp i lavinntekt passer ikke denne kategorien inn i plakater på veggen, dette samsvarer med at barn i lavinntektsfamilier ikke inkluderes i skolens profil utad. I denne sammenhengen kan det stilles spørsmål om den kunnskapen som eksisterer i skolen om hvordan man kan møte barna. Kompetanseløftet i skolen sier lite om fattigdomsproblematikken. Tematikken diskuteres ikke i lærerutdanning, det diskuteres heller ikke i skoleforskningen eller fagtidsskrift. Det er også lite representert i fagforeninger og i faglige kurstilbud, dette skaper en distanse til utfordringen som fattigdom kan være. Deltakerne gir uttrykk for at de synes det er vanskelig å snakke om fattigdomsproblematikken, de er redde for å komme for nære, og de er redde for å stigmatisere. Noe som kan ende opp med at forhold knyttet til fattigdom går under radaren, eller ignoreres, og som igjen samsvarer med teorien om *poverty blindness* (Simpson et al., 2017). Uten kunnskap er det vanskelig å ta ansvar for identifisering og pedagogisk tilrettelegging. Skolen kan risikere både ansvarsfraskrivelse og at enkeltpersoner ser seg nødt til å ta et omfattende personlig ansvar for enkelte barn. Eksempler på dette er spørsmål knyttet til ansvar for å identifisere fattigdom. I denne studien synes det som skolelederne ser på dette som lærerens ansvar, mens læreren peker på foreldre. Det kan stilles spørsmål om denne tendensen til ansvarsfraskrivning til slutt ender i at det er den enkelte elev og foreldres ansvar å være «synlige fattig» for å få forståelse og hjelp. Analysen viser eksempler på dette der foreldre selv kontaktet læreren med spørsmål om kostnadsgrense på bursdagspresanger på foreldremøter. En annen elev manglet gymsko, der læreren tok initiativ til å kjøpe nye. Lærerne hadde flere eksempler på situasjoner der han hadde forsøkt å skjule forskjeller ved å selv betale fra egen lommebok. Selv om problemet på denne måten ble mindre synlig, blir det ikke mindre aktuelt. Den enkelte skole arbeidet ut fra rammer og retningslinjer satt av staten og kommunen, men denne studien viser også at det er vanskelig å gripe fattigdomsproblematikken. Lærere og ansatte i skoleledelse er representanter for en profesjon, der man setter sin lit til et profesjonelt skjønn. Imidlertid synes det som om det profesjonelle skjønnet setter begrensninger for utførelsen av en felles måte å møte barn som lever i lavinntektsfamilier og deres foreldre på.

Studien viser at lærere opplever uklarhet når det kommer til hvordan de skal tilrettelegge for elever som mangler materielle goder. Dette kan henge sammen med mange ting, det være seg politisk ståsted, eller andre personlige erfaringer. Manglende retningslinjer og informasjon gjorde at praksisen på den enkelte skole var forskjellig. Lærerne uttrykte at ansvarsfølelse og samvittighet spilte en rolle for hvilket tilbud eleven fikk.

### 7.1.3 Skolens møte med barnefattigdom: et spørsmål om sosial rettferdighet?

Sosial rettferdighet handler blant annet om fordeling av ressurser (Gerwitz, 2006; Young, 2006), om hvordan penger blir fordelt mellom skolene i skolekretsen, men også om skolens ansvar for å overholde gratisprinsippet.

Denne studien viser at sosial rettferdighet ikke er noen selvfølge. Deltakerne anerkjenner at det eksisterer sosioøkonomiske forskjeller i skolen, og at det er vanskelig å jevne ut disse. Slik det framgår av analysen, var det en forståelse av at skolen ikke hadde levert på sitt mandat om å utligne sosiale skiller, og at dette var noe skolen måtte erkjenne. Her kan man stille spørsmål om dette blir sagt som en innrømmelse, med en formaning om at skolen har et ansvar om å endre på dette. Imsen (2017, s. 40) påpeker at utkastet til ny læreplan ikke er tydelig nok på det som historisk sett har vært en av skolens viktigste funksjoner: «og et viktig motiv bak hele ideen om en fellesskole for alle elever», nemlig å sørge for at skolen bidrar til å jevne ut sosiale forskjeller i samfunnet. Som det fremkommer av analysen forklares manglende innfrielse av dette mandatet med årsaker som økonomi, utdanning og barnevernstiltak, og hvilke utslag disse har på barnets skolerestater. Når det kommer til lærernes oppfatning av fordelingsrettferdighet ble det snakket om dårlig samvittighet, og at de ikke hadde mulighet til å gjøre nok for elever i lavinntektsfamilier. Deltakerne i studien hadde ulike syn på skolens rolle når det kom til fordelingsrettferdighet. Kirkens Bymisjon og Respons Analyse (2019) viser at ungdommene ønsket seg en mer aktiv informasjonskanal for å nå ut til lavinntektsfamilier om gratistilbud. Skolen ble her trukket frem som en naturlig arena. Som nevnt i analysen, var det forskjellige oppfatninger av hva som var skolens ansvar når det kom til informering av gratistilbud. Et forslag om digital oppslagstavle ble omtalt som nok et ansvar skolen skulle påta seg. Det ble vist til at det fantes andre instanser som burde fange opp disse barnas behov, og gi dem tilbud. Dette kan ses i lys av Simpson et al. (2017) sin teori om *poverty blindness*.

Thuen (2010) forklarer enhetsskolen med en skole der barn fra ulike sosiale klasser, og fra samme geografiske område skal samles i en felles skole, uavhengig av evnenivå til et felles

opplæringstilbud. Denne ideen har blitt utfordret de siste årene. Utgangspunktet om å fremme felles holdninger og verdier, og å øke muligheten for økt sosial mobilitet hos barn fra lavere sosioøkonomisk bakgrunn har blitt satt på prøve. Imsen (2017) beskriver de utfordringene fellesskolen står overfor i møtet med nyliberal politikk, og dette handler i stor grad om sosial rettferdighet. Hun stiller spørsmålsteget ved om skolen har glemt sin rolle i forhold til å utligne/ utjevne sosiale forskjeller? Hun spør om dette perspektivet drukner i drømmen om å foredle og forbedre elevenes kompetanse. Hver dag skjer det avveininger i et klasserom, for hva man skal fokusere på, og hvordan man skal forholde seg til elevene man har ansvar for. Er praksisen rettferdig, eller oppstår det et paradoks, der man i det ene øyeblikket går inn for å bekjempe ulikhet, mens man i det neste står i fare for å bidra til at ulikhetene økes? Imsen stiller noen interessante spørsmål når det kommer til å ivareta elevene i skolen. Hun spør også om det er mulig å innfri den festtalen som kommer til uttrykk i overordnede del av læreplanen.

En annen innfallsvinkel til sosial rettferdighet handler om representasjon av barn som vokser opp i fattigdom i skolehverdagen. Øzerk (2008) kritiserer måtene etniske grupper blir representert på i skolens tekster og viser til manglende hverdagslige representasjoner. Det er viktig for mennesket som individ å kjenne seg igjen i det man lærer på skolen, og på denne måten oppleve og forstå at man er en del av samfunnet, og at det livet man lever er sett og forstått. Det finnes lite litteratur som omhandler barn som vokser opp i fattigdom i skolens tekster, noe som kan diskuteres i lys av prinsippet om sosial rettferdighet.

Som redegjort for tidligere, var det flere deltakere som opplevde det som utfordrende å diskutere fattigdom i Norge. Tematikken ble i stor grad vektlagt i forbindelse med fag der fokuset konsentrerte seg om kontrasten mellom I-land og U-land, og fattigdom i andre land. Å snakke om forskjeller handler om å se og anerkjenne den verden man lever i, og at alle inngår i og deltar som en del av mangfoldet i samfunnet. Litteraturen i skolen kan være med på å synliggjøre og skape forståelse for ulike måter å leve på, og ulike utfordringer familier og barn kan erfare. Skolelederen pekte på at det var viktig å snakke om at elever er mer enn foreldrenes utdannelse og inntekt, men dette krever en innfallsvinkel, og et holdepunkt. Det som denne studien viser – er at her trengs det kunnskap i skolen. Dersom det er opp til hver enkelt lærer å ivareta representasjonen av mangfoldet, kan dette være vanskelig å gjennomføre. Det trengs kunnskap og politisk vilje i utformingen av læreplaner som støtter opp om mangfoldsbegrepet.



Selv om overordnet del av fagfornyelsen inneholder fag som medborgerskap, var det ingen av deltakerne som pekte på fattigdomstematikkens aktualitet i dette faget. Gjør man et kjapt søk i overordnet del av læreplanen på ordet «fattigdom» får man opp ett treff, der det kommer under punktet *bærekraftig utvikling* og handler om hvordan man tilnærmer seg: «problemstillinger knyttet til miljø og klima, fattigdom og fordeling av ressurser, konflikter, helse, likestilling, demografi og utdanning» (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Ifølge Connell (2012) trengs det en omfordeling av makt når det kommer til å bestemme lærerplaninnholdet, helt ned til klasseromsnivå. Dette trenger solid institusjonell støtte. Lærerutdanningen må forandres, og formes omkring de ferdigheter og ressurser som behøves for å produsere læreverk og læremidler. Pedagogisk forskning, sier Connell (2012), må i større grad omhandle mekanismene som ligger til grunn for læreplanen.

Den manglende representasjonen av barn som vokser opp i lavinntektsfamilier kan ses i sammenheng med Connell (2012) sine teorier om sosiale møter, og betydningen til disse møtene i utdanningssystemet. I disse sosiale møtene har man mulighet for å oppleve det abstrakte begrepet 'mangfold' på en konkret måte, og mulighet for at gjensidig hjelp blir til delt læring, og kreativitet. Connell (2012, s. 682) viser til at møter mellom mennesker og grupper bygger kultur, og rettførdig utdanning bidrar til at kulturen vokser av seg selv, heller enn at den er avhengig av: «kommersialisering eller maktstrategier». Connell (2012) understreker videre at filosofer har vært opptatt av rettførdighet i utdanningssystemet de siste tiårene. Dette gjelder ikke bare materiell likhet, men også respekt og anerkjennelse. Pedagogisk produktivitet er avhengig av gjensidig respekt i møtet mellom mennesker, og i et rettførdig utdanningssystem defineres ikke noen elever som bedre enn andre: «A just education system therefore does not define some students as good clients and others as rabble, and it does not underinvest in some social groups and overinvest in others» (Connell, 2012, s. 682).

For å sikre deltakelse for alle, skal skolens tekster gjøre undervisning tilgjengelig og ivareta alles kultur og identitet (Connell, 2012). Connell (2012) viser også til en økning i diskusjoner om ulikhet i skolen de siste tiårene, der for eksempel fattigdom, kjønn, etnisitet, funksjonshemming og seksuell legning har vært tema. I disse diskusjonene er det ifølge Connell (2012) ikke nok å anerkjenne de enkelte gruppenes rettigheter, man må finne pedagogiske innganger til ulikhetens grunnleggende strukturer. Connell viser blant annet til

innføring av et rettferdig innhold i skolen, der lærerplanen er organisert på en annen måte enn den er i dag. I dag organiseres læreplanen i hovedsak rundt erfaringer, kultur og behov som de mest privilegerte i samfunnet opplever (Connell, 2012). En sosialt rettferdig læreplan vil ta for seg kunnskap og erfaringer fra for eksempel urfolk, arbeiderklassen, kvinner og innvandrer kulturer der målet for læringen er opplysning.

På tross av flere forsøk på å fremme gratis offentlig utdanning i verden møter utdanning som et fordelingsgode store utfordringer i flere samfunn (Young, 2006). Utdanning blir stadig sett på et middel som skal tette ulikhetsgapet, og som skal skape et samfunn der alle har like muligheter uavhengig av sosial bakgrunn. Dette er likevel ikke alltid tilfelle, og det er fremdeles et faktum at kvaliteten på utdanningen som barn har tilgang til avhenger av foreldrenes inntekt. «PISA-sjokket» har ifølge Nordli Hansen (2017, s. 258) bidratt til at venstresiden, og den sosialdemokratiske skoleideologien led et nederlag tidlig på 2000-tallet. Da norske elever viste resultater på et gjennomsnittsnivå i PISA-testen ble dette brukt som et argument for at den faglige kvaliteten i norsk skole var for lav. Det ble hevdet at en av årsakene til dette kunne være for stort fokus på å oppnå sosial likhet i skolen, Nordli Hansen (2017) mener dette var med på å svekke den sosialdemokratiske ideologien.

Connell (2012) hevder at det er allmenn forståelse for at skolen produserer ulikheter, og dette gjør det lett å overse hvilke mekanismer som fører til ulikhet, ettersom disse forandrer seg i takt med samfunnet. Gamle mekanismer for utestenging erstattes av nye, som for eksempel: «utestenging basert på rase i et kolonialt utdanningssystem erstattes av klasseprivilegiene til et postkolonialt regime» (Connell, 2012, s. 681 egen oversettelse). Connell (2012, s. 681 egen oversettelse) viser også til hvordan det for øyeblikket skjer: «et stort skifte mellom gamle former for ulikhet basert på institusjonell segregering og nye former for ulikhet basert på markeds mekanismer». Dette skjer som følge av at skoler og høyskoler blir definert som kommersielle firmaer, studenter blir definert som konkurrerende individer, og lærerstyrken blir mer hierarkisk. Alle blir satt til å konkurrere, og får betaling basert på resultater. På denne måten sier Connell (2012) at utdanning skaper usikkerhet, der målet blir å prestere gjennom å konkurrere med hverandre. Disse perspektivene kan ses i sammenheng med markedsskolen og en nyliberalistisk tankegang. Nordli Hansen (2017, s. 260) fremhever den markedsbaserte skolepolitikken, der det har skjedd en: «økt kunde- eller brukerstyring i det offentlige tjenestetilbudet, noe som ofte betegnes som 'new public management'». Dette skal være med på å bidra til økt konkurranse, og på denne måten føre til bedre kvalitet og økt tilfredshet blant

«kundene», som i denne sammenheng blir foreldrene: «Foreldrene ses på som 'kunder' og de skal delta aktivt i barnas skolegang. For det andre vektlegges ikke bare konkurransen mellom elevene: konkurransen mellom skolene er også essensiell» (Nordli Hansen, 2017, s. 260).

Kvalitetsstempelet som ofte brukes for å tiltrekke seg elever og deres foreldre, er som regel karakterer og prøveresultater. Nordli Hansen (2017) viser til utdannings sosiologisk forskning når hun fremhever at ulikheter blant skolens elever vil øke heller enn svekkes dersom markedselementene får en sterkere rolle i skolen. Her peker hun på forventningene til foreldreinvolvering som man kan finne i Kunnskapsløftet, og at dette er noe ikke alle foreldre kan innfri: «Alle foreldre har ikke samme forutsetninger til å forstå – eller i det hele tatt å sette seg inn i – hva skolen forventer at elevene skal lære» (Bakken og Elstad sitert i Nordli Hansen, 2017, s. 261).

Det kan være krevende å være forelder i dagens Norge. Man skal delta på dugnad, man skal legge til rette for skoleturer og man skal bidra med lekser. Foreldre som ikke evner å møte disse forventningene kan oppleve forakt fra samfunnet. På denne måten skapes et usynlig press om å være vellykket, noe ikke alle familier er. Bøe (2015) diskuterer familiestressmodeller, der presset fra ytre faktorer skaper stress i hjemmet og påvirker barnets oppvekst ytterligere. Markedsskolens forventninger til foreldre kan være et slikt press. Som det fremgår i analysen, tilbød skolene leksehjelp i ulik grad. En skole begrunnet et særlig fokus på lite lekser og leksehjelp med ønske om å øke sosial mobilitet og minske familiestress. Analysen viser også forventninger om at alle foreldre skal stille opp, uansett familiesituasjon. Forventningene viser lite sensitivitet og forståelse for at ikke alle kan stille opp på samme måte.

Gratisprinsippet gir rom for at skolen kan motta: «gaver og andre bidrag», men presiserer at dette likevel kan skape situasjoner og «grensetilfeller» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Som vist i analysen var det utfordringer knyttet til innbetaling til klassekassen. Lærere og skoleledere måtte minne foreldre om gratisprinsippet, og bruke tid på foreldre som ble provosert over at det var noen som ikke betalte. Det kom også frem i analysen at noen foreldre betalte ekstra for de som ikke kunne betale, dette ble lagt inn i det felles regnskapet uten diskusjon. Det som ikke kom frem i analysen, var refleksjoner om hvordan dette opplevdes for foreldrene. Denne holdningen kan minne om nedverdiggende veldedighet, og spørsmålet man kan stille seg er om en slik tilnærming bidrar til rettferdighet.

Som det fremkommer i analysen, ble skolemelk og skolefotografering ansett som en naturlig del av skolehverdagen. Analysen viser lite refleksjoner omkring disse tilbudene, og en forventning om at det var sånn det var, og sånn hadde det alltid vært. Bare én skoleleder peker seg ut som kritisk. Denne aksepten av tingenes tilstand kan igjen relateres til *poverty blindness* (Simpson et al., 2017), der man ikke vet hvordan man skal forholde seg til problemet, og heller velger å ignorere det. Analysen viser samme tendens til ignorering hos skolelederen som sier at elevene som ikke kunne benytte seg av skolemelk og skolefruktordningen, kunne ta med seg matpakke og vann. Det kan se ut som at denne holdningen ikke tar i betraktning opplevelsen til det barnet som ikke har råd til melk- eller fruktordning. Denne opplevelsen må ses i sammenheng med den tidligere nevnte fattigdomsdefinisjonen til Townsend (sitert i Fløtten, 2009, s. 17) der man er fattig dersom man: «mangler ressurser til å delta i samfunnets aktiviteter og å opprettholde den levestandarden som er vanlig i dette samfunnet». Dersom å abonnere på en melk- eller fruktordning anses som vanlig levestandard i befolkningen er det grunn til å tro at disse barna opplever seg som fattige. Analysen viser på denne måten en forenkling av situasjonen, Sakariassen (2020) trekker frem Norge, sammen med Albania, som ett av to land i Europa som ikke tilbyr gratis skolemat samtidig som han introduserer et pilotprosjekt på gratis skolemat i Stavanger. Sakariassen (2020) viser også til skolebesøk der han har møtt flere lærere som har sultne barn i klassene sine, der lærere forteller at de alltid har knekkebrød i kateterskuffen. Dette samsvarer med Kirkens Bymisjon og Respons Analyse (2019) sin rapport der ungdommene forteller om lærere som har forbarmet seg over dem. Ungdommene etterlyser også en matordning i den norske skolen, og peker på at dette vil redusere følelsen mange barn har av å kjenne seg annerledes i skolehverdagen. Det fremkommer også i analysen at inntrykket skolen sitter igjen med er at etnisk norske familier kjenner på en større skamfølelse relatert til fattigdom. Dette samsvarer med Kirkens Bymisjon og Respons Analyse (2019) sin rapport der både ungdommer og kommunalt ansatte forteller om et dobbelt stigma ved å være etnisk norsk og fattig.

## 8 Avsluttende refleksjoner og veien videre

Denne studien er en analyse av skolens rolle i møte med barn som vokser opp i vedvarende lav inntekt. Studien er basert på semistrukturert intervju med lærere og skoleledere, og løfter frem erfaringene de har gjort seg.

Fattigdom griper inn i mange aspekter av samfunnet og enkeltmenneskers liv. Basert på hva studien viser, er det grunn til å stille spørsmål om skolen fremstår som unnvikende når det kommer til å se og konfrontere fattigdomstematikken. Skolen mangler blant annet en overordnet plan for hvordan man skal møte fattigdom i skolen, og studien viser at mye avhenger av den enkelte lærer eller skoleleder. Med utgangspunkt i Simpson et al. (2017) og teorien om *poverty blindness* kan det stilles spørsmål om skolen ignorerer problematikken i redsel for å stigmatisere og fornærme enkeltpersoner. Det kan virke som at dette går på bekostning av å ta tak i problematikken. Studien viser at mye energi ble brukt på å skjule sosioøkonomiske ulikheter i klasserommet, og man kan stille spørsmålet om dette bidrar til å opprettholde det stigma man vil unngå? Faren, og frykten for å stigmatisere bør ikke styre hvordan skolen møter barnefattigdom. Skolen trenger derfor mer kunnskap om tematikken. Denne studien viser at det er et behov for kompetanseutvikling om fattigdom. Tematikken må adresseres, og må få ta plass i samfunnet. Skolen trenger kurstilbud om hvordan man skal tilnærme seg fattigdom, men tematikken trenger også oppmerksomhet fra politisk hold. Fattigdom må inn i lærerutdanningen og inn i læreplaner. Barn som vokser opp i lavinntektsfamilier har også et behov for å bli representert i tekstene de blir presentert for på skolen. Et annet spørsmål man kan stille seg er hvordan tematikken kommer frem i lærerutdanningens tekster. Som nyutdannet lærer har jeg gjort meg opp noen tanker om i hvor liten grad jeg har møtt denne tematikken i utdanningen. På tross av at jeg nå har gjennomført en mastergrad i spesialpedagogikk har tematikken vært fraværende i alle fag, den har heller ikke blitt fremhevet der det kunne ha vært forventet. Kan man da stille spørsmål om lærerutdanningen lider under en form for *poverty blindness*? Har den offentlige samtalen i lærerutdannelsen et problem, og er det grunn til å undre seg over om lærere og skoleledere har noen steder å søke støtte for å håndtere denne problematikken? Som det kommer frem i analysen, settes det av lite tid og det snakkes lite om fattigdom. Simpson et al. (2017) med *poverty blindness* og Smith-Gilman (2018) med *pedagogy of listening* viser begge til viktigheten av å snakke om, sette ord på, og løfte frem fattigdom. Man skal vise en sensitivitet ovenfor elevenes uttrykk, og man skal ikke ignorere deres stemmer.

Som studien viser, er fagfornyelsen noe skolene har brukt mye tid på. Overordnet del av læreplanen bruker hyppig begreper som mangfold og inkludering, og det er lagt opp til nye fag som medborgerskap og livsmestring. Likevel viser studien at tematikken fattigdom forsvinner. Ingen av skolene trakk frem fattigdom i Norge som en aktuell tematikk i disse fagene. Slik det fremheves i Kirkens Bymisjon og Respons Analyse (2019) sin rapport må en

holdningsendring til, vi trenger en politisk vilje til å prioritere feltet. Fattigdom ser ikke ut til å være et forbigående fenomen, men tvert i mot et økende problem. Tilbudet skolen gir barn som vokser opp i lavinntektsfamilier handler om et tilbud som skal bygge opp barnet, og som skal gi det trygghet og anerkjennelse, uavhengig av økonomisk bagasje fra hjemmet. Måten barn som vokser opp i lavinntektsfamilier blir møtt av skolen skal ikke være opp til den enkelte lærer. Det bør foreligge en universell plan for å nå målet om å gi alle barn like utdanningsmuligheter.

Skolen har et overordnet mandat om å utligne sosiale forskjeller, og dersom skolen er redd for å stigmatisere må det iverksettes tiltak. Dersom vi skal innfri paragraf 9 A-2 i Opplæringsloven, der alle elever har: «rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» må skolen prioritere annerledes. Vi kan ikke forandre barnets opplevelse av å vokse opp i lavinntekt, men vi kan forandre hvordan skolen møter disse barna.

## 9 Litteraturliste

- Ainscow, M., Dyson, A., & Booth, T. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Amundsen, B. (2019, oktober 31). *Litt flere fattige i Norge*. <https://forskning.no/penger-ulikhet-okonomi/litt-flere-fattige-i-norge/1585230>
- Bakka, K. (2019). *Skolens rolle som sosial utjevner*.
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2015). Barn som lever i fattigdom. Regjeringens strategi (2015-2017). [https://www.regjeringen.no/contentassets/ff601d1ab03d4f2dad1e86e706dc4fd3/barn-som-lever-i-fattigdom\\_q-1230-b.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/ff601d1ab03d4f2dad1e86e706dc4fd3/barn-som-lever-i-fattigdom_q-1230-b.pdf)
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2018). *Veileder for tverrsektorielt arbeid for barn som lever i fattigdom*. <https://www.bufdir.no/Familie/Fattigdom/Veileder/>
- Borchgrevink, T., & Brochmann, G. (2008). *Samtiden*, 117(3), 22–31.
- Bracken, K., & Al-Hlou, Y. (2020, mars 26). She's an Honors Student. And Homeless. Will the Virtual Classroom Reach Her? *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/video/nyregion/nyregionspecial/100000007054051/shes-an-honors-student-and-homeless-will-the-virtual-classroom-reach-her.html>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brustad, J. I. (2019, november 20). *Say cheese. Du har fått et skolefotografi til 1300 kroner!* Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/article/ap-rAOBzw.html>
- Bøe, T. (2015, desember). *Sosioøkonomisk status og barn og unges psykologiske utvikling.pdf*.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.

- Connell, R. (2012). Just education. *Journal of Education Policy*, 27(5), 681–683.  
<https://doi.org/10.1080/02680939.2012.710022>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *NESH*. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.  
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Deildok, M. (2016). *Jeg er mindre verdt fordi vi er fattige* [Masteroppgave, Norges miljø- og biovitenskapelige universitet]. <https://nmbu.brage.unit.no/nmbu-xmlui/bitstream/handle/11250/2436737/Deildok%20Master.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ekren, R. (2014). *Sosial reproduksjon av utdanning?* ssb.no.  
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sosial-reproduksjon-av-utdanning>
- Epland, J., & Kirkeberg, M. I. (2017). *Ett av ti barn tilhører en husholdning med vedvarende lavinntekt*. ssb.no. <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/ett-av-ti-barn-tilhorer-en-husholdning-med-vedvarende-lavinntekt>
- Eriksen, K. G. (2018). The indigenous Sami citizen and Norwegian national identity: Tensions in curriculum discourses. *Human Rights Education Review*, 1(2), 25–45.  
<https://doi.org/10.7577/hrer.2852>
- Fenech, M., & Skattebol, J. (2019). Supporting the inclusion of low-income families in early childhood education: An exploration of approaches through a social justice lens. *International Journal of Inclusive Education*, 1–19.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597929>
- Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (2016). *Achievement and Inclusion in Schools*. Routledge. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=4605380>



- Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (2017). *Achievement and Inclusion in Schools* (2 Auflage). Routledge.
- Florian, L., Young, K., & Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709–722.  
<https://doi.org/10.1080/13603111003778536>
- Fløtten, T. (2009). Barnefattigdom. I T. Fløtten (Red.), *Barnefattigdom* (s. 15–24). Gyldendal akademisk.
- Forskningsdepartementet, U. (2004, april 2). *St.meld. Nr. 030 (2003-2004)* [Stortingsmelding]. 045001-040013; regjeringen.no.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Foto Norden. (2020). Skole. *Foto Norden AS*. <https://fotonorden.no/skole/>
- Frafjord, E. (2020, mars 23). *Barnevernssjef: – Nå må vi ikke bli stille for barna som trenger oss mest*. NRK. [https://www.nrk.no/rogaland/barnevernssjef\\_-\\_na-ma-vi-ikke-bli-stille-for-barna-som-trenger-oss-mest-1.14953594](https://www.nrk.no/rogaland/barnevernssjef_-_na-ma-vi-ikke-bli-stille-for-barna-som-trenger-oss-mest-1.14953594)
- Gerwitz, S. (2006). Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 69–81.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.  
<https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hayes, D., Mills, M., Christie, P., & Lindgard, B. (Red.). (2006). *Teachers & schooling making a difference: Productive pedagogies, assessment and performance*. Allen & Unwin.
- Helgesen, J. (2020, april 2). *Korona-dugnad for digitale lærere* [Facebook].  
<https://www.facebook.com/groups/hjelpskolen/permalink/2997746723615804/>

- Helsedirektoratet. (2015, september 29). *Mat og måltider i barneskole og skolefritidsordning—Helsedirektoratet*.  
<https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/mat-og-maltider-i-skolen/del-1-mat-og-maltider-i-barneskole-og-skolefritidsordning>
- Helsedirektoratet. (2019). *Frukt, melk og fisk i skolen—Helsedirektoratet*.  
<https://www.helsedirektoratet.no/tema/mat-og-maltider-i-skolen/frukt-melk-og-fisk-i-skolen>
- Imsen, G. (2017, juni 10). Den innholdsløse skolen. *Klassekampen*, 40–41.
- Kirkens Bymisjon, & Respons Analyse. (2019). *Snakk om fattigdom*.  
<https://kommunikasjon.ntb.no/data/attachments/00634/ddc295c8-10a7-4a88-a53d-60577110c907.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (Meld. St. 6 (2019-2020))*.  
<http://www.forebygging.no/Global/tettpa.pdf>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Lingard, B. (2007). Pedagogies of indifference. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 245–266. <https://doi.org/10.1080/13603110701237498>
- Lingard, B., & Keddie, A. (2013). Redistribution, recognition and representation: Working against pedagogies of indifference. *Pedagogy, Culture & Society*, 21(3), 427–447.  
<https://doi.org/10.1080/14681366.2013.809373>
- Ljunggren, J. (2017). Oslo og sosial ulikhet. I J. Ljunggren (Red.), *Oslo—Ulikhetenes by* (1. utg., s. 13–29). Cappelen Damm.

- Ljunggren, J., & Andersen, P. L. (2017). Vestkant og østkant, eller nye skillelinjer? Bostedssegregasjon blant Oslo-ungdom mellom 2003 og 2012. I J. Ljunggren (Red.), *Oslo—Ulikhetenes by* (1. utgave, 2. opplag, s. 57–79). Cappelen Damm Akademisk.
- Martinussen, M. S. (2020, juli 8). *Ikke i samme båt*. <https://klassekampen.no/utgave/2020-07-08/ikke-i-samme-bat>
- Maxwell, J. A. (2019). Designing a Qualitative Study. I D. J. Rog & L. Bickman (Red.), *The SAGE* (s. 214–253).
- Mayer, S. E. (1997a). *What money can't buy: Family income and children's life chances*. Harvard University Press.
- Mayer, S. E. (1997b). *What Money Can't Buy: Family Income and Children's Life Chances*. <https://doi.org/10.2307/2580731>
- Meckler, L., & Natanson, H. (2020, juli 17). *For parents who can afford it, a solution for fall: Bring the teachers to them—The Washington Post*. [https://www.washingtonpost.com/education/fall-remote-private-teacher-pods/2020/07/17/9956ff28-c77f-11ea-8ffe-372be8d82298\\_story.html?fbclid=IwAR1eYWzPq\\_9ctGe6qC08r8V8digCghTBm4CjdEEV2lngUfGHnTuNX67dW6I](https://www.washingtonpost.com/education/fall-remote-private-teacher-pods/2020/07/17/9956ff28-c77f-11ea-8ffe-372be8d82298_story.html?fbclid=IwAR1eYWzPq_9ctGe6qC08r8V8digCghTBm4CjdEEV2lngUfGHnTuNX67dW6I)
- NESH. (2010). *9. Personvern og gjenkjennelsesproblematikk*. Etikkom. <http://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/9-Personvern-og-gjenkjennelsesproblematikk/>
- NESH. (2015). *Hva gjør vi?* Etikkom. <http://www.etikkom.no/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/komiteenes-oppgaver-og-arbeidsform/>
- Nordli Hansen, M. (2017). Segregering og ulikhet i Oslo-skolen. I J. Ljunggren (Red.), *Oslo—Ulikhetenes by* (1. utgave, 2. opplag, s. 257–275). Cappelen Damm Akademisk.

- Omholt, E. L. (2019). *Økonomi og levekår for lavinntektsgrupper 2019* (Nr. 2019/33).  
[https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/401236?\\_ts=16e12ba0ff0](https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/_attachment/401236?_ts=16e12ba0ff0)
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. <https://lovdata.no/pro/#document/NL/lov/1998-07-17-61>  
(1998) (testimony of Opplæringslova). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=lov%20om%20grunnskolen>
- Otterbeck, S. (2020, april 2). *Korona-dugnad for digitale lærere* [Facebook].  
<https://www.facebook.com/groups/hjelpskolen/permalink/2997107177013092/>
- Plan for inkludering av barn i lavinntektsfamilier 2019–2022 | Stavanger kommune*. (u.å.).  
Hentet 14. november 2019, fra  
<https://www.stavanger.kommune.no/samfunnsutvikling/planer/temaplaner/plan-for-inkludering-av-barn-i-lavinntektsfamilier-20192022/>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Sakariassen, E. F. (2019, september 4). – *34 minutter på 4-bussen en reise mellom to verdener*. <https://www.aftenbladet.no/article/sa-4q0aoe.html>
- Sakariassen, E. F. (2020, mai 21). *Skolemat i Stavanger*.  
<https://www.facebook.com/EFSakariassen/videos/553986328642297/>
- Sandvik, L. (2019, april 11). *Barnefamilier med lav inntekt har flere levekårsutfordringer*.  
ssb.no. <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/barnefamilier-med-lav-inntekt-har-flere-levkarsutfordringer>
- Simpson, D., Loughran, S., Lumsden, E., Mazzocco, P., Clark, R. M., & Winterbottom, C. (2017). ‘Seen but not heard’. Practitioners work with poverty and the organising out of disadvantaged children’s voices and participation in the early years. *European Early*

- Childhood Education Research Journal*, 25(2), 177–188.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1288014>
- Skolefrukt.no. (2020). *Hva er Skolefrukt?* <https://skolefrukt.no/hva-er-skolefrukt/>
- Smith-Gilman, S. (2018). Developing a Pedagogy of Listening: Experiences in an Indigenous Preschool (Dispatch). *Studies in Social Justice*, 12(2), 345–355.  
<https://doi.org/10.26522/ssj.v12i2.1631>
- Stavanger kommune. (2017). *Levekår i Stavanger* (Nr. 7).  
<https://www.stavanger.kommune.no/siteassets/samfunnsutvikling/undersokelser-og-rapporter/levekarsundersokelse-for-stavanger---2017.pdf>
- Stavanger kommune. (2019, oktober 18). *Plan for inkludering av barn i lavinntektsfamilier 2019–2022 | Stavanger kommune.*  
<https://www.stavanger.kommune.no/samfunnsutvikling/planer/temaplaner/plan-for-inkludering-av-barn-i-lavinntektsfamilier-20192022/>
- Storvik, K. (2019, november 14). *Nei, du vet ikke hvordan det er å være fattig.* Agenda Magasin. <https://agendamagasin.no/kommentarer/vet-a-vaere-fattig-hele-tatt/>
- Surén, P. (2019). Levekårsundersøkelse. I *Store medisinske leksikon.*  
<http://sml.snl.no/levek%C3%A5rsunders%C3%B8kelse>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder.* Fagbokforl.
- Thuen, T. (2010). Skolen; et liberalistisk prosjekt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 04, 273–287.
- United Nations. (2019). —*SDG Indicators.* The Sustainable Development Goals Report 2017.  
<https://unstats.un.org/sdgs/report/2017/>
- Unosen, H. (2020, mars 18). *Barn ringer Alarmtelefonen: – Koronaviruset kan bli en ekstra trigger.* <https://www.dagsavisen.no/rogalandsavis/nyheter/barn-ringer-alarmtelefonen-koronaviruset-kan-bli-en-ekstra-trigger-1.1683473>

- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Overordnet del*. 1.2 Identitet og kulturelt mangfold.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Overordnet del*. 2.5.3 Bærekraftig utvikling.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-barekraftig-utvikling/>
- Utdannings-og forskningsdepartementet. (2003, april 29). *Rundskriv F-14-03* [Rundskriv].  
045051-250022; regjeringen.no.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-14-03/id109309/>
- Wessel, T. (2017). *Det todelte Oslo—Etniske minoriteter i øst og vest* (J. Ljunggren, Red.; 1. utgave, 2. opplag, s. 81–104). Cappelen Damm Akademisk.
- Young, I. M. (2006). Education in the Context of Structural Injustice: A symposium response. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 93–103. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00177.x>
- Øzerk, K. Z. (2008). Interkulturell danning i en flerkulturell skole—Dens vilkår, forutsetninger og funksjoner. I L. G. Briseid & P. Arneberg (Red.), *Fag og danning mellom individ og felleskap* (s. 209–228). Fagbokforl.
- Aasland, S. G. (2019). *Det trengs en landsby* (1. utg.). Res Publica.

## 10 Vedlegg

### 10.1 Vedlegg 1: Prosjektvurdering fra NSD



#### **NSD sin vurdering**

##### **Prosjektittel**

Skolens rolle i fattigdomsproblematikken - kapittelet som ble borte

##### **Referansenummer**

557894

##### **Registrert**

17.12.2019 av Karen Høiland Bakka - kh.bakka@stud.uis.no

##### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

##### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Anne Nevøy, anne.nevoy@uis.no, tlf: 90686109

##### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

##### **Kontaktinformasjon, student**

Karen Høiland Bakka, kh.bakka@stud.uis.no, tlf: 98839988

##### **Prosjektperiode**

02.12.2019 - 02.10.2020

##### **Status**

20.12.2019 - Vurdert

##### **Vurdering (1)**

---

##### **20.12.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet

med vedlegg den 20.12.2019. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 02.10.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med



behandlingsansvarlig institusjon.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## 10.2 Vedlegg 2: Intervjuguide for lærere / skoleledere

<b>Fase 1:</b> <b>Rammesetting</b>	<p>(Deltakerne vil få opplyst at navn eller noe som kan identifisere eleven ikke skal komme med på opptaket. Dersom de vil bruke eksempler må de snakke om elevene på et generelt grunnlag)</p> <p>Før intervjuet går i gang, og jeg sier noe om tematikken, må jeg presisere at deltakerne ikke skal snakke om enkeltelever, og at jeg vil stoppe intervjuet dersom enkeltelever omtales. Tematikken handler generelt om lærerens erfaringer og opplevelse.</p> <p><b>1. Informasjon (ca. 5 min.)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Jeg presenterer meg selv</li><li>- Jeg takker for at vedkommende har sagt ja til å delta i studien – og spør om (utdannelse, hvor lenge jobbet i skolen)</li><li>- Si litt om tema for samtalen (bakgrunn, formål)</li><li>■ Tema for samtalen er barn som vokser opp i lavinntektsfamilier.</li><li>■ Hensikten og formålet med studien er å belyse hvordan skolen møter, og ser barnet, også når det kommer til barnets sosiale og økonomiske bakgrunn. Jeg ønsker å se nærmere på hvilken rolle skolen har, og hvilken rolle skolen tar når det kommer til å møte og se barnefattigdom?</li><li>■ Intervjuet danner grunnlag for min masteroppgave, der problemstillingen er: <i>Hva er skolens rolle når det kommer til å møte sosial ulikhet?</i></li><li>- Forklarer taushetsplikt og anonymitet</li><li>- Spør om noe er uklart, og om respondenten har noen spørsmål</li><li>- Informerer om opptak</li><li>- Start opptak</li></ul>
<b>Fase 2:</b> <b>Erfaringer</b>	<p><b>2. Overgangsspørsmål: (15 min)</b></p> <p>Problemstilling: <i>Hva er skolens rolle når det kommer til å møte sosial ulikhet?</i></p>

	<p>Tematikk: barn i lavinntektsfamilier:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Er dette en tematikk dere har diskutert i kollegiet/ ledelsen? Eventuelt i hvilke sammenhenger?</li> <li>- Er dette en tematikk du som lærer opplever at ledelsen er opptatt av? Hvordan kommer dette eventuelt til uttrykk?</li> <li>- Er dette en tematikk du som leder opplever at kollegiet er opptatt av? Hvordan kommer dette ev til uttrykk?</li> <li>- Har du noen erfaringer/ tanker om betydningen av sosioøkonomisk familiebakgrunn for elevenes skolegang (faglig og sosialt)</li> </ul>
<p><b>Fase 3:</b> <b>Fokusering</b></p>	<p><b>3. Nøkkelspørsmål: (50-60 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kjenner du til om det er blitt vurdert på skolen din å lage noen retningslinjer for arbeidet med å møte barn som lever i familier med vedvarende lav inntekt?</li> <li>- Er dette en tematikk du som lærer har i møtt i samarbeid med foreldre/ foreldregruppen? (Foreldremøter osv.)</li> <li>- Har foreldre tatt opp denne tematikken med deg? (eks. deltakelse på skoleaktiviteter, Mangel på utstyr)</li> <li>- Har det blitt tatt opp i forbindelse med barnebursdager osv.? Og utstyr? (oppfølgingsspørsmål, utstyr/ sportsutstyr: «utstyrsbanker»)</li> <li>- Hva tenker skolen om gratisprinsippet, er det noe i skolen i dag som utfordrer dette? (Skolefrukt? Skolefotografering? Skolemelk?)</li> <li>- informasjon omkring steder der man an låne utstyr osv. er dette noe dere har tatt opp på skolen?</li> <li>- kjenner du til om det er gjort noe på andre skoler omkring denne tematikken?</li> </ul>
<p><b>Fase 4:</b> <b>Tilbakeblikk</b></p>	<p><b>4. Oppsummering (ca. 15 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Oppsummerende funn: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Har jeg forstått deg riktig?</i></li> <li>- <i>Er det noe du mener jeg har glemt å spørre om?</i></li> </ul> </li> </ul>

	- Er det noe du vil legge til?
--	--------------------------------

### 10.3 Vedlegg 3: Intervjuguide for skoleadministrasjon

<b>Fase 1:</b> <b>Rammesetting</b>	<p>(Deltakerne vil få opplyst at navn eller noe som kan identifisere eleven ikke skal komme med på opptaket. Dersom de vil bruke eksempler må de snakke om elevene på et generelt grunnlag)</p> <p>Før intervjuet går i gang, og jeg sier noe om tematikken, må jeg presisere at deltakerne ikke skal snakke om enkeltelever, og at jeg vil stoppe intervjuet dersom enkeltelever omtales. Tematikken handler generelt om lærerens erfaringer og opplevelse.</p> <p><b>5. Informasjon (ca. 5 min.)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeg presenterer meg selv</li> <li>- Jeg takker for at vedkommende har sagt ja til å delta i studien – og spør om (utdanning, hvor lenge jobbet i skolen)</li> <li>- Si litt om tema for samtalen (bakgrunn, formål)</li> <li>■ Tema for samtalen er barn som vokser opp i lavinntektsfamilier. Jeg ønsker å se nærmere på hvilken rolle skolen har, og hvilken rolle skolen tar når det kommer til å møte og se barnefattigdom? Hvilke muligheter og utfordringer kan vi finne her?</li> <li>■ Hensikten og formålet med studien er å få kunnskap om skolens rolle når det kommer til tematikken elever som vokser opp i familier med vedvarende lav inntekt – og hvordan dette påvirker barnets skolegang, eller barns liv i bred forstand.</li> <li>■ Intervjuet danner grunnlag for min masteroppgave, der problemstillingen er: <i>Hva er skolens rolle når det kommer til å møte sosial ulikhet?</i></li> <li>- Forklarer taushetsplikt og anonymitet</li> <li>- Spør om noe er uklart, og om respondenten har noen spørsmål</li> <li>- Informerer om opptak</li> </ul>
---------------------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Start opptak</li> </ul>
<p><b>Fase 2: Erfaringer</b></p>	<p><b>6. Overgangsspørsmål: (15 min)</b></p> <p>Problemstilling: <i>Hva er skolens rolle når det kommer til å møte sosial ulikhet?</i></p> <p>Tematikk: fokus er barn i lavinntektsfamilier:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kan du si noe om hvordan Stavanger kommune arbeider med denne tematikken?</li> <li>- Det siste året har det vært stor oppmerksomhet på barn som vokser opp i familier med vedvarende lav inntekt. Har du noen refleksjoner knyttet til hva slike oppvekstbetingelser kan innebære for barns skolegang?</li> <li>- Hvordan arbeider dere med denne tematikken opp mot skolene i kommunen?</li> <li>- Har dere ulik tilnærming/ arbeider dere ulikt opp mot enkelte skoler – og i hvilken grad spiller levekårsområder inn?</li> <li>- Jeg leser i Plan for inkludering av barn i lavinntektsfamilier 2019-2022 at det er behov for målrettet innsats i områder med levekårsutfordringer. Kan du si noe om hvilke former for målrettet innsats det dreier seg om? Og hvordan dette arbeidet differensieres mellom bydeler?</li> <li>- En skolekrets kan bestå av barn fra både lavinntektsfamilier, og høyinntektsfamilier, på hvilken måte vil du si at kommunen arbeider med visjonen om at skolen skal bidra til å utjevne slike sosiale forskjeller?</li> </ul>
<p><b>Fase 3: Fokusering</b></p>	<p><b>7. Nøkkelspørsmål: (50-60 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Viktigheten av å samarbeide med barn og unge i saker som angår dem poengteres fra flere hold, som for eksempel i <i>Handlings- og økonomiplan 2020-2023</i>. Dette er sikkert en utfordring på flere områder. Har dere erfaringer med å engasjere og involvere barn og unge i arbeidet med barnefattigdom?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Barnefattigdom er sikkert ikke enkelt for lærere å snakke med barn og unge om. Har dette vært et tema i initiativene som kommunen står bak?</li> <li>- Har kommunen gjort seg opp noen tanker om hvordan man skal kunne snakke om fattigdom uten å marginalisere grupper eller stigmatisere?</li> <li>- Hvordan forholder kommunen seg til gratisprinsippet i skolen?</li> <li>- I Handling- og økonomiplan 2020-2023 fokuseres det i punktet <i>inkludering av barn i lavinntektsfamilier</i> på å utligne ulikheter utenom barnehage- og skoletid, men det forekommer også ulikheter i skoletiden. Instanser som er inne i skolen og tilbyr tjenester som for eksempel skolemelk, skolefrukt og skolefotografering er eksempler på dette. Hva er kommunens tanker omkring dette? Har du noen refleksjoner til påstanden om at disse ordningene kan utfordre gratisprinsippet?</li> <li>- Har du noen synspunkt på om det er nødvendig med retningslinjer for arbeidet med å møte barn som lever i familier med vedvarende lav inntekt på skoler? Og hva kan slike retningslinjer eventuelt dekke?</li> <li>- Kan du si noe om du kjenner til skoler som har utarbeidet slike retningslinjer?</li> </ul>
<p><b>Fase 4:</b> <b>Tilbakeblikk</b></p>	<p><b>8. Oppsummering (ca. 15 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Oppsummerende funn: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Har jeg forstått deg riktig?</i></li> <li>- <i>Er det noe du mener jeg har glemt å spørre om?</i></li> <li>- <i>Er det noe du vil legge til?</i></li> </ul> </li> </ul>

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## «Skolens rolle i fattigdomsproblematikken»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å **belyse rollen** skolen har, og hvilken rolle skolen tar når det kommer til å se og møte barnefattigdom. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Mitt navn er Karen Høiland Bakka. Jeg er for tiden i gang med å skrive min masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og det er i denne forbindelse jeg tar kontakt med deg. Min problemstilling for masteroppgaven er: *Hva er skolens rolle når det kommer til å møte sosial ulikhet?* Hensikten med studien er ikke å arrestere skolen, eller å skyve hele problemet over på skolen, men å få kunnskap om skolens rolle når det kommer til tematikken fattigdom.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg henvender meg til deg som én av fire skoler. Valg av skoler er gjort med utgangspunkt i den åttende levekårsundersøkelsen i Stavanger. Dette gjør jeg for å få så fyldig informasjon som mulig om skolens møte med fattigdomsproblematikken.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du lar deg intervjuet, der vi kan snakke utfyllende om hvordan skolen du arbeider ved forstår og møter situasjonen med barn som vokser opp i lavinntektsfamilier. Hvordan snakker skolen om fattigdom, og hvilken rolle mener skolen din/ du at skolen kan ha? Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet.

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du sier ja til å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom du velger å trekke

Samtykke ditt tilbake vil også alle data/ informasjon fra deg slettes. For å gjøre dette kan du ta kontakt med meg på epost: [kh.bakka@stud.uis.no](mailto:kh.bakka@stud.uis.no) eller telefon: 98839988.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke informasjonen som lærerne og ledelsen gir i intervju til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil kun være jeg og min veileder, Anne Nevøy, førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger, som har tilgang på de opplysninger som blir samlet inn.

Navn på skole, og deltakere vil anonymiseres. Data som hentes inn vil bli lagret på datamaskin med passord, og er ikke tilgjengelig for andre. Når du deltar i dette prosjektet vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Det er kun opplysninger som bidrar i å få innsikt i hvordan skoler arbeider med tematikken fattigdom som er interessant.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes i oktober 2020. Etter prosjektslutt vil lydopptak og transkripsjoner slettes.

### **Dine rettigheter**

I prosjektet vil jeg ha ei liste med skolens navn, og jeg vil ha ei liste på deltakere. Dette er personidentifiserende opplysninger som vil bli slettet når jeg er ferdig med prosjektet i oktober. Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet har du som deltaker noen rettigheter.

Disse rettighetene er:

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

å få rettet personopplysninger om deg,

få slettet personopplysninger om deg,

få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**



Vi spør om å få ta lydopptak av intervjuet, og lydopptak er indirekte personidentifiserende.

Vi behandler disse personopplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

Universitetet i Stavanger ved Anne Nevøy, epost: [anne.nevoy@uis.no](mailto:anne.nevoy@uis.no)

Personvernombud ved UiS: Kjell Dalseth, epost: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no)

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Skolens rolle i fattigdomsproblematikken*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. i oktober 2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

10.5 Vedlegg 5: Informasjonsskriv / samtykkeerklæring for skoleadministrasjon

### **Vil du delta i forskningsprosjektet** **«*Skolens rolle i fattigdomsproblematikken*»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse skolens rolle i møte med barnefattigdom. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Mitt navn er Karen Høiland Bakka. Jeg er for tiden i gang med å skrive min masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og det er i denne forbindelse jeg tar kontakt med deg. Problemstillingen for masteroppgaven er: *Hva er skolens rolle når det kommer til å møte sosial ulikhet?* Hensikten med studien er ikke å arrestere skolen, eller å skyve hele problemet med barnefattigdom over på skolen, men å få kunnskap om skolens rolle når det kommer til tematikken fattigdom.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg henvender meg til deg som skoleleder/ lærer. For å få så fyldig informasjon som mulig om skolens møte med fattigdomsproblematikken, er denne forespørselen om å delta i prosjektet sendt til flere skoler

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du lar deg intervju om dine erfaringer med barn som vokser opp i lavinntektsfamilier.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du sier ja til å delta kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg. Dersom du velger å trekke samtykket ditt tilbake vil også alle data/ informasjon fra deg slettes. Dersom dette skulle bli aktuelt kan du ta kontakt med meg på epost: [kh.bakka@stud.uis.no](mailto:kh.bakka@stud.uis.no) eller telefon: 98839988.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bruke informasjonen som lærerne og ledelsen gir i intervju kun til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil kun være jeg og min veileder, Anne Nevøy, førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger, som har tilgang på de opplysninger som blir samlet inn.

Navn på skole, og deltakere vil anonymiseres. Data som hentes inn vil bli lagret på datamaskin med passord, og er ikke tilgjengelig for andre. Når du deltar i dette prosjektet vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Det er kun opplysninger som bidrar i å få innsikt i skolers møte med tematikken fattigdom som er interessant.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes i oktober 2020. Etter prosjektslutt vil intervjuet bli slettet, det gjelder både lydopptak og utskrift av intervjuet.

### **Dine rettigheter**

I prosjektet vil jeg ha ei liste med skolens navn, og jeg vil ha ei navneliste på deltakere. Dette er personidentifiserende opplysninger som vil bli slettet når jeg er ferdig med prosjektet i oktober. Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet har du som deltaker noen rettigheter.

Disse rettighetene er:

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi spør om å få ta lydopptak av intervjuet, og lydopptak er indirekte personidentifiserende.

Vi behandler disse personopplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Student: Karen Høiland Bakka, epost: [kh.bakka@stud.uis.no](mailto:kh.bakka@stud.uis.no), telefon: 98839988
- Prosjektansvarlig: Universitetet i Stavanger ved Anne Nevøy, epost: [anne.nevoy@uis.no](mailto:anne.nevoy@uis.no)
- Personvernombud ved UiS: Kjell Dalseth, epost: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Karen Høiland Bakka og Anne Nevøy

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Skolens rolle i fattigdomsproblematikken*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. i oktober 2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)