



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for helse- og sosialvitenskap
Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag

Mastergradsavhandling

Studieprogram: Samfunn og Helse –
Forebyggende arbeid med barn og unge
MSH-OPP4400

Vår 2023/15.05.2023

Lilly-Marie Deildok
Kandidatnummer: 6037

Foreldres skoleavbrudderfaringer påvirker barnets skolegang

Antall ord: 21901



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for ...
Institutt for ...
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 20xx Forfatternavn

Denne avhandlingen representerer xx studiepoeng

Sammendrag

Dagens kunnskapssamfunn som har som ordet tilsier høyt fokus på kunnskap (Frønes, 2017, s. 17). Noe som blant annet kommer til uttrykk i Kunnskapsløftet som trådte i kraft i 2006 i norske skoler. I dette løftet bruker regjeringen betegnelsen «kunnskapssamfunnet» og legger vekt på økt læring av akademisk kompetanse i skolen (Utdanning & forskningsdepartementet, 2005, s. 3). Lav eller ingen utdanning gir færre muligheter på arbeidsmarkedet. Av den grunn er utdanning en ressurs både for den enkelte og for samfunnet ved å bidra til økonomisk vekst og større omstillingsevne (Halvorsen & Stjernø, 2021, s. 50-51). Frafall i utdanningsløpet har fått negative betegnelser som «drop out» og «skolefracfall» som illustrer utdanningsinstitusjonenes posisjon i samfunnet (Frønes & Strømme, 2020, s. 23). Ulik forskning peker på at foreldrenes skoleerfaringer har en vesentlig betydning for deres barns skolegang. Likevel er det lite kvalitativ forskning med fokus på hvilke tanker og opplevelser foreldrene i Norge med skoleavbrudderfaringer har rundt både egen og barnets skolegang. Derfor vil jeg i denne masteravhandlingen se nærmere på hva foreldre med skoleavbrudderfaringer forteller om egne skoleerfaringer og tanker de har om barnas skolegang for å undersøke om dette har en sammenheng.

Masterprosjektet går innunder forskningsprosjektet UngSA (Ungdom, Gjennomføring og Skoleavbrudd i Telemark). UngSA er en longitudinell kvalitativ studie fra 2013-2033, og har mål å belyse prosesser knyttet til skolegjennomføring og utdanningsbrudd blant unge i Telemark. For å belyse denne prosessen har UngSA rekruttert informanter fra NAV og yrkesfaglige utdanninger som erfarer en høy grad av skolefracfall (Moshuus et al., 2019).

Abstract

The society we live in today has given knowledge a fundamental role (Frønes, 2017, s. 17). This phenomenon is evident in, amongst others, the Knowledge Resolution that came into effect in Norwegian schools in 2006, where the Norwegian government used the term “knowledge society” and emphasized increased learning of academic skills in schools (Utdanning & forskningsdepartementet, 2005, p. 3). Little or no education provides fewer opportunities in the labor market, indicating that education is a resource to both society and individuals by contributing to economic growth and increased adaptability (Halvorsen & Stjernø, 2021, s. 50-51). Early termination of education has led to negative terms such as “dropout”, illustrating the educational institutions' position in society (Frønes & Strømme, 2020, p. 23). Several studies point to the significance of parents' educational experience to their children's schooling. Yet, there are few Norwegian qualitative studies concerning the thoughts and experiences of parents who dropped out of school regarding both their own and their children's schooling. My Master's thesis will, for that reason, explore what thoughts parents with dropout experience disclose about their own time as students, their thoughts about their children's schooling and any possible correlation.

This Master's thesis is part of the research project UngSA (young people, education and early school leaving in Telemark). UngSA is a longitudinal qualitative study from 2013-2033 intending to shed light on processes related to educational completion and school disruption among young people in Telemark, Norway. Informants have been recruited through NAV (Norwegian Social Services) and vocational education institutions who experience high school dropout rates (Moshuus et al., 2019).

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	4
Abstract	5
Innholdsfortegnelse	6
Forord	8
1 Innledning	10
1.1 Bakgrunn for avhandlingen	11
1.2 Problemstilling.....	12
1.3 Avgrensninger av avhandlingen	13
1.4 Avhandlingens oppbygging	14
2 Presentasjon av teoretisk forankring og forskningslitteratur	15
2.1 Barn av kunnskapsløftet.....	17
2.2 Individets fortolkningsramme.....	19
2.3 Foreldres posisjon	23
3 Metodetilnærming	26
3.1 Min forforståelse.....	26
3.2 Forskningsdesign og datainnsamlingsmetode	27
3.3 Fremgangsmåte for utvalg av informanter og intervju	29
3.4 Datamateriale og analysemetode	32
3.5 Forskningsetikk.....	36
4 Presentasjon av informantene	38
4.1 Thea	38
4.2 Birk	39
4.3 Marie.....	40
5 Resultater	42
5.1 Kapitalspeilet	42
5.2 Tåkevinduet	47
5.3 Foreldre som navigasjonssystem.	51
6 Drøftelse av funn	54
7 Oppsummering og konklusjon	66
8 Litteraturliste:	69
8.1 Selvvalgt litteratur.....	72
9 Vedlegg	75

9.1	Vedlegg 1: Intervjuguide	75
9.2	Vedlegg 2: Informasjonsskriv UngSA.....	77
9.3	Vedlegg 3: Meldeskjema for behandling av personopplysninger til Sikt.....	78
9.4	Vedlegg 4: Taushetserklæring	81
9.5	Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	82
9.6	Vedlegg 6: Liste med selvvalgt litteratur.....	86
9.7	Vedlegg 7: Tabell 1. Søkelogg	93
9.8	Vedlegg 8: Tabell 2. Søkelogg og utvelgelse av litteratur.....	94

Forord

Utdanningsinstitusjonene legger opp til en dannelsesprosess med fokus på individualisering, som handler om en høy grad av selvdisiplin. Friheten til å velge utdanningsløp krever en høy grad av selvdisiplin til å legge inn innsats og ressurser for å øke sin kompetanse til å kunne navigere seg i samfunnet. Egen opplevelse med møte med utdanningsinstitusjoner var at jeg tidlig forstod de ulike skolene sine koder og krav til meg som student. Jeg opplevde en klar sammenheng mellom egen innsats og resultater. Det at jeg er min egen verste kritiker med høye krav til egen prestasjon handler om høy opplevd mestringsforventning i møte med akademiske utfordringer. Likevel opplevde jeg usikkerhet om veien videre etter videregående skole, og det tok flere år før jeg bestemte meg for valg av utdanning. I dagens samfunn erfarte jeg hvor vanskelig det kan være å finne arbeid som ufaglært med kun studiekompetanse. I tillegg gav høyere utdanning bedre lønn og nye utfordringer med mer ansvar. Jeg erfarte hvor viktig det var med utdanning for både å få arbeid, men også for min egen mestringsopplevelse og selvbilde. Utdanning gav en ny definisjon på hvem jeg var ved å bli en del av min identitet, og bidro til at jeg opplevde at min kunnskapskvalifikasjon ikke bare økte min egenverdi, men også min verdi som ressurs i samfunnet.

I mitt arbeid som pedagog og miljøterapeut møtte jeg barn og unge som strevde på skolen, og det var min oppgave å tilrettelegge for alternativ undervisning og mestringsstrategier. Mange av de jeg underviste var ressurssterke, lærevillige og pliktoppfyllende, men opplevde lærevansker av ulik grad i ulike fag. Dette fikk meg mange ganger til å stille spørsmål om det var undervisningsmetoden som var problemet? Hvorfor forstår enkelte hva skolen og læreren forventer, og integrerer akademisk kunnskap og kompetanse, raskere og enklere enn andre? Svaret på dette er sammensatt og variert, og noe jeg ønsket å fordype meg i ytterligere.

Møtene med mine jevnalderrelasjoner og deres foreldre gjennom barne- og ungdomsårene skapte tidlig nysgjerrighet og refleksjoner om foreldres innflytelse på barnets skolegang. Det helhetlige inntrykket, med noen unntak, var at foreldre som selv hadde høy mestringsopplevelse i sin skolegang møtte både meg og sine barn med forventninger om at vi skulle prestere på et høyt nivå på alle prosjekter og eksamener. Foreldre som derimot hadde lav mestringsopplevelse i skolen møtte oss ofte med forståelse om hvor vanskelig skolen kunne være, og en innstilling om at bare vi bestod var det bra nok. Egen erfaring med at resultatet ofte ble bedre når jeg samarbeidet med jevnaldrende som hadde foreldre med høye

forventninger til oss gjorde inntrykk. Inntrykket ble forsterket i mitt arbeid som pedagog og miljøterapeut med barn og unge i skolen. På nytt opplevde jeg, med noen unntak, at foreldre som selv hadde erfaring med høy mestringsopplevelse i skolen hadde høyere forventninger til sine barns skolegang enn foreldre med lite mestringsopplevelser i skolen. Jeg ble oppriktig nysgjerrig på foreldres påvirkningskraft i barnets skolegang. Et ønske om bedre forståelse av hvordan foreldre påvirker barn og unges muligheter i utdanninginstitusjoner gjorde at jeg valgte å gå inn i forskningen om skolefravall og skrive denne masteravhandlingen.

Jeg vil takke forskningsprosjektet Ungdom, Gjennomføring og Skoleavbrudd i Telemark, for at jeg fikk være en del av deres spennende forskningsprosjekt, og at dere har oppmuntret og fulgt mitt arbeid med støttende tilbakemeldinger. Deretter fortjener mine informanter en stor takk for at de har stilt opp på intervju og delt sin historie, tanker og opplevelser med meg. Takk til mine veiledere og tidligere lærere på studieretningen forebyggende arbeid med barn og unge for konstruktive tilbakemeldinger, og at dere har imøtekommet alle mine spørsmål underveis. Til slutt vil jeg takke venner og familie som har holdt ut med all den tid forskningen og avhandling har behøvd, og som har bidratt som støttespillere når jeg har hatt behov for å lufte og drøfte tanker underveis.

Skien, 13.05.2023

Lilly-Marie Deildok

1 Innledning

Antall frafall i utdanningsløpet er blitt en indikator på samfunnets fremtid like mye som individet selv, og ord som skolefravall og «drop out» illustrerer hvilken posisjon utdanningsinstitusjonene har i dagens kunnskapssamfunn (Frønes & Strømme, 2020, s. 23). Utdanningsinstitusjoner i kunnskapssamfunnet er barnehager, grunnskoler, universiteter og høyskoler (Frønes, 2013, s. 58). I kunnskapssamfunnet handler sosialiseringdiskuser om forholdet mellom barns utvikling av kompetanse og samfunnets krav og muligheter. Det er en felles bekymring at mange unge ser ut til å ikke mestre dagens kompetansekrav for yrkeslivet (Frønes, 2013, s. 16). Fravall fra en institusjon vil influere på tilknytning til andre, og slik kan skoleavbrudd føre til marginalisering i samfunnet. Derfor forstås svake karakterer og skolefravall som et sosialt problem (Frønes, 2013, s. 52 & 59).

I 2005 kom det et kunnskapsløfte fra regjeringen som trådte i kraft som en reform i skolen fra 2006. I dette kunnskapsløftet står det at internasjonale studier har vist at norske elever kommer dårligere ut, når det gjelder grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning, enn elever i andre land regjeringen sammenligner med. Målet for Kunnskapsløftet er at alle elever skal tilegne seg grunnleggende ferdigheter og den kompetansen de behøver for å mestre integreringsprosessen i samfunnet. Med Kunnskapsløftet skal det legges økt vekt på læring, slik at elevene får gode forutsetninger for å møte kunnskapssamfunnet (Utdanning & forskningsdepartementet, 2005, s. 3). Her synliggjøres det at regjeringen selv bruker betegnelsen kunnskapssamfunn og legger vekt på økt læring av akademisk kompetanse i skolen (Utdanning & forskningsdepartementet, 2005, s. 3). Ved å innføre økt fokus på kunnskap og akademiske prestasjoner fra tidlig barndom med dette Kunnskapsløftet som trådte i kraft høsten 2006, åpner det for tanken om at det nå i 2023 er generasjoner som vokser opp som barn av Kunnskapsløftet.

Denne reformen har ført til et utdanningssystem som sorterer elevene etter akademiske prestasjoner (Frønes, 2017, s. 17). Utdanningsinstitusjonene har monopol på legitim kulturell kapital, som gjør at de med høyere utdanning har en intellektuell autoritet i kunnskapssamfunnet (Bourdieu, 1995, s. 128). Den historiske endringen med lengre skolegang, og høyere titler, kvalifiserer individer og gir dem rett til bedre betalte stillinger. Det er med andre ord av betydning for barn og unges fremtid i samfunnet at de innehar ressurser til å mestre de akademiske koder og krav i utdanningssystemet (Bourdieu, 1995, s.

118). Videre avgjør dette hvilken skole elevene kommer inn på, og de unges valg av utdanning får følger for yrkesmuligheter. Høyere utdanning åpner opp for arbeid som er bedre betalt, som mulig er mindre skadelig for helsen, og gir mer fritid (Halvorsen & Stjernø, 2021, s. 77).

Utdanning er en ressurs både for den enkelte og for samfunnet, siden utdanning bidrar til økonomisk vekst og større omstillingsevne, mens lav eller ingen utdanning låser de unge fast i yrker som er dårligere betalt, som ofte er deltidsstillinger og i yrker som forsvinner eller overføres til de med høyere utdanning gjennom teknologiske og kompetanse endringer (Halvorsen & Stjernø, 2021, s. 33, 50-51 & 158).

Som oppsummering har de med høyere utdanning høyere lønn, er mer fornøyde med tilværelsen, har bedre helse, og mindre sannsynlighet for å bli arbeidsløse eller kriminelle (Wilkinson & Pickett, 2012, s. 129). Med andre ord, er dagens kunnskapssamfunn en tid hvor utdanningsinstitusjonene er samfunnets marginaliseringsgeneratorer gjennom å legitimere økonomisk ulikhet ved å sortere de unge inn i yrker og posisjoner på ulik plass i inntekt- og statushierarkiet (Wilkinson & Pickett, 2012, s. 70-71).

1.1 Bakgrunn for avhandlingen

Utdanningsinstitusjonene har fått som nevnt i innledningen en sentral rolle som samfunnsintegrerende institusjon i dagens kunnskapssamfunn. Kunnskapssamfunnet har vokst frem parallelt med den teknologiske utviklingen. Den sentrale endringen i kunnskapssamfunnet sammenlignet med tidligere samfunn er produksjonsmidlene som er de ansattes intellektuelle kapital (Frønes, 2013, s. 126). Med andre ord er kunnskapsøkonomien i kunnskapssamfunnet avhengig av å investere i utdanning og intellektuell kapital, og barn og unges kompetanse vil derfor ses som en indikator på hvor godt rustet samfunnet er til å møte fremtidens kunnskapsøkonomi (Frønes, 2013, s. 127).

Satsingen gjennom Kunnskapsløfte på gratis skolegang, stipend- og låneordningene i Norge har som mål å bidra til nasjonal sosial utjevning, integrasjon i samfunnet og sosial mobilitet ved å gjøre utdanning tilgjengelig for alle (Halvorsen & Stjernø, 2021, s. 78; Frønes, 2013, s. 41). Likevel synliggjøres det gjennom studier at den norske skolen viderefører sosial ulikhet siden sosial bakgrunn influerer på barnets suksess i skolen (Frønes, 2013, s. 42). Ifølge Frønes

(2017) handler den grunnleggende marginaliseringsproblematikken i Norge ikke primært om sosial eller økonomisk utestenging, men om å ikke mestre mulighetene utdanningsinstitusjonene gir til å integreres i arbeidslivet og i kunnskapssamfunnet (s. 22).

Regjeringen kom i 2021 med en stortingsmelding som synliggjør denne oppfattelsen: «Når folk ikke kommer inn i eller faller ut av arbeidslivet, kan det bety at de mister muligheter til å skape et godt liv for seg og sine. Regjeringen vil arbeide for at færre blir stående utenfor utdanning og arbeid. Vi må bryte den onde sirkelen hvor fattigdom og utenforskap går i arv.» (Meld. St. 32 (2020-2021), s. 8).

Ved at det i dagens kunnskapssamfunn er viktigere enn tidligere at barn og unge mestrer utdanningsinstitusjonenes spilleregler for å kunne integreres i samfunnet, øker det behovet for ny kunnskap om skolefracfall og marginaliseringsprosesser som foregår i skolen. Forskning og fagteori fra blant annet Nordahl (2003 & 2004), Heen (2004) Wilkinson og Pickett (2012), Frønes (2017), Frønes og Strømme (2020), Halvorsen og Stjernø (2021) og Raftery-Helmer og Grolnick (2018) peker på at foreldres skoleerfaringer og utdanning har en sentral betydning for neste generasjoners skolegang. Derfor er det et behov for økt kunnskap fra innsiden om hvordan foreldres skoleerfaringer kan både bevisst og ubevisst påvirke barnets skolegang.

Forskningsprosjektet Ungdom, Gjennomføring og Skoleavbrudd i Telemark (heretter omtalt som UngSA) er et forskningsprosjekt i Telemark som ønsker å belyse og øke kunnskapen omkring prosesser knyttet til skoleavbrudd og skolegjennomføring gjennom de unges egne fortellinger (Moshuus et al., 2019). Denne masteravhandlingen inngår i UngSA sin forskning, og kan bidra med å belyse enkelte mulige faktorer om hvordan foreldre med skoleavbrudderfaringene kan påvirke barnets skolegang gjennom en kvalitativ studie hvor foreldrene med skoleavbrudderfaringer selv forteller om sine tanker, erfaringer og forståelser av utdanningsinstitusjonene og sine barns skolegang.

1.2 Problemstilling

Økt kunnskap om sammenhengen mellom foreldres skoleavbrudderfaringer og barnets skolegang er relevant både for fagfeltet samfunn og helse, og for studieretningen forebyggende arbeid med barn og unge. Jeg ønsker å se nærmere på hvilke tanker og

opplevelser foreldrene med skoleavbrudderfaringer selv har i dag om skoletiden og om disse påvirker barnas fremtidige skolegang. Jeg har derfor følgende problemstilling: *Hva forteller foreldre med skoleavbrudderfaringer om egne skoleopplevelser og hvilke tanker har de om sine barns skolegang?*

1.3 Avgrensninger av avhandlingen

Avgrensningene i denne avhandlingen handler om skoleavbruddproblematikken i lys av foreldres skoleavbrudderfaringer, og hvilke mulige konsekvenser det kan føre til for deres barns skolegang. Derfor vil denne avhandlingen bli belyst med utgangspunkt i foreldrenes perspektiv og ikke gjennom barnets eller utdanningstinstitusjonenes perspektiv.

Det at forskningen bak denne avhandlingen er knyttet til UngSA sitt forskningsprosjekt har både styrket og begrenset datamaterialet. Avhandlingen er bygget på tre informanters fortelling og hadde mulig vært styrket om jeg hadde oppnådd flere intervju. Noe jeg mulig kunne oppnådd om jeg hadde valgt å rekruttere informanter ved en annen metode enn å gå inn i forskningsprosjektet til UngSA. Samtidig gav UngSA tilgang på et omfattende longitudinell datamaterialet. Den longitudinelle dataen styrker forståelsen ved å gå i dybden av informantene sin bakgrunn, oppvekst, skolegang og derav deres forståelse, erfaring og opplevelse av sin skolegang over en tid på 9 år (Dalland, 2017, s. 76; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148).

Teori og forskning som er benyttet for å belyse og forklare empirien er hentet fra både det norske fag- og forskningsfeltet, men i tillegg fra det internasjonale. Jeg vil likevel argumentere for at den teorien og forskningen som er benyttet er overførbart til den Norske konteksten og samfunnsproblematikken med skoleavbrudd. For selv om det er betydelige ulikheter i den norske skole- og samfunnsmodellen i forhold til andre land, er problematikken med skoleavbrudd og sammenhengen med foreldre sin innflytelse påvist også i Norge (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289).

Forskningsdesignet er fenomenologisk og hermeneutisk. Styrken med et slikt design er at det går i dybden av den menneskelige virkelighet for å forstå og forklare et fenomen ut fra den levde erfaringsverden. Samtidig belyser ikke forskningsdesignet omfanget slik et kvantitativt forskningsdesign ville gjort (Thomassen, 2006, s. 155, 157 & 161; Tjora, 2021, s. 37).

1.4 Avhandlingens oppbygging

I dette kapitlet har jeg belyst viktigheten av forskning på sammenhengen mellom foreldrene sine skoleerfaringer og barnets skolegang, bakgrunnen for tema for avhandlingen og presentasjon av problemstillingen. I kapittel 2 vil jeg presentere den teoretiske forankringen for avhandlingen og fremgangsmåten for utvelgelsen av litteratur. Kapittel 3 går nærmere inn på forskningsmetoden som er benyttet og forskningsprosessen. Deretter vil jeg i kapittel 4 presentere informantene som har deltatt. Kapittel 5 omhandler avhandlingens funn, hvor jeg går nærmere inn i informantenes fortelling og min analyse av det de forteller. I kapittel 6 blir funnene drøftet opp mot utvalgt teori og forskning som presenteres i kapittel 2. I kapittel 7 følger avhandlingens oppsummering og konklusjon.

2 Presentasjon av teoretisk forankring og forskningslitteratur

I denne masteravhandlingen blir det benyttet både fagteori og fagfelleverderte forskningsartikler for å gi en omfattende og grundig forklaring på problemstillingen. Teoretikere gir en overordnet forståelse av fenomenet og forskere kan bidra med empiriske konkrete eksempler fra sin forskning, som gir en mer helhetlig forklaring basert på både teoretisk forankring og konkrete observasjoner (Furseth & Everett, 2020, s. 101-105). Bourdieu (1990, 1995 & 2007) og Merleau-Pontys (1994) teori kan til eksempel gi en overordnet forståelse av hvordan skoleavbruddfaringer kan påvirke foreldre og deres barn i et kritisk systemperspektiv og på individnivå, mens forskningen til Raftery-Helmer og Grolnick (2018) kan gi empiriske eksempler på hvordan barn av foreldre med skoleavbruddfaringer gjør det i utdanningssystemet (Furseth & Everett, 2020, s. 101-105). Ved å benytte begge kan man få både en overordnet forståelse og empiriske eksempler som støtter opp under teorien som er benyttet og som bidrar til å styrke validiteten og reliabiliteten av funn i denne masteravhandlingen (Furseth & Everett, 2020, s. 101-105).

Utvalget av faglitteratur og forskningsartikler skal belyse problemstillingen. Prosessen med utvelgelsen startet med at jeg gjorde undersøkelser av hvilken forskning som lå ute om foreldres betydning for barns skolegang. Det resulterte i at jeg valgte ut forskningen til Raftery-Helmer og Grolnick (2018) den 29.11.2023 etter søk på søkeordene “Parenting” and “children” and “motivation” and “engagement” and “academic” i Oria med 310 treff. Jeg leste også en forskningsartikkel av Nordahl ved bruk av samme søkeordene som jeg ikke har benyttet i denne avhandlingen da den ikke var direkte relevant for mine funn, men som inspirerte meg til den 26.01.2023 å lete opp bokkapitler av Nordahl på USN sitt bibliotek. Dette resulterte i bokkapitlene Nordahl (2003) og Nordahl (2004).

På biblioteket til USN (Universitetet i Sørøst Norge) lette jeg videre opp den 26.01.2023 bøker av Bourdieu etter å ha lest pensumlitteraturen Aakvaag (2008), som resulterte i Bourdieu (1990) og Bourdieu (2007). I bokkapittelet til Nordahl (2003) fant jeg referanse til Bourdieu (1995), som jeg valgte å kjøpe og benytte. I Imsen (2004), som er boken med bokkapittelet av Nordahl (2004), fant jeg i tillegg et relevant bokkapittel av Heen (2004). Etter gjennomlesning av pensumlitteraturen Frønes og Strømme (2020) lette jeg opp ytterligere teori fra Frønes på biblioteket til USN den 26.01.2023, som resulterte i Frønes (2013) og en

bok av Eng, Ertsvåg, Frønes og Kjøbli (2017), hvor jeg etter gjennomlesning valgte et kapittel av Eng og Kjøbli som var relevant for min problemstilling.

Videre leste jeg grundig gjennom pensumlitteratur med relevans for problemstillingen. Det gav meg inspirasjon til å søke på Bandura, og Merleau-Ponty i Oria den 06.02.2023. Søkeordene «Bandura and self-efficacy theory» gav fire treff etter avgrensningene Engelsk litteratur, fagfelleverderte tidsskrifter og årene 1977-1980, fordi jeg ønsket å finne bøker eller artikler av Bandura selv. Søket «Merleau-Ponty» and «kroppens fenomenologi» gav ti treff. Begrensningene på søkene var fagfelleverderte tidsskrift og bøker på språkene engelsk, norsk, dansk og svensk. Ytterligere begrensninger ble gjort ved å lese titler og «abstract», for deretter å begrense ut ifra lett gjennomlesning av innholdsfortegnelse og innledning, og videre flere nøyere gjennomlesninger av bøkene i sin helhet gjennom arbeidet med oppgaven. Etter gjennomlesning endte jeg opp med en bok av Merleau-Ponty (1994), og en fagartikkel av Bandura og Adams (1977) siden deres teoretiske perspektiver kunne gi en faglig ramme for å belyse funn i denne masteravhandlingen.

Etter å ha presentert analyser og funn for lærere ved universitetet fikk jeg en anbefaling om å lese- og benytte en fagbok av Halvorsen og Stjernø (2021). Payne (2019) og Gulbrandsen (2019) var anbefalinger fra en lærer jeg hadde i fjor ved USN når vi snakket om tema for masteravhandlingen. Jeg hadde presentasjon av masteroppgaven på analyseseminaret til UngSA. Der anbefalte prosjektansvarlig Geir Moshuus meg å bruke teori av Stern (1998).

Siden Bourdieu har vært kritisert for sitt begrep «habitus» snakket jeg med min veileder om at jeg burde ha med noe fra en artikkel om kritikken av Bourdieu og «habitus». Derfor søkte jeg den 10.03.2023 på «habitus» and «criticism» som gav 256 treff etter begrensinger av fagfelleverderte tidsskrifter. Etter gjennomlesning av «abstract» og artiklene i sin helhet endte jeg med å bruke artikkelen til King (2000). Jeg valgte å hente ut kunnskapsløftet fra Regjeringen sine sider for å få en bedre forståelse av hva kunnskapsløftet egentlig innebar når den for første gang kom ut i 2005, og har benyttet Kunnskapsløftet hentet fra Utdanning og forskningsdepartementet (2005). I tillegg har jeg benyttet en Stortingsmelding fra Regjeringen (Meld. St. 32 (2020-2021) som illustrere det politiske synet på utdanning i dagens kunnskapssamfunn 15 år etter at Kunnskapsløftet trodde i kraft.

Til slutt valgte jeg ut bokkapitler fra Aakvaag (2008), Frønes (2017), Frønes og Strømme (2020), Haugen og Skogen (2013), Hutchinson og Oltedal (2017), Skogen og Haugen (2013), Sletten (2013) og Wilkinson og Pickett (2012) er hentet fra tidligere pensumlitteratur siden deres teoretiske perspektiver kunne bidra til å forklare de fenomen jeg avdekket under analyseprosessen. Den utvalgte litteraturen blir presentert ytterligere i underkapitlene 3.1 Barn av kunnskapsløftet, 3.2 Individets fortolkningsramme og 3.3 Foreldres posisjon.

2.1 Barn av kunnskapsløftet

Pierre Bourdieu var en fransk sosiolog, antropolog og strukturalist som er kjent for sin kritiske systemteori om kapitalformene og begrepet «habitus», hvor han forsøker å syntetisere aktør og struktur (Huthinson & Oltedal, 2017, s. 100-102). Bourdieu (2007) forklarer at en aktør sin posisjon i samfunnet, som han kaller det sosiale rom, har sammenheng med aktørens totale mengde med oppsamlet kapital (s. 92). Bourdieu (2007) deler kapital inn i tre hovedkategorier som er økonomisk, kulturelle og sosiale kapital. Økonomisk kapital er de økonomiske midler aktøren har til rådighet (s. 92-93). Kulturell kapital er en betegnelse på de tilegnede kulturelle kodene i samfunnet som språk, kunnskap, verdier og vaner som aktøren har tilegnet seg gjennom oppvekst og skolegang (Bourdieu, 1995, s. 34 & 42). Den internaliserte kulturelle kapitalen blir en del av det Bourdieu (1995) kaller aktørens «habitus» siden den kulturelle kapitalen blir internalisert i deres snakke-, tanke- og adferdsmønster, og påvirker hvordan individet oppfatter, tolker, vurderer og handler (s. 34 & 42). Sosial kapital er aktørens sosiale nettverk som venner og familie som har en praktisk funksjon for individet, som at foreldre kan gi støtte til barnets skolearbeid (Bourdieu, 1990, s. 35). Meningen med å samle opp ulike kapitalmengder er å kunne veksle dem inn i annen kapital for å kunne forflytte seg i det sosiale rommet. Et eksempel på dette er at utdanningsinstitusjoner gir tilgang på kulturell kapital som kan veksles inn i arbeid som gir økonomisk kapital (Bourdieu, 2007, s. 92-93).

Habitusbegrepet har blitt kritisert for å være en påtvungen objektivisering av individer, og gi individet egenskaper eller repertoar av handlinger som er avgrenset av deres kulturelle horisont (King, 2000). Min tolkning av Bourdieu (1995) sitt begrep i denne masteravhandlingen er ikke at «habitus» nødvendigvis begrenser en aktør sine mulige handlinger i forhold til deres oppsamlede kapital, men at det kan forklare hvordan kulturell kapital som individet tilegner seg, til eksempel i utdanning, påvirker tankegang og adferd ved

å åpne dører for nye forståelser og fortolkningsrammer som kan forklare hvordan sosial ulikhet opprettholdes i samfunnet.

King (2000) sier at «habitus» begrenser den hermeneutiske fortolkningsspiralen ved å legge begrensninger på individets fortolkningsramme fordi den ikke tar hensyn til individuelle ulikheter, valg og muligheter, noe som bidrar til å plassere alle i ulike grupperinger i samfunnet. Min tolkning er at habitus er dynamisk, siden mennesker er i en kontinuerlig dannelsesprosess. Nye erfaringer og ny kunnskap vil stadig tilføre noe til individets fortolkningsramme. Selv om habitus kan forklare hvordan sosial og kulturell kapital påvirker snakke-, tanke- og adferdsmønstre, er ikke habitus utviklet i oppveksten en statisk del av det voksne individets identitet og handlingsrepertoar livet ut.

Ivar Frønes er en norsk sosiolog, forsker og professor ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved Universitetet i Oslo og seniorforsker ved Atferdssenteret. Han er kjent for sin forskning og systemteoretiske perspektiver på sosial ulikhet og sosial mobilitet (Eng et al., 2017, s. 230). Frønes (2017) mener at barn og unges kulturelle kapital refererer til både foreldrenes utdanning og deres evne til å mestre utdanningsinstitusjonenes koder og krav, og at marginaliseringsproblematikken i Norge i dag ikke primært handler om sosial eller økonomisk utestengelse, men om barn og unges forutsetninger til å mestre mulighetene som utdanningsinstitusjonene tilbyr (s. 21-22). Marginalisering forklarer Frønes (2017) som en uheldig spiral hvor de som ikke mestrer kravene gradvis mister fotfeste og faller fra (s. 22).

Mennesket sosialiseres gjennom hele livsløpet. Sosialisering handler om overføring av kultur, normer og verdier som internaliseres gjennom sosialiseringssagenter som former individer til medlemmer av den dominerende kulturen i samfunnet. Sosialiseringssagenter er menneskelige agenter og faktorer som influerer på sosialiseringssprosessen. De to mest sentrale sosialiseringssagentene i barn og unges liv er foreldre og utdanningsinstitusjoner (Frønes, 2013, s. 13). Videre peker Frønes (2017) på at forskning viser at barn av foreldre utenfor yrkeslivet har større sannsynlighet for å havne utenfor yrkeslivet selv, og at dette henger sammen med foreldrenes ulike kompetanse og evne til å støtte og motivere sine barn gjennom deres skolegang. Sosial ulikhet skapes derfor av ulikhet i utviklingsmuligheter (s. 22 & 26-27).

Halvor Strømme er samfunnsøkonom og seniorrådgiver ved Statistisk sentralbyrå (Frønes & Strømme, 2020). Ifølge Frønes og Strømme (2020) har kunnskapssamfunnet økt en fastsatt standard på samlet kapital som de unge behøver for å mestre overgangen til voksenlivet (s. 24-25). Frønes og Strømme (2020) forklarer at barn med familier med svak kulturell og økonomisk kapital blir liggende etter i kognitiv utvikling allerede i småbarnsalder, og at dette kan handle om at familiens kulturelle og økonomiske kapital bidrar til å bygge kulturelle og sosiale broer for barna inn i fremtiden og voksenlivet (s. 27). Det kan blant annet handle om barns muligheter til å være del av organisasjoner og aktiviteter hvor læring av kunnskapssamfunnets verdier og kompetanser tilegnes, familiens sosiale nettverk som styrker barnets sosiale kapital og familiens økonomiske muligheter til å investere i stimulerende leker, bøker og aktiviteter (Frønes & Strømme, 2020, s. 27). Foreldrenes totale kapitalmengde kan med andre ord avgjøre hvilke redskaper barnet blir utstyrt med i oppveksten (Frønes & Strømme, 2020, s. 24).

Knut Halvorsen og Steinar Stjernø er professorer emeriti ved OsloMet. Halvorsen er sosiolog og har skrevet bøker og artikler om velferdspolitik, arbeidsløshet, sosiale problemer og ensomhet. Stjernø er statsviter og har skrevet fagbøker og fagartikler om velferdsstatens utvikling i Norge, sosialhjelp, fattigdom og solidaritet (Halvorsen & Stjernø, 2021). Halvorsen og Stjernø (2021) sier at foreldrenes utdanningsnivå påvirker hva foreldrene vektlegger i barnas oppvekst og hva de velger å investere sine mulige ressurser i, men også hvordan foreldrene bedømmer sine muligheter til å påvirke og ha innflytelse på barnas skolegang (s. 79). Halvorsen og Stjernø (2021) mener dette kan være noe av forklaringen på hvorfor barn med foreldre med høyere utdanning i snitt har bedre resultater på nasjonale prøver og karakterer enn barn med foreldre med grunnskole som høyeste utdanningsnivå (s. 79 & 92-93).

2.2 Individets fortolkningsramme

Maurice Merleau-Ponty var en fransk filosof som var opptatt av fenomenologi og hvordan endring skjer via kroppslige erfaringer. Merleau-Ponty argumenterte for at mennesket ikke kan forstå hverken seg selv eller verden omkring seg uten å ta hensyn til kroppen og sansene, siden våre oppfatninger av verden er avhengig av vår kroppslige erfaring (Toadvine, 2016). Merleau-Ponty (1994) forklarer at alle sanser, tolker og oppfatter verden gjennom et vindu av kroppslige erfaringer, som videre påvirker hvilke forventninger hver enkelt har til fremtidige

situasjoner (s. 32-34). Ved å kjenne på likheter mellom tidligere og nåværende situasjon skapes en forventning og forståelse av en kjent opplevelse (Merleau-Ponty, 1994, s. 37-40).

Daniel Stern var en amerikansk psykolog som spesialiserte seg på tidlig barndom og utvikling, og hvordan erfaringer fra tidlig barndom påvirker utvikling senere. Stern er mulig mest kjent for å utvikle teorien om «interpersonlig verden» som beskriver hvordan spebarnet oppfatter og forholder seg til omgivelsene sine (Williams, 2013). Stern (1998) sier at sosiale erfaringer integreres, og selv om de ofte ligger utenfor individets bevissthet, preger de selvfølelsen og påvirker intensjoner og handling, og danner et tolkningsmønster av fenomener (s. 6-7). Bearbeidingen av egne og observerte erfaringer skjer instinktivt og knyttes til vår subjektive realitet. Dette tolkningsmønsteret kan være vanskelig å endre om individet opplever å finne bekreftelser for sin tolkning og forståelse av fenomenet (Stern, 1998, s. 5-9 & 17).

Richard Haugen er professor emeritus ved Universitetet i Tromsø ved avdelingen for pedagogikk og lærerutdanning. Haugen sitt forskningsområde er innen kognitiv psykologi, motivasjonsteori, læringspsykologi og spesialpedagogikk, og har publisert en rekke artikler og bokkapitler på dette området. Eva Skogen er spesialpedagog og førstelektor ved Universitetet i Oslo og Akershus. Skogen har publisert en rekke bøker og bokkapitler innen pedagogikk feltet (Skogen et al., 2013). Skogen og Haugen (2013) sier at et individs tolkning av informasjon ser ut til å være relativt stabil, og kan være vanskelig å endre fordi det kan føre til en holdning omkring fenomener (s. 139-140). En holdning definerer Haugen og Skogen (2013) som en sammensetning av komponenter av viten og kunnskap et individ har sammen med følelser eller affekter. Holdninger læres i alle sosiale settinger individet befinner seg i (s. 105-106).

Liv Mette Gulbrandsen er psykolog, dr.psychol., og professor emerita i sosialt arbeid ved OsloMet. Hennes arbeid har i hovedsak handlet om kvalitative forløpsstudier som følger barns utviklingsprosesser over tid og praksisorienterte undersøkelser i barns hverdagsliv (Gulbrandsen, 2019, s. 373). Gulbrandsen (2019) mener i likhet med Skogen og Haugen (2013) og Stern (1998) at individets forståelse kan være vanskelig å endre, spesielt opplevelser og erfaringer fra barndommen siden de er sterkt knyttet til følelsescenteret (s. 15)

Gunn Stand Hutchinson er dosent i sosialt arbeid ved Fakultet for samfunnsvitenskap ved Nord Universitet. Siv Oltedal er professor i sosialt arbeid ved Fakultet for samfunnsvitenskap ved Universitetet i Stavanger (Hutchinson & Oltedal, 2017). Hutchinson og Oltedal (2017) forklarer at i et sosialt system, som utdanningsinstitusjoner, er menneskene sentrale og inngår inn i en malmførende atferd som er styrt og opprettholdt av hva som fremstår som meningsfullt sett fra systemets side (s. 145). Gjennom sosial speiling skaper individer et bilde av seg selv og andre og setter en merkelapp på hvem de er ut fra hvor de er sosialt plassert i systemet (Hutchinson & Oltedal, 2017, s. 46).

Gunnar Colbjørnsen Aakvaag er professor innen sosiologi ved universitetet i Tromsø, og har undervist i moderne sosiologisk teori (Aakvaag, 2008). Aakvaag (2008) sier at den sosiale rammen individet befinner seg i legger føringer for alle individers beslutninger, og at total valgfrihet derfor er en illusjon. Alle valg blir med andre ord tatt innenfor den sosiale rammen individet ikke har valgt (Aakvaag, 2008, s. 288).

Thomas Nordahl er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Hedmark, tidligere forsker ved NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring), og er leder ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning og har vært leder for flere større forskningsprosjekter innen barn og unges skolegang. Nordahl har skrevet bøker, bokkapitler, forskningsrapporter og artikler innenfor pedagogikk, spesialpedagogikk og barn og unges skolegang i Norge, og er kjent for å ha et kritisk blikk på skolesystemet (Østerud & Johnsen, 2003, s. 290). Nordahl (2004) forteller at foreldres samlede bilde på skolen og lærere er dannet ut fra deres erfaringer både som elev og som foreldre (s. 233-234). Foreldrenes referanser til skolen, skolearbeid og lærere avgjør deres opplevelse av seg selv som en ressurs for barnet, og deres opplevelse av maktbalansen mellom skole og hjem i samarbeidet med skolen (Nordahl, 2004, s. 222-223).

Hjem og skole er avhengig av et gjensidig samarbeid rundt barnets oppvekst (Nordahl, 2003, s. 97). Foreldrenes opplevelse av seg selv som en ressurs i barnets skolegang og maktbalansen i samarbeidet med skolen påvirker hvilken foreldrestøtte de gir barna (Nordahl, 2003, s. 98). Nordahl (2003) definerer foreldrestøtte som at foreldrene formidler en positiv innstilling til skolegang og uttrykker overfor barna at skolen er viktig, at de spør og viser interesse for hvordan barna har det i skolen og gjør det faglig og hvordan de roser og oppmuntrer barna aktivt i forhold skolearbeid (s. 98).

Hanne Heen er en arbeidslivsforsker og Mag.art i sosialantropologi (Imsen, 2004, s. 263). Heen (2004) forklarer at foreldrenes referanseramme for hva det vil si å være elev har konsekvenser for hvordan foreldre velger å forholde seg til skolen (s. 199). Egne skoleerfaringer aktualiserer seg på nytt på godt og vondt når de møter skolen som foreldre (Heen, 2004, s. 199). Utdanningsinstitusjonene formidler en forventning om at foreldre skal støtte barna i det de ikke klarer på egenhånd. Dette kan være alt fra orden i skolesekken til støtte i skolearbeid. Foreldrenes referanseramme for hva de selv mestret i skolen påvirker både hva de forventer at sine barn skal mestre på samme alder og hvilken forventning de har av seg selv som støtte (Heen, 2004, s. 214).

Mira Aaboen Sletten er sosiolog og forskningsleder i Seksjon for ungdomsforskning ved NOVA. Sletten har vært prosjektleder for Ungdataundersøkelsen og publisert artikler og bokkapitler om temaer som psykisk helse, frafall i videregående og sosial ulikhet i ungdomstiden (OsloMet.no). Sletten (2013) mener at det å lykkes sosialt har betydning for både deres livskvalitet her og nå, men også som en ressurs for å unngå marginalisering (s. 132). Jevnaldersrelasjoner anses som grunnleggende for dannelse av sosial kompetanse, selvbilde og kognitiv trening (Sletten, 2013, s. 132). Jevnaldersrelasjoner kan være en ressurs med hensyn til å lykkes i utdanning, ved at de gjennom vennskap kan støtte opp, gi trygghet og styrke selvbildet til de unge om at de kan mestre utfordringer og styrke skolemotivasjonen (Sletten, 2013, s. 130 & 132). Hovedfunnet til Sletten (2013) var at selv venner som ikke støttet opp om skole og utdanning hadde positiv effekt mot marginalisering ved å styrke de unge gjennom erfaringer av å lykkes sosialt som kan ruste de til overgangen til voksenlivet (s. 143).

Keith Payne er en amerikansk psykolog som har forsket og skrevet akademiske publikasjoner om sosial ulikhet og dens effekter på menneskelig atferd og helse. Payne er kjent for sin forskning på fenomenet «økonomisk stress», som handler om den økte stressbelastningen som oppstår når individet opplever at man ikke har nok ressurser til å håndtere utfordringer i livet, og hvilke effekter dette har på helsen og livskvaliteten både til enkeltpersoner og til samfunnet som helhet (Payne, 2019). Payne (2019) sin teori beskriver hvordan økonomisk ulikhet har en sammenheng med sosial og kulturell ulikhet fordi det blant annet påvirker tanker, beslutninger, politisk ståsted og helse (s. 64-65). Han påstår at individer vurderer egen og andres sosiale status intuitivt, raskt og automatisk (Payne, 2019, s. 42-44). Videre utdyper Payne (2019) at sensitiviteten ovenfor følelsen av ulikhet er menneskelig, og at individet har

behov for å føle seg likestilte og ikke underlegne de individet sammenligner seg med for å oppleve tilfredshet (s. 49 & 51). Payne (2019) setter fokus på at individets opplevelse av likhet eller ulikhet endrer hvem individet er og hvordan individet handler og tenker (s. 64-65).

2.3 Foreldres posisjon

Helene Eng er universitetslektor ved Regionalt kunnskapssenter for barn og unge ved UiT, Norges arktiske universitet, og redaksjonssjef for tidsskriften *Ungsinn* som publiserer kunnskapsoppsummeringer om virkningen av innsatser for forebygging og behandling av psykiske vansker for barn og unge (Eng et al., 2017, s. 230). John Kjøbli har en doktorgrad i psykologi og er forskningsleder ved Regionsenter for Barn og Unges psykiske helse (Eng et al., 2017, s. 230-231). Eng og Kjøbli (2017) viser til hvordan blant annet den teknologiske utviklingen som har endret arbeidsmarkedet og prioriteringen av kunnskap fra utdanning påvirker foreldrerollen (s. 21). Dagens foreldrerolle dreier seg om å legge til rette og følge opp at deres barn får de ressurser, kunnskaper og ferdigheter de behøver både i nåtid og for fremtiden. Barna i dag skal tilegne seg den foretrukne kunnskapen og ferdighetene som utdanningsinstitusjonene gir tilgang på for å få en utdanning som bedrer deres yrkesmuligheter i dagens samfunn. Foreldre må både evne å støtte opp om læring og utviklingen som barnet tilegner seg i skolen, men også være en kilde til økonomisk støtte til sosiale aktiviteter som i dagens struktur hovedsakelig foregår gjennom organiserte fritidsaktiviteter (Eng & Kjøbli, s. 21, 23-25).

Foreldre står i en posisjon hvor de skal veilede barna til å skille rett fra galt og til å bli selvstendige og ta valg. Hvilke erfaringer foreldrene selv har med seg fra utdanningsinstitusjoner påvirker hvordan foreldre opplever barnets muligheter i skolen (Eng & Kjøbli, 2017, s. 35). Sosial læringsteori forklarer hvordan selekterte, tolkede og organiserte inntrykk bidrar til valgt adferd. Selv om et individ har innflytelse på egen adferd vil deres valg bli avgjort i et gjensidig samspill mellom kognitive, adferdsmessige og omgivelsesmessige faktorer. Gjennom å observere og erfare konsekvenser ved adferd dannes en forventning om hva en gitt type adferd vil føre til. Dess flere egne eller observerte erfaringer individet har om at en type adferd leder til samme respons, dess sterkere vil individet ha en forventning om sammenhengen mellom adferd og konsekvens (Eng & Kjøbli, 2017, s. 35).

Albert Bandura er en kanadisk og amerikansk psykolog. Bandura er kjent innenfor forskningstradisjonen sosial læringsteori for å ha innført begrepet mestringsforventning (self-efficacy), som handler om å evne å sette egne mål og bygge forventning om å mestre målet (Hutchinson & Oltedal, 2017, s. 27). Bandura (1977) forklarer at gjennom erfaring av å mestre oppgaver, vil en øke troen på mestring av lignende fremtidige oppgaver (Bandura & Adams, 1977). Ifølge sosial læringsteori stammer endringer i atferd fra en kognitiv mekanisme. Mestringsforventning påvirker adferd, innsats og utholdenhet. Dess høyere mestringsforventning individet opplever dess høyere innsats og utholdenhet vil individet legge i oppgaven (Bandura & Adams, 1977). Individets mestringsforventning kan beskrives som å evne å sette egne mål og bygge forventning om å mestre oppgaven. Mestringsforventningen har en overføringsverdi; ved å oppleve å mestre oppgaver, som eget skolearbeid, skapes en forventning om å mestre lignende oppgaver, som å støtte barnets skolearbeid, i fremtiden (Bandura & Adams, 1977).

Richard Wilkinson er en britisk sosial epidemiolog og professor emeritus ved University of Nottingham Medical School. Kate Pickett er en britisk professor i sosial epidemiologi ved University of York. Begge er internasjonale forskere på sammenhengen mellom ulikhet og helse (Wilkinson & Pickett, 2012, s. 9). Wilkinson og Pickett (2012) peker på at utdanning har noe å si i dagens kunnskapssamfunn både for individ og samfunn ved at de med høyere utdanning tjener mer, er mer fornøyde med tilværelsen, har bedre helse, og har mindre sannsynlighet for å bli arbeidsløs eller kriminell (s. 129). Samtidig beskriver Wilkinson og Pickett (2012) hvordan dagens utdanningssystem skaper utfordringer for de unge ved at de blir sortert og evaluert etter sine skoleprestasjoner som skaper et konkurransesamfunn (s. 70-71). Wilkinson og Pickett (2012) sier at den viktigste faktoren for å gjøre det bra på skolen er foreldrene, og at foreldres skole og arbeidserfaringer kan både bevisst og ubevisst videreføres til deres barn (s. 131 & 238). I likhet med Halvorsen og Stjernø (2021), forklarer Wilkinson og Pickett (2012) det at foreldrenes utdanning har innvirkning på barnas skolegang ved at foreldre med høyere utdanning verdsetter utdanning i større grad og investerer derav i større grad ressurser i barnas skolearbeid (s. 131). I tillegg påvirkes barnas resultater i skolen av hvordan barn og unge opplever at foreldre, lærere og jevnaldrende bedømmer deres prestasjoner og muligheter (Wilkinson & Pickett, 2012, s. 139).

Jacquelyn N. Raftery-Helmer og Wendy S. Grolnick er psykologer og forskere innenfor utviklingspsykologi. Raftery-Helmer har spesialisert seg på studier av barns kognitive og språklige utvikling, mens Grolnick har sitt spesialområde på foreldres påvirkning på barns motivasjon og prestasjon. De har publisert artikler og studier om hvordan foreldre kan støtte barnas utvikling og læring på en positiv måte (Raftery-Helmer & Grolnick, 2018). Raftery-Helmer og Grolnick (2018) sin forskning omhandler hvordan foreldrenes kompetanse til å støtte barnets selvstendighetsutvikling har stor betydning for barnets følelse av mestring, skoleengasjement og deltakelse i klasserommet. Raftery-Helmer og Grolnick (2018) peker på en sammenheng mellom uengasjerte elever i klasserommet og erfarte negative skolerelaterte opplevelser. Derfor konkluderer Raftery-Helmer og Grolnick (2018) med viktigheten av at foreldrene styrker barnets følelse av å være selvstendige og kompetente som gjør at barnet vil ha større sannsynlighet for å oppleve feil som en del av læringsprosessen, og negative utfall av skoleprestasjoner som en utfordring som er til for å overvinne. På samme måte vil elever som føler seg kompetente forstå hvordan handlinger er knyttet til utfall og at de selv derfor kan påvirke utfallet. Foreldre er viktige støttespillere hvor barn kan søke støttende ressurser når oppgaver blir vanskelig (Raftery-Helmer & Grolnick, 2018).

3 Metodetilnærming

I dette kapittelet blir det redegjort for fremgangsmåte og forskningsmetode. Målet med denne forskningen er å gi ny fortellende og overførbar kunnskap om hvordan foreldres skoleavbrudderfaringer kan påvirke barnets skolegang gjennom foreldres fortellinger (Thagaard, 2018, s. 195).

3.1 Min forforståelse

En forskers personlige erfaringer, kunnskaper, meninger og preferanser som fortolkningsramme kan være til hinder for finne sannheten i forskningen, siden de kan ha en innvirkning på hvor objektivt jeg som forsker er i datainnsamlingsmetoden og behandlingen av den innsamlede dataen. Derfor må jeg gå i dialog med hvem jeg er og redegjøre for min forforståelse av fenomenet jeg forsker på (Skilbrei, 2019, s. 42).

Min bakgrunn er fra et pedagogisk ståsted med utdanning som barnehagelærer, og jeg opplever utdanning som viktig for å integreres i dagens samfunn. Jeg har arbeidet som pedagog og miljøterapeut i ulike institusjoner innen oppvekst som barnehage, barneskole og barnevern. Jeg er selv forelder til to barn i barneskolealder, og ønsker en trygg relasjon og tillit til at utdanningsinstitusjoner ivaretar mine barns behov for utvikling, omsorg og læring. Jeg ser på forelderrollen som en viktig del av barns og unges ressurser og etterstreber selv å være den forelderrollen samfunnet forventer, for å gi barnet det beste grunnlaget og utgangspunkt for å kunne ta høyere utdanning.

Min forforståelse gjennom både profesjon og forelderrolle er at foreldre er den viktigste samarbeidspartneren for fagpersoner innen oppvekstsektoren for å kunne gi barn og unge et så helhetlig og godt omsorgs-, utviklings- og læringstilbud som mulig. Mitt utgangspunkt er alltid at alle foreldre ønsker sitt barns beste, men er likevel våken for å problematisere hva som er til det enkelte barns beste i mitt profesjonsarbeid med barn og unge.

På et seminar skulle jeg sammen med andre studenter fra ulike profesjonsutdanninger drøfte en fiktiv problemstilling. Etter at vi alle hadde lest den samme historien og fått samme informasjon, kom vi likevel alle sammen med ulike versjoner av sakens kjerne, og ulike strategier for å løse den. Dette er erfaringer jeg har tatt med meg inn i min profesjonsdanning og i min forskning. I denne forskningsprosessen har jeg selv erfart hvordan min utdanning og

erfaringer fra utdanningsinstitusjoner med barn og ungdom, både som pedagog og forelder, har begrenset min fortolkningsramme. Jeg måtte ta et steg tilbake, og se analysen på nytt ut av informantenes «tåkevindu».

Jeg har en forforståelse av at jeg med min fagprofesjon er selv i konstant utvikling gjennom ny erfaring og kunnskapsutvikling både gjennom dette masterløpet, men også ved arbeidserfaringer, personlige forhold og ved samfunnsutvikling. Derfor må jeg ha et standpunkt om å være nysgjerrig og åpen for mine begrensninger og nye forståelser både nå og i fremtiden.

3.2 Forskningsdesign og datainnsamlingsmetode

Som et ledd i forarbeidet undersøkte jeg mastertorget på universitetet Sørøst-Norge sin nettside da jeg skulle velge forskningsprosjekt for min masteravhandling. Jeg valgte å kontakte forskningsprosjektet UngSA som har som mål å belyse prosesser knyttet til skolegjennomføring og utdanningsbrudd blant unge i Telemark. Det er en kvalitativ longitudinell studie med etnografiske intervjuer av informanter som er rekruttert gjennom NAV og fra yrkesfaglige utdanninger, som erfarer høy grad av skolefravall (Moshuus et al., 2019).

Kvalitative longitudinelle data er en form for unik datainnhenting som har til intensjon å beskrive endringer på individnivå over tid, ved å følge de samme observasjonsenhetene. I forskningsprosjektet UngSA er dette en gruppe ungdommer som følges fra 2013 til 2033, og registrerer endringer i deres situasjon som skole, arbeid, venner, familie, utdanningsvalg og helse (Tjora, 2021, s. 205; Skog, 2021, s. 74-75). Etnografiske intervjuer går ut på å oppsøke informantenes hverdag over en tidsperiode og observere, stille spørsmål, og samle empirisk materiale om forskningens tematikk (Tjora, 2021, s. 60). For å besvare problemstillingen valgte jeg å intervjuere deltagere i UngSA som i dag er foreldre. I følge Thagaard (2018) er intervju en særlig egnet metode for å studere og få en forståelse av hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over sin livssituasjon (s. 12).

Forskningsprosjektet UngSA har en fastsatt indirekte intervjumetode som er utgangspunktet for de intervjuene som er gjennomført av meg. Indirekte intervjumetode handler om at forsker presenterer samtaletema, men lar informanten vektlegge det de ønsket i samtalen. Jeg har

utformet en intervjuguide (Vedlegg 9.1), men denne ble brukt som en veiledning over spørsmål jeg ønsket å få svar på under samtalen, og som jeg brukte som oppfølgingsspørsmål når samtalen dreide i retning av tematikken. Ved å legge opp til at informanten fikk styre samtalen på denne måten fikk jeg svar på ustilte spørsmål, samtidig som informanten fikk snakke fritt og styre mye av samtalen (Moshuus & Eide, 2016). Indirekte intervju metode er en narrativ intervju tilnærming som fokuserer på oppbyggingen og handlingen i informantens fortelling, og legger opp til at vesentlig informasjon kan dukke opp mens informanten forteller fritt, samtidig som forskeren kan ta tak i det som kommer opp under samtalen og komme med oppfølgingsspørsmål for å få frem flere av informantens tanker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 182).

I forkant av hvert intervju snakket jeg litt løst med informanten for å sette en trygg og avslappet atmosfære. Ved at jeg tidligere hadde snakket med alle informantene på telefon kunne jeg ta tak i det de fortalte meg på telefon som en samtaleåpner. Jeg startet hvert intervju med å spørre om hva som hadde skjedd siden forrige intervju som de ønsket å fortelle. Jeg skrev ned stikkord mens informantene fortalte, som jeg kunne bruke til oppfølgingsspørsmål for å få en dypere forståelse av det som var relevant for min problemstilling. Metoden har en fleksibel struktur som lar meg som forsker tilpasse oppfølgingsspørsmålene og inkludere eventuelle nye spørsmål samtidig som samtalen flyter fritt (Thagaard, 2018, s. 91). Oppfølgingsspørsmålene kompenserte for ulikhetene i hvor åpent informantene fortalte gjennom å bidra til mer utfyllende svar. Samtaletemaene i intervjuet var: informantenes egne tanker om tiden rundt egen skolegang, barnas skolegang og om hva som har påvirket forståelsen av disse tankene (Thagaard, 2018, s. 95 & 98).

Tilnærmingen til denne forskningen er hermeneutisk og fenomenologisk. Hermeneutikk beskrives som å tolke eller fortolke. Den hermeneutiske forskningstradisjonen går ut på at det å tolke, fortolke og forstå menneskets grunnleggende måte å være på i verden. Ved å fortolke går man inn i en forståelsessituasjon hvor forsker trekker frem i lyset, og tematiserer den forståelsen forsker har. Den hermeneutiske tolkningsprosessen av sosiale fenomen handler om en stadig bevegelse mellom del og helhet i en vekselvirkning av fenomenet som forsker på. Dette kan ses på som en sirkulær prosess eller spiral som åpner seg for en stadig dypere forståelse gjennom tilegnelse av ny kunnskap og meningsforståelse (Thomassen, 2006, s. 91-92 & 165-166; Kvale & Brinkmann, 2021, s. 237-238). Hermeneutisk forskning handler om å studere menneskelige uttrykksformer for å oppnå forståelse av menneskelig indre opplevde

erfaringer og livsopplevelser, og videre rekonstruere mening i dataen som er samlet inn, slik at den kan forstås og forklares i lys av teori (Thomassen, 2006, s. 157-160).

I fenomenologisk forskning studerer forskeren fenomenet innenfra. Ved å ta utgangspunkt i den konkrete opplevelsen og erfaringen fra subjektperspektivet kan forskeren oppnå kunnskapsutvikling av fysiologiske reaksjoner, typiske trekk ved adferd og utløsende faktorer som har en overførbarhet til populasjonen (Thomassen, 2006, s. 83 & 170). Fenomenologisk forskning ønsker med andre ord å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver, og vil derfor beskrive verden slik informantene opplever den (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I hermeneutisk og fenomenologisk forskning vil forskeren studere hva fenomenet faktisk gjør, hvordan de forstår, reflekterer over og selv gir mening til sine praksishandlinger. Deretter vil de beskrivende undersøkelsene gi retning for den videre forskningsprosessen når den fortolkes, beskrives, og belyses ut fra tidligere teori som kan gi overførbar mening og forklaring av fenomenet (Thomassen, 2006, s. 170-171).

Svakheten ved å benytte et fenomenologisk og hermeneutisk forskningsdesign er at det ikke viser omfanget av påvirkningen foreldres skoleavbrudd erfaringer har for barnets skolegang i dagens samfunn. Ved å ha benyttet et kvantitativt forskningsdesign basert på spørreskjemaer, kunne omfanget av fenomenet blitt belyst. Derimot gir forskningsdesignet en dybdeforståelse av hvordan foreldres skoleavbrudd erfaringer kan påvirke barnets skolegang, gjennom foreldrenes fortalte forståelse av den levde erfaringsverden (Thomassen, 2006, s. 155, 157 & 161; Tjora, 2021, s. 37).

3.3 Fremgangsmåte for utvalg av informanter og intervju

Jeg benyttet longitudinelle data for å identifisere informantene som i dag er foreldre. Fordelen med et longitudinelt design er at man kan følge den tidsmessige rekkefølgen og registrere årsak og virkninger av hypoteser i forskningen. Ved å ha tilgang på tidligere intervju med informanter tilbake til når de selv gikk på skole og valgte å avslutte sin skolegang, fikk jeg som forsker en mulighet til å lese deres fortelling den gang og se den i lys av deres fortelling i dag. Det gav meg mulighet til å forstå endringer i deres livssituasjon som kan påvirke deres foreldrerolle i dag (Skog, 2021, s. 76-78).

UngSA har 74 informanter, av informasjonen kom det frem at det er ni informanter som har fått barn eller er steforeldre i dag, og at seks av disse har skoleavbrudderfaringer som er særlig interessante for å besvare min problemstilling. I oppstarten til datainnsamlingen fikk jeg av den grunn utdelt kontaktinformasjon deres. Jeg startet med å undersøke om telefonnumrene jeg fikk fortsatt var i bruk. De telefonnumrene jeg fikk bekreftet at tilhørte informantene, prøvde jeg deretter å kontakte ved å ringe. Ingen av de svarte på telefon første gang jeg ringte dem. Jeg valgte deretter å sende en tekstmelding hvor jeg presenterte meg og at jeg ønsket å kontakte de i forbindelse med UngSA prosjektet. En informant svarte innen få minutter på tekstmeldingen, og skrev at han gjerne stilte opp på et nytt intervju. Vi avtalte at jeg skulle ringe på kvelden for å avtale tid og sted for intervju. Jeg ringte på nytt de resterende informantene på telefon de kommende dagene. En tok telefonen etter jeg hadde sendt tekstmelding. Hun var veldig imøtekommende på telefon og sa at hun gjerne kunne stille opp på et nytt intervju. Informanten valgte tid og sted. Jeg fikk ikke kontakt med de resterende to på min liste med kontakt informasjon de kommende dagene. Jeg brukte tid på å prøve å finne kontaktinformasjon på de to informantene hvor telefonnummeret ikke lengre var i bruk. Det viste seg å være vanskelig. En av svakhetene ved å velge informanter gjennom prosjekter som UngSA med et longitudinelt design, er at en må regne med at noen informanter vil falle fra underveis, og de individene kan være vanskelige å oppspore ved senere undersøkelser. Svakheten ved designet bidro til at jeg oppnådde færre intervjuer enn ønsket (Skog, 2021, s. 76-78).

Jeg fortsatte å prøve å kontakte informantene hvor jeg hadde et telefonnummer med jevne mellomrom over tre måneder uten å lykkes. Jeg drøftet problemet med UngSA som gav meg kontaktinformasjon til ytterligere fem informanter de hadde hatt utfordringer med å oppnå kontakt med, og av den grunn ikke hadde sikker informasjon om informantene kunne innfri kriteriene om skoleavbrudd og foreldreskap i dag. Jeg oppnådde kontakt med fire informanter til på telefon. En innfridde kriteriene og svarte ja til et intervju over telefon, men tok ikke telefonen når jeg ringte til avtalt tid. En informant som ikke innfridde kriteriene ønsket ikke stille opp på intervju nå, men vi snakket likevel på telefon om det han ønsket å dele om sin livssituasjon, og han sa ja til å fortsatt være deltagende i prosjektet UngSA og bli kontaktet på nytt om ett år. Selv om dette ikke var nyttig for denne forskningen var det viktig informasjon som kom frem for UngSA sitt forskningsprosjekt. En informant bad meg ringe på nytt senere når det passet bedre, men tok ikke telefonen når jeg ringte på nytt til tross for gjentatte forsøk. Den siste informanten fortalte at hun ikke lengre ønsket å delta i prosjektet. Jeg spurte om hun

likevel kunne tenkte seg å gi et siste intervju. Hun svarte at hun skulle tenkte på dette og komme tilbake til meg. En uke senere ringte informanten meg en søndag kveld og spurte om vi kunne ta intervjuet på telefon der og da. Jeg var ikke hjemme på dette tidspunktet, men dro hjem satte på båndopptageren og vi fikk tatt intervjuet.

Intervjuene med de to første informantene opplevdes uanstrengt med en flyt som i en samtale. Det siste intervjuet hvor jeg var noe uforberedt, opplevdes tyngre. Informanten var mer tilbakeholden og svarte kort på spørsmål. 18 minutter inn i samtalen stagnerte intervjuet, og informanten hadde ikke mer å tilføye. Jeg valgte å prate litt om juletradisjoner siden det nettopp hadde vært jul og hun hadde vært innom temaet. Samtaleemnet jul løsnet samtaleflyten noe, og jeg opplevde at informanten slappet mere av. Jeg valgte deretter å gå gjennom det informanten hadde fortalt de første 18 minuttene for å se om jeg hadde oppfattet henne riktig. Dette viste seg å være et godt valgt, da informanten nå hadde mer å tilføye til hvert element jeg tok opp på nytt. Da fikk hun også anledning til å presisere og rette opp i egen fortelling der hun opplevde at jeg tolket henne ukorrekt. Dette trygget informanten ved å gi henne kontroll over hva som ble fortalt og bidro til at intervjuet varte i ytterligere 60 minutter, hvor jeg satt igjen med en vesentlig mer detaljert fortelling som resultat (Tjora, 2021, s. 190-192). Den siste informanten viste seg å ikke innfri kriteriene for problemstilling, men det gav likevel verdifull erfaring til meg som forsker og intervjuer, og tilførte ny data til UngSA som var relevant for andre forskere å benytte.

Jeg hadde lest alt av longitudinelle data på de 9 informantene som kunne være relevante for min problemstilling. Jeg kom derfor frem til, i rådføring med UngSA, at jeg hadde nok relevant longitudinelle data på en informant til å utføre analyse opp mot problemstilling. På denne måten bidro det longitudinelle datamaterialet til at jeg fikk tre informanter til masteravhandlingen, selv om jeg ikke hadde utført intervju med den tredje informanten personlig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Tilknytningen til UngSA har både styrket og avgrenset datamaterialet. Ved å ha rekruttert informanter utenfor prosjektet, kunne jeg mulig oppnådd flere intervjuer, samtidig har jeg fått tilgang på et omfattende datamateriale gjennom UngSA sitt longitudinelle design. Det oppsamlede datamaterialet har gitt grunnlag for omfattende analyse, dybdeforståelse og innsikt i informantenes erfaringer som er verdifull for besvarelse av problemstillingen (Dalland, 2017, s. 76; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148).

3.4 Datamateriale og analysemetode

Under intervjuet ble det benyttet lydopptaker og jeg skrev et erindringsnotat kort tid etter intervjuet for å skrive ned tanker, observasjoner og inntrykk som ikke kom frem på lydopptaket (Nilssen, 2012, s. 45). Intervjuene ble transkribert i nær tid etter intervjuet slik at inntrykk og observasjoner var ferskt i minnet. Når alle intervjuene var transkribert benyttet jeg temaanalyse, som går ut på å kode og klassifisere deler av teksten etter meningsinnholdet. Jeg valgte deretter å bruke fargekoder for å gruppere data med viktige fellestrekk som ble til temabeskrivelser og navn på funn. Utfyllende beskrivelser fra alle deltagerne gav grunnlag for å analysere variasjoner og sette temabeskrivelser som gjorde det enklere å gjenkjenne mønstre, identifisere nye sammenhenger og knytte perspektiver fra analysen til relevant teori (Johannessen et al., 2018, s. 279-280; Thagaard, 2018, s. 153 & 171-172).

Tabell 1: Tabellen viser eksempler på meningskondenseringen som ble utført på transkriberingen av intervjuet med informanten som omtales som Thea i masteravhandlingen.

<p>«Det er jo den boksen jeg helst ikke vil at (sønnens navn) skal havne i. Jeg havnet i en boks selv jeg, for jeg satt ikke rolig i timen så jeg ble litt boksete jeg og (ler).</p>	<p>Thea sin fortelling vitner om at hennes erfaring fra skolen har ført til en opplevelse av at de som ikke har tilfredsstillende atferd og ikke presterer på et forventet nivå i skolen blir plassert i en «boks».</p>	<p>Thea speiler egen atferd og prestasjoner på skolen i en opplevd normal standard som skolen og samfunnet forventer.</p>	<p>«Kapitalspeilet»: Alle speiler egne ressurser og prestasjoner opp mot en opplevd forventet samfunnsnorm om hvilke ressurser eller kapital en burde inneha, som påvirker vårt selvbilde av hvem vi er og hva vi kan utrette.</p>
<p>«Hvis han er som meg så kommer han til å være ganske lei</p>	<p>Thea ser sin sønns fremtid på skolen i lys av egne</p>	<p>Thea ser både sin sønn og hans fremtidige</p>	<p>«Tåkevinduet»: Når vi tolker en situasjon ser individet den</p>

<p><i>av skolen og da er det godt å få litt variasjon. Jeg skal prøve å møte han med så mye skoleleiforståelse jeg bare har [...].</i></p>	<p>skoleerfaringer. Hennes forståelse og tolkning er at skolen ikke er tilrettelagt for barn som henne og sønnen som er «urolige», og hun forbereder seg på at han vil ha behov for variasjon og at hun må møte han med skoleleiforståelse.</p>	<p>muligheter på skolen gjennom en forståelse farget av egne erfaringer og opplevelser fra skoletiden.</p>	<p>gjennom sitt eget vindu hvor det ligger en tåke av egne erfaringer og opplevelser som påvirker hva individet ser.</p>
<p><i>«Han er kjempeaktiv så jeg håper at han ser tidlig at han også trenger en skolelinje eller noe som holder han litt i gang. Jeg håper at kanskje hvis man har det tøft på barne- og ungdomsskolen, at videregående blir liksom hans tid da til å blomstre. For der kan han gå litt mer inn i felt han ønsker selv og få litt av det praktiske forhåpentligvis. Snekkerlinja eller tømrerlinja eller noe</i></p>	<p>Thea sine tanker om sønnens fremtidige skolevalg er formet ut ifra egne skoleerfaringer, og at hun ser seg selv i sønnen som gjør at hun tenker at sønnen som er «aktiv» trenger en praktisk linje med variasjon.</p>	<p>Thea tolker sin sønns akademiske potensiale ut ifra et samlet bilde hun har på hvem han er og har gjort seg opp tanker og forventninger om hvilke skolevalg han burde ta.</p>	<p>Foreldre som navigasjonssystem: Foreldres bilde på hvem barna deres er sammen med deres egne verdier er grunnlag for hvilke tanker foreldrene har om hva som er gode og dårlige valg for deres barn. Ut ifra dette gir foreldrene anbefalinger om koordinater (utdanning) og veivalg (veien til endt utdanning) for barna i utdanningslandskap.</p>

<p><i>sånt da. Hvis han er som meg så kommer han til å være ganske lei av skolen og da er det godt å få litt variasjon.»</i></p>			
--	--	--	--

Egne data ble deretter analysert opp mot longitudinell data for å avdekke informasjon i tidligere intervjuer og eventuelle endringer som var relevant for problemstillingen. Siden beskrivelser av tidligere hendelser alltid vil være farget av forståelser informantene har fått i senere tid, var de longitudinelle dataene, bestående av intervjuer og erindringsnotater, nyttig inn mot tolkningen av informantens fortelling. Informantene fortalte på en oppsummerende måte i det siste intervjuet det de hadde fortalt i tidligere intervju, uten betydelig avvik. Likevel gav det å lese tidligere longitudinelle data en dypere forståelse av hvordan det informantene fortalte om i korthet i det siste intervjuet, hadde påvirket dem den gangen før informantene hadde tolket opplevelsene i lys av nåtidens erfaring (Thagaard, 2018, s. 98).

Jeg benyttet en abduktiv tilnærming som innebærer at jeg som forsker hadde innhentet teori med utgangspunkt i hypoteser om hvilken teori som kunne bli relevant, men valgte i tillegg å innhente ny relevant teori på bakgrunn av funn i analysearbeidet (Skilbrei, 2019, s. 55). Analysearbeidet har tatt tid. Selv om fargekodingen gav gode knagger for hukommelsen og sikret at det empiriske materialet ble ivaretatt ved å være utgangspunkt for temaer i analysen, tok det tid å bestemme hvordan jeg ville kategorisere dem og finne titler på funn (Tjora, 2021, s. 230). Om forskeren selv har svært ulik erfaring fra informanten, kan dette skape vansker med å forstå hvorfor informantene tenker og handler som de gjør (Skilbrei, 2019, s. 43). Jeg valgte derfor å ta et skritt tilbake og la noen andre lese de transkriberte og anonymiserte intervjuene for å høre hvordan de tolket det informantene fortalte. Dette handlet om at min fortolkningsramme med mine erfaringer, eksisterende kunnskap og faglige tolkningsramme gjorde at viktige momenter ble usynlige (Skilbrei, 2019, s. 174).

For å få kunnskap om den sosiale verden må forskeren ha innsikt i informantenes forståelse av fenomenet og deres kunnskap som virkeliggjør deres forståelse (Bourdieu, 1995, s. 218-219). Jeg valgte av den grunn en person som har fellestrekk med informantene, med skoleavbruddserfaringer og erfaring med lite sosial støtte i hjemmet til skolearbeid. Dette ble

en oppvekker for meg. Personen pekte på sammenhenger som for vedkommende var innlysende, men som jeg med min faglige fortolkningsramme ikke hadde tenkt på. Det at jeg tok et skritt tilbake og lot noen andre med flere fellestrekk med informantene fortelle hva de så, gav meg som forsker en ny inngang til forståelse av informantenes tankerekke, handlemåte og forståelse av skole, foreldrerolle og samfunnet (Bourdieu, 1995, s. 218-219).

Som forsker er man særlig interessert i hvordan informantene skaper mening eller forståelse av sin virkelighet på bakgrunn av erfaringer og opplevelser de innehar. Indirekte intervjuer egner seg godt til analyse av personlige historier og situasjoner som tar for seg faser og spesielle temaer i informantenes liv, i dette tilfellet skoletiden og foreldrerollen, som kan gi bakgrunnsforståelse av tanker, forståelser, holdninger og holdningsendringer (Tjora, 2021, s. 129-130). Med flere nye kodenavn gikk jeg både tilbake til innhentet teori og fant ny teori som inspirerte til å sette titler på funn (Tjora, 2021, s. 230).

Målet for forskningen er å sikre kvalitet på datamateriale som vurderes ut ifra overførbarhet, reliabilitet og validitet. Reliabilitet knyttes til om forskningsmaterialet er samlet inn, analysert og dokumentert på en pålitelig måte (Thagaard, 2018, s. 19 & 181). Transparens, som ofte oversettes med gjennomsiktighet eller innsyn, handler om hvor godt forskningen formidler og synliggjør valgene som er tatt. Ved at denne forskningen er transparent gir den innsyn for gjennomgang av fremgangsmåte og resultat (Tjora, 2021, s. 264).

Validitet handler om at datamaterialet er relevant for målsetningen av forskningen, som her var hvilke tanker og erfaringer foreldrene med skoleavbrudd erfaringer selv har i dag om skoletiden, og om disse påvirker barnas fremtidige skolegang (Skilbrei, 2019, s. 87-88). Alle informantene snakket åpent, fritt og engasjert under intervjuene. De gav også uttrykk for at de så på forskningen til UngSA som viktig for fremtidige unge. Når de snakket om barna sine og hvilke tanker de hadde om barnets skolegang og skolen som institusjon opplevde jeg fra intervjuerperspektivet at emnet engasjerte informantene. Engasjementet deres kom til uttrykk ved at de snakket raskere, tydeligere og lengre uavbrutt, kroppsspråket var preget av gestikulasjon med armene, og de møtte blikket mitt mer markant. Ut fra erindringsnotater kunne tolke at intervjuer av informantene selv ikke har intervjuet hadde tilsvarende erfaring. Ord sammen med kroppslige signaler gir forskeren et allsidig grunnlag for å tolke hva informantene ønsker å fortelle oss (Thagaard, 2018, s. 102-103; Tjora, 2021, s. 262). Overførbarhet går ut på at forskningen har en overføringsverdi til andre personer og andre

sammenhenger. Trekk ved dette utvalget av informanter har som mål å kunne belyse, skape innsikt og forståelse av foreldre med egne skoleavbrudderfaringer og deres tanker om barnas skolegang og egen forelderrolle (Skilbrei, 2019, s. 88; Tjora, 2021, s. 267).

3.5 Forskningsetikk

Denne forskningen er tilknyttet forskningsprosjektet UngSA som er et løpende longitudinelt prosjekt (Vedlegg 9.2). Forskningsprosjektet er innmeldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og forholder seg til retningslinjer for innhenting og oppbevaring av sensitive opplysninger på USNsafe (Vedlegg 9.3). Informantene blir anonymiserte gjennom synonyme navn av UngSA, men får i tillegg nye synonymnavn i dette masterprosjektet. Informantene har underskrevet et informert og frivillig samtykke (Vedlegg 9.5). Informantene ble i forkant av intervjuet informert om at de kunne trekke tilbake samtykke under hele forskningsprosessen dersom informanten ønsket dette, og at de kunne be intervjuer skru av lydopptaket eller avslutte intervjuet når som helst uten at de skulle oppleve at de sviktet intervjuer på noen måte (Tjora, 2021, s. 188).

Jeg som forsker har et ansvar for å bygge tillitt og skape en trygg atmosfære som inviterer til god samtale. En intervjuundersøkelse knytter moralske og etiske spørsmål både til selve intervjuet og til dets mål, hvor de etiske problemer i intervjuet oppstår av de komplekse forholdene som er forbundet med å utforske menneskers privatliv og publisere beskrivelsene i det offentlige (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 95). Derfor har jeg hele veien stilt kritiske spørsmål til hvorvidt spørsmålene jeg stilte var ledende, kunne fremkalle ubehag eller skape usikkerhet hos informanten, min egen fremgang og framtoning. I intervjuet hvor en informant svarte med få ord, og utrykte usikkerhet, måtte jeg som intervjuer ta et skritt tilbake i intervjuet og ta grep om å trygge atmosfæren, og finne en ny strategi for å se om informanten da følte seg komfortabel med å dele sin fortelling og tanker. Intervju handler om det menneskelige samspillet mellom intervjuer og informant som kan påvirke informanten, og kunnskapen som produseres i intervjuet kan påvirke forskerens syn på informanten, som videre kan påvirke analysen av datamaterialet og forskningsresultatene (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 95). Derfor har jeg, forskeren, vært kritisk til egen refleksjon gjennom hele forskningsprosessen, og ved flere anledninger benyttet meg av sosiale ressurser som andre forskere innen UngSA prosjektet, mine veiledere og lærere ved USN og andre bekjentskaper som kunne kvalitetssikre forskningen og dens retning.

Hvordan et intervju utvikler seg er ofte uforutsigbart. Samtaletemaene jeg presenterte kunne oppleves som såre, og vekke både emosjonelle erfaringer og opplevelser knyttet til deres oppvekst, skolegang og foreldrerolle. Under intervjuet var jeg av denne grunn bevisst informantens kroppsspråk, at mine svar og mitt kroppsspråk uttrykte forståelse ovenfor deres vurderinger, valg, motiver, og hvordan situasjonen erfares fra deres perspektiv. Slik etterstrebet jeg å unngå å signalisere anklager eller fordommer om deres beslutninger, livssituasjon eller foreldrerolle på enhver måte, for å ivareta deres integritet, selvrespekt og autonomi til å eie sin historie uten min påvirkning (Thagaard, 2018, s. 114). Jeg tilrettela for pauser med kaffe og enkel mat om informanten hadde behov for dette, og rom for digresjonssamtaler som trygget samspillet mellom meg som forsker og informanten.

I forkant av intervjuene hadde jeg lest meg opp på longitudinelle data for å forberede meg på hvilke temaer som kunne oppleves sårbare og hvilke temaer som burde unngås. Selv om jeg bevisst ikke gikk inn på temaer jeg hadde informasjon på som sensitive, opplevde jeg at samtlige informanter snakket og reflekterte rundt dem med en ny forståelse farget av erfaringer ervervet i ettertid. De delte i tillegg sårbare temaer som hadde forekommet i nye tid, som problematikk i familierelasjoner, vennerelasjoner, kollegaer og brudd med partner. Under informantens fortelling måtte jeg som forsker derfor ha en kontinuerlig bevissthet rundt maktforholdet mellom forsker og informant, og ivaretagelse av informantens «empowerment», ved å la informanten selv være eksperter på deres opplevelse. Deres makt over egen fortelling ble på denne måten ivaretatt gjennom at deres kunnskap og erfaringer vant frem både i samtalen, uten mine innspill, og i bearbeidingen av datamateriale og forskningsresultatene (Thomassen, 2006, s. 185, 189-190).

4 Presentasjon av informantene

I dette kapitlet presenteres informantene basert på egne og longitudinelle data fra intervjuer og erindringsnotater utført mellom 2013-2022.

4.1 Thea

Thea kom i kontakt med UngSA da hun droppet ut av videregående skole for å ta ett friår etter første året på design og håndverk. Etter ett friår gikk Thea ett år helse og sosial og deretter ett år på barn og ungdom, men hun valgte å ikke fullføre læretiden som barne- og ungdomsarbeider. I tillegg til å ikke ha fullført læretiden har ikke Thea bestått fagene matematikk og kroppsøving på videregående skole. Dette ønsker hun nå å gjøre noe med og er i gang med å ta opp fagene som privatist samtidig som hun tar læretid for å ta fagbrev som barn og ungdoms arbeider.

Foreldrene til Thea er rusmisbrukere, og hun har tidvis oppgjennom oppveksten hatt kontakt med barnevernet og over perioder bodd hos besteforeldrene. Thea er til tross for dette svært glad i mor og alltid hatt en sterk lojalitetsfølelse ovenfor henne. Derfor samarbeidet hun ikke med barnevernet og valgte å flytte tilbake til mor. Thea forteller om en oppvekst hvor forholdene hjemme gjorde henne urolig og ukonsentrert på skolen, og hvor hun opplevde at hverken familie, lærere eller jevnaldrende hadde tiltro til at hun kunne mestre fagene på skolen. Både mor og far ruset seg mye gjennom barndommen hennes, og hun har mange tanker og refleksjoner rundt hvordan de kunne prioritere rus fremfor henne som deres barn. Som mor selv i dag, er dette vanskelig for henne å forstå dette.

Til tross for utfordringer hjemme og faglig på skolen, trivdes Thea på skolen som hun beskriver som en god sosial møteplass hvor hun opplevde gode vennerelasjoner. Hun forteller at venner var grunnen til at hun søkte seg inn på videregående og at hun fikk utført skolearbeid. Thea forteller at hun nok fikk bedre karakterer enn hun fortjente siden hennes venner bidro sterkt med skolearbeidet.

Etter at Thea sluttet på videregående flyttet hun til daværende kjæreste, og begynte å arbeide med telefonsalg. Etter at de fikk guttene, som nå er 4 og 6 år gamle, begynte hun å lengte tilbake til hjemtraktene, og de valgte derfor å kjøpe et hus i en bygd utenfor hjembyen til

Thea. Bruddet med barnefar i 2022 opplever Thea som sårt. Hun forteller at det verste med det er at hun ikke følte hun tok del i avgjørelsen, og at hennes drøm om «A4-familien» brast. Theas største ønske er nettopp «A4-familielivet» som hun beskriver som «et trygt og stabilt hjem, jobb, barn, mann og familieturer til Kristiansand dyrepark». Hun har refleksjoner rundt at drømmen om «A4-familielivet» handler om hennes bevissthet om hva hun selv savnet i sin oppvekst.

Thea ønsker å være en støttende og forståelsesfull mor som legger til rette for sønnes mestringsopplevelser. Hun håper at barna vil bli «skole-glade» barn som ser viktigheten av utdanning, samtidig har hun noen klare tanker om at skolen ikke har rom for barn som hennes eldste sønn som hun beskriver som «urolig og mer praktisk enn bok-smart».

Thea ser det som avgjørende for hennes barn å få gode støttende «skole-glade» venner, siden dette var av sterk betydning for henne selv i hennes skolegang, og på bakgrunn av at hun ikke tror hun som forelder vil ha nok innflytelse når barna blir eldre. Hun ser spesielt likhetstrekk mellom seg selv og eldste gutten, og har derfor tanker om at han har behov for en praktisk yrkesrettet linje på videregående for å oppleve mestring og ha ønske om å fullføre en utdanning.

4.2 Birk

UngSA kom i kontakt med Birk via NAV. Birk droppet ut av skolen etter negative erfaringer i praksis da han skulle ta lærlingtid som murer, og i tillegg hadde strøket i matematikk tre ganger på videregående skole. Derimot opplever han mestring blant annet i historie og har et karaktersnitt på 3 når man ser bort i fra ikke bestått i matematikk. Birk har arbeidet hardt for å bestå, og tatt flere kurs i matematikk, men ikke bestått faget på nåværende tidspunkt. Han har tatt opp igjen læretiden og fått godkjent fagbrev som murer i 2022.

Birk ønsket ikke å bli assosiert med NAV, som han mener gir han et «sløvt stempel», og har hatt arbeid i ulike butikker og restauranter. Han møtte samboeren sin på den ene restauranten hvor han arbeidet. Sammen har de en gutt på 5 år, og i tillegg er Birk stefar til to gutter på 15 og 17 år som samboeren hadde fra tidligere forhold. Birk sin samboer går læretid i 2022 for å bli maler. Birk har en historie preget av mobbing, depresjoner og søvnvansker. Han har et godt forhold til sin mor som har vært ufør etter en ulykke i ung alder. Far er alkoholiker og

Birk har hatt lite kontakt med han av denne grunn. Birk har tre eldre søstre og en eldre stesøster som er datteren til stefaren han vokste opp med. Birk forteller om en «streng» stefar som så det at Birk var en følsom gutt som et svakhetstegn, og beskylte han for å være homofil.

Birk forteller mye om guttene sine. Han opplever å være noe alene om oppfølging av lekser hvor matematikk lekser kan være ekstra utfordrende. Birk forteller åpent om opplevelsen av å ikke være en god nok far som klarer å stille opp på alle plan guttene har behov for. Birk ønsker ikke å være som stefaren sin og har en sterk bevissthet om å være raus og forståelsesfull og ikke være for «streng». Birk strever noe med grensesetting, noe som mulig er en følge av bevisstheten om å ikke være for «streng». Han forteller mye om mellomste gutten hvor han opplever å ha mistet oversikten over hvor gutten er, hvem han er sammen med og om han har spist eller gjort lekser. Det har bekymringer rundt at gutten har testet ulovlige rusmidler. Birk håper at bare gutten kommer inn på linjen han ønsker på videregående, vil han finne igjen skolemotivasjonen. Birk kom selv ikke inn på det han ønsket på videregående, noe som gikk mye ut over hans skolemotivasjon. Denne følelsen overfører Birk til stesønnen og ser det som ytterst viktig for guttens at han kommer inn på sitt første ønske for å ha motivasjon å fullføre en utdanning.

4.3 Marie

Marie kom i kontakt med UngSA via NAV, etter at hun valgte å avbryte lærlingtiden siden hun ble gravid. Hun beskriver opplevelser fra skolen som vanskelig. Hun hadde både konsentrasjonsvansker og utfordringer med det sosiale samspillet. Marie opplevde å ha «frie tøyler» i oppveksten, og har en lang historie med skulk, fravær, depresjon og «festing». Det å føle på utenforskap begynte allerede på barneskolen, og Marie forteller at hun er lik sin mor som heller ikke har mange venner. Marie har, i likhet med de andre informantene, hatt utfordringer med matematikk som hun har tatt opp ved flere anledninger. Hun skal opp på nytt til matematikk eksamen i nær fremtid, men hun har ingen forventning om å bestå.

Marie har et godt forhold til foreldrene sine. Mor var ung da Marie ble født og Marie forteller om opplevelsen av å vokse opp sammen med mor. Marie har tanker om at morens unge alder mulig var grunnen til at mor ikke lyktes i å beskytte og støtte henne gjennom oppveksten og skolegangen. Den eldre broren har ikke fullført en utdanning og har utfordringer med

rusmisbruk som startet i ungdomsårene. Mor til Marie arbeider som helsefagarbeider, mens far går på NAV på grunn av sykdom.

Marie har to barn. En sønn på fem år og en datter på syv måneder. Forholdet til far til eldste sønnen ble avsluttet når sønnen var seks måneder, og Marie har hovedomsorgen for gutten. Marie har fått ny samboer siden forrige intervju, og de har fått ei jente sammen. Samboeren til Marie arbeider i Nordsjøen som innebærer at han er borte i lengre perioder.

Marie forteller at hun trives som mor og å bruke mye tid på barna. Hun forteller at hun opplever å «møte seg selv i sønnen daglig», noe hun ikke opplever like positivt siden hun var ifølge seg selv et «mareritt». Når hun utdyper dette forklarer Marie at hun hadde lite autoritetsrespekt i barn og ungdomstiden, og så på motstand og forbud som en utfordring som hun tok med glede. Hun fant på mye hun betegner som «alvorlige rampestreker» for å «straffe» både lærere og medelever.

Marie arbeider nå innen eldreomsorgen og forteller at hun egentlig liker å lære og kunne tenke seg å studere mer, men at skolesettingen med oppgaver, papirer og støy ikke fungerer for henne. Marie forteller at hun fremdeles strever med å konsentrere seg og blir sint av å gjøre papirarbeid som å skrive rapporter eller fylle ut skjemaer. For at dette sinnet ikke skal gå ut over barna, lar Marie være å gjøre papirarbeid når de er til stede. Dette kan føre til utfordringer når barna begynner på skolen og behøver støtte med skolearbeid.

5 Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere empiriske funn forskningen har ført til. «Kapitalspeilet», og «tåkevinduet» er egen definerte begrep som illustrerer to funn, mens «foreldre som navigasjonssystem» er en egendefinert illustrasjon på funnet. Resultatene har en overføringsverdi, ved å belyse foreldre med skoleavbrudd erfaring sine tanker og opplevelser, kan funnene gi ny innsikt og forståelse av foreldrenes opplevelse og hvordan disse kan påvirke barnets skolegang (Skilbrei, 2019, s. 88; Tjora, 2021, s. 267).

5.1 Kapitalspeilet

Thea forteller at hun ønsker at skolen kan se at noen barn er praktiske lærere, og ikke bare teoretiske. Hun vil kjempe for at sønnen skal oppleve mestring på skolen:

«Han er jo veldig ressurssterk på så mange andre måter, og man må begynne å tenke på at noen barn er praktiske lærere og ikke bare teoretiske [...] Jeg skal hvert fall slåss ganske hardt for at han får en god opplevelse uten at han skal legge så veldig merke til at det tilrettelegges så mye. Jeg vil ikke at man skal være på utsiden heller på en måte.»

Her forklarer Thea at hun ønsker at det blir tilrettelagt for sønnens mestring på skolen, men at det utføres på en måte som ikke fører til sosial eksklusjon. Hun utdyper videre at dette handler om at barn som synlig ikke mestrer den forventede malen av skolens krav havner i en «boks»:

«Jeg brenner litt for det da, folk som er litt vanskeligstilte, jeg var jo litt vanskelig stilt selv. [...] Det er jo den boksen jeg helst ikke vil at (sønnens navn) skal havne i. Jeg havnet i en boks selv jeg, for jeg satt ikke rolig i timen så jeg ble litt boksete jeg og (ler). Jeg vil at han skal oppleve fellesskapet. Følelsen av å høre til noe da og ikke utenforskap på en måte. Det er viktig at man ikke føler seg dum og ubrukelig, bare fordi man ikke helt klarer det alle de andre i klassene klarer da.»

Thea forteller her om mulighetene sønnen hennes vil bli gitt på skolen. Hun er opptatt av at han vil oppleve å bli tilrettelagt for slik at hans utviklingsmuligheter vil være på linje med hans jevnaldrende. Thea tar opp elementer om forventninger, mestringsopplevelse,

tilhørighetsfølelse og trekker inn egne opplevelser av å bli plassert i en «boks» for de som ikke mestret skolens krav. Birk forteller om lignende opplevelser når han sier at stesønnen har fått et «stempel» som klassens klovn, og at dette påvirker både selvbilde, karakterer og hans opplevelse av forventninger til rollen som «klassens klovn»:

«Han har liksom fått sånt stempel på seg at han er liksom klassens klovn liksom, og litt dårlig selvbilde av seg selv, og tenker at veldig mange folk eller klassekamerater tenker det og det om han, altså en negativ ting da. Han liksom trækker seg selv litt ned og at det her er hva som er forventet av meg liksom.»

Her forteller Birk om hvordan stesønnen speiler seg i hvordan han opplever sine jevnaldrende og lærere sine forventninger til egen prestasjon og adferd. Stesønnens selvbilde og mestringsforventning blir svekket ut fra egen opplevelse av andres forventninger om han som «klasens klovn» som videre påvirker hans ferdigheter og skolemotivasjon. Videre forteller Birk om hans tillit til lærerens kompetanse:

«Altså de er jo der for å veilede barna på best mulig måte og jeg stoler på det de gjør, og det de sier. Så hvis de anbefaler noe så gjør vi jo bare det.»

Her kommer det frem at Birk gjør en speiling av egen kompetanse opp mot lærerens. Hans konklusjon er å stole på det læreren anbefaler siden hans opplevelse er at læreren har høy kompetanse på å veilede barn og unge. Birk forteller videre om sin erfaring med å finne arbeid etter at han avbrøt sin utdanning, og hvordan dette påvirker hans tanker om stesønnen skulle velge, som han, å avslutte skolegangen:

«Jeg jobbet både på Meny og på Kiwi så jeg har liksom prøvd å forklare det at liksom at skole er viktig da og det er viktig å få seg en utdanning. Altså det er viktig i dagens samfunn og det er ikke så lukrativt og kanskje sitte der i en alder av 20 åra, også sliter du med å finne deg jobb fordi du ikke har noe fagbrev eller noe utdanning eller noen ting. Og kanskje du da må få jobb på butikk, på Kiwi for eksempel, hvor det er kanskje utlyst 5 stillinger så er det kanskje 500 søkere der, også jobber du ugunstige arbeidstider og det er ikke den beste lønna.»

Birk erfarte at det at han droppet ut av videregående gav han mangel på normen av utdanningskapital som han hadde behov for, for å kunne veksle inn i et arbeid som kunne nå opp til normalen på samfunnets økonomiske kapitalstandard. Birk erfarte å stå i hard konkurranse om en dårlig betalt jobb med ugunstige arbeidstider. Ved å fortelle stesønnen om sin erfaring ønsker Birk at stesønnen vil unngå å gjøre de samme erfaringene.

Informantene forteller om hvilke fag de opplevde mestring i og hva de opplevde vanskelig på skolen. Erfaringene fra skolegangen påvirker hvordan informantenes speiler egne ressurser og egen evne til kunne støtte sine barn i deres skolearbeid opp mot en opplevd samfunnsstandard. Birk forklarer det på denne måten:

«Jeg er flink på historie blant annet, det er liksom eh... Jeg klarer basic matte, men alt annet enn det da... Bare surrer det seg til oppi hodet mitt. Jeg tok jo opp den matteeksamen en del ganger [...]. Jeg gikk jo flere kurs også i flere uker eller måneder så det det var vanskelig på den tiden, det var det. For du liksom lærer en ting og så prøver du å repetere på det, men så ja sitter det liksom ikke, også går det ikke helt den veien du hadde håpet og trodd da [...] Jeg er flink på historie, så jeg får liksom bidratt med det i liksom, så kan hu (samboer) bidra med matte da. Så det er noe matte lekser så sier jeg nei det får du prate med mamma om.»

Nederlaget i matematikk, gjør at Birk ikke opplever at han innehar ressurser til å støtte barna sine i matematikk lekser. Samtidig som Birk forteller at han ber barna snakke med mor om matematikk leksene så forteller han at mor ikke alltid følger opp skolearbeid:

«Så det er liksom jeg vet ikke helt hvorfor hun glemmer det, men det jeg ser på som hverdagslige ting da, så kan hu kanskje sone litt ut eller hva jeg skal si. Jeg ville kanskje tenke at det er naturlig at nå må du passe på at en av sønnene hennes har gjort lekser eller sjekke det liksom.»

Birk opplever at han ikke kan bidra med matematikk, og at samboeren ikke alltid følger opp skolearbeid. Dette kan være en mulig forklaring på at det er matematikkarakteren stesønnen har behov for å forbedre. Når hverken Birk eller mor til gutten opplever å ha ressurser til å bidra, kan dette påvirke stesønnens muligheter til å tilegne seg kompetanse på dette fagområdet.

Marie forteller at hennes erfaringer med skole og skolearbeid fortsatt påvirker henne i hennes hverdag både hjemme og i yrkeslivet:

«Så fort det var ting som krevde å sitte inne i en test, så ble jeg sur og stakk av vet du. Null form for konsekvenstankegang. Jeg satt meg ned, skrev navnet mitt, kikka på prøva, oppe i hodet mitt kunne jeg jo svare. Leste setningene om og om igjen, det gikk ikke inn [...] Og sånn er det den dag i dag hvis jeg skal sette meg ned å gjøre papirarbeidet, så rygger gubben ut av rommet. For han vet at vis jeg... Det er den eneste gangen jeg kan bli sinna. Det er nesten verre nå.»

Marie utdyper hvordan skoleerfaringene påvirker henne i dag. Her forklarer hun med å gi et eksempel på hvordan dette påvirker henne på arbeidsplassen:

«Du har hele tiden rapporter å skrive, også da er det er noen ganger jeg sitter og dunker hodet inntil rattet, og bare sitter og håper folk skal sjølantenne. Det går greit med brukerne, men det er den dumme telefonen vi skal sitte og rapportere på... Men ingen må snakke til meg samtidig. [...] Jeg er verdens hyggeligste, men prøv å sitte ved siden av meg når jeg skal skrive noe. Da blir jeg et helt annet menneske.»

I neste eksempel beskriver Marie hvordan hun opplever å fylle ut skjemaer på internett:

«Jeg passer alltid på å gjøre sånt når ungene ikke er hjemme. For det, jeg er ikke en mor som kjefter. Jeg sier det ikke er lov fordi sånn og sånn, men jeg er helt sikker på at hadde jeg sittet med det og guttungen hadde kommet inn en dag og masa mens jeg holdt på med noe sånt, så tror jeg ikke jeg hadde hatt den tonen. Da tror jeg det hadde blitt sånn: Kan du gå vekk?! Det er sikkert en blanding av stressa følelser samtidig som at det var ikke noe gøy å gjøre. Jeg er ikke en sinna person, men det er når jeg skal sitte og svare på noe. Og ja.... inni hodet mitt så skriker jeg.»

Marie forteller at oppgaver som å skrive rapport på arbeid eller fylle ut skjemaer hjemme, fører til situasjoner preget av frustrasjon og som kan komme til uttrykk gjennom sinne. Disse opplevelsene med frustrasjon og sinne kan påvirke hvordan Marie håndterer senere situasjoner med skolearbeid med barna. Selv om hun ikke ønsker å bli sint og frustrert rundt

barna, kan barnas behov for støtte under skolearbeid fremkalle disse følelsene i Marie, siden de har sammenheng med hennes egne opplevelser med skolerelaterte oppgaver.

Både Birk og Thea forteller om hvilke ønsker de har for seg selv og familien sin. Birk forteller at det mest sentrale nå er at barna lykkes i sin skolegang, og at han og samboeren får fortsette på hver sin arbeidsplass så det blir mulig økonomisk å kjøpe et hus som har nok rom til alle:

«Så det skal bli veldig bra så vi håper jo det er vel egentlig det vi prøver å jobbe mest for at vi skal få kjøpt et hus, noe større noe, innen hvert fall et år eller to og det er noe jeg tror skal være mulig. Ellers så tror jeg jeg kommer til å jobbe der jeg jobber nå og håper samboeren min får fortsette å jobbe der hun jobber nå, og at guttene kommer seg videre på skole og sånn type ting.»

Thea forteller hvordan «A4-livet» skaper trygghet og lykke. Hun har tanker om at bruddet med barnefaren oppleves spesielt sårt nettopp fordi ønske om «A4-livet» gikk i oppløsning. Thea har ikke selv vokst opp med denne tilværelsen, og etter hva hun betegner som «A4-livet» vitner om at hun speiler egen oppvekst mot det hun opplevde alle rundt henne hadde som hun selv erfarte å mangle:

«Jeg har så, jeg har hatt så lyst på den der A4-tilværelsen liksom. Det A4-livet, jeg verdsetter det så høyt. Er det noe som er trygt og godt så er det jo å komme hjem til en trygg partner, og trygge barn, og reise til dyreparken da, og sånne ting som det der da. Jeg setter så pris på det, så det var vel kanskje det tøffeste med bruddet at det brøyt den tanken jeg hadde om en fin og lykkelig familie da.»

Thea forteller om en opplevelse av en mor som ikke er til stede i hennes oppvekst, og at hun som barn ble tilsidesatt av mors rusavhengighet. Hun forteller hvordan hennes erfaringer har gitt henne et ønske om å være den trygge voksne hun selv savnet. Hun savnet å komme hjem til en trygghet:

«Hvorfor er du villig til å sette meg så til side for dette her, som egentlig ikke har bidratt med noe godt på en måte? Mens jeg som et barn er jo egentlig det. Det er jo noe som jeg nå som selv har blitt mamma selv liksom, kunne jo aldri satt mine barn i

en slik situasjon som jeg ikke var til stedet 100% og klar i hode [...] Så jeg har jo veldig lyst til å kunne være en trygghet rett og slett [...] Jeg vet jo hva jeg savnet selv.»

Både det Birk og Thea forteller om er et ønske om å oppleve å ha normen i det «kapitalspeilet» de speiler seg selv og sin situasjon i. «Kapitalspeilet» er deres opplevelse av hva andre de sammenligner seg med innehar av ressurser. Det å oppleve et avvik mellom egne ressurser og den opplevde normalen de sammenligner seg med forsterker mulig ønske om at både de selv og familien deres skal oppnå den opplevde normalstandard på kapital.

5.2 Tåkevinduet

Både Thea og Marie forteller om opplevelsen av at lærere var frustrerte over at de var «uroelige» og «ukonsentrerte» på skolen. Informantene forteller videre om hvordan de ser igjen trekk ved seg selv i sine barn.

Thea:

«Jeg var nok veldig vill og urolig og en plage for lærerne. Jeg vet at de var veldig veldig frustrert over meg ofte. Jeg skapte mye uro og klarte ikke å konsentrere meg. Jeg var veldig dårlig faglig, slet liksom med å henge på med fagene og prøver og innleveringer og alt sammen [...] Jeg husker hun ene kontaktlæreren min pratet bare ikke til meg når jeg sa noe i timen, uansett om det var faglig eller ikke, så sluttet hun bare å svare meg. [...] Jeg tror nok de var litt drittlei av meg for å være helt ærlig, og ingen av de har vel egentlig forventet at det skulle bli en dritt av hverken meg eller venninnen min som jeg var med på den tiden.»

Thea opplever likheter mellom egne og sønnens utfordringer:

«Han er jo litt som meg, han er jo litt urolig og sliter med å sitte stille, og sånne ting. Og jeg er jo veldig spent på hvordan han kommer til å klare skolehverdagen da for den er jo ikke lagt så veldig til rette for barn som (sønnens navn).»

Marie har i likhet med Thea tanker om at hun var utfordrende for lærere:

«Skole det fungerte jo ikke, og sitte stille det var jo bare uaktuelt [...]. Hadde jeg møtt en elev som meg i dag så hadde jeg grått. Jeg var jo det verste mareritt for en lærer.»

Marie beskriver videre at hun møter seg selv i sønnen daglig:

«Jeg møter meg selv daglig jeg for jeg har jo en sønn som er temmelig lik, så jeg gruer meg litt til han begynner på skolen. Jeg håper jo... Jeg har et håp om at du blir mer lik pappaen din frøken (snakker til datteren). Han var... Han likte seg ikke på skolen, men han møtte opp og bare gjorde det han skulle.»

Thea og Marie har negative erfaringer og opplevelser med hvordan skolen og lærere møtte deres utfordringer med å være «uroelig» og «ukonsentrert» på skolen. Denne erfaringer skaper en tåke som bestemmer hva de ser ut av sitt fortolkningsvindu. Tåken som er farget av forståelsen om at skolen ikke er tilrettelagt for barn som de var, og som de ser igjen i sine barn, har en mulig sammenheng med at de forbereder seg på at deres barn skal gjøre samme erfaring. Marie uttrykker at hun håper at datteren blir mer lik sin far, som mestret skolen bedre enn henne selv, mens Theas tanker om sønnens skolegang blir styrket av barnefarens erfaring fra skolen:

«Pappaen hans er jo ikke en bokperson eller skoleperson. Han er ikke noe sånn teoretisk flink i det hele tatt, men han er helt rå til praktiske ting. Han fikser det meste og veldig smart på sånne ting, men hvis du spør ham om hovedstaden i USA så kunne han ikke svaret på det hvis du skjønner. Han er ikke bok-smart i den forstand, men han er så smart og på mye annet, og hadde han blitt møtt til litt bedre på de egenskapene han hadde, og ikke blitt hakket så veldig på, på de egenskapene han ikke hadde, så tror jeg han hadde hatt en mye bedre opplevelse av skolen også.»

Tankene Thea har gjennom både egen og barnefar sin erfaring fra skolegangen samler seg som en farget tåke over hennes synsvidde av forståelsen om hvem sønnen er, og hvordan hun ser og forbereder seg på sønnens fremtidige skolegang:

«Hvis han er som meg så kommer han til å være ganske lei av skolen. Jeg skal prøve å møte han med så mye skoleleiforståelse jeg bare har, men samtidig så har jeg så lyst

til at han skal forstå at det er dritt nå, men han kommer til å være så glad for at han sto i det når han er blitt ja 20 for eksempel. Så han ikke trenger å ta opp fag og styre og ordne med de greiene der med at han bare kan holde ut i årene det står på.»

Ved at Thea sin forståelse av skole er farget av erfaringen om at skolen ikke er tilrettelagt for barn som henne og sønnen som er «urolige», forbereder hun seg på at sønnen vil bli skolelei og oppleve skolen som «dritt». Derfor ser hun det som nødvendig å møte sønnen med så mye skoleleiforståelse hun har. Thea nevner ikke muligheten for at sønnen vil mestre og trives på skolen, og mulig ønske å ta mer skole etter videregående.

Birk forteller at en del av han skulle ønske han hadde fullført utdannelsen sin og ikke droppet ut av skolen, selv om han er glad for at det førte til at han møtte sin samboer og sine to stesønner:

«Som jeg sa tidligere at en del av meg skulle ønske jeg fullførte utdannelsen når jeg begynte på den [...] Jeg ville jo liksom sagt til meg selv på en måte at du skulle fullført utdannelsen liksom eller gått en annen skolevei. Altså det er jo noe jeg også har tenkt mye på at jeg skulle gjerne ønske at jeg hadde gått TIPP og kanskje blitt prosessoperatør istedenfor den veien som jeg har gått nå, men det gjorde jeg ikke [...] Altså litt sånn av egne erfaringer da for som jeg pleier å si så hadde jeg hodet i rumpa i mange år.»

Det at Birk valgte å avslutte skolegangen på videregående har gitt han erfaringer med hvilke jobbmuligheter man har i dagens kunnskapssamfunn uten utdanning, hvor vanskelig det kan være å få dem og hvilken lønn og arbeidstider dette gav. Birk forteller om et ønske om at han hadde valgt en annen linje som kunne motivert han mer til å fullføre. Erfaringene påvirker Birks tanker om stesønnens muligheter. Birk er bekymret for at om stesønnen, i likhet med han selv, ikke vil finne motivasjon til å fullføre en utdanning om han ikke kommer inn på førstevalget på videregående skole. Birk forteller at han av denne grunn prøver å motivere og forklare stesønnen hvor høy betydning det har å forbedre karakterene sine for å komme inn på den videregående linjen han ønsker:

«Så vi har liksom pratet litt med han om det og lærerne har prata med han om det, og jeg prøvde å forklare det til at når jeg gikk på skolen så hadde ikke jeg en lærer som

kjempet sånn for meg. For han er egentlig flink på skolen egentlig, men blir fort distraherert da og ja, dårlig prioritering kanskje? Å jeg forstår det jo, han er jo bare 15 år, og jeg skal ikke si at jeg hadde de beste prioriteringene når jeg var 15 år jeg heller. Men jeg håper han klarer det, for jeg hadde blitt lei meg om han måtte gå på en annen linje da som han absolutt ikke ønsker å gå på. For da vet jeg åssen han... Eller jeg vet hva som hadde skjedd med tanke på hvordan han er, at da hadde skolen bare gått nedover tror jeg.»

Birk trekker slutninger om fremtidige opplevelser for stesønnen gjennom egen subjektive opplevelse. Han henter informasjon fra sin egen erfaring om hvordan det å gå på en skolelinje som ikke var første valget påvirket skolemotivasjonen negativt og førte til skoleavbrudd. I likhet med Marie og Thea ser Birk stesønnens utdanningsmuligheter i kunnskapssamfunnet ut fra eget «tåkevindu» som er farget av egne opplevelser, følelser og erfaringer.

Samtidig peker Birk på et annet sentralt element. Han hadde ikke en lærer som kjempet for han slik han opplever at stesønnen har. Thea beskriver som Birk en opplevelse av at lærer og foreldrene ikke hadde noen forventninger til henne:

«Når ingen har forventningene til deg så er det lett å ikke stille de forventningene til seg selv også.»

Det at stesønnen til Birk har en lærer som «kjemper» for at han skal klare skolens karakterkrav for å komme inn på ønsket utdanningslinje er en sentral faktor. Opplevelsen av at foreldre, lærer og betydningsfulle andre har tro og forventninger til at de skal mestre utfordringer kan ha påvirkningskraft på hvordan barn og unges opplever egne evner til å mestre utfordringer. Som Thea beskriver er det utfordrende å ha forventninger til seg selv om man opplever at ingen andre har forventninger til deg. I sitatet på side 38 forteller Birk at stesønnen selv opplever at han har et «stempel» som «klassens klovn». Det er mulig at stesønnen i likhet med Thea speiler forventningene til eget skolearbeid i det han opplever andre forventer av han.

5.3 Foreldre som navigasjonssystem.

Som belyst både i «kapitalspeilet» og «tåkevinduet», forteller Thea at hun i sin oppvekst ikke opplevde noen forventning om at hun skulle gjøre skolearbeid. Hun forteller at forholdene hjemme gjorde det vanskelig å utføre skolearbeid. Thea erfarte derfor at støttende jevnalderrelasjoner som prioriterte skolearbeid var avgjørende for at hun skulle få gjort skolerelaterte oppgaver:

«Mamma hadde et år hvor hun skulle bli DJ, så det var jævla grusomt teknomusikk fra sju på morgenen til sju på morgenen, altså 24 timer i strekk. Det var ikke så mye skolearbeid som ble gjort hjemme og det var ingen som passet på at det ble gjort, og jeg gadd hvert fall ikke å gjøre det på egen hånd! Så det var ikke så veldig mye av det. Jeg var flink når jeg var på skolen, men da var det mer at de andre også skulle jobbe med det samme skolearbeidet. [...] Det var bestevenninna mi som skulle gå påbygg tror jeg, som gjorde at jeg søkte meg inn på design og håndverk for å få litt variasjon. Akkurat da var jeg veldig skolelei, og design og håndverk der er det ikke bare teoretisk på en måte. Det var veldig gøy, og jeg hadde en veldig kul klasse som hjalp meg masse. Jeg var helt udugelig på det vi skulle gjøre, men de var kjempeflinke. Så jeg har nok fått bedre karakterer enn jeg har fortjent.»

Theas erfaringer av verdien av jevnalderrelasjoner var at de var avgjørende for både at hun valgte å søke på videregående skole og at hun fikk utført skolearbeid. For Thea var det støttende jevnalderrelasjoner som bidro som navigasjonssystem når hun gjorde valg av koordinater for utdanningen hun i dag fullfører. Hun har valgt en lengre vei mot mål med pauser underveis, men hun har fortsatt veien mot mål. Den betydningen jevnalderrelasjoner hadde for henne overfører hun til sønnen:

«Jeg håper jo at han bygger gode vennskap nå da som kan kanskje motivere han. Jeg hadde nok ikke søkt meg inn på videregående hadde det ikke vært for at venninna mi skulle det, og pushe litt på at det hadde vært gøy og gått på skole sammen. Så jeg håper han kan ha litt drahjelp i venner, og jeg tror ikke alltid min stemme kommer til å hjelpe, men hvis han har gode, smarte, støttende kompiser og venninner rundt seg så håper jeg at det også kan være en positiv ting for han da, og hjelpe litt kanskje så han har lyst til å holde hjula litt i gang i hvert fall.»

Thea opplevde lite støtte fra foreldre og dårlige forhold for å få utført skolearbeid i hjemmet. I hennes situasjon ble jevnaldrende av sentral betydning for hennes skolemotivasjon. Det at hun overfører den erfarte betydningen av støttende jevnalderrelasjoner til sønnen, gjør at hun mulig undergraver sin egen innflytelse ved å være mer til stede enn hennes foreldre var, og forbereder seg på at jevnalderrelasjoner kan ha større betydning for sønnens skolemotivasjon enn henne som mor. Thea har videre tanker om hvilken vei sønnen burde velge når det gjelder skole:

«Han er kjempeaktiv så jeg håper at han ser tidlig at han også trenger en skolelinje eller noe som holder han litt i gang. Jeg håper at kanskje hvis man har det tøft på barne- og ungdomsskolen, at videregående blir liksom hans tid da til å blomstre. For der kan han gå litt mer inn i felt han ønsker selv og få litt av det praktiske forhåpentligvis. Snekker linja eller tømmerlinja eller noe sånt da. Hvis han er som meg så kommer han til å være ganske lei av skolen og da er det godt å få litt variasjon.»

På nytt kommer det frem at hun forbereder seg på at han vil oppleve å bli lei av skolen, og vil ha behov for variasjon med praktiske fag. Thea fungerer likevel som et navigasjonssystem ved å ha tanker om sønnens fremtidige skolevalg. Hennes konklusjoner om hva som vil være smarte koordinater å sette og valg av veier mot mål i utdanningslandskapet for hennes sønn, bunnar i hennes egne erfaringer og observasjoner med utdanningsinstitusjoner, og at hun opplever å se egenskaper fra seg og barnefaren i sønnen.

Birk forteller om bekymringer for stesønnens skolegang:

«Han har lyst til å bli elektriker, men sånn som det ligger an nå med karakterer så har han ikke mulighet til å komme inn. Så læreren sier det at hvis han jobber nå det siste halvåret nå, står på, så kan han klare det. Allikevel så viser han ikke, han sier han forstår, men han viser ikke helt at han tar riktig prioriteringene da, de riktige valga da [...] Men jeg prøver liksom å forklare han at det er snakk om et halvt år av livet ditt, og du er nødt til å virkelig sette deg inn for å klare det, for eller så må du kanskje gå på en linje du ikke ønsker å gå på.»

I Birk sitt tilfelle har sønnen uttrykt ønske om videre skolegang, men han har ikke høye nok karakterer i dag i forhold til karakterkravet utdanningsinstitusjonene har. Birk har, som tidligere påpekt, bekymringer rundt at stesønnens skolemotivasjon avhenger av om han kommer inn på sitt førstevalg. Birk sin opplevelse av smarte valg av koordinater og veivalg for stesønnen bunner i egen erfaring om at det å ikke komme inn på førstevalget kan føre til lav skolemotivasjon og skolefracfall. Fokuset i samtalene mellom Birk og stesønnen kan mulig oppleves som en enten eller situasjon. Enten kommer gutten inn på førstevalget eller så vil han erfare skoleavbrudd. Det blir ikke nevnt alternative skolevalg i Birk sitt navigasjonssystem, som kunne vekket stesønnens interesse og ført til en utdanning.

Marie er i likhet med Thea opptatt av at sønnen skal oppleve mestring og oppleve seg selv som god nok som han er:

«Han skal ha det trygt og han skal ha de tingene han trenger. Også er det veldig sånn at jeg vil at guttungen min skal lære seg at sannhet er viktig, og at han er bra nok som han er. Om han ikke har en eneste hobby, og det ikke er en eneste ting han kan, om det kanskje bare er si sånn semiflink til å tegne eller noe, og det er det han kan, så er det bra nok.»

Som Thea overfører Marie betydningen av egne erfaringer og verdier fra skoletiden til sønnen. Marie fokuserer på at sønnen skal oppleve et selvilde av seg selv som «bra nok» uansett hva det reelle resultatet er. Maries verdisyn kan ha påvirkning på hvordan hun vil være som navigasjonssystem i sønnens valg av fremtidige koordinater og veivalg. Uansett hvordan det går i skolen, er Marie sitt mål at sønnen skal oppleve sine prestasjoner som «bra nok», og at han skal være stolt og ærlig om resultatene.

Oppsummert har informantene fortalt hvordan de speiler barna sine i eget bilde og i den opplevde samfunnsrealiteten. Deres vurderinger, tanker og tolkninger er gjort ut fra seleksjon av deres erfaringer og opplevelser som legger seg som en tåke i deres tolkningsvindu, som er vanskelig å se forbi. Informantenes verdier og tanker om gode og dårlige valg og prioriteringer kan ses som et navigasjonssystem med anbefalinger om koordinater og veivalg for barna i deres utdanningslandskap. Dette vil jeg gå nærmere inn på og diskutere i neste kapittel.

6 Drøftelse av funn

Foreldre må tilpasse oppdragelsen etter nåtidens og fremtidens krav (Frønes, 2013, s. 12). Kunnskapssamfunnet verdsetter mindre de praktiske ferdighetene og mer den kulturelle kapitalen fra utdanningsinstitusjonene enn tidligere samfunn, noe som påvirker kravene til foreldrerollen. Å inkluderes i dagens samfunn handler om utvikling av kompetanse for deltagelse i yrkeslivet, hverdagslivet og utvikling av evne til handling og forståelse av kulturelle og sosiale rammer, for å mestre livsløpet (Frønes, 2013, s. 17). Av denne grunn handler foreldrerollen i dag blant annet om å sørge for at barna får de ressursene, kunnskapene og ferdighetene de behøver for å kunne mestre tilværelsen her og nå og i fremtiden (Eng & Kjøbli, 2017, s. 21 & 23). Foreldre skal støtte barn i deres kunnskap og kompetanseutvikling i skolen, ved å legge til rette for utvikling av faglig forståelse, evne til problemløsning, evne til samhandling, men også økonomisk kapital til at barna får være med på aktiviteter utenfor skolen, og har det utstyret de behøver både til utdanning og fritidsaktiviteter. Kunnskapssamfunnets krav og rammer fører av den grunn til at barn er mer avhengige av foreldrenes egenskaper, overskudd og ressurser enn i tidligere samfunn (Eng & Kjøbli, 2017, s. 21, 23-25).

Informantene forteller at skolen ikke hadde rom for den «uroligheten» de hadde på skolen og som de ser igjen i sine barn. Fra tidlig barndom lærer individet å oppføre seg i sosialt akseptable former, etter hvordan individet opplever andre betrakter dem gjennom evalueringstilbakemeldinger (Wilkinson & Pickett, 2012, s. 67). Informantene sin opplevelse er at ved å ikke mestre de sosialt akseptable formene blir man plassert i en «boks» eller får et «stempel» for dem som ikke mestrer kravene og kodene i skolesystemet. Skolen formidler ikke bare pensum om kunnskap, men et pensum om rollen som elev. Det «skjulte» pensumet forteller om det kulturelle mønsteret av akseptabel adferd. På denne måten representerer utdanningsinstitusjoner grunnleggende mekanismer for sosial integrasjon og kulturell overføring (Frønes 2013, s. 20 & 24).

Det at barn i utdanningssystemet befinner seg i en sosial kontekst hvor systemet legger føringer for hva som er akseptabel adferd og prestasjon og hva som er avvik, kan forklare at informantene opplevde negativ evaluering når de ikke innrettet seg etter den forventede adferden. Den internaliserte malmførende adferden påvirket hvordan medelever, lærere og foreldre så informantene, og hvordan de erfarte evalueringen av egen adferd og prestasjon

(Aakvaag, 2008, s. 288; Frønes 2013, s. 21). Samtidig handler informantenes fortelling om erfaringer fra barne- og ungdomsårene som er en sårbar dannelsesetid, hvor truende sosiale evalueringer kan være spesielt vanskelig følelsesmessig. Barn og unge kan oppleve høy usikkerhet om eget selvbilde og ved å oppleve at de allerede var «stemplet» til en rolle, kan det være at informantene opplevde tilbakemeldingene fra lærere som en bekreftelse av rollen i stedet for velmenende veiledning (Wilkinson & Pickett, 2010, s. 68-69). Bourdieu (1995) forklarer at det å bli plassert i en «boks» er å bli tildelt en spesiell plassering i det sosiale rommet som forsterker opplevelsen av å bli marginalisert (s. 182). Den malmførende atferden og prestasjonen som er styrt og opprettholdt av hva som fremstår som meningsfullt sett fra systemet i kunnskapssamfunnet sin side, kan føre til utvikling av opplevde «bokser» eller «stempler» hvor elevene opplever å bli sortert etter om de mestrer systemet eller ikke mestrer det (Hutchinson & Oltedal, 2017, s. 145).

Informantene har tanker om hvordan de kan bidra med barnas skolearbeid, men de forteller samtidig om hva de ikke forventer å kunne bidra med. Alle informantene har opplevd matematikk og naturfag, som inneholder mye tall, utfordrende og har ingen forventning om å mestre eller kunne støtte barna i disse fagene. En informant forteller at hun blir frustrert og sint av alt av papirarbeid som krever konsentrasjon. Utdanningssystemet har en legitim kompetanse på barn og unges læringsutvikling og dannelsesprosess (Bourdieu, 1995, s. 181), som kan forklare hvorfor foreldre tilskriver skolen en vesentlig grad av makt ut fra egne erfaringer både som elev og foreldre om at læreren «vet best» (Nordahl, 2004, s. 233-234). Erfaringene fra egen skoletid gir informantene en subjektiv forståelse om hvilke ressurser de innehar og kan bidra med i barnets skolearbeid. Foreldrene som har negative referanser til skolearbeid, kan oppleve avmakt i møte med barnets skolegang, siden deres subjektive forståelse er at de sitter med et mangelfullt ressursgrunnlag for ansvaret med å støtte barnet i deres skolegang (Heen, 2004, s. 214; Nordahl, 2004, s. 222-223).

Bourdieu (2007) forklarer at individets forståelse av det sosiale rommet og deres rammer handler om deres «habitus» (s. 92). «Habitus» erverves gjennom erfaring og struktur i samfunnet. Den internaliserte kulturelle og sosiale kapitalen som blir en del av individets «habitus», påvirker hvilken forståelse individet har av egne ressurser (Bourdieu, 1990, s. 35). Foreldrenes kulturelle kapital får en praktisk funksjon for barnet ved å kunne benyttes som nøkler og kodeløsninger til utdanningsinstitusjonenes koder og kompetansekrav. Det at foreldrenes kulturelle kapital kan benyttes som sosiale kapitalnøkler som kan bidra til å låse

opp mulighetene utdanningsinstitusjonene i dagens samfunn tilbyr, gjør foreldrene til en sentral sosial kapital i barns skolegang (Frønes, 2017, s. 21-22). Samtidig bidrar foreldrenes sentrale posisjon som sosial kapital til at barn og unge stiller ulikt i utdanningsinstitusjonene etter hvilke kapitalnøkler de besitter i foreldrene (Frønes & Strømme, 2020, s. 25).

Som ved et kortspill erfarte alle informantene at deres muligheter i spillet ble påvirket av at de hadde dårlige kort, eller for lite kapital, på hånden for å kunne vinne frem i utdanningsinstitusjonenes spilleregler (Bourdieu, 2007, s. 93). Erfaringer og opplevelser med utdanningsinstitusjonenes spilleregler har blitt en del av informantenes «habitus», som påvirker hvilken tiltro de har til eget bidrag i foreldrerollen, hvilke tanker og tolkninger de har om sine barns utdanningsmuligheter, hvordan de prater om skolerelaterte situasjoner med sine barn, og hvordan de vil handle som foreldre (Bourdieu, 2007, s. 93-95).

Foreldrenes erfaringer med skolen påvirker hvilken foreldrestøtte de vil være for barna. Foreldrestøtte i skolen kan forklares ved at foreldrene formidler en positiv innstilling og viser interesse for barnets skolegang, og evner å oppmuntre og motivere barna aktivt i forhold skolearbeid (Nordahl, 2003, s. 98). Om erfaringene informantene innehar fører til en forventning om at barna ikke kommer til å mestre utdanningsinstitusjonenes spilleregler på bakgrunn av de selv ikke mestret dem og at de som foreldre ikke kan bidra med støtte, påvirker dette i hvilken grad foreldrene vil uttrykke en positiv innstilling og evne å motivere barna til skolearbeidet (Nordahl, 2003, s. 98).

Opplevelsen og erfaringen informantene har med seg fra sin skolegang handler om deres mestringsforventning (self-efficacy). Mestringsforventning handler om individets tiltro til egne evner og muligheter for utvikling og læring, som påvirker adferd, innsats og utholdenhet. Dess høyere mestringsforventning individet opplever dess høyere motivasjon, innsats og utholdenhet vil individet legge i oppgaven (Bandura & Adams, 1977). Om informantene som barn og unge opplevde å legge ned tid og krefter i skolearbeidet som ikke førte til mestring, kan situasjonen ha skapt følelser av stress og mislykkethet. Følelser relatert til mislykkethet og stress gir en lav mestringsforventning i andre lignende oppgaver i voksen alder. Den overførbare virkningen av mestringsforventning, eller manglende mestringsforventning, kan forklare det en informant forteller om opplevelse av sinne og frustrasjon ved utfylling av skjemaer og rapporter, eller følelsen av avmakt og resignasjon, som en annen informant beskriver, rundt barna sine matematikk lekser. Lav

mestringsforventning og stressrelaterte følelser kan derfor føre til at informantene ikke velger å legge ned noe innsats i oppgaver, som barnets skolearbeid, hvor de forventer å mislykkes og som kan fremkalle frustrasjonsrelatert adferd (Bandura & Adames, 1977).

Den oppsamlede erfaringen informantene har med seg påvirker hvor de opplever å stå i speilingen av normen i kunnskapssamfunnet. Kunnskapssamfunnet har som tidligere nevnt en forventning til foreldrerollen. Alle individer sammenligner og speiler seg med den opplevde forventningen i samfunnet rundt, og ønsker å inneha den opplevde normen (Payne, 2019, s. 41-42). Payne (2019) forklarer hvordan forventninger og kontekst påvirker hvordan individet oppfatter sin subjektive tilværelse (s. 56). Han sier alle individ har en bevissthet rundt sine ønsker enten det handler om en kopp kaffe eller en yrkeskarriere. Det individet ikke er like bevisst er aktiviteten i hjernen som konstant følger med på omgivelsene, foretar sammenligninger og kunngjør resultater som fører til ønskene (Payne, 2019, s. 56).

Selv om informantene skulle inneha kapital til å støtte barnets skolegang kan det at de speiler seg i samfunnsnormen og ser mislykkethet, i form av skoleavbrudd, gi opplevelse av at de ikke har den nødvendige kapitalen. Frønes (2013) sier at samfunnsnormen kan handle om kulturelle nøkkelfortellinger som er grunnleggende bilder og forestillinger i en kultur som påvirker våre handlinger og forståelsesformer utenfor individets bevissthet (s. 32). I Norge er det til eksempel en nærmest kroppsliggjort nøkkelfortelling at man må være utendørs i pent vær. På samme måte er Stortingsmelding 32 (2020-2021) en illustrasjon på at det blitt en nøkkelfortelling i kunnskapssamfunnet at de unge må fullføre en utdanning for å ikke falle utenfor arbeidslivet og samfunnet (Meld. St. 32 (2020-2021), s. 8; Frønes, 2013, s. 32). Nøkkelfortellingene om kunnskapssamfunnet, samfunnsnormen på kapitalmengde og foreldrerollen forsterkes i tillegg gjennom medias distribuering av de politiske fremstillingene som setter rammen rundt foreldreansvaret og forholdene i samfunnet knyttet til marginaliseringsprosesser (Frønes, 2013, s. 28 & 34).

Det å sammenligne seg med andre individer og nøkkelfortellinger er så naturlig at det utføres like automatisk som vurderingen av vekten av en melkekartong, og hvor mye styrke det krever av armen å løfte den (Payne, 2019, s. 41). Med andre ord gjøres det konstante sammenligninger med omgivelsene og individet trekker konklusjoner om hvilke sammenligninger som har betydning (Payne, 2019, s. 42). På samme måte sammenligner informantene sin tilværelse i forhold til den opplevde normen i samfunnet rundt dem som de

mener har betydning. Det å mestre utdanning som gir muligheter til arbeid og økonomisk trygghet, til å kjøpe hus og oppleve fornøylesparker, er en standard informantene opplever kunnskapssamfunnet har satt. Hvordan informantene opplever å kunne leve opp til denne normen påvirker hvor de plasserer seg i samfunnets hierarki (Frønes & Strømme, 2020, s. 27). Dess større ulikhet informantene opplevde i sin oppvekst og opplever i dag mellom sin posisjon og «kapitalspeilet», dess lengre ned plasserer de sin posisjon i samfunnshierarkiet (Payne, 2019, s. 46).

«Kapitalspeilet» kan forklare informantenes uttrykk for lavt selvbilde av egen kompetanse, ressurser og innflytelse i foreldrerollen. Informantene speiler seg i «kapitalspeilet» når de forteller om sine forventninger, ønsker, tanker om seg selv som forelder, sine barn og barnas skolegang. Allerede i marginaliseringsprosessen som endte med valg om å avslutte skolegangen, hadde informantene en tanke om at det var et ukløkt valg. Erfaringer, observasjoner og nøkkelfortellinger om hvordan noe henger sammen danner indre forventede forestillinger og subjektive sannheter (Frønes, 2013, s. 64). Tankene informantene har fortalt bunner i en forventet forestilling av at alle har en utdanning og, som de selv senere erfarte, hvor vanskelig at det kan være å finne arbeid uten utdanning. Deretter kommer forventede forestillinger om å inneha en normalisert kapitalmengde som kunnskapssamfunnet har til foreldrerollen (Frønes & Strømme, 2020, s. 26-27; Eng & Kjøbli, 2017, s. 21, 23-25). Til sammen skaper dette et gap mellom «kapitalspeilet», som er en opplevd forventet målestANDARD på hva de burde inneha av kapitaler, og det de faktisk opplever å inneha av kapital.

På en annen side kan det at informantene nå har valgt å ta opp fag og lærlingtid for å fullføre en utdanning, føre til en endring i speilbilde i «kapitalspeilet» gjennom å erfare nye overførbare mestringsopplevelser (Bandura & Adames, 1977). Om informantene gjør nye erfaringer med utdanningsinstitusjoner vil de nye erfaringene og den nyervervede kulturelle kapitalen fra endt utdanning, føre noe nytt til informantenes «habitus» som kan endre informantenes forståelse omkring egne ressurser, utdanningsinstitusjoner og barnets skolegang (Bourdieu, 1990, s. 35). Likevel kan opplevelser og følelser fra barne- og ungdomsårene være sterke i det helhetlige bildet, siden de er ervervet i en sårbar dannelsesetid (Wilkinson & Pickett, 2010, s. 68-69).

Mening dannes i samspill mellom subjekter i kulturelle og sosiale rammer, men meningsdanning hviler på subjektets ønsker og intensjoner (Frønes, 2013, s. 69). Kognitive teorier retter oppmerksomheten mot hvorfor individet tolker og velger handlinger på en måte fremfor en annen. Opplevelser, enten de er teoretiske eller praktiske, har sammenheng med tidligere erfaringer og blir tolket i lys av disse. Siden opplevelser og erfaringer knyttes sterkt til vårt følelsesenter kan en forståelse av et fenomen være vanskelig å endre om ikke individet gjør nye erfaringer eller observasjoner (Skogen & Haugen, 2013, s. 139-140; Gulbrandsen, 2019, s.15). Ved at mening dannes i samspill i kulturelle og sosiale rammer, som utdanningsinstitusjoner, kan det forklare hvorfor informantene sitter med meningene de beskriver omkring utdanningsinstitusjonenes rammer for akseptabel adferd og prestasjoner. En informant forteller at skolen var frustrert over adferden hennes og hennes prestasjoner på skolearbeid. Informanten sitter med en mening om at læreren var «lei» av henne. En annen informant uttrykker at hun var en lærers «verste mareritt».

Tolkninger av informasjon gir grunnlag for både positive og negative meninger og holdninger omkring fenomener i skole og læresituasjoner i barne- og ungdomsårene. En holdning dannes av komponenter av den viten og kunnskap et individ har sammen med følelser eller affekter. Holdninger læres i alle sosiale settinger en befinner seg i, og i hjemmet kan påvirkningen være sterk selv om det er ubevist fra foreldrenes side (Haugen & Skogen, 2013, s. 105-106). Bourdieu (1995) forklarer at holdninger oppstår fordi følelser og erfaringer ligger i et kroppslig minne og setter seg som en huskelapp på hvordan kroppen reagerte i en tidligere lignende situasjon (s. 229-230). Holdningen kommer til uttrykk når situasjonen vekker tidligere følelser og erfaringer i kraft av et kroppslig minne (Bourdieu, 1995, s. 230). Siden holdninger er et produkt av erfaring, følelser og læring, som kommer til uttrykk når en ny situasjon vekker tidligere erfarte følelser, kan det forklare informantenes tolkninger og forventninger om deres barns skolegang. Om informantene uttrykker sine holdninger omkring utdanningsinstitusjoner til barna kan de overføre holdningen til barnet (Haugen & Skogen, 2013, s. 105-106). Derfor kan følelsen av frustrasjon ved utfylling av dokumenter føre til at barnet opplever frustrasjon ved lekser, følelsen av mislykkethet ved matematikkfaget kan føre til resignasjon for barnet i matematikk relaterte oppgaver, og tanker om at barnet er «urolig» og en «praktisk lærer» føre til at barnet selv resignerer i teoretiske læringssituasjoner.

En grunnleggende mekanisme i utviklingen av sosial segregasjon i Norge er foreldrenes ulike kompetanse og evne til å støtte og motivere barn gjennom deres skolegang, som igjen

påvirker deres barns utviklingsmuligheter og evne til å bruke mulighetene i utdanningsinstitusjonene (Frønes, 2017, s. 26-27). Erfaringene ved skoleprestasjoner påvirker selvbilde gjennom sosial speiling og tilbakemeldinger, og kan bli en del av barn og unges identitet og innvirke på deres fremtidige tro på at de kan mestre kunnskapssamfunnets krav til å realisere seg selv (Hutchinson & Oltedal, 2017, s. 46; Sletten, 2013, s. 130 & 132). Informantene havnet i en uheldig spiral med mye fravær ved at de opplevde at foreldrene ikke satte krav til deres skolegang, og at de, av den grunn, ikke hadde krav til seg selv om å mestre skolens krav. Ifølge Frønes (2017) kan man fra tidlig barndom se lengre spiraler med uheldig adferdsproblematikk som manifesterer seg om de ikke bremses, og som derfor kan føre til marginalisering og skolefrafall (s. 20).

Informantenes erfaringer med at krav og forventninger uteblir kan ha vært med på å underbygge tanken om at skolen som system ikke er lagt opp for «praktiske» og «urolige» barn (Wilkinson & Pickett, 2010, s. 139). Merleau-Ponty (1994) forklarer at individet ser verden gjennom kroppslige erfaringer og sanseinntrykk. Derfor kan informantenes forståelser og tanker om fremtidige situasjoner, som barnets skolegang, påvirkes av den kroppslige erfaringen de selv har fra egne tid som elev (s. 32-34). Ved at informantene har egne negative erfaringer med hvordan lærere møtte deres utfordringer med å være «urolige» og «ukonsentrerte» på skolen, blir deres opplevelse av utdanningsinstitusjonene farget av en forståelse om at skolen ikke er tilrettelagt for barn med tilsvarende utfordringer. Minnene knyttes til følelsescenteret som vekker tidligere erfarte følelser og forsterker informantenes opplevelse av skolens krav til adferd og kunnskapsutvikling. Ved å vekke tidligere erfarte følelser aktualiseres de på nytt ved å komme til uttrykk i møte med barnets skolegang. I tillegg kan kroppslige erfaringer føre til at informantene møter barna med en aksept for kjente opplevelser som legger føringer for hvordan de støtter og motiverer barna i skolegangen (Merleau-Ponty, 1994, s. 37-40).

Kroppslige erfarte følelser og minner legger seg som en tåke som bestemmer hva informantene ser fra sin posisjon i vinduet når de ser ut på barnets skolegang. Informantene forteller om eksempler på at «tåkevinduet», med at kroppslige integrerte følelser og minner, kan være vanskelig å se forbi om ikke foreldrene selv gjør nye erfaringer eller observasjoner. En informant forteller at barnet er «aktivt» og av den grunn mulig vil oppleve det «tøft» på barne- og ungdomskolen, som har en overvekt av teoretiske fag, og ha større muligheter for å «blomstre» på videregående skole hvor barnet kan få praktiske fag. Et annet eksempel er når

en annen informant trekker konklusjon at skolemotivasjonen avhenger av om barnet kommer inn på ønsket linje i videregående skole. Begge informantene trekker konklusjonene basert på utfallet av egne skoleerfaringer. Barns prestasjoner i skolen har som tidligere beskrevet sammenheng med hvordan de opplever å bli oppfattet og bedømt av andre. Om de forventer å bli ansett som mindre kompetente, slik informantene beskriver at de opplevde, kan deres faktiske ferdigheter synke (Wilkinson & Pickett, 2010, s. 139). Derfor har foreldre og utdanningsinstitusjoner et felles ansvar for å dekke barn og unges behov for beskyttelse mot at deres kompetanse blir nedvurdert (Frønes, 2013, s. 45). «Tåkevinduet» til informantene kan hindre dem i å bidra til beskyttelse mot at barnet blir nedvurdert, om de, basert på egne erfaringer, i realiteten nedvurderer barnets kompetanse selv om intensjonen er å vise støtte og forståelse.

Ifølge Stern (1998) kan enhver endring hos barnet være forårsaket av foreldres tolkningen av situasjonen og barnet, og deretter foreldrenes valg av handlinger (s. 6 & 9). Stern (1998) forklarer at sosiale erfaringer preger selvfølelsen som integreres i kroppen siden individet bearbeider erfaringer instinktivt og knytter den til sin subjektive realitet (s. 5-6). Selv om prosessen ofte ligger utenfor individets bevissthet, vil den likefult påvirke handling, intensjoner, og tolkningsmønster av fenomener (Stern, 1998, s. 5-6). Selv om informantenes intensjoner er å støtte barnet gjennom å vise forståelse, kan resultatet bli at de i realiteten nedvurderer barnets kompetanse. Foreldres skoleerfaringer gir dermed en spiraleffekt. Nedvurderingen av barnets kompetanse kan føre til at forventningene informantene har bekreftes, av ulik grad, gjennom barnas skolegang, som styrker det deres forståelse av utdanningsinstitusjonene, og som gjør det vanskeligere å endre fremtidige forventninger til barnas skolegang (Merleau-Ponty, 1994, s. 37-40; Stern, 1998, s. 17).

En informant beskriver nettopp en slik situasjon når hun forteller at hun forbereder seg på at barnet vil oppleve å bli skolelei, og at hun vil møte barnet med skoleleiforståelse. Informanten nevner ikke den motsatte muligheten om at barnet vil oppleve mestring av teoretiske fag, og ønske en akademisk utdanning. Informanten sin forståelse av hvordan sitt barn vil oppleve skolen underbygges med at den andre forelder er bedre på praktiske fag enn teoretiske. Erfaringer og refleksjoner informant har av egen og den andre forelderens skolegang påvirker hva informant ser og tolker gjennom sitt «tåkevindu» om sin sønn og hans fremtidige skolegang (Stern, 1998, s. 6 & 9).

Foreldrenes oppsamlet kapital har direkte påvirkning på barnet. Kapitalmengden avgjør hvilke kapital foreldre har til rådighet å investere i sine barns utdanning og fritid (Bourdieu, 1995, s. 155). En annen side ved dette er at foreldrene investerer ressurser i hva de mener er verdifullt. Foreldrenes verdigrunnlag og meningsdanning av hva som er verdifullt for barnet, legger derfor føringer for foreldres prioriteringer i barnets hverdag. Investeringer kan være både kulturelle, sosiale og økonomiske kapital gjennom til eksempel tid, kompetanse og bruk av økonomiske midler (Bourdieu, 1995, s. 96). Informantene formidler et uttrykk for at de legger høyere vekt på barnets trivsel, jevnalderrelasjoner, interesser og selvbildet enn faglig læringsutvikling. Informantene forteller at sosiale relasjoner er viktig for at barnet skal holde ut, at barnet har det bra på skolen, opplever seg selv som god nok og at de får ta fag de har interesse for. Hvordan barnet gjør det faglig blir kun nevnt av en informant i sammenhengen hvor barnet står i fare for å ikke mestre skolens krav til utdanningen barnet ønsker. Halvorsen og Stjernø (2021) sier at foreldrenes utdanning påvirker hvilke verdier foreldrene vektlegger i barnas oppvekst, og derav hva de prioriterer å investere ressurser eller kapital i (s. 79). Deres forskning konkluderte med et foreldre med høyere utdanning ofte prioriterer å investere i barnets faglige utvikling, mens foreldre med grunnskoleutdanning i større grad prioriterer investeringer i barnets trivsel og sosiale miljø (Halvorsen & Stjernø, 2021, s. 79).

Foreldrenes kulturelle kapital innen ulike fag barnet har på skolen avgjør både foreldrenes «tåkevindu» av å kunne støtte barnets skolearbeid, og hva de faktisk har av kapital til å støtte barnets skolearbeid (Frønes, 2017, s. 21-22). Det at foreldrenes «tåkevindu» kan tåkelegge foreldrenes forståelse av sine faktiske kulturelle kapitaler, kan ha like stor betydning for barnets skolegang som den manglende kulturelle kapitalen (Bourdieu, 2007, s. 195). Det at informantene har en forståelse om at matematikk er et fag de ikke evner, kan derfor alene hindre barnet i å benytte den kulturelle kapitalen de faktisk besitter av matematiske kunnskaper. I tillegg kan «tåkevinduet» hindre at informantene ser at de muligens i dag vil besitte nye kapital som kan benyttes til å mestre fag de ikke tidligere mestret, siden deres «habitus» består av flere erfaringer og kapital i dag enn da de selv var barn og unge (Bourdieu, 1990, s. 35). Informantenes skoleprestasjoner kan dessuten ha sunket i barne- og ungdomsårene som resultat av manglede opplevde forventninger til dem (Wilkinson & Pickett, 2010, s. 139).

En informant beskriver at han stoler på det skolen vurderer, gjør og anbefaler. Informantenes egne opplevelser av utilstrekkelighet sammen med at skolen har blitt gitt en legitim

kompetanse på barn og unges dannelsesprosess, kan føre til at de tilskriver skolen en større del av felles ansvaret for barnets skolegang (Heen, 2004, s. 214; Nordahl, 2004, s. 222-223 & 233-234). Barn med foreldre med lav sosial og kulturell kapital er mer avhengige av institusjonaliserte veier til kapitaloppsamling (Frønes, 2013, s. 44). Selv om utdanningsinstitusjoner har et ansvar for å gi tilgang på kulturell utdanningskapital, synliggjøres det allerede i barneskolen en ulikhet i barnets basiskunnskaper der foreldre gir skolen ansvaret alene for barnets læringsdanning (Frønes, 2013, s. 22-23 & 44).

I tillegg til å være sosial kapital for barnet, har foreldrene påvirkning gjennom å legge til rette for barnets sosiale kapital siden de bestemmer hvilke aktiviteter barnet er med på, hvor de bor, hvilken skole de går på og hvilke venner de får tilbringe fritid med (Frønes, 2013, s. 22). Bourdieu (1995) sier at den sosiale kapitalen er uunnværlig om en vil tilegne seg kulturell og økonomisk kapital, siden den sosiale kapitalen er en forsikring om støtte og et sikkerhetsnett når aktøren har behov for dette (s. 159). Det at informantene vektlegger barnets sosiale nettverk, interesser og trivsel kan få en praktisk funksjon for barnet ved å gi barnet tilgang på verdifull sosial kapital som kan veksles inn i annen form for kapital (Bourdieu, 1990, s. 35).

En informant forteller om sosial kapital i form av støttende jevnaldrende som kunne veksles inn i kulturell kapital gjennom støtte til skolearbeid. Jevnaldrende kan fungere som en demper på konsekvenser i forbindelse med dysfunksjonelle familieforhold (Frønes, 2013, s. 89). Sletten (2013) peker nettopp på hvor viktig ressurs jevnalderrelasjoner kan være, med hensyn til å lykkes i utdanning (s. 129-130 & 132). Hun hevder at jevnalderrelasjoner kan gjennom vennskap skape trygghet og støtte som styrker selvbildet, skolemotivasjonen og ikke minst barn og unges livskvalitet (Sletten, 2013, s. 129-130 & 132). Samtidig kan det at informanten ilegger, ut fra egen erfaring, jevnalderrelasjoner større innflytelsesmakt enn sin egen som forelder, bidra til å undergrave egen betydning som sosial kapital. Halvorsen og Stjernø (2021) forteller at utdanningsnivå og egne akademiske prestasjoner har betydning for hvordan individet vurderer sin mulighet til innflytelse (s. 92-93). Når barn og unge skal bevege seg i utdanningsinstitusjonenes landskap med ukjente veier med kulturelle- og sosiale koder som skal læres og integreres, er de redskaper, eller kapital, barnet blir utstyrt med av betydning (Frønes & Strømme, 2020, s. 24). Derfor kan informantens tanker om at jevnalderrelasjoner har større betydning som sosial kapital enn henne som forelder, frarøve barnet nyttige redskaper hun besitter.

Ved at barnas faktiske resultater i skolen blir påvirket av sosial speiling av hvilke styrker og ressurser de besitter, kan ikke betydningen av foreldrenes oppfattelse av barnets akademiske potensial, lærerstøtte, sosiale relasjoner i skolen og ikke minst skolesystemet i seg selv undervurderes (Hutchinson & Oltedal, 2017, s. 46; Wilkinson & Pickett, 2012, s. 139). Ifølge Raftery-Helmer og Grolnick (2018) sin forskning, er foreldre viktige støttespillere hvor barna kan søke støttende ressurser når de opplever utfordringer, og viktige veiledere i prosessen hvor de lærer at handlinger er knyttet til utfall og de derav kan påvirke utfallet. Hvordan foreldrene møter barna når de søker støtte kan avgjøre om barna opplever «feil» som en del av læringsprosessen, og lave skoleprestasjoner som en utfordring de er kompetente til å overvinne (Raftery-Helmer & Grolnick, 2018).

Å kunne planlegge fremtiden og reflektere over egen fremtidige identitet er viktige egenskaper i kunnskapssamfunnet (Frønes, 2013, s. 99). Hvordan informantene selv ble møtt og støttet av sine foreldre, venner eller betydningsfulle andre hadde betydning for deres valg av handlinger da de gikk på skole. anbefalinger fra sosial kapital om utdanningsvalg kan ses som et navigasjonssystem som gir forslag til koordinater og veivalg på et kart. Enkelte veier er lengre, men består av enklere terreng. Andre veier er kortere, men består av vanskeligere terreng som krever mer fokus, innsats og utholdenhet. Noen har behov for pauser underveis, noen velger å avbryte, mens andre velger å bytte vei eller koordinater. Råd fra foreldre, venner eller betydningsfulle andre kan avgjøre koordinater og veivalg de unge velger ut ifra hvordan de speiler deres mestringsmuligheter i utdanningslandskapet.

Foreldre er ansvarlige for barnets omsorg og utvikling, og barnets muligheter blir sterkt påvirket av foreldrenes posisjon og ressurser i tillegg til genetiske evner (Frønes, 2013, s. 83). Av den grunn blir en skygge av foreldrene ligger i barnets utenfor barnets bevissthet, ved at informantene overfører forståelser, personlighetstrekk, mestringsstrategier, adferd og følelser til barnet, som kan påvirke barnets forståelse av seg selv (Frønes, 2013, s. 19; Eng & Kjølbi, 2017, s. 35). Eng og Kjølbi (2017) sier at foreldre har gjennom oppveksten en makt til å bedømme og avgjøre barns behov, og hva de bedømmer som gode og dårlige valg (s. 35). Det kan føre til at barnet har en høy tillit til foreldres bedømmelse av hvem de er, hva de vil mestre og hvilke valg de burde ta. Ut ifra et samlet bildet bygget av hukommelse, seleksjon av opplevelser, analyser av erfaring og observasjoner, danner foreldre en forståelse om hva som er det beste for sitt barn (Eng & Kjølbi, 2017, s. 35). Foreldrenes betydning som sosial kapital gjør at foreldre ofte stiller som barnets hoved navigasjonssystem med anbefalinger om mål og

navigering, og står av denne grunn i en betydningsfull posisjon når de analyserer og konkluderer med barnets muligheter i utdanningsinstitusjonenes landskap.

Ved at informantene forteller om analyser som har ført til at de har konkludert med at barna er «urolige», «praktiske» og at skolemotivasjonen vil avhenge av jevnalderrelasjoner og interesse, kan man stille spørsmålet om informantene, ubevist påvirket av «kapitalspeilet» og «tåkevinduet», selv har gitt barnet et «stempel» om hvem de er og hva de vil mestre.

7 Oppsummering og konklusjon

Informantene til denne masteravhandlingen har fortalt hvordan de speiler seg i samfunnets norm av hva hver enkelt burde ha av sosial, kulturell og økonomisk kapital. De forteller om hvordan det har opplevdes å ikke mestre krav i utdanningsinstitusjoner, hvordan dette har påvirket deres hverdag i tiden etter, og deres opplevde mulighet til å støtte opp om barnas skolegang. Etter erfaringer med hvor vanskelig det kan være å få seg jobb i dagens kunnskapssamfunn uten utdanning, har alle informantene valgt å ta opp igjen fag og lærlingtid for å fullføre en utdanning.

Kunnskapssamfunnet verdsetter akademiske ferdigheter og investerer i barn og unges utdanning, siden produksjonsmidlene i kunnskapsøkonomien er avhengig av de ansattes intellektuelle kapital. Kunnskapssamfunnets verdier påvirker både utdanningssystemet, arbeidsmuligheter og foreldrerollen. Foreldrerollen handler i større grad enn tidligere om å sørge for at barna får de ressursene, kunnskapene og ferdighetene de behøver for å kunne mestre tilværelsen her og nå og i fremtiden. Foreldre skal støtte barn i deres kunnskap og kompetanseutvikling i skolen, ved å legge til rette for utvikling av faglig forståelse, evne til problemløsning, evne til samhandling, men også økonomisk kapital til at barna får være med på aktiviteter utenfor skolen og har det skolemateriellet de behøver.

«Kapitalspeilet» er den opplevde samfunnsnormen på kapitalmengde individet sammenligner seg med. Ved å speile egen kapitalmengde i kapitalspeilet konkluderer informantene med en subjektiv forståelse om hvilke kapitaler de besitter inn mot barnas skolegang, og hvilke kapitaler de opplever at de mangler. Informantenes forståelse av seg selv i «kapitalspeilet» blir forsterket av at opplevelser og erfaringer i oppveksten påvirker og engasjerer dem følelsesmessig. Hva informantene vektlegger som viktig for sine barn og hva de opplever å inneha av kapital, har dessuten betydning for hvilke kapitaler de investerer i barnets oppvekst og skolegang.

Skolen er en sosial institusjon som gir sosiale erfaringer som blir bearbeidet instinktivt og koblet til informantenes subjektive realitet av utdanningsinstitusjoner. En tåke av opplevelser, følelser og erfaringer informantene har med seg fra egen skoletid påvirker hva de ser gjennom sitt «tåkevindu» og videre hvilke konklusjoner de trekker om seg selv, barna sine og av utdanningsinstitusjonene. De kulturelle og sosiale rammene informantene opplevde som

utfordrende på skolen, gjør at de underbevist forbereder seg og har større aksept for at barnet vil oppleve de samme utfordringene. Manglede mestringsopplevelser i informantenes skolegang, kan derfor føre til at de ikke prioriterer å investere ressurser i oppgaver de likevel ikke forventer at de selv eller barnet vil mestre.

Foreldrene er sentrale sosiale kapitaler for barnet både for å kunne veksle inn i annen kapital, men i tillegg som viktige veiledere i barnets dannelsesprosess med å bli selvstendige, kompetente og lære hvordan utfordringer kan overvinnes. «Tåkevinduet» og «kapitalspeilet» kan gjøre at informantene undervurderer egne evner, som igjen gjør deres faktiske kapitaler utilgjengelige som redskaper for barnet. Det kan være vanskelig å se hva som befinner seg bak tåken som observeres fra et vindu, om man ikke aktivt går ut og erfarer hva som ligger på andre siden. Selv om individet skulle ha tidligere erfaringer om hva som ligger bak tåken, kan det ha oppstått endringer i landskapet som tåken hindrer individet å se fra sin posisjon i vinduet. På samme måte kan det være vanskelig å påvirke foreldres forståelse av utdanningssystemet om de ikke selv aktivt går ut og gjør nye erfaringer eller observasjoner om utdanningsinstitusjoner.

Foreldrene er en viktig kilde til redskaper barnet behøver når de skal navigere seg rundt i utdanningsinstitusjonenes landskap. De har en makt til å bedømme og bestemme barnets behov opp gjennom oppveksten, som gjør det naturlig for barna å lytte til råd fra foreldrene om valg og muligheter innen skole og utdanning. For enkelte er råd fra deres sosiale kapital avgjørende for veivalget og om de fullfører skolegangen. Foreldre står derfor i en betydningsfull posisjon når de fungerer som et navigasjonssystem, som analyserer og konkluderer med barnets ressurser, kompetanse og muligheter i kunnskapssamfunnet.

Informantens fortellinger bygger på deres erfaringer og opplevelser gjennom seleksjon, organisering og tolkning. Alle informantene forteller om hvordan de ble møtt av sine foreldre, venner og lærere, og hvilken betydning dette hadde for deres mestringsforventninger og valg i skolegangen. Ved at foreldrene overfører forståelser og sammenligner sine erfaringer med barnets situasjon, blir en skygge av foreldrene liggende i barnet utenfor barnets bevissthet. Skyggen av foreldre kan føre til en spiraleffekt, hvor informantenes foreldre påvirket deres skolegang, og egne erfaringer får en virkning på deres barns skolegang.

Oppsummert speiler informantene seg selv og sine barn i et «kapitalspeil» av hva de opplever at de selv og barnet har av ressurser opp mot en opplevd samfunnsnorm i dagens kunnskapssamfunn. Deres speiling gjøres gjennom et «tåkevindu» hvor en tåke av erfarte følelser og minner aktualiseres på nytt når de tolker informasjon om barnet og barnets skolegang. Det kan være vanskelig å se forbi tåken og avdekke andre mulige forståelser om de ikke selv går ut og erfarer hva som ligger bakenfor. Foreldrenes analyser og konklusjoner om barnets samlede ressursgrunnlag og muligheter i deres skolegang, påvirker hvilke råd de vil gi barnet på veien, som et navigasjonssystem, når barnet skal velge koordinater og vei i utdanningslandskapet.

Forskningen denne masteravhandlingen presenterer kan tilføre forskningsfeltet for skoleavbrudd i Norge en innsikt og forståelse, gjennom informantenes fortellinger som belyses ved bruk av nye begrep og illustrasjoner, som understreker betydningen av foreldres skoleavbrudderfaringer for barnets skolegang. Spiraleffekten av foreldres skoleavbrudderfaringer synliggjør i tillegg betydningen av at foreldre selv kan ha behov for tilgang på informasjon om hvilket sentralt navigasjonssystem de er for barnet, og hvordan «tåkevinduet» og speiling i «kapitalspeilet» virker på barnets muligheter i skolegangen.

Det behøves ytterligere kvalitativ forskning på foreldre med skoleavbrudderfaringer og deres tanker om barnets skolegang fremover, for å avdekke flere mulige sammenhenger mellom foreldre og barns skolegang. Ikke minst hadde det vært relevant forskning å få gjennomført nye intervjuer med informantene i denne masteravhandlingen for å avdekke om skolegangen til barna blir som informantene forbereder seg på, og hva som i tilfelle førte til at skoleavbrudd gikk eller ikke gikk i arv.

8 Litteraturliste:

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forlag AS. (Kapittel: 10. Antall sider: 37).
- *Bandura, A. & Adams, N. E. (1977). *Analysis of self-efficacy theory of behavioral change*. Hentet fra: <https://link-springer-com.ezproxy1.usn.no/article/10.1007/BF01663995> (Antall sider: 24).
- *Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Polity Press. (Kapittel: 1. Antall sider: 11).
- *Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Pax Forlag AS. (Kapittel: 1-4. Antall Sider: 174).
- *Bourdieu, P. (2007). *Den praktiske sans*. Hans Reitzels Forlag. (Kapittel: 3 & 8. Antall sider: 34).
- *Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS. (Kapittel: 4. Antall sider: 31).
- *Eng, H. & Kjøbli, J. (2017). Foreldrerollen og samfunnet – familiestøtte som forebyggende strategi. I: Eng, H., Ertesvåg, S. K., Frønes, I. & Kjøbli, J. (Red.). *Den krevende foreldrerollen – familiestøttende intervensjoner for barn og unge*. Gyldendal Norsk Forlag AS. (Kapittel: 1. Antall sider: 25).
- *Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Gyldendal Norsk Forlag AS. (Kapittel: 1-3. Antall sider: 135).
- Frønes, I. (2017). Kompetansesamfunnets utfordringer. I: Bunting, M. & Moshuus, G. H. (Red.). *Skolesamfunnet. Kompetansekrav og ungdomsfellesskap*. Cappelen Damm AS. (Kapittel: 1. Antall sider: 16).
- Frønes, I. & Strømme, H. (2020). *Risiko og marginalisering. Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet*. (2.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS. (Kapittel: 3. Antall sider: 13).
- Furseth, I. & Everett, E. L. (2020). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. (3.utg.). Universitetsforlaget. (Kapittel: 6. Antall sider: 18).
- *Gulbrandsen, L. M. (2019). Barn, oppvekst og utvikling. I: Gulbrandsen, L. M. (Red.). *Oppvekst og Psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. (2.utg.). Universitetsforlaget. (Kapittel: 1. Antall sider: 35).
- *Halvorsen, K. & Stjernø (2021). *Økonomisk og sosial ulikhet i Norge*. Universitetsforlaget. (Kapittel: 1-2, 4 & 8. Antall sider: 73).
- Haugen, R. & Skogen, E. (2013). Holdninger og kommunikasjon. I: Skogen, E.

- (Red.), Haugen, R., Lundestad, M. & Slåtten, M. V. *Å være leder i barnehagen*. (2.utg.). Fagbokforlaget. (Kapittel: 4. Antall sider: 11).
- *Heen, H. (2004). Skolen som selvfølge. Om foreldrenes møte med «den nye» skolen. I: Imsen, G. (Red.). *Det ustyrilige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Universitetsforlaget. (Kapittel: 8. Antall: Sider: 21).
- Hutchinson, G. S. & Oltedal, S. (2017). *Praksisteorier i sosialt arbeid*. Universitetsforlaget. (Kapittel: 2 & 4. Antall sider: 99).
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget. (Kapittel: 10. Antall sider: 35).
- *King, A. (2000). *Thinking with Bourdieu against Bourdieu: A "Practical" Critique of Habitus*. American Sociological Association. Hentet fra: https://www-jstor-org.ezproxy2.usn.no/stable/pdf/223327.pdf?refreqid=excelsior%3A79a63f83d0ff671d6990e35286f620e0&ab_segments=&origin=&initiator= (Antall sider: 16).
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS. (Kapittel: 2, 4, 6, 8, 12, & 15. Antall sider: 122).
- * Meld. St. 32 (2020-2021) *Ingen utenfor – En helhetlig politikk for å inkludere flere i arbeids- og samfunnsliv*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-32-20202021/id2856870/?ch=1> (Antall sider: 28).
- *Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax Forlag AS. Hentet fra: https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007121304013?page=1 (Kapittel: 2. Antall sider: 9).
- Moshuus, G. H. & Eide, K. (2016). *The indirect Approach: How to Discover Context When Studying Marginal Youth*. Hentet fra: <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2438370/2016MoshuusTheIndirect.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (Antall sider: 10).
- *Moshuus, G. H., Ask, T. S., Bordevich, K., Bunting, M., Gulløy, E., Halvorsen, T. A., Svenni, T. W. & Tjelta, T. (2019). *Inaktive ungdommer – en av vår tids største utfordringer*. Hentet fra: <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2687785?locale-attribute=en> (Antall sider: 66).
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget. (Kapittel: 2. Antall sider: 26).
- *Nordahl, T. (2003). Foreldre i skolen. I: Østerud, P. & Johnsen, J. (Red.). *Leve skolen*.

- Enhetskolen i et kulturkritisk perspektiv*. Oplandske Bokforlag. (Kapittel: 7. Antall sider: 9).
- *Nordahl, T. (2004). Makt og avmakt i samarbeid mellom hjem og skole. I: Imsen, G. (Red.). *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Universitetsforlaget. (Kapittel: 9. Antall: Sider: 15).
- *OsloMet. *Ansattoversikt*. Hentet fra: <https://www.oslomet.no/om/ansatt/masle/> (Antall sider: 1).
- *Payne, K. (2019). *Følelsen av forskjell. Slik påvirker ulikhet hvordan vi tenker, lever og dør*. Res Publica. (Kapittel: 2. Antall sider: 23).
- *Raftery-Helmer, J. N. & Grolnick, W. S. (2018). *Parent and teacher effects on academic coping and classroom engagement: Testing a motivational model*. Springer Science+Business Media. Hentet fra: <https://www.proquest.com/docview/2018432063?parentSessionId=nKZWJTFmLmSiKbf%2BC4dfokL38%2BmT%2Bbi7MV2YI4qmjHw%3D&pq-origsite=primo&accountid=43239> (Antall sider: 14).
- Skilbrei, M. L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etiske refleksjon*. Fagbokforlaget. (Kapittel: 2 & 6. Antall sider: 38).
- Skog, O. J. (2021). *Å forklare sosiale fenomener. En regresjonsbasert tilnærming*. Gyldendal Norsk Forlag AS. (Kapittel: 3. Antall sider: 17).
- Skogen, E. & Haugen, R. (2013). Motivasjon og selvbestemmelse. I: Skogen, E. (Red.), Haugen, R., Lundestad, M. & Slåtten, M. V. *Å være leder i barnehagen*. (2.utg.). Fagbokforlaget. (Kapittel: 5. Antall sider: 35).
- *Stern, D. N. (1998). *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. Karnac Books. Hentet fra: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy1.usn.no/lib/ucsn-ebooks/reader.action?docID=764897&ppg=82> (Kapittel: 1-2. Antall sider: 30).
- Sletten, M. A. (2013). Betydningen av å lykkes sosialt i ungdomstiden – er «dårlige venner» bedre enn ingen venner? I: Hammer, T. & Hyggen, C. *Ung voksen og utenfor. Mestring og marginalitet på vei til voksenliv*. Gyldendal Norsk Forlag AS. (Kapittel: 7. Antall sider: 20).
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget. (Kapittel: 1, 5 & 7-9. Antall sider: 93).
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal Norsk Forlag AS. (Kapittel: 3 & 6-7. Antall sider: 61).

- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS. (Kapittel: 1-2 & 4-8. Antall sider: 239).
- *Toadvine, T. (2016). *Maurice Merleau-Ponty*. Hentet fra: <https://plato.stanford.edu/entries/merleau-ponty/> (Antall sider: 27).
- *Utdanning og forskningsdepartementet. (2005). *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf (Antall sider: 10).
- *Williams, K. C. (2013). *Daniel N. Stern 1934-2012*. Hentet fra: <https://psykologtidsskriftet.no/2013/01/daniel-n-stern-1934-2012> (Antall sider: 1).
- Wilkinson, R. & Pickett, K. (2012). *Ulikhetens pris. Hvorfor likere fordeling er bedre for alle*. Res Publica. (Kapittel: 3, 8 & 14). Antall sider: 51).

Totalt antall sider: 1753

8.1 Selvvalgt litteratur

- Bandura, A. & Adams. N. E. (1977). *Analysis of self-efficacy theory of behavioral change*. Hentet fra: <https://link-springer-com.ezproxy1.usn.no/article/10.1007/BF01663995> (Antall sider: 24).
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Polity Press. (Kapittel: 1. Antall sider: 11).
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Pax Forlag AS. (Kapittel: 1-4. Antall Sider: 174).
- Bourdieu, P. (2007). *Den praktiske sans*. Hans Reitzels Forlag. (Kapittel: 3 & 8. Antall sider: 34).
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS. (Kapittel: 4. Antall sider: 31).
- Eng, H. & Kjøbli, J. (2017). Foreldrerollen og samfunnet – familiestøtte som forebyggende strategi. I: Eng, H., Ertesvåg, S. K., Frønes, I. & Kjøbli, J. (Red.). *Den krevende foreldrerollen – familiestøttende intervensjoner for barn og unge*. Gyldendal Norsk Forlag AS. (Kapittel: 1. Antall sider: 25).
- Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Gyldendal Norsk Forlag AS. (Kapittel: 1-3. Antall sider: 135).
- Gulbrandsen, L. M. (2019). Barn, oppvekst og utvikling. I: Gulbrandsen, L. M. (Red.).

- Oppvekst og Psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver.* (2.utg.). Universitetsforlaget. (Kapittel: 1. Antall sider: 35).
- Halvorsen, K. & Stjernø (2021). *Økonomisk og sosial ulikhet i Norge.* Universitetsforlaget. (Kapittel: 1-2, 4 & 8. Antall sider: 73).
- Heen, H. (2004). Skolen som selvfølge. Om foreldrenes møte med «den nye» skolen. I: Imsen, G. (Red.). *Det ustyrlike klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen.* Universitetsforlaget. (Kapittel: 8. Antall: Sider: 21).
- King, A. (2000). *Thinking with Bourdieu against Bourdieu: A “Practical” Critique of Habitus.* American Sociological Association. Hentet fra: https://www-jstor-org.ezproxy2.usn.no/stable/pdf/223327.pdf?refreqid=excelsior%3A79a63f83d0ff671d6990e35286f620e0&ab_segments=&origin=&initiator= (Antall sider: 16).
- Meld. St. 32 (2020-2021) *Ingen utenfor – En helhetlig politikk for å inkludere flere i arbeids og samfunnsliv.* Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-32-20202021/id2856870/?ch=1> (Antall sider: 28).
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi.* Pax Forlag AS. Hentet fra: https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007121304013?page=1 (Kapittel: 2. Antall sider: 9).
- Moshuus, G. H., Ask, T. S., Bordevich, K., Bunting, M., Gulløy, E., Halvorsen, T. A., Svenni, T. W. & Tjelta, T. (2019). *Inaktive ungdommer – en av vår tids største utfordringer.* Hentet fra: <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2687785?locale-attribute=en> (Antall sider: 66).
- Nordahl, T. (2003). Foreldre i skolen. I: Østerud, P. & Johnsen, J. (Red.). *Leve skolen. Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv.* Oplandske Bokforlag. (Kapittel: 7. Antall sider: 9).
- Nordahl, T. (2004). Makt og avmakt i samarbeid mellom hjem og skole. I: Imsen, G. (Red.). *Det ustyrlike klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen.* Universitetsforlaget. (Kapittel: 9. Antall: Sider: 15).
- OsloMet. *Ansattoversikt.* Hentet fra: <https://www.oslomet.no/om/ansatt/masle/> (Antall sider: 1).
- Payne, K. (2019). *Følelsen av forskjell. Slik påvirker ulikhet hvordan vi tenker, lever og dør.* Res Publica. (Kapittel: 2. Antall sider: 23).
- Raftery-Helmer, J. N. & Grolnick, W. S. (2018). *Parent and teacher effects on*

- academic coping and classroom engagement: Testing a motivational model*. Springer Science+Business Media. Hentet fra:
<https://www.proquest.com/docview/2018432063?parentSessionId=nKZWJTfmLmSiKbf%2BC4dfokL38%2BmT%2Bbi7MV2YI4qmjHw%3D&pq-origsite=primo&accountid=43239> (Antall sider: 14).
- Stern, D. N. (1998). *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. Karnac Books. Hentet fra: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy1.usn.no/lib/ucsn-ebooks/reader.action?docID=764897&ppg=82> (Kapittel: 1-2. Antall sider: 30).
- Toadvine, T. (2016). *Maurice Merleau-Ponty*. Hentet fra:
<https://plato.stanford.edu/entries/merleau-ponty/> (Antall sider: 27).
- Utdanning og forskningsdepartementet. (2005). *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf (Antall sider: 10).
- Williams, K. C. (2013). *Daniel N. Stern 1934-2012*. Hentet fra:
<https://psykologtidsskriftet.no/2013/01/daniel-n-stern-1934-2012> (Antall sider: 1).

Totalt antall sider: 812

9 Vedlegg

Dette kapittelet inneholder alle vedlegg angående prosjektet.

9.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Tematikk: Innledning – bli kjent

Tusen takk for at du kunne stille opp. Jeg heter Lilly, og jeg forsker på skolefravall, og du sitter på erfaringer som er viktig at blir hørt. Jeg vil bruke en diktafon og gjøre små notater underveis, men dette er ditt intervju så du kan når som helst velge å trekke deg, be om at diktafonen blir skrudd av, eller ta en pause, eller velge å ikke svare på det jeg spør om. Du må bare stille spørsmål til meg både nå under intervjuet og i etterkant om det er noe lurer på. Synes du det høres greit ut?

Hva holder du på med i dag? (Livshistorie og karriere)

Kan du fortelle litt om deg selv?

Hvor gammel er du?

Hvilken skole har du tatt?

Hva jobber du med?

Sivilstatus?

Hvor mange barn har du? Hvor gamle er de? Går de i barnehage/skole?

Hobbyer eller andre ting du er opptatt av i hverdagen?

Hva gjør du når du skal koble av?

Tematikk: Foreldres egne tanker om tiden rundt egen skolegang

Hvordan ser du på det du har opplevd? (Skole, gjennomføring og avbrudd)

Hvordan opplevde du skoletiden? Barndom/ungdom

Var det fag og timer du likte bedre enn andre? Eventuelt hvorfor?

Hvordan opplevde du støtten fra lærere og eventuelle andre voksne?

Hvordan opplevde du støtten fra foreldre under skoletiden?

Hvordan var vennerelasjonene?

Gikk du på noen fritidsaktiviteter (organiserte/ikke organiserte aktiviteter)

Tematikk: Foreldres tanker om barnas skolegang og om hva som har påvirket forståelsen

Hva er det du fokuserer på? (Fremtidsplaner)

Kan du fortelle litt om barna dine; hvem er de?

Hva liker de å gjøre på fritiden? Eller dere sammen?

Går de på noen fritidsaktiviteter? (organiserte/ikke organiserte aktiviteter)

Hvilke tanker har du om barnas skolegang?

Hva er viktig for barnas skolegang?

Hvilke tanker gjør du deg om dine barns utdanning?

Hvem er du når barna utvikler sin identitet?

Hvordan opplever du foreldrerollen?

Hvordan tenker du at dine erfaringer påvirker forelderrollen?

Har du noen tanker om hva som kan være utfordrende fremover? Og hvordan du vil møte de utfordringene?

Hvilke opplevelser og tanker har du om møtene med pedagogene/ansatte/lærere du møter i barnehage/skolen til barna?

Avslutning:

Hvordan opplevde du denne samtalen?

Er det noe du føler du ikke fikk sagt, eller har lyst til å tilføye?

Er det noen erfaringer eller tanker du ville fortalt til deg selv som barn eller ungdom?

9.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv UngSA



Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark (UngSA)

Noen ungdommer fullfører videregående opplæring, mens andre med tilsynelatende like forutsetninger opplever avbrudd. Hvorfor er det slik? Dette forskningsprosjektet følger 74 unge i Telemark både i og utenfor videregående opplæring, studier og arbeid, gjennom 10 år, fra 2013-2023. NSD har gitt tillatelse til å forlenge prosjektet med ti nye år fram til 2033.

Forskningsprosjektets formål har vært å undersøke og belyse prosesser som er knyttet til skolegjennomføring og utdanningsavbrudd blant unge i Telemark. Etter den nye utvidelsen fram til 2033 vil vi også få kunnskap om deres videre livskarrierer og få en bredere forståelse av deres utdanningshistorier. Fokus er rettet mot deres fortellinger om hverdagsliv, sosiale relasjoner og samfunnsstrukturelle forhold. Ved å få deres fortellinger får vi et verdifullt innblikk i, og kunnskap om relasjoner og gjøremål over et lengre tidsrom. Dermed får vi tilgang til en annerledes historie om samfunnsutviklingen i en lokal kontekst.

Prosjektets kunnskapsgrunnlag

De unge som deltar i prosjektet er rekruttert fra NAV og fra yrkesfaglige linjer hvor det erfaringsvis er flere skoleavbrudd. Prosjektgruppa gjennomfører intervjuer med ulike intervaller. Noen informanter er intervjuet årlig, andre med lavere hyppighet. Intervjuene er individuelle, etnografiske og er supplert med feltnotater. Vi ønsker å engasjere de unge til samtale gjennom en indirekte tilnærming hvor både spørsmålene og svarene utvikles ut fra deres kontekst. I samtalen etterstrebes det å bruke de unges språk slik at deres narrativ kan tre frem (Moshuus & Eide, 2016). I tillegg til intervjuer er det gjort feltarbeid på to kurs i regi av NAV. Kursene er rettet mot ungdom og unge voksne som har opplevd skoleavbrudd eller søker jobb.

Studenter som medforskere

Prosjektet har masterstudenter fra institutt for pedagogikk, institutt for kultur, religion og samfunnsfag og institutt for helse-, sosial- og velferdsfag som medforskere. Så langt har prosjektet produsert i overkant av 20 masteravhandlinger. Det er også knyttet tre Ph.d-stipendiater til UngSA. Studentene kan selv velge tema for sin oppgave, ut fra prosjektets og studiets ramme. Studentene har gjennomført intervjuer og fått tilgang til å benytte seg av intervjuer gjennomført av andre i prosjektgruppen. Slik har studentene fått tilgang til et rikt datamateriale. Da prosjektet har en indirekte intervjuform, bestemmer ikke intervjueren hva samtalen vil dreie seg om alene. Det er ønskelig at informanten kan lede an i samtalen. Prosjektet er innmeldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og alle informanter har skrevet under på samtykkeerklæring. Studentene som deltar i prosjektet er innmeldt til NSD og har skrevet under på taushetserklæring. For å sikre informantenes sikkerhet er intervjuene anonymisert under transkribering.

9.3 Vedlegg 3: Meldeskjema for behandling av personopplysninger til Sikt

4/13/23, 12:49 PM

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 812828	Vurderingstype Standard	Dato 24.11.2021
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel

Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Felles behandlingsansvarlige institusjoner

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk
Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag

Prosjektansvarlig

Geir Harald Moshuus

Prosjektperiode

01.11.2013 - 31.12.2033

Kategorier personopplysninger

Alminnelige
Særlige
Straffedommer eller lovovertrедelser

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 10)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2033.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

BAKGRUNN

Behandlingen av personopplysninger ble opprinnelig meldt inn til NSD 22.08.2013 (NSD sin ref: 35202) og vurdert under personopplysningsloven som var gjeldende på det tidspunktet.

05.06.2020 meldte prosjektleder inn en endring av prosjektet, endringen bestod av at en ønsket å gjennomføre en ny runde med datainnsamling og forlengelse av prosjektperioden fra 31.12.2023 til 31.12.2033.

VURDERING

Det er vår vurdering at behandlingen/hele prosjektet vil være i samsvar med den gjeldende personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 24.11.2021 med vedlegg.

Behandlingen kan fortsette.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet, politisk oppfatning, religion, filosofisk overbevisning, helse, seksuelle forhold/orientering og personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser frem til 31.12.2033.

<https://meldeskjema.sikt.no/615ac481-aa80-4e20-be0a-b21ed25ab7b0/vurdering>

1/3

LOVLIG GRUNNLAG FOR DE REGISTRERTE

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 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For straffeopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være de registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 10, jf. personopplysningsloven § 11(2) a), jf. § 9 (2).

For alminnelige og særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være de registrertes samtykke, jf. henholdsvis, personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), og personvernforordningen art. 6 nr. 1 a) jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

LOVLIG GRUNNLAG FOR TREDJEPERSONER

Ifølge meldeskjemaet kan det fremkomme noen opplysninger om tredjepersoner. Tredjepersoner er familiemedlemmer, slektninger, venner, sosial omgangskrets, lærere, helsepersonell og kollegaer. Det kan også fremkomme særlige kategorier av personopplysninger og opplysninger om straffbare handlinger. Tredjepersoner vil kun være identifiserbar gjennom sin tilknytning til informant og lydopptaket. Fokuset i intervjuene vil ligge på informantenes og dens opplevelser. Det er NSD sin vurdering av personvernulempen for potensielle tredjepersoner kan reduseres betraktelig ved at intervjuene transkriberes og anonymiseres forløpende. Prosjektet har en allmenn interesse gjennom forskningsformål som er veid som høyere enn personvernulempen, gitt dette tiltaket.

Vår vurdering er at behandlingen oppfyller vilkåret om vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, og dermed utfører en oppgave i allmenhetens interesse.

Behandling av personopplysninger om tredjeperson foretas med bakgrunn i allmenn interesse. For alminnelige og særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e), jf. art. 6 nr. 3 bokstav b), jf. art. 9 nr. 2 bokstav j), jf. personopplysningsloven §§ 8 og 9.

For straffeopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e), jf. art. 6 nr. 3 bokstav b), jf. art. 10, jf. personopplysningsloven § 8, jf. § 11(1), jf. § 9.

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 viderebehandles 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.

TREDJEPERSONERS RETTIGHETER

Opplysninger om tredjepersoner fremkommer gjennom informantens subjektive fortelling, og er ikke samlet inn via tredjeperson selv. I prosjektet legges det vekt på informantens subjektive opplevelser og kontekst. Fordi det vil være uhensiktsmessig for prosjektet å informere evt tredjepersoner om prosjektet uten å påvirke datainnsamlingen finner NSD at det kan unntas fra informasjonsplikten etter art.14 nr.5 b)

Vi finner også at det kan gjøres unntak fra retten til innsyn, retting og begrensning, jf. personopplysningsloven § 17 da behandling er nødvendig for forskningsformål og rettighetene sannsynligvis vil gjøre det umulig eller i alvorlig grad hindre formålene.

Vi finner at det kan gjøres fritak for retten til sletting da behandling er nødvendig for forskningsformål og sletting vil gjøre det umulig eller i alvorlig grad hindre formålene, jf. personvernforordningen art. 17 nr. 3 d)

Vi finner at det kan gjøres unntak fra retten til protest da behandlingen er nødvendig for å utføre en oppgave i allmenhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 21 nr. 6»

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 prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Henning Levold

9.4 Vedlegg 4: Taushetserklæring



Deres referanse:

Vår dato: 07.06.2022

Vår referanse: [Klikk her for å skrive inn tekst.](#)

Tilgang til data

Jeg, Lilly-Marie Deildok, får med dette tilgang til data fra prosjektet «Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark» (UngSA) grunnet deltakelse i prosjektet som student. Opplysningene er underlagt taushetsplikt. Taushetsplikten gjelder også etter at min deltakelse i prosjektet er avsluttet.

Opplysningene skal kun benyttes i arbeidet med min bachelor- eller masteravhandling som skrives i prosjektet UngSA. Dersom senere bruk er aktuelt, må dette avtales spesielt med Universitetet i Sørøst-Norge v/prosjektleder.

Jeg forplikter meg herved til å behandle data og personidentifiserbare opplysninger på sikker måte i tråd med de anvisninger som veileder, prosjektleder eller andre ansvarlige i prosjektet gir. Jeg kan ikke ta ut data (for eksempel utskrifter) fra sikkert område uten avtale med UngSA.

Jeg forplikter meg også til aldri å dele personidentifiserbare opplysninger fra prosjektet med andre enn deltakerne i prosjektet. Det innebærer også aktivt å hindre andre i å få tilgang til disse opplysningene.


Jeg er innforstått med at bakveidentifisering (forsøk på å finne den reelle identiteten til de personer dataene gjelder for) eller forsøk på rekonstruksjon av personidentifiserbare opplysninger på grunnlag av innsamlet eller utlevert materiale ikke er tillatt. Resultatene må ikke offentliggjøres på en slik måte at det medfører risiko for identifisering av enkeltpersoner.

Når mitt engasjement i prosjektet er avsluttet skal alt materiale og eventuelle datafiler slettes. Dette er mitt ansvar, og jeg har plikt til å gi prosjektmedlemmer beskjed når det er utført.

Ved brudd på avtalen vil tillatelsen til å bruke dataene fra Universitetet i Sørøst-Norge bli trukket tilbake.

Underskrifter:

Student 

Veileder 

www.usn.no



Postadresse:
Universitetet i Sørøst-Norge
Postboks 235
3603 Kongsberg

Besøksadresse:
Universitetet i Sørøst-Norge
Kjølnes ring 56
3918 Porsgrunn

www.usn.no
Tlf: 31 00 80 00
postmottak@usn.no
Org. nr: 123 456 789

9.5 Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeskjema



Vil du fortsette å delta i forskningsprosjektet «Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark»?

Dette er et spørsmål til deg om å fortsette deltakelsen i et forskningsprosjekt hvor formålet er å lære hvordan utdanningsfortellinger og oppveksterfaringer former unges vei inn i voksenlivet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi ønsker å fortsette våre intervjuer med deg. Du samtykket til å delta da vi først kontaktet ungdom i 2013/2014 som var i oppstarten av videregående skole eller som hadde avbrutt sin skolegang for kortere eller lengre tid. Det skjer mye i ungdomsårene og vi ønsket derfor å få lov til å spørre deg igjen senere også. På den måten lærer vi om hvordan utdanningsfortellinger og oppveksterfaringer former unges vei inn i voksenlivet.

Vi vil veldig gjerne få følge disse utdanningsfortellingene og oppveksterfaringene inn i deres voksenliv, for på den måten få et bredest mulig bilde av overgangsfortellingene fra ung til voksen. Dette tror vi er et viktig bidrag til vår felles forståelse av unge menneskers oppvekst i dag.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet ledes av Geir H. Moshuus.

Forskningsprosjektet er tilknyttet forskningsgruppen Oppvekst og utdanning ved Universitet i Sørøst-Norge og er en fortsettelse av det opprinnelige prosjektet ved Høgskolen i Telemark. Prosjektet samarbeider med flere offentlige instanser på lokalt og regionalt nivå og henter støtte fra ulike offentlige ordninger for finansiering av forskning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Deltakerne til dette forskningsprosjektet er unge som i det tidligere prosjektet har vært kontaktet gjennom NAV-kontorer, Oppfølgingstjenesten og de videregående skolene i fylket.

Hva innebærer det for deg å delta?

Undersøkelsen vil, som tidligere, bestå av intervjuer. Disse intervjuene vil ha form som samtaler hvor vi vil være ute etter å få vite hva du holder på med til daglig, hva du interesserer deg for, hva du tenker at du vil gjøre framover og vi vil gjerne vite hva du har holdt på med tidligere. Dersom du gir din tillatelse vil vi ta digitale opptak av samtalen. Lydopptakene vil senere bli nedskrevet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Lydopptakene og de nedskrevne samtalene vil være tilgjengelige for prosjektgruppen som deltar som intervjuere og de databehandlerne som vil hjelpe oss å skrive ned opptakene.
- De digitale lydopptakene vil deretter slettes og personopplysningene erstattes med en koblingsnøkkel som vil oppbevares adskilt fra det som er skrevet ned.
- Prosjektgruppen består av doktorgrads- og masterstudenter i perioden hvor de skriver sine doktor- og mastergradsavhandlinger, deres veiledere og forskerne ansatt på universitetet som deltar i innsamlingen av intervjuene.
- Alle deltakere i prosjektet vil anonymiseres i alle publikasjoner fra prosjektet slik at ingen kan gjenkjennes. Publikasjonene vil være mastergradsavhandlinger, vitenskapelige artikler, fagartikler og kronikker.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31.12.2033. Da vil koblingsnøkkelen med navneliste ødelegges. Datamaterialet vil da være anonymt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge 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 USN ved:

- Prosjektleder Geir H. Moshuus på e-post geir.moshuus@usn.no eller telefon 35 57 54 43 eller 400 44 410.
- Vårt personvernombud Paal Are Solberg på e-post (personvernombud@usn.no) eller telefon 35 57 50 53.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Geir H. Moshuus
Sosialantropolog/dr.polit/ph.d/førsteamanuensis
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark 2013 - 2033* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuer
- at anonymiserte opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes gjennom historier jeg forteller

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.6 Vedlegg 6: Liste med selvvalgt litteratur

Liste med selvvalgt litteratur			
Masteravhandling			
Studieprogram: Samfunn og helse – Forebyggende arbeid med barn og unge			
Navn på student: Lilly-Marie Deildok			
Del 1) Litteratur fra pensum			
Referanser (APA 7)	Type litteratur	Bokkapittel	Antall sider
Aakvaag, G. C. (2008). <i>Moderne sosiologisk teori</i> . Abstrakt forlag AS.	Bok	10	37
Frønes, I. (2017). Kompetansesamfunnets utfordringer. I: Bunting, M. & Moshuus, G. H. (Red.). <i>Skolesamfunnet. Kompetansekrav og ungdomsfellesskap</i> . Cappelen Damm AS.	Bok	1	16
Frønes, I. & Strømme, H. (2020). <i>Risiko og marginalisering. Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet</i> . (2.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.	Bok	3	13
Furseth, I. & Everett, E. L. (2020). <i>Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre</i> . (3.utg.). Universitetsforlaget.	Bok	6	18
Haugen, R. & Skogen, E. (2013). Holdninger og kommunikasjon. I: Skogen, E. (Red.), Haugen, R., Lundestad, M. & Slåtten, M. V. <i>Å være leder i barnehagen</i> . (2.utg.). Fagbokforlaget.	Bok	4	11
Hutchinson, G. S. & Oltedal, S. (2017). <i>Praksisteorier i sosialt arbeid</i> . Universitetsforlaget.	Bok	2 & 4	99
Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). <i>Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse</i> . Universitetsforlaget.	Bok	10	35
Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). <i>Det kvalitative forskningsintervju</i> . (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.	Bok	2, 4, 6, 8, 12 & 15	122
Moshuus, G. H. & Eide, K. (2016). <i>The indirect Approach: How to Discover Context When Studying Marginal Youth</i> . Hentet fra: https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2438370/2016MoshuusTheIndirect.pdf?sequence=2&isAllowed=y	Artikkel		10

Nilssen, V. (2012). <i>Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren.</i> Universitetsforlaget.	Bok	2	26
Skilbrei, M. L. (2019). <i>Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etiske refleksjon.</i> Fagbokforlaget.	Bok	2 & 6	38
Skog, O. J. (2021). <i>Å forklare sosiale fenomener. En regresjonsbasert tilnærming.</i> Gyldendal Norsk Forlag AS.	Bok	3	17
Skogen, E. & Haugen, R. (2013). <i>Motivasjon og selvbestemmelse. I: Skogen, E. (Red.), Haugen, R., Lundestad, M. & Slåtten, M. V. Å være leder i barnehagen. (2.utg.).</i> Fagbokforlaget.	Bok	5	35
Sletten, M. A. (2013). <i>Betydningen av å lykkes sosialt i ungdomstiden – er «dårlige venner» bedre enn ingen venner? I: Hammer, T. & Hyggen, C. Ung voksen og utenfor. Mestring og marginalitet på vei til voksenliv.</i> Gyldendal Norsk Forlag AS.	Bok	7	20
Thagaard, T. (2018). <i>Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder (5.utg.).</i> Fagbokforlaget.	Bok	1, 5, & 7-9	93
Thomassen, M. (2006). <i>Vitenskap kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag.</i> Gyldendal Norsk Forlag AS.	Bok	3 & 6 -7	61
Tjora, A. (2021). <i>Kvalitative forskningsmetoder i praksis. (4. utg.).</i> Gyldendal Norsk Forlag AS. (Kapittel: 2, 4, 5, 6, 7 & 8. Antall sider: 197).	Bok	1-2 & 4-8	239
Wilkinson, R. & Pickett, K. (2012). <i>Ulikhetens pris. Hvorfor likere fordeling er bedre for alle.</i> Res Publica.	Bok	3, 8 & 14	51
Totalt antall sider			941
Del 2) Annen litteratur			
Referanser (APA 7)	Type litteratur	Bokkapittel	Antall sider
Bandura, A. & Adams, N. E. (1977). <i>Analysis of self-efficacy theory of behavioral change.</i> Hentet fra: https://link-springer-com.ezproxy1.usn.no/article/10.1007/BF01663995	Artikkel		24
Bourdieu, P. (1990). <i>The logic of practice.</i> Polity Press.	Bok	1	11
Bourdieu, P. (1995). <i>Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften.</i> Pax Forlag AS.	Bok	1-4	174
Bourdieu, P. (2007). <i>Den praktiske sans.</i> Hans Reitzels Forlag.	Bok	3 & 8	34
Dalland, O. (2017). <i>Metode og oppgaveskriving. (6. utg.).</i> Gyldendal	Bok	4	31

Norsk Forlag AS.			
Eng, H. & Kjøbli, J. (2017). Foreldrerollen og samfunnet familiestøtte som forebyggende strategi. I: Eng, H., Ertesvåg, S. K., Frønes, I. & Kjøbli, J. (Red.). <i>Den krevende foreldrerollen – familiestøttende intervensjoner for barn og unge</i> . Gyldendal Norsk Forlag AS.	Bok	1	25
Frønes, I. (2013). <i>Å forstå sosialisering</i> . Gyldendal Norsk Forlag AS.	Bok	1-3	135
Gulbrandsen, L. M. (2019). Barn, oppvekst og utvikling. I: Gulbrandsen, L. M. (Red.). <i>Oppvekst og Psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver</i> . (2.utg.). Universitetsforlaget.	Bok	1	35
Halvorsen, K. & Stjernø (2021). <i>Økonomisk og sosial ulikhet i Norge</i> . Universitetsforlaget.	Bok	1-2, 4 & 8	73
Heen, H. (2004). Skolen som selvfølge. Om foreldrenes møte med «den nye» skolen. I: Imsen, G. (Red.). <i>Det ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen</i> . Universitetsforlaget.	Bok	8	21
King, A. (2000). <i>Thinking with Bourdieu against Bourdieu: A “Practical” Critique of Habitus</i> . American Sociological Association. Hentet fra: https://www-jstor- org.ezproxy2.usn.no/stable/pdf/223327.pdf?refreqid= excelsior%3A79a63f83d0ff671d6990e35286f620e0&ab_ segments=&origin=&initiator=	Artikkel		16
Meld. St. 32 (2020-2021) <i>Ingen utenfor – En helhetlig politikk for å inkludere flere i arbeids- og samfunnsliv</i> . Hentet fra: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-32- 20202021/id2856870/?ch=1	Stortings melding		28
Merleau-Ponty, M. (1994). <i>Kroppens fenomenologi</i> . Pax Forlag AS. Hentet fra: https://www.nb.no/items/URN:NBN:no- nb_digibok_2007121304013?page=1	Bok	2	9
Moshuus, G. H., Ask, T. S., Bordevich, K., Bunting, M., Gulløy, E., Halvorsen, T. A., Svenni, T. W. & Tjelta, T. (2019). <i>Inaktive ungdommer – en av vår tids største utfordringer</i> . Hentet fra: https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2687785?locale- attribute=en	Artikkel		66

Nordahl, T. (2003). Foreldre i skolen. I: Østerud, P. & Johnsen, J. (Red.). <i>Leve skolen. Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv</i> . Oplandske Bokforlag.	Bok	7	9
Nordahl, T. (2004). Makt og avmakt i samarbeid mellom hjem og skole. I: Imsen, G. (Red.). <i>Det ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen</i> . Universitetsforlaget.	Bok	9	15
OsloMet. <i>Ansattoversikt</i> . Hentet fra: https://www.oslomet.no/om/ansatt/masle/	Informasjons side		1
Payne, K. (2019). <i>Følelsen av forskjell. Slik påvirker ulikhet hvordan vi tenker, lever og dør</i> . Res Publica.	Bok	2	23
Raftery-Helmer, J. N. & Grolnick, W. S. (2018). <i>Parent and teacher effects on academic coping and classroom engagement: Testing a motivational model</i> . Springer Science+Business Media. Hentet fra: http://www.proquest.com/doview/2018432063?parentSessionId=nKZWJTfmLmSiKbf%2BC4fokL38%2Bbi7MV2YI4qmjHw%3D&pq-origsite=primo&accounted=43239	Artikkel		14
Stern, D. N. (1998). <i>The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology</i> . Karnac Books. Hentet fra: https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy1.usn.no/lib/ucsn-ebooks/reader.action?docID=764897&ppg=82	Bok	1-2	30
Toadvine, T. (2016). <i>Maurice Merleau-Ponty</i> . Hentet fra: https://plato.stanford.edu/entries/merleau-ponty/ (Antall sider: 27).	Artikkel		27
Utdanning og forskningsdepartementet. (2005). <i>Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring</i> . Hentet fra: https://regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf	Artikkel		10
Williams, K. C. (2013). <i>Daniel N. Stern 1934-2012</i> . Hentet fra: https://psykologtidsskriftet.no/2013/01/daniel-n-stern-1934-2012 (Antall sider: 1).	Artikkel		1
Totalt antall sider			812
I alt (del 1 + del 2)			1753
Fjernet fra tidligere liste etter ny gjennomlesning mot funn i analyse			
Antonovsky, A. (2012). <i>Helsens mysterium. Den salutogene modellen</i> .	Bok	2	16

Gyldedal Norsk Forlag AS.			
Bø, I. (2013). <i>Foreldre og fagfolk</i> . (3. utg.). Universitetsforlaget	Bok	1-2	25
Borge, A. I. H. (2019). <i>Resiliens – risiko og sunn utvikling</i> . (3.utg.). Gyldendal Akademisk.	Bok	1	26
Nordahl, T., Egelund, N., Nordahl, S. Ø. & Sunnevåg, A. K. (2018). <i>Kultur for læring i skolen: Hedmark: Rapport fra kartleggingsundersøkelsen. Høgskolen i innlandet</i> . Hentet fra: https://brage.inn.no/inn-xmloi/handle/11250/2500893	Artikkel		223
Flemmen, M. (2010). <i>Den økonomiske overklassens sosiale luking</i> . Tidsskrift for samfunnsforskning. Hentet fra: https://www-idunn-no.ezproxy2.usn.no/doi/full/10.18261/ISSN1504-291X-2009-04-02	Artikkel		29
Skilbred, D. & Iversen, A. C. (2014). <i>Unge voksne som har bodd i fosterhjem og tatt høyere utdanning: Suksessfaktor? Senter for velferds- og arbeidslivsforskning</i> . Hentet fra: https://www-idunn-no.ezproxy2.usn.no/doi/full/10.18261/ISSN1891-1838-2014-04-02	Artikkel		15
Totalt antall sider fjernet			334
Lagt til tidligere liste etter ny gjennomlesning mot funn i analyse			
Bandura, A. & Adams. N. E. (1977). <i>Analysis of self-efficacy theory of behavioral change</i> . Hentet fra: https://link-springer-com.ezproxy1.usn.no/article/10.1007/BF01663995	Artikkel		24
Bourdieu, P. (1990). <i>The logic of practice</i> . Polity Press.	Bok	1	11
Bourdieu, P. (1995). <i>Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften</i> . Pax Forlag AS.	Bok	1-4	174
Bourdieu, P. (2007). <i>Den praktiske sans</i> . Hans Reitzels Forlag.	Bok	3 & 8	34
Eng, H. & Kjøbli, J. (2017). Foreldrerollen og samfunnet familiestøtte som forebyggende strategi. I: Eng, H., Ertesvåg, S. K., Frønes, I. & Kjøbli, J. (Red.). <i>Den krevende foreldrerollen – familiestøttende intervensjoner for barn og unge</i> . Gyldendal Norsk Forlag AS.	Bok	1	25
Frønes, I. (2013). <i>Å forstå sosialisering</i> . Gyldendal Norsk Forlag AS.	Bok	1-3	135
Halvorsen, K. & Stjernø (2021). <i>Økonomisk og sosial ulikhet i Norge</i> . Universitetsforlaget.	Bok	1-2, 4 & 8	73
Heen, H. (2004). <i>Skolen som selvfølge. Om foreldrenes møte med «den nye»</i>	Bok	8	21

skolen. I: Imsen, G. (Red.). <i>Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen.</i> Universitetsforlaget.			
King, A. (2000). <i>Thinking with Bourdieu against Bourdieu: A "Practical" Critique of Habitus.</i> American Sociological Association. Hentet fra: https://www-jstor-org.ezproxy2.usn.no/stable/pdf/223327.pdf?refreqid=excelsior%3A79a63f83d0ff671d6990e35286f620e0&ab_segments=&origin=&initiator=	Artikkel		16
Meld. St. 32 (2020-2021) <i>Ingen utenfor – En helhetlig politikk for å inkludere flere i arbeids- og samfunnsniv.</i> Hentet fra: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-32-20202021/id2856870/?ch=1	Stortingsmelding		28
Merleau-Ponty, M. (1994). <i>Kroppens fenomenologi.</i> Pax Forlag AS. Hentet fra: https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007121304013?page=1	Bok	2	9
Nordahl, T. (2003). Foreldre i skolen. I: Østerud, P. & Johnsen, J. (Red.). <i>Leve skolen. Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv.</i> Oplandske Bokforlag.	Bok	7	9
Nordahl, T. (2004). Makt og avmakt i samarbeid mellom hjem og skole. I: Imsen, G. (Red.). <i>Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen.</i> Universitetsforlaget.	Bok	9	15
OsloMet. <i>Ansattoversikt.</i> Hentet fra: https://www.oslomet.no/om/ansatt/masle/	Informasjons side		1
Stern, D. N. (1998). <i>The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology.</i> Karnac Books. Hentet fra: https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy1.usn.no/lib/ucsn-ebooks/reader.action?docID=764897&ppg=82	Bok	1-2	30
Toadvine, T. (2016). <i>Maurice Merleau-Ponty.</i> Hentet fra: https://plato.stanford.edu/entries/merleau-ponty/ (Antall sider: 27).	Artikkel		27
Utdanning og forskningsdepartementet. (2005). <i>Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring.</i> Hentet fra: https://regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf	Artikkel		10

Williams, K. C. (2013). <i>Daniel N. Stern 1934-2012</i> . Hentet fra: https://psykologtidsskriftet.no/2013/01/daniel-n-stern-1934-2012 (Antall sider: 1).	Artikkel		1
<i>Totalt antall sider lagt til</i>			643

9.7 Vedlegg 7: Tabell 1. Søkelogg

Tabell 1. Søkelogg

Del A. Databasevalg/ Dato	Del B. Søkeord med kombinasjonsord	Del C. Eventuelle avgrensninger	Del D. Antall treff
Oria 29.11.23	«Parenting» and «children» and «motivation» and «engagement» and «academic»	Engelsk, Norsk, fagfelleverdert tidsskrift Og år 2017-2023	310
Oria 06.02.23	«Bandura» and «self-efficacy theory»	Engelsk, år: 1977-1980 og fagfelleverdert tidsskrift,	4
Oria 06.02.23	«Merleau-Ponty» and «kroppens fenomenologi»	Norsk, engelsk, dansk og fagfelleverdert tidsskrift	10
Oria 10.03.23	«habitus» and «criticism»	Engelsk og fagfelleverdert tidsskrift	256

Totalt antall treff: 566

9.8 Vedlegg 8: Tabell 2. Søkelogg og utvelgelse av litteratur

Tabell 2 - Utvelgelse av litteratur		
Steg 1	Litteratursøk – totalt antall treff fra Tabell 1 Del D. 566	
2		Ekskludert; ikke relevant etter lesing av tittel og abstrakt (n=378)
3	Fulltekst litteratur (n=188)	
4		Ekskludert etter lesing av fulltekst: ikke relevant for tema/problemstilling. (n=178)
5	Fulltekst litteratur (n=10)	
6		Inkludert, potensielt relevant; hentet fra andre kilder. (n=17)
7	Fulltekst litteratur, potensielt relevant for tema/problemstilling (n=27)	
8		Ekskludert: Ikke relevant/manglende kvalitet etter lesing av fulltekst (n=6)
9	Etter ny grundigere gjennomlesning av kvalitet, tematikk, problemstilling og funn som er relevant for mitt tema/problemstilling ble resultatet 21 artikler/bøker. (n=21)	Inkludert etter behov for informasjon om teoretikere og forskere hentet fra andre kilder. (n=2) Totale antall (n=23)