



En jämförande studie av elevers utbildningsmöjligheter i utsatta och icke-utsatta områden

Av Moa Nilsson och Maja Tomperi Leser

LUNDS UNIVERSITET

Rättssociologiska institutionen

Kandidatuppsats (RÄSK02)

Vårterminen 2026



Handledare: Patrik Olsson

Examinator: Matthias Baier

Antal ord: 14 095

Förord

Arbetet med kandidatuppsatsen har varit mycket spännande och lärorikt. Vi vill rikta ett stort tack till deltagande intervjupersoner som har gjort studien möjlig med sina unika erfarenheter och perspektiv. Vi hoppas att studien kan bidra till ökad förståelse för ämnet och värdefulla insikter, inte bara för rektorer, utan även för andra aktörer i samhället.

Vidare vill vi även tacka vår handledare Patrik Olsson för ett aktivt stöd under arbetets gång. Hans konstruktiva kritik och vägledning har varit av stort värde för uppsatsens utveckling.

Moa Nilsson och Maja Tomperi Leser

Maj 2026, Lund

Abstract

Swedish law states that all children are entitled to attend school. Despite this, studies indicate shortcomings in the implementation of equal educational opportunities for every child. Since the Swedish police department classifies certain areas as “vulnerable”, the question arises whether students’ rights to equal educational opportunities might be affected by such classifications. Consequently, this study aims to examine whether students’ educational opportunities in public schools are equal across vulnerable areas and non-vulnerable areas. A qualitative interview study of principals’ view of resource distribution in different areas has been conducted. The sample of interviewees consists of eight principals in five different counties, of which three counties are the same for both vulnerable areas and non-vulnerable areas. The results present that principals in non-vulnerable areas are satisfied with their resources to a great extent, whereas principals in vulnerable areas are more likely to have a wish for additional resources. The results are analyzed in relation to Pierre Bourdieu’s theory about the forms of capital and previous research, which both indicate similar patterns as the empirical material. The study concludes that students’ access to equal educational opportunities might differ between vulnerable and non-vulnerable areas. On one hand, the reason for this might be the students’ different access to capital, which results in different needs in school. On the other hand, it might be because of the state’s reproduction of inequality through the classification of areas as vulnerable or non-vulnerable.

Keywords: capital, educational resources, students, vulnerable areas

Nyckelord: elever, kapital, utbildningsresurser, utsatta områden

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
<i>1.1 Bakgrund.....</i>	<i>1</i>
1.1.1 Barns rätt till utbildning i Sverige.....	1
1.1.2 Resursfördelning i skolsystemet	2
1.1.3 Behovsanpassad resursfördelning	2
1.1.4 Rektorns roll i resursfördelningen	3
<i>1.2 Problemformulering.....</i>	<i>4</i>
<i>1.3 Syfte och frågeställning.....</i>	<i>4</i>
<i>1.4 Avgränsning</i>	<i>5</i>
<i>1.5 Uppsatsens disposition</i>	<i>5</i>
2 Tidigare forskning.....	6
<i>2.1 Metod för tidigare forskning.....</i>	<i>6</i>
2.1.1 Steg 1 – Kartläggning och planering	7
2.1.2 Steg 2 – Datainsamling	7
2.1.3 Steg 3 – Kvalitetsbedömning och granskning.....	8
<i>2.2 Deskriptiv analys.....</i>	<i>8</i>
<i>2.3 Tematisk innehållsanalys</i>	<i>10</i>
2.3.1 Tema 1: Familjebakgrundens påverkan på akademisk framgång	10
2.3.2 Tema 2: Tillgång till utbildning, resurser och möjligheter	12
2.3.3 Tema 3: Skolans roll, strukturer och ojämlikheter.....	13
2.3.4 Sammanfattning av tidigare forskning.....	16
3 Teoretisk ansats	17
<i>3.1 Utbildningssociologi.....</i>	<i>17</i>
3.1.1 Kapitalformerna.....	17
3.1.2 Ekonomiskt kapital	18
3.1.3 Kulturellt kapital	18
3.1.4 Socialt kapital.....	19

3.1.5 Habitus.....	20
3.1.6 Sociala rum och sociala fält	21
4 Metod och material	22
4.1 Datainsamling.....	22
4.2 Urval.....	23
4.3 Analysmetod.....	24
4.4 Etiska överväganden.....	25
4.5 Reliabilitet, validitet och autencitet	25
5 Resultatredovisning.....	27
5.1 Svar från rektorer i icke-utsatta områden.....	27
5.1.1 Utsatta områden som begrepp.....	27
5.1.2 Tilldelade resurser	28
5.1.3 Användning av resurser	28
5.1.4 Barnens utbildning	29
5.2 Svar från rektorer i utsatta områden.....	29
5.2.1 Utsatta områden som begrepp.....	29
5.2.2 Tilldelade resurser	30
5.2.3 Användning av resurser	31
5.2.4 Barnens utbildning	31
6 Analys.....	32
6.1 Det ekonomiska kapitalet och dess påverkan på utbildning	32
6.2 Det kulturella kapitalet och dess påverkan på utbildning.....	34
6.3 Det sociala kapitalet och dess påverkan på utbildning.....	35
7 Diskussion och slutsatser	39
Källförteckning	42
Böcker.....	42
Rapporter.....	42

<i>Tidskriftsartiklar</i>	43
<i>Offentliga dokument</i>	46
<i>Webbsidor</i>	46
Bilagor	47

1 Inledning

I skolans uppdrag utgör eleven den centrala utgångspunkten, där ambitionen är att alla elever ska ges likvärdiga möjligheter till utveckling och lärande. För att möjliggöra detta behöver varje barns behov beaktas, så att skillnader i förutsättningar och andra ojämlikheter kan motverkas (1 kap. 4 § skollag, SFS 2010:800). Sedan år 2014 har Polismyndigheten, på uppdrag av regeringen, kartlagt utsatta och särskilt utsatta områden i Sverige. Kartläggningen baseras bland annat på nivåer av lokal kriminalitet, otrygghet samt områdenas socioekonomiska förutsättningar (Polismyndigheten 2025, s. 6). Mot bakgrund av detta aktualiseras huruvida denna kategorisering påverkar skolan och elevers förutsättningar för lärande, särskilt i koppling till fördelningen och användningen av de resurser som skolor tilldelas. Frågan om likvärdig utbildning aktualiseras även i statens utredning om en nationell skolpengsnorm för likvärdig resursfördelning mellan skolor (SOU 2025:72). Syftet med förslaget att införa en skolpengsnorm är att stärka likvärdigheten mellan skolor i Sverige genom ökad statlig finansiering (SOU 2025:72, s. 17). Bakgrunden till förslaget är de skillnader i resursfördelningen som idag förekommer mellan olika kommuner (SOU 2025:72, s. 17). Trots detta avslås förslaget om att införa en bindande skolpengsnorm i dagsläget (SOU 2025:72, s. 18).

1.1 Bakgrund

1.1.1 Barns rätt till utbildning i Sverige

Skolor i Sverige har som uppdrag att tillgodose alla barns rätt till utbildning. I 7 kap. 3 § skollagen (SFS 2010:800) är det stadgat att alla barn som går under skolplikten i Sverige har rätt till utbildning. Skolplikten innebär, enligt 7 kap. 2 § skollagen (SFS 2010:800), att alla barn som är folkbokförda i Sverige i regel ska gå i skolan, med vissa undantag. I Sverige är barns rätt till utbildning dessutom grundlagsstadgat enligt 2 kap. 18 § första stycket regeringsformen (SFS 1974:152). Detta innebär att barn kan ha rätt till utbildning i Sverige även om de inte är folkbokförda i landet eller av annan anledning inte är skolpliktade (29 kap. 2 § skollag, SFS 2010:800). Det är kommunen inom vilken barnet är folkbokförd som bär ansvaret att tillgodose dess plats i grundskolan (Skolverket 2025, s. 8).

Precis som många andra medlemsstater ratificerade Sverige tidigt FN:s konvention om barns rättigheter och år 2020 inkorporerades den till svensk lag. Det innebär att stat, regioner och kommuner i Sverige har en skyldighet att följa barnkonventionen. Barnkonventionen består av 42 artiklar som berör olika aspekter av barns rättigheter (Barnombudsmannen 2026). Artikel 28 Barnkonventionen (SFS 2018:1197) sätter krav på att konventionsstaterna ska tillgodose barns rätt till utbildning. Dessutom behandlar artikel 2 Barnkonventionen (SFS 2018:1197) likvärdighet och icke-diskriminering, vilket innebär att alla barn bör ställas likvärdigt mot deras rättigheter i Barnkonventionen oavsett familjebakgrund, ursprung, kön, språk eller liknande.

1.1.2 Resursfördelning i skolsystemet

Finansiering och resursfördelning inom skolsystemet sker på flera nivåer och på olika sätt, där kommunerna bär det yttersta ansvaret för skolornas finansiering och kompletteras av statsbidrag (Skolverket 2025, s. 5). Denna studie syftar inte till att ge en ingående bild av exakt hur ekonomiska resurser fördelas inom alla olika nivåer i utbildningssystemet. Snarare är ambitionen att ge en övergripande förståelse för de resurser skolan tilldelas och använder för att senare diskutera resursernas påverkan på utbildningsmöjligheter.

Kommunfullmäktige beslutar om hur stor budget kommunen får men det är varje enskild kommun som själva väljer hur stor andel av de ekonomiska resurserna som ska fördelas ut till grundskolorna inom kommunen (Skolverket 2025, s. 8). Kommuner tilldelas bland annat det generella statsbidraget för att kompensera upp för olika ekonomiska förutsättningar. Det generella statsbidraget är inte avsett att ägnas åt ett specifikt ändamål utan kommunen väljer även detta själva (Skolverket 2025, s. 9). Likaså finns det riktade statsbidraget, vilken till skillnad från det generella bidraget, har specifika ändamål inom skolektorn. Det är huvudmannens ansvar att ansöka om riktat bidrag (Skolverket 2025, s. 11).

1.1.3 Behovsanpassad resursfördelning

Resursfördelningen är en central aspekt i att alla barn ska få tillgång till en likvärdig och högkvalitativ utbildning (Skolverket 2025, s. 5). Hur mycket ekonomiska resurser en skola

tilldelas påverkar skolans möjligheter till lärartäthet och olika stödfunktioner såväl som elevers kunskapsutveckling (Skolverket 2025, s. 7). En skolas tilldelade resurser beror dels av hur många elever som går på skolan (Skolverket 2025, s. 19), dels av elevernas behov och förutsättningar. Däremot är detta någonting som varierar mellan olika kommuner i praktiken (Skolverket 2025, s. 12). En undersökning av Sveriges Kommuner och Regioner (SKR) (2024, s. 2) från 2024 visar att 7 av 10 kommuner fördelar ekonomiska resurser mot bakgrund av skolans socioekonomiska elevsammansättning. Vidare visar en annan undersökning att det inte är mer än drygt hälften av alla kommuner som fördelar resurser baserat på socioekonomiska faktorer, varav nästan alla anger att mindre än tio procent av budgeten till grundskolorna går till socioekonomisk omfördelning (Skolverket 2025, s. 12-13).

År 2018 infördes Kunskapsbidraget i Sverige, vilket innebär att en skolas socioekonomiska elevsammansättning påverkar hur stort belopp per elev som skolan tilldelas (Rosenqvist & Sauermann 2025, s. 7). Detta i syfte att öka likvärdigheten i skolan och få bukt på den negativa trenden av ojämlikhet i svenska skolor (SOU 2017:35, s. 13). Resultat från internationella studier visar samtidigt att elevers familjebakgrund kan relateras allt mer till dess studieresultat (SOU 2017:35, s. 13). Uträkningen av bidraget baseras på familjefaktorer i form av invandrarbakgrund, bostadsområde såväl som föräldrarnas utbildning och ekonomiska situation (Rosenqvist & Sauermann 2025, s. 7). Det innebär att skolor som har en högre elevsammansättning med låg socioekonomisk status har möjlighet till mer bidrag (Rosenqvist & Sauermann 2025, s. 7).

1.1.4 Rektorns roll i resursfördelningen

Grundskolan drivs av en huvudman. Huvudmannen kan vara kommunal eller enskild, men i denna studie ligger fokus endast på den kommunala huvudmannen. Huvudmannens uppdrag är att ansvara för att skolan följer alla riktlinjer, däribland att utbildningen håller en likvärdig och hög kvalitet (Skolverket 2025, s. 8). När skolan blivit tilldelad en bestämd budget av huvudmannen är det rektorns ansvar att fördela de ekonomiska resurserna inom skolan. Det innebär att rektorn har ett handlingsutrymme vid fördelning av resurserna, med vissa undantag då flera skolor delar på samma resurser såsom skolhälsa.

Det är skolresurserna som överhuvudtaget möjliggör elevers skolgång (Skolverket 2025, s. 13).

1.2 Problemformulering

Trots skolans uppgift att erbjuda likvärdiga möjligheter för utbildning visar bland annat statliga utredningar att det kvarstår skillnader i skolors förutsättningar att tillgodose detta (1 kap. 4 § skollag, SFS 2010:800; SOU 2025:72, s. 17). I dagsläget finns ett kommunalt utjämningsystem som syftar till att minska skillnader mellan kommuners ekonomiska förutsättningar (Skolverket 2025, s. 11). Trots åtgärder, såsom kunskapsbidraget, och ökad budget har elevresultaten inte förbättrats på skolor med låg socioekonomisk elevsammansättning, i relation till skolor med hög socioekonomisk elevsammansättning (Rosenqvist & Sauermann 2025, s. 1).

I skollagen specificeras inte någon exakt modell för hur resurserna ska fördelas mellan kommunala skolor, utan anger att fördelningen ska baseras på behov och förutsättningar hos eleverna (Skolverket 2025, s. 12). Detta innebär att kommunerna har ett stort handlingsutrymme kopplat till resursfördelningsmodeller, vilket i praktiken har skapat stora variationer mellan kommuner både vad gäller mängden behovsanpassad resursfördelning och vilka kriterier som används. Tidigare undersökningar från Skolverket har visat att socioekonomiska faktorer inte används i alla kommuners resursfördelning och i vissa fall är det endast en begränsad del av resurserna som baseras på socioekonomiska faktorer (Skolverket 2025, s. 12). Konsekvensen av detta kan bli att elevers möjligheter till utbildningsresurser påverkas av var de är bosatta, vilket riskerar att motverka skolans mål om likvärdig utbildning. Således aktualiseras ett rättssociologiskt perspektiv på hur rättsliga normer, i form av barns rätt till utbildning enligt skollag (SFS 2010:800), samspelar med samhällsliga faktorer, i form av resursfördelningens påverkan på utbildningsmöjligheter. Mot bakgrund av detta blir det relevant att undersöka i vilken utsträckning kommunala prioriteringar kan påverka elevers tillgång till likvärdiga utbildningsresurser beroende på skolans geografiska och socioekonomiska kontext.

1.3 Syfte och frågeställning

Studien syftar till att undersöka huruvida en kategorisering av områden som utsatta kan påverka barn och elevers lika förutsättningar till utbildningsresurser. En komparativ studie av rektorers perspektiv på resursfördelningen till kommunala grundskolor i utsatta respektive icke-utsatta områden utförs. Detta för att förstå barn och elevers situation i skolan.

Frågeställningen som besvaras i studien lyder:

Vilken roll får resursfördelning för barn och elevers möjligheter till likvärdig utbildning i kommunala grundskolor i utsatta jämfört med icke-utsatta områden?

1.4 Avgränsning

Studien avgränsar sig till att undersöka kommunala grundskolor i Sverige för att öka jämförbarheten mellan skolorna. Rektorer på fristående grundskolor har inte samma skyldigheter kring hur de använder skolans tilldelade bidrag (Skolverket 2025, s. 8). Studien avgränsas dessutom till att behandla årskurser på högstadiet i första hand, främst eftersom betyg och gymnasiebehörighet underlättar jämförelsen mellan skolor. Det innebär att de inkluderade skolorna har minst ett högstadium och att skolor med endast högstadium har inkluderats. Skolor med endast låg- och mellanstadium har exkluderats. Studien avgränsas även till att behandla skolor i utsatta områden och icke-utsatta områden, medan särskilt utsatta områden har exkluderats. Detta beror på att särskilt utsatta områden definieras av grövre kriminell påverkan medan utsatta områden kännetecknas av lokal kriminalitet och låg socioekonomisk status (Polismyndigheten 2025, s. 10). Avgränsningen har gjort för att öka jämförbarheten samt på grund av uppsatsens begränsade tidsram och omfattning.

1.5 Uppsatsens disposition

Studiens följande avsnitt behandlar tidigare forskning, där en ambition till en systematisk litteraturöversikt har genomförts, i syfte att så strukturerat som möjligt återge relevant och aktuell forskning på området. Därefter följer ett avsnitt om teoretisk ansats, inom vilken teorin för studien presenteras och diskuteras. Den teoretiska ansatsen ämnar att, tillsammans med tidigare forskning, fungera som ett verktyg vid analys av resultatet.

Vidare presenteras studiens valda metod med information om såväl tillvägagångssättet vid insamling av empiriskt material, som analysmetod och liknande. I metodavsnittet diskuteras även etiska överväganden samt reliabilitet, validitet och autencitet. Därefter beskrivs det empiriska materialet i en resultatredovisning som sedan analyseras i analysavsnittet. Avslutningsvis presenteras diskussion och slutsatser.

2 Tidigare forskning

Den tidigare forskningen i denna uppsats utgörs av en litteraturöversikt med ambitionen att vara systematisk. I följande avsnitt beskrivs metoden för litteraturöversikten, den deskriptiva analysen av inkluderade vetenskapliga artiklar samt den tematiska innehållsanalysen som syftar till att ge en överblick över forskningsfältet.

2.1 Metod för tidigare forskning

Metoden som användes för denna litteraturöversikt, med ambitionen att vara så systematisk som möjligt, är inspirerad av Urinboyev, Wickenberg & Leo (2016) vad gäller struktur, urvalsprocess och tillvägagångssätt. Däremot har den anpassats till uppsatsens syfte och frågeställning. Litteraturöversikten syftar till att skapa en överblick över tidigare forskning samt aktuella synsätt inom ramen för ämnet (Hart 1998, s. 12). En litteraturöversikt ger insikt över relevanta begrepp och teoretiska ansatser inom forskningsfältet (Hart 1998, s. 28). Innehållet i litteraturöversikten bidrog därigenom med inspiration till studiens avgränsningar, forskningsfrågor och metod för såväl insamling som analys av data (Hart 1998, s. 13). Utifrån riktlinjer från Hart (1998) samt inspiration från Urinboyev, Wickenberg & Leo (2016, s. 524-529) har tillvägagångssättet för litteraturöversikten strukturerats enligt följande steg:

- 1) Kartläggning av ämnet och planering av genomförandet
- 2) Datainsamling
- 3) Granskning av artiklar
- 4) Presentation av deskriptivt och tematiskt innehåll
- 5) Identifiering av mönster och potentiella kunskapsluckor inom området

Detta avsnitt syftar till att ge läsaren en bild av litteraturöversiktens utförande genom att beskriva processens tre första steg. De två sista stegen beskrivs i efterföljande avsnitt genom att presentera de artiklar som mötte inklusionskriterierna i en deskriptiv analys samt en tematisk innehållsanalys från den tidigare forskningen.

2.1.1 Steg 1 – Kartläggning och planering

Innan litteratursökningen påbörjades gjordes en kartläggning av det aktuella ämnet och en planering av processen. Vid diskussion framkom att processen skulle genomföras i fem, ovan presenterade, steg för att uppnå en så hög systematik som möjligt. Mot bakgrund av tidigare litteraturöversikter fanns redan ett intresse för barns rättigheter i utsatta områden. Därefter kunde idén utvecklas vidare, inom ramen för vad som ansågs rimligt och genomförbart för denna studie. Genom en granskning över litteratur, rapporter och webbsidor på området landade fokuset i att undersöka vilken roll resursfördelning får för barn och elevers möjligheter till likvärdig utbildning. Tre huvudsakliga teman kunde därefter identifieras:

- 1) Resursfördelningen i skolor
- 2) Utsatta områden
- 3) Barns rätt till utbildning

2.1.2 Steg 2 – Datainsamling

Inklusions- och exklusionskriterier skapades som ett första steg i datainsamlingsprocessen i syfte att avgränsa och öka relevansen av urvalet (se Bilaga 1). Sökningen avgränsades till att endast innehålla kritiskt granskade vetenskapliga artiklar. Sökningen gjordes genom sökplattformarna EBSCOhost, Scopus och Finn. Inom sökplattformarna användes filter för att endast visa relevanta artiklar för ämnet. I EBSCOhost gjordes sökningen i databasen SocINDEX, i Scopus användes filtret "social science" och i Finn användes samtliga databaser. Fördelen med att utföra sökningen i flera olika databaser är att sökning blir så uttömmande som möjligt. För att uppnå systematik granskades de 30 första artiklarna för varje sökning. Vidare är sökningen begränsad till årtalen 1990-2026. Avgränsningen gjordes mot bakgrund av att Barnkonventionen antogs av FN år 1989 och ratificerades av Sverige år 1990 (Barnombudsmannen 2026). De

språkliga avgränsningarna till engelska och svenska gjordes dels för att få tillgång till såväl svensk som internationell forskning på området, dels på grund av språkkunskaperna hos författarna av denna studie.

Vidare formulerades sökord med hjälp av de teman som identifierats i steg 1, där varje block baseras på ett tema. Block 1 behandlar resursfördelningen i skolor, Block 2 behandlar utsatta områden medan Block 3 behandlar barns rätt till utbildning (se Bilaga 2). Blocken utformades först separat genom individuella sökningar för att identifiera centrala ämnesord för respektive område. I den faktiska sökningen gjordes blocksökningar dels med en kombination av Block 1 och Block 2, dels med en kombination av samtliga block.

2.1.3 Steg 3 – Kvalitetsbedömning och granskning

Den första omgången av blocksökningen i respektive sökplattform resulterade i ett urval på 36 artiklar för kombinationen Block 1 och Block 2 respektive 39 artiklar för kombinationen av alla tre block. Därmed landade ett första urval av artiklar från samtliga databaser och sökkombinationer totalt på 75 artiklar. Vid första urvalet granskades artiklarnas ämnesord, titlar samt abstract översiktligt. Vid ett andra urval lästes framförallt abstract mer ingående i förhållande till studiens syfte och frågeställning. Antalet artiklar i det andra urvalet reducerades till 26 artiklar. Efter en mer noggrann granskning av artiklarnas hela texter återstod 19 artiklar som uppfyllde inklusionskriterierna och ansågs relevanta för studiens syfte.

2.2 Deskriptiv analys

Den deskriptiva analysen syftar till att ge en överblick av de 19 artiklar som ligger till grund för litteraturöversikten. Grundläggande information om respektive artikel presenteras utifrån följande faktorer (se Bilaga 3):

- Författarnas efternamn
- Publiceringsår inom tidsperioden 1990-2026
- Huvudsakligt geografiskt fokus

- Artikelns huvudsakliga fokus utifrån tre teman: (1) familjebakgrund och socioekonomisk status som grund för akademisk framgång, (2) tillgång till utbildning, resurser och möjligheter och (3) skolans roll, strukturer och ojämlikheter

Nedan presenteras en kort summering av artiklarna utifrån kriterierna.

En av faktorerna som presenteras i den deskriptiva analysen är namnet på den eller de författare som har skrivit respektive artikel som mötte inklusionskriterierna för litteraturöversikten. Vidare presenteras artikelns publiceringsår inom ramen för tidsperioden 1990-2026. Antalet artiklar inom tidsramen samt tidslinjen för när de publicerades indikerar att barns rätt till utbildning har utforskats alltmer under de senaste tio åren då nästan samtliga artiklar är publicerade under denna tid. Det är ett aktuellt ämne där forskningen verkar fortgå eftersom 2025 var det år då flest artiklar publicerades och många artiklar som mötte inklusionskriterierna är publicerade under de senaste två åren.

I tabellen för den deskriptiva analysen redovisas även det land eller område som utgör studiernas huvudsakliga geografiska fokus, vilket ger en översikt över forskningens globala spridning. 18 artiklar baseras på ett enskilt land medan en artikel behandlar västra och centrala Afrika och baseras på resultat från tio olika länder i regionen. Fem artiklar har sitt geografiska fokus på länder i Europa, två på olika länder i Afrika, tre på USA, en på Guatemala, en på Australien samt sju på länder i Asien, varav tre artiklar behandlar resultat från Kina. Den geografiska fördelningen visar att forskningen förekommer i flera delar av världen, men att den är mer omfattande i vissa delar av världen än andra.

I och med att nästan alla artiklar är utländska kan strukturer och utbildningssystem skilja sig åt, vilket gör att det inte går att direkt överföra artiklarnas resultat till den svenska kontexten. Däremot visar många av artiklarna liknande resultat, vilket kan indikera att de identifierade mönstren inte nödvändigtvis är strikt bundna till en specifik nationell kontext. Därför kan den tidigare forskningen ändå bidra till studiens ökade förståelse för det empiriska materialet i den svenska kontexten. Övrigt svenskt material exkluderades

antingen på grund av bristande relevans eller för att de inte uppfyller inklusionskriterierna eller det metodologiska tillvägagångssättet.

Vidare grupperades artiklarna utifrån deras respektive tematiska fokus enligt följande tre teman: (1) familjebakgrund och socioekonomisk status som grund för akademisk framgång, (2) tillgång till utbildning, resurser och möjligheter och (3) skolans roll, strukturer och ojämlikheter. Denna tematiska indelning baseras på de gemensamma nämnare som kunde identifieras vid en djupläsning av artiklarna. Det första temat, familjebakgrund och socioekonomisk status som grund för akademisk framgång, förekommer i sju artiklar. Ytterligare sju artiklar behandlar tema 2, vilket är tillgång till utbildning, resurser och möjligheter. Det tredje och sista temat, skolans roll, strukturer och ojämlikheter, förekommer i 16 artiklar. Samtliga tre teman är nära sammanlänkade och samspelar med varandra, vilket innebär att det förekommer överlappning av teman i flera artiklar. Sju av artiklarna behandlar två teman, medan två artiklar behandlar alla tre teman.

2.3 Tematisk innehållsanalys

Den tematiska analysen har delats upp i tre teman utifrån det huvudsakliga innehållet i de 19 artiklar som inkluderats. Klassificeringen av olika teman kan ses som en förenkling eftersom de tre temana är ömsesidigt beroende av varandra. För att öka förståelsen för området förekommer däremot en fristående presentation av följande teman: (1) familjebakgrund och socioekonomisk status som grund för akademisk framgång, (2) tillgång till utbildning, resurser och möjligheter och (3) skolans roll, strukturer och ojämlikheter.

2.3.1 Tema 1: Familjebakgrundens påverkan på akademisk framgång

Familjebakgrund innefattar föräldrars utbildning, yrkesbakgrund och ekonomiska situation (Couto, Costa & Ferrão 2021, s. 99; Qin, Wei & Xie 2025, s. 10). Forskning menar att ett barns familjebakgrund har en påverkan på dess akademiska framgång (Berkowitz & Ben-Artzi 2024, s. 9; Kadio 2025, s. 9; Mukhopadhyaya 2003, s. 53; Qin, Wei & Xie 2025, s. 8). Familjens socioekonomiska status har visat sig spela en viktig roll för skolprestationer i viss utsträckning (Assaad & Krafft 2015, s. 21; Berkowitz & Ben-Artzi

2024, s. 9; Couto, Costa & Ferrão 2021, s. 98; Ferrer-Wreder, Wänström & Corovic 2014, s. 229; Haw, King & Trinidad 2021, s. 6; Kim & Kim 2025, s. 1653; Qin, Wei & Xie 2025, s. 8; Yediyıldız & Ustun 2024, s. 6). Likaså har föräldrarnas utbildningsnivå en stark korrelation med barnens skolprestationer (Assaad & Krafft 2015, s. 21; Mukhopadhaya 2003, s. 54). Barn från socioekonomiskt utsatta hem, eller med lågutbildade föräldrar, riskerar att stöta på fler hinder och svårigheter i skolan än barn från familjer med bättre resurser. Sammantaget visar detta hur en individs familjebakgrund påverkar utbildningsutfallet (Assaad & Krafft 2015, s. 20; Johnstonbaugh 2018, s. 603).

Sambandet mellan socioekonomisk status och akademisk prestation är mer komplex än sambandet mellan familjebakgrund och akademisk prestation (Kadio 2025, s. 8; Qin, Wei & Xie 2025, s. 12). Forskning visar att socioekonomisk bakgrund har en negativ koppling till akademisk framgång (Berkowitz & Ben-Artzi 2024, s. 9). Däremot kan effekten av socioekonomisk status skilja sig åt beroende på vilka andra faktorer som är inblandade. Vid hänsyn till skolrelaterade faktorer minskar effekten en aning, men inte tillräckligt för att kunna bortse från betydelsen av socioekonomisk status för resursstarka elever (Kadio 2025, s. 8).

Socioekonomisk status fungerar som en modererande faktor¹ för barns utbildningsnivå. Utbildningsnivån hos ett barn påverkas direkt av familjebakgrunden, medan den socioekonomiska statusen ändrar styrkan på sambandet genom sin signifikant positivt modererande effekt (Qin, Wei & Xie 2025, s. 17). Socioekonomisk status handlar inte bara om vilka resurser man har och hur man använder dem, utan också vilka resurser det innebär att man får tillgång till (Qin, Wei & Xie 2025, s. 17). Socioekonomisk status har således inte bara en direkt påverkan utan också en indirekt påverkan där förväntningar och liknande, baserade på den socioekonomiska statusen, också kan påverka skillnader i skolprestationer hos barn (Ferrer-Wreder, Wänström & Corovic 2014, s. 218; Qin, Wei & Xie 2025, s. 18).

Effekten av familjebakgrund är inte isolerad, utan varierar beroende på andra faktorer såsom socioekonomisk kontext och skolmiljö (Couto, Costa & Ferrão 2021, s. 98; Kadio

¹ Modererande faktor är ett begrepp som huvudsakligen används inom statistiska analyser.

2025, s. 10; Qin, Wei & Xie 2025, s. 14). Familjebakgrund har visat sig ha en lägre effekt på akademisk framgång i socioekonomiskt utsatta områden än i socioekonomiskt välbärgade områden (Couto, Costa & Ferrão 2021, s. 98). Den socioekonomiska statusen i området kan därigenom förstärka eller försvaga effekten av familjebakgrund på den akademiska framgången (Qin, Wei & Xie 2025, s. 14).

2.3.2 Tema 2: Tillgång till utbildning, resurser och möjligheter

Hur en individs tillgång till utbildning ser ut kan bero på socioekonomisk status och är i vissa fall oberoende av hur eleverna presterar. Elever från familjer med en stark socioekonomisk bakgrund får ofta tillgång till bättre utbildning, oavsett skolresultat (Kim & Kim 2025, s. 1649-1650; Singer 2025, s. 831; Sun, Chui, Chen & Fu 2020, s. 1752; Yuxiao & Chao 2017, s. 121). Samtidigt tenderar elever från lägre socioekonomiska klasser att välja mindre avancerade utbildningar, även i de fall då de har goda skolresultat (Kim & Kim 2025, s. 1651; Singer 2025, s. 834). Sammantaget innebär detta att en individs socioekonomiska familjebakgrund påverkar tillgången till utbildning (Kim & Kim 2025, s. 1650; Sun et al. 2020, s. 1752).

Den socioekonomiska bakgrunden är dessutom avgörande för barnets tillgång till andra nödvändiga utbildningsresurser i form av kulturellt och socialt kapital (Berkowitz & Ben-Artzi 2024, s. 9; Johnstonbaugh 2018, s. 598; Mukhopadhaya 2003, s. 52; Singer 2025, s. 832; Qin, Wei & Xie 2025, s. 13). Elever med hög socioekonomisk status kan ofta få hjälp med skolarbete från sina föräldrar men det kan vara svårare för en förälder med låg utbildning och socioekonomisk status att hjälpa sitt barn med avancerade skoluppgifter (Assaad & Krafft 2015, s. 23; Johnstonbaugh 2018, s. 597). En hög socioekonomisk status kan däremot kompensera för nackdelarna av en förälder med till exempel låg utbildningsnivå eftersom det ökar möjligheterna till att betala för läxhjälp, privatlektioner och liknande (Assaad & Krafft 2015, s. 24; Johnstonbaugh 2018, s. 597; Qin, Wei & Xie 2025, s. 13-14). Eftersom hög socioekonomisk status öppnar upp möjligheter till andra utbildningsresurser och socialt kapital kan hög socioekonomisk status försvaga nackdelarna av familjebakgrunden, medan en låg socioekonomisk status och brist på tillgången till utbildningsresurser har negativa effekter på barnet (Johnstonbaugh 2018, s. 598; Mukhopadhaya 2003, s. 52; Qin, Wei & Xie 2025, s. 17). En hög socioekonomisk

status kan även göra det möjligt för barnen att delta i olika fritidsaktiviteter efter skolan, exempelvis sporter och liknande (Sun et al. 2020, s. 1752). Detta innebär således att de kan få mer socialt kapital än barn från socioekonomiskt lägre klasser som inte har samma möjligheter till deltagande i sådana aktiviteter (Johnstonbaugh 2018, s. 599).

2.3.3 Tema 3: Skolans roll, strukturer och ojämlikheter

Betydelsen av familjebakgrund påverkas även av skolrelaterade faktorer eftersom skolan kan förstås ha en kompensatorisk roll i relation till socioekonomiska och strukturella ojämlikheter (Berkowitz & Ben-Artzi 2024, s. 9; Couto, Costa & Ferrão 2021, s. 98; Kadio 2025, s. 10). Det finns starka samband mellan skolegenskaper och elevers prestationer (Kadio 2025, s. 9). Resultaten tenderar att öka om skolans genomsnittliga socioekonomiska status är hög, medan resultaten tenderar att minska vid låg genomsnittlig socioekonomisk status på skolan (Yediyıldız & Ustun 2024, s. 6). Skolegenskaper har visat sig ha hög effekt i socioekonomisk utsatta områden och en låg effekt i socioekonomiskt välbärgade områden (Couto, Costa & Ferrão 2021, s. 98), vilket synliggörs ytterligare av att prestationer hos elever med låg socioekonomisk status är mer känsliga för kontext än elever med hög socioekonomisk status (Rauscher 2020, s. 127). Elever från familjer med låg socioekonomisk status kan behöva mer resurser i skolan för att uppnå samma resultat som elever från familjer med högre socioekonomisk status (Johnstonbaugh 2018, s. 597; Parker et al. 2023, s. 23; Sun et al. 2020, s. 1755). Dessa elever har också högre risk att hoppa av skolan i förtid, vilket får negativa konsekvenser för karriärmöjligheter i framtiden (Sun et al. 2020, s. 1754). Däremot kan skolrelaterade faktorer förstås ha en dämpande effekt på de negativa konsekvenserna som annars kan följa av låg socioekonomisk status (Berkowitz & Ben-Artzi 2024, s. 9; Kadio 2025, s. 10).

Forskning visar att det varierande sambandet mellan socioekonomisk status och skolklimatet kan förstärkas ytterligare beroende på etnisk och kulturell kontext (Berkowitz & Ben-Artzi 2024, s. 9). Att inte ha en likvärdig tillgång till kulturella resurser på grund av att man är minoritetselev, påverkar upplevelsen av skolan negativt. Minoritetselever med begränsad tillgång till kulturella resurser gynnas ofta i högre grad av en positiv skolmiljö än majoritetselever. Detta kan bero på att vissa barn saknar motsvarande resurser i hemmet, vilket kan göra att skolan är den enda möjligheten till

sociala resurser och stödfunktioner (Berkowitz & Ben-Artzi 2024, s. 10; Johnstonbaugh 2018, s. 599). Ju tuffare familjebakgrund barnet har, desto större effekt har skolmiljön på den akademiska framgången (Berkowitz & Ben-Artzi 2024, s. 9). Trots att alla gynnas av en trygg skolmiljö, blir fördelen i skolan större hos etnokulturella minoritetsgrupper (Berkowitz & Ben-Artzi 2024, s. 11). Däremot kan en kombination av goda utbildningsresurser i hemmet och i skolan också förstärka utbildningens effekt (Couto, Costa & Ferrão 2021, s. 99).

Barnens akademiska framgång påverkas också av var skolan ligger eftersom regionala skillnader påverkar ojämlikheten i prestationer hos eleverna (Couto, Costa & Ferrão 2021, s. 98; Kadio 2025, s. 10; Qin, Wei & Xie 2025, s. 18; Yediyıldız & Ustun 2024, s. 6). Dels kan det bero på en ojämlik fördelning av resurser till skolor, vilket resulterar i att vissa skolor har sämre förutsättningar (Couto, Costa & Ferrão 2021, s. 99; Haw, King & Trinidad 2021, s. 7; McEwan & Trowbridge 2007, s. 71-72; Qin, Wei & Xie 2025, s. 19). Dels kan det bero på skillnader i sambandet mellan socioekonomisk status och den akademiska framgången mellan olika regioner (Kadio 2025, s. 10; Yediyıldız & Ustun 2024, s. 6).

Faktorer på skolnivå såsom tillgången till bra skolor och lärare samt stöd hemifrån är också viktigt (Haw, King & Trinidad 2021, s. 8; Kadio 2025, s. 10). Eftersom prestationer hos elever med låg socioekonomisk status påverkas av kontexten i högre utsträckning, påverkas de också mer av tillfälliga störningsmoment i utbildningen (Rauscher 2020, s. 127). Detta innebär att stabilitet och kvalitet i skolmiljön blir särskilt viktigt för elever med låg socioekonomisk status. Forskning belyser vikten av erfarna och korrekt utbildade lärare för barns akademiska framgång (Haw, King & Trinidad 2021, s. 8; Kadio 2025, s. 8; Rautanen, Soini, Pietarinen & Pyhältö 2026, s. 196).

En stor majoritet av det stöd elever får i skolan upplevs baseras på individuella skillnader, såsom hur man är eller vilken relation man har till sin lärare, snarare än skillnader mellan olika klasser eller skolor (Rautanen et al. 2026, s. 196). En skola med gemenskap utgör således inte bara ett stödsystem för eleverna direkt utan också indirekt, där ett upplevt stöd mellan lärarkollegor sinsemellan resulterar i att eleverna upplever mer stöd från lärarna (Rautanen et al. 2026, s. 198). Däremot menar annan forskning att positiva relationer mellan lärare och elever inte har någon påverkan på den akademiska

framgången. I kontexten av minoritetselever kan diskriminering och liknande upplevas i så hög utsträckning att relationen mellan en elev och dess lärare inte kan väga upp för de negativa effekter som följer av diskriminering (Berkowitz & Ben-Artzi 2024, s. 10).

Det framgår av forskning att faktorer på klassnivå står för majoriteten av förklaringarna till ojämlikt lärande (Kadio 2025, s. 7). Barn med liknande socioekonomisk bakgrund samlas ofta i samma skolor, vilket bidrar till socioekonomisk segregation och ojämlikheter (Yediyıldız & Ustun 2024, s. 9; Yuxiao & Chao 2017, s. 121). Barn från lägre socioekonomiska klasser går oftare i sämre skolor, vilket leder till sämre skolresultat (Sun et al. 2020, s. 1752). Dessa barn börjar i genomsnitt i skolan med sämre social anpassning än elever från mer resursstarka hem. Vidare kan skolans socioekonomiska sammansättning påverka social anpassning, vilket kan få särskilt negativa konsekvenser för elever med låg socioekonomisk status (Parker et al. 2023, s. 20). Sortering mellan skolor och klasser har också visat sig påverka elevers prestationer, där det genomsnittliga resultatet påverkas negativt (Hermann, Horváth & Kisfalusi 2024, s. 9). Sortering missgynnar elever med låg socioekonomisk status vilket förstärker ojämlikheterna mellan elever med olika socioekonomisk bakgrund (Hermann, Horváth & Kisfalusi 2024, s. 12). Detta kan delvis förklaras av kamrateffekter, där elever gynnas av att ha klasskamrater med hög socioekonomisk status, vilket innebär att homogena grupper ytterligare kan förstärka ojämlikheten mellan elever med olika socioekonomisk bakgrund (Hermann, Horváth & Kisfalusi 2024, s. 14).

Dessa ojämlikheter förstärks även indirekt genom sortering, eftersom det kan leda till en ojämlik resursfördelning (Hermann, Horváth & Kisfalusi 2024, s. 15). Rektorer rapporterar bland annat en ojämlik resursfördelning mellan klasser i sorterande skolor (Hermann, Horváth & Kisfalusi 2024, s. 16). Detta går i linje med forskning som visar att skolrelaterade faktorer, såsom skolans resurser och organisation, också kan förklara skillnader mellan barns utbildningsnivåer (Kadio 2025, s. 7; Kim & Kim 2025, s. 1653; Qin, Wei & Xie 2025, s. 8; Singer 2025, s. 840; Yediyıldız & Ustun 2024, s. 8). Konsekvensen av begränsade resurser kan bli att barn från lägre socioekonomiska klasser hindras från att uppnå social rörlighet samt att deras möjligheter till att integreras i samhället minskar (Sun et al. 2020, s. 1754). Systemet tenderar således att gynna de gynnade och missgynna

de missgynnade (Kim & Kim 2025, s. 1654; Mukhopadhaya 2003, s. 55; Yuxiao & Chao 2017, s. 121).

I och med att ojämlika resultat bland elever beror på många olika faktorer, bör policys fokusera på en samverkan mellan skola, familj och samhället i stort (Couto, Costa & Ferrão 2021, s. 100). Vidare synliggörs hur fokus inte bara kan ligga på socioekonomisk status som en påverkansfaktor på utbildningsresultat, utan också på andra faktorer såsom tillgången till utbildningsresurser. Detta eftersom socioekonomisk status också förstärker ojämlikhet i samband med andra faktorer (Parker et al. 2023, s. 26; Qin, Wei & Xie 2025, s. 17). Sammantaget tyder forskningen på att utbildningsresultat i hög utsträckning påverkas av strukturella faktorer och att utformningen av utbildningspolicys måste göras på rätt sätt för att minska ojämlikheten. Det är därigenom inte endast mängden resurser som är avgörande för att minska ojämlikheten, utan också fördelningen av dem (Kadio 2025, s. 10; McEwan & Trowbridge 2007, s. 73; Qin, Wei & Xie 2025, s. 18; Rauscher 2020, s. 128; Sun et al. 2020, s. 1755; Yuxiao & Chao 2017, s. 123). En ojämlik resursfördelning kan bidra till ökad social ojämlikhet, medan en jämlik resursfördelning kan kopplas till bättre skolresultat (McEwan & Trowbridge 2007, s. 73; Parker et al. 2023, s. 26). Mot bakgrund av allas olika förutsättningar att klara en utbildning bör insatser därför fokusera mindre på att elever ska uppnå jämlika resultat, och i stället på allas lika tillgång till samma utbildningsväg (Mukhopadhaya 2003, s. 46).

Forskning belyser vikten av utbildningspolicys på lokal nivå (Couto, Costa & Ferrão 2021, s. 100; Kadio 2025, s. 10; Qin, Wei & Xie 2025, s. 19; Sun et al. 2020, s. 1755). Framförallt synliggörs vikten av tillgången till erfarna lärare, men skolmiljön framkommer också som extra viktig (Kadio 2025, s. 10; Qin, Wei & Xie 2025, s. 19). Detta eftersom skolans faciliteter, läroplaner, pedagogik, möjlighet till aktiviteter och liknande direkt påverkar elevens akademiska prestationer (Haw, King & Trinidad 2021, s. 8; Qin, Wei & Xie 2025, s. 19). Insatser som riktar sig mot mer jämlika resultat i skolan bör dessutom arbeta för att minska våldet och öka tryggheten i grundskolan, då sambandet mellan socioekonomisk bakgrund, otrygghet/våld och elevprestationer har visat sig vara extra relevant för just grundskolan (Berkowitz & Ben-Artzi 2024, s. 10).

2.3.4 Sammanfattning av tidigare forskning

Sammanfattningsvis tyder den presenterade tidigare forskningen i denna studie på att tillgången till utbildningsmöjligheter beror på flera olika faktorer. Familjebakgrund och socioekonomisk status är faktorer som har betydelse för ett barns akademiska framgång. Dessa faktorer påverkar även tillgången till såväl socialt kapital som kulturellt kapital, i form av utbildningsresurser. Vidare visar forskningen att skolans resurser och kvalitet både kan motverka och förstärka effekterna av elevens socioekonomiska status, i och med att elever med låg socioekonomisk status tenderar att påverkas mer av skolmiljön. Likaså påverkar etnicitet och tillgången till kulturellt kapital hur känslig en elev är för skolans kontext. Skolans geografiska placering, sortering i skolan och andra strukturella faktorer påverkar också barns akademiska framgång. Trots omfattande forskning om utbildningsresurser och möjligheter i skolan, finns det begränsad kunskap om hur kategorisering av områden påverkar barns utbildningsmöjligheter och tillgång till olika typer av resurser. Därför ämnar denna studie att öka förståelsen för hur barn och elevers individuella förmågor och förutsättningar, i relation till skolans resurser, kan påverka deras möjligheter till en likvärdig skolgång.

3 Teoretisk ansats

3.1 Utbildningssociologi

Med stöd i bland annat Émile Durkheims utbildningssociologiska tradition utvecklade Pierre Bourdieu idén om utbildning som en del av ett större och mer komplext system av sociologiska och kulturella relationer (Broady 1998, s. 5). Bourdieus forskning handlar i stor utsträckning om att förstå utbildning i relation till, och som en del av, andra samhälleliga aspekter såsom kultur och makt. Skolan framträder som en central del i förståelsen för utbildningssystemets sätt att dels skapa kunskap, dels reproducera och upprätthålla strukturella ojämlikheter (Broady 1998, s. 5).

3.1.1 Kapitalformerna

Bourdieu (1986, s. 242) menar att kapital inte kan förstås endast utifrån pengar eftersom kapital existerar i fler olika former. De olika formerna av kapital benämns som ekonomiskt, kulturellt och socialt kapital (Bourdieu 1986, s. 243). Kapital enligt Bourdieu (1986, s. 241) handlar alltså inte bara om att äga något, utan också om att ha kunskapen

att kunna använda det. De tre formerna av kapital – ekonomiskt, kulturellt och socialt – samspelar och kan under vissa omständigheter omvandlas till varandra. Därför måste de förstås tillsammans när sociala skillnader förklaras (Bourdieu 1986, s. 244). Den sammanlagda mängden av olika kapitalformer benämns som symboliskt kapital, vars värde uppstår när det tillskrivs betydelse av andra aktörer (Bourdieu 1995, s. 97). Att bygga upp kapital tar lång tid och kräver mycket ansträngningar, arbete och kontakter. Det fungerar även kumulativt eftersom kapital föder kapital genom olika typer av investeringar (Bourdieu 1986, s. 241). En individs möjligheter att lyckas kan således påverkas av hur mycket kapital individen har, vilket också innebär att kapital kan skapa ojämlikheter mellan människor (Bourdieu 1986, s. 242).

3.1.2 Ekonomiskt kapital

Bourdieu beskriver ekonomiskt kapital som tillgångar i form av pengar. Det ekonomiska kapitalet handlar i huvudsak om äganderätt och att inneha tillgångar såsom pengar, bostäder, eller liknande (Bourdieu 1986, s. 243). Dessa tillgångar kan i sin tur användas för att skapa andra former av resurser och kan senare återgå till att bli mer ekonomiskt kapital, vilket kan beskrivas som en form av investering. Ett exempel på detta är att pengar kan ge tillgång till högre utbildning, vilket senare kan leda till högre lön (Bourdieu 1986, s. 242). Inom utsatta områden tenderar den socioekonomiska statusen att vara lägre, vilket innebär att det ekonomiska kapitalet också är lägre.

3.1.3 Kulturellt kapital

Med begreppet kulturellt kapital försöker Bourdieu förklara att barns akademiska resultat inte enbart beror på medfödd begåvning, utan också på det kulturella kapitalet som de får med sig från sina föräldrar under uppväxten. Exempel på detta är språkliga färdigheter, vanor och olika sätt att tänka (Bourdieu 1986, s. 243). Bristande språkkunskaper kan innebära att individen innehar ett lågt kulturellt kapital och riskerar således att uppleva svårigheter inom de fält där språk är viktigt. Ytterligare en viktig del i Bourdieus teori är kulturell överföring inom familjen där kulturellt kapital i hemmet i form av kunskap kan överföras från föräldrarna till barnet (Bourdieu 1986, s. 244). På så vis menar Bourdieu att det som uppfattas som begåvning inte endast är något man föds med, utan något som byggs upp under barnets uppväxt. Bourdieu kan således förklara olika klassers varierande

utbildningsresultat och syn på utbildning samt hur sociala strukturer reproduceras i utbildningssystemet (Bourdieu 1986, s. 244).

Begreppet kulturellt kapital kan komma till uttryck på tre olika vis, vilka är genom det förkroppsligade tillståndet, det objektifierade tillståndet eller det institutionaliserade tillståndet (Bourdieu 1986, s. 243). Det förkroppsligade tillståndet av kulturellt kapital beskrivs som något som finns inom individen och påverkar exempelvis hur individen pratar, tänker och agerar. Det är inte direkt överförbart mellan individer utan förvärvas snarare genom utbildning, uppväxt och erfarenheter (Bourdieu 1986, s. 244). Det förkroppsligade kulturella kapitalet blir en naturlig del av individen och kan leda till status och respekt. Detta blir extra viktig i de sociala rum där personligheten är avgörande för en individs status (Bourdieu 1986, s. 245). Det objektifierade tillståndet av kulturellt kapital handlar främst om ägande av materiella kulturella ting, exempelvis konstverk och målningar. Därför kan det, till skillnad från kapital i det förkroppsligade tillståndet, överföras mellan individer. Däremot kan de delvis förstås i relation till varandra, eftersom förståelse för och användning av dessa ting ofta kräver kunskap (Bourdieu 1986, s. 246).

När kulturellt kapital blir till institutionaliserad form, vilket kan ske vid en arbetstitel eller examen, blir kunskap mindre knuten till individen som besitter den (Bourdieu 1986, s. 247). En examen eller arbetstitel kan fungera som ett varaktigt bevis på kunskap, oberoende av individen. Individens kunskap baseras då på dokumenterad kompetens snarare än personliga erfarenheter, vilket skapar legitimitet kopplat till det kulturella kapitalet. Att sätta etiketter på kunskap gör också att det kan sättas ett ekonomiskt värde på det. En utbildning kan således kopplas till en viss lön och på så vis får utbildningen ett konkret värde (Bourdieu 1986, s. 248).

3.1.4 Socialt kapital

Socialt kapital handlar i stor utsträckning om en individs sociala kontaktnät (Bourdieu 1986, s. 243). Detta inkluderar såväl faktiska som potentiella resurser som individen kan nyttja via sina relationer och sitt kontaktnät (Bourdieu 1986, s. 248). Ett sätt att skapa socialt kapital är via medlemskap i en grupp eftersom detta kan leda till stöd från det kollektiva kapitalet, genom stöttning till varandra inom gruppen (Bourdieu 1986, s. 248-

249). Gemensamma namn på gruppen kan leda till att medlemskapet blir socialt institutionaliserat. Exempel på detta är namn på politiska partier, skolor eller ett familjenamn (Bourdieu 1986, s. 249). En individs sociala kapital är alltså beroende av kontaktnätet och dess sammanlagda ekonomiska, kulturella och sociala kapital. Trots att socialt kapital kan upplevas som oberoende av ekonomiskt och kulturellt kapital så finns det ett samspel mellan dem. Sociala relationer kräver en viss mån av gemensamma förutsättningar och resurser, samtidigt som de också stärker värdet av redan befintligt ekonomiskt och kulturellt kapital (Bourdieu 1986, s. 249). Gruppmedlemskapet kan leda till dels praktiska fördelar i form av tjänster eller jobbmöjligheter, dels status och respekt. Likt andra former av kapital krävs det tid och ansträngning för att bygga upp socialt kapital (Bourdieu 1986, s. 249). Socialt kapital fungerar också kumulativt, vilket innebär att en person som redan har socialt kapital har lättare att skapa mer. På så vis kan det även vara lättare för barn som har föräldrar med ett stort socialt kapital att själva skapa ett stort socialt kapital (Bourdieu 1986, s. 250).

3.1.5 Habitus

När kulturellt kapital blir förkroppsligat blir kapitalet en del av individen, vilket Bourdieu benämner som habitus. Det är knutet till individen och kan, likt vissa former av kapital, inte överföras mellan individer (Bourdieu 1986, s. 245). Begreppet habitus är nära sammankopplat med kapitalbegreppen eftersom Bourdieu beskriver det som en av kapitalets existensformer (Broady 1998, s. 17). Habitus kan beskrivas som individers tankesätt, beteendemönster eller uppfattning om världen, vilka formas av livserfarenheter och sociala villkor. Alla människor har ett habitus men i likhet med kapital, kan värdet av olika habitus variera mellan såväl individer som grupper beroende på hur de värderas i samhället. Skillnader i habitus kan kopplas till mängden kapital som individen ärver eller förvärvar under livets gång (Broady 1998, s. 17). Människan och dess habitus påverkas inte endast av yttre normer, utan agerar även utifrån inre strukturer som formas av livserfarenheter och interaktion med andra. Habitus påverkas även av historiska händelser eftersom dessa kan leva kvar både inom oss och i koppling till institutioner såsom skolan. Därför fungerar habitus som en länk mellan sociala strukturer och individers handlingar (Broady 1998, s. 18). Eftersom skolan är en produkt av sociala strukturer kan individens habitus och agerande inom skolan förstås samspela.

3.1.6 Sociala rum och sociala fält

Bourdieu diskuterade även begreppet sociala rum, vilket kan beskrivas som individers och gruppers positionering i förhållande till varandra baserat på mängden kapital (Bourdieu 1995, s. 16). Placeringen i det sociala rummet är relationell, vilket innebär att den avgörs i förhållande till de andra aktörernas kapital och positionering (Bourdieu 1995, s. 44). Individens placering i det sociala rummet kommer också att påverka individens habitus (Bourdieu 1995, s. 18). Sociala rum skapar osynliga strukturer, vilket påverkar individernas agerande och tankesätt (Bourdieu 1995, s. 20-21). Ju närmare individer befinner sig i det sociala rummet, desto mer kontakt och gemensamma nämnare tenderar de att ha (Bourdieu 1995, s. 21).

Att man befinner sig nära varandra i det sociala rummet, och på papper, behöver däremot inte betyda närhet i verkligheten (Bourdieu 1995, s. 22). Klasser på papper och klasser i verkligheten kan se olika ut. Den verkliga klassen beror nämligen på hur människor agerar med varandra i praktiken och blir verklig först när en grupp människor organiserats och agerar tillsammans. Inom utbildningssystemet kan klasser bli verkliga eftersom människor är organiserade och agerar inom samma sociala rum. Klassificeringen av människor sker genom en kamp över hur samhället bör förstås och delas in. Kampen blir symbolisk och politisk eftersom olika aktörer försöker påverka vilka klasser som finns och hur samhället ska se på dessa. Detta kallar Bourdieu för klassificeringskampen (Bourdieu 1995, s. 22). Klassificeringen av områden som utsatta hade kunnat förstås som en klassificeringskamp eftersom det reflekterar en symbolisk och politisk kamp över hur samhället ska delas in. Identifieringen av grupper får verkliga effekter och kan därför dels synliggöra behov, dels reproducera ojämlikheter (Bourdieu 1995, s. 22). Eftersom statens diskurser reflekteras genom myndighetspersoner tenderar de att få en symbolisk genomslagskraft (Bourdieu 1995, s. 103). Statens makt gör att klassificeringar genom att kategorisera, skapa lagar eller liknande blir som verklighet för samhället (Bourdieu 1995, s. 104). Vidare påverkar detta individers habitus eftersom kategoriseringar påverkar hur människor uppfattar sig själva och således agerar (Bourdieu 1995, s. 106).

Inom ett socialt rum kan det finnas olika sociala fält, vilket Bourdieu beskriver som ett relativt fristående socialt sammanhang där aktörer konkurrerar om resurser, möjligheter, inflytande och liknande (Broady 1998, s. 19). Ett exempel på ett socialt fält är familjen (Bourdieu 1995, s. 119). Familjen är viktig vid överföring av kapitalformer och privilegier och är därför betydande för reproduktion av den sociala ordningen (Bourdieu 1995, s. 120). Ytterligare ett exempel på ett socialt fält är skolan, där elever, föräldrar, lärare och annan personal är aktörer som tillsammans bildar ett socialt fält (Broady 1998, s. 21). Inom skolvärlden innebär detta att aktörernas tillgång till de olika kapitalformerna kan påverka deras positionering, vilket i sin tur påverkar deras relationer, möjligheter och maktförhållanden. Olika former av kapital verkar inom olika sociala fält, där dess värde också kan variera beroende på sammanhanget och fältet. Vid förflyttning mellan olika sociala fält kan kapitalet behöva omvandlas (Bourdieu 1986, s. 243). Därför måste mätning av kapital ske på det fält där just den typen av kapital är användbart (Broady 1998, s. 16). En kapitalform som dominerar inom familjen behöver alltså inte nödvändigtvis dominera inom skolan.

4 Metod och material

4.1 Datainsamling

Kvalitativa semistrukturerade intervjuer har valts som datainsamlingsmetod eftersom det möjliggör struktur samtidigt som intervjupersonen tillåts tala fritt inom ramen för frågorna (Bryman 2018, s. 563). Genom att låta intervjun utgå från en intervjuguide kan intervjuaren även behålla sina intressen och teman för samtalet. Intervjuguiden är dessutom flexibel, vilket gör att den går att anpassa efter intervjuens natur (Bryman 2018, s. 563). En semistrukturerad intervju är på så sätt fördelaktig vid intervjuer där intervjuaren vill behålla kontroll på intervjun och det samtal som förs, men samtidigt kunna anpassa sig under intervjuens gång och inte styra intervjupersonen för mycket i sina svar.

Vid utformandet av intervjuguiden formulerades intervjufrågorna på ett strukturerat sätt. Intervjuguiden inleds med öppna frågor om intervjupersonens arbetsroll samt arbetsplats (Bryman 2018, s. 570). Därefter följer de huvudsakliga intervjufrågorna, vilka

är uppdelade efter teman baserade på forskningsfrågan (Bryman 2018, s. 565). Syftet med dessa frågor var att hämta så uttömmande information som möjligt om rektorernas perspektiv för att kunna besvara studiens forskningsfråga. Därför var det viktigt att inte formulera för specifika eller snäva intervjufrågor så att intervjupersonens svar blev riktat eller begränsat (Bryman 2018, s. 565). Intervjuguiden avslutas med några avslutande frågor för att sammanfatta intervjun och knyta ihop till inledningen (Bryman 2018, s. 570).

Intervjuerna utfördes online via Google Meet. Intervjuer online, med webbkamera, blir en kombination av telefonintervjuer och personlig intervju (Bryman 2018, s. 593). Vid onlineintervjuer kan det vara svårt att garantera att intervjun utförs i en ostörd miljö eftersom alla deltagande själva väljer placering under intervjutillfället (Bryman 2018, s. 566). Det finns därmed en medvetenhet om att hålla intervjuer online kan vara negativt jämfört med intervjuer på plats, utifrån dessa aspekter. Däremot var intervjuer online den enda möjligheten att utföra intervjuer med det urval som valdes baserat på forskningsfrågan eftersom studien utförs av studenter med begränsade resurser i form av både tid och pengar. Det är dessutom ett flexibelt sätt att intervjua någon på, vilket är fördelaktigt vid plötsliga justeringar av tid eller plats (Bryman 2018, s. 593). Således ansågs det relevant och fördelaktigt med onlineintervjuer inom ramen för studien. Intervjuerna spelades in via "Röstmemo" på dator, för att möjliggöra en korrekt återgiven redogörelse av intervjun, vilket underlättar vid analysen (Bryman 2018, s. 577).

4.2 Urval

Urvalsmetoden för studien har varit ett målstyrt urval, vilket är vanligt i kvalitativ forskning (Bryman 2018, s. 495). Eftersom studiens forskningsfråga vill undersöka rektorers perspektiv har det varit styrande för avgränsningen att endast intervjua rektorer (Bryman 2018, s. 496). Valet av intervjupersoner gjordes uteslutet mot bakgrund av studiens syfte och frågeställning (Bryman 2018, s. 497). Dessutom har rektorer tillgång till information om både resursfördelning och skolmiljön. Intervjuer med elever uteslöts på grund av etiska skäl. I ett första steg kontaktades rektorer på skolor i utsatta områden baserat på Polismyndighetens kartläggning av utsatta områden (Polismyndigheten, 2025, s. 35-38). Baserat på återkopplingen kontaktades därefter rektorer på skolor belägna i

samma kommuner, men i ett icke-utsatt område. Detta för att möjliggöra en komparativ studie av rektorers uppfattning i utsatta områden jämfört med icke utsatta områden. På grund av att en rektor valde att avbryta kontakten, är det en skola från ett utsatt respektive icke-utsatt område som är belägna i två olika kommuner. I tre av kommunerna deltog rektorer från två skolor i varje kommun, varav en från ett utsatt område och en från ett icke-utsatt område. Totalt uppkom därför urvalet till åtta olika skolor från fem olika kommuner. Studien begränsas därmed till att behandla såväl avvikande som typiska fall (Bryman 2018, s. 497).

Varav 39 kontaktade personer på skolor i utsatta områden var det i ett första skede fem personer som tackade ja till intervju, medan resterande inte svarade eller tackade nej. Däremot genomfördes endast fyra av de fem intervjuerna efter att en av intervjupersonerna slutade svara. Vad gäller skolor i icke utsatta områden blev 21 personer kontaktade, varav fyra personer tackade ja till intervju, medan resterande tackade nej eller inte återkom med svar. Urvalsstorleken uppkom sammanlagt till åtta intervjuer, vilket ansågs tillräckligt inom ramen för studiens begränsade tid och omfattning (Bryman 2018, s. 506).

4.3 Analyismetod

Transkribering av intervjuerna gjordes snarast möjligt för att kunna arbeta aktivt med analysen under arbetets gång (Bryman 2018, s. 579). Efter intervjutillfället noterades dessutom information om intervjutillfället om eventuella störningar uppstod eller liknande (Bryman 2018, s. 567). Det uppstod inga problem under något av intervjutillfällena, men det var tydligt att en del intervjupersoner var väl förberedda, medan andra inte hade förberett sig alls. Alla intervjupersoner fick tillgång till intervjuguiden innan sitt möte för att ha möjlighet att förbereda sig. Att alla inte hade förberett sig behöver inte anses som någonting negativt, eftersom det inte nödvändigtvis innebär att svaren skulle vara av sämre kvalitet.

För att analysera empirin från datainsamlingen görs en tematisk analys. Resultatet analyseras mot bakgrund av framförallt repetitioner, för att identifiera återkommande mönster, samt likheter och skillnader eftersom studien är av komparativ karaktär

(Bryman 2018, s. 705). För att identifiera mönster samt likheter och skillnader i det empiriska materialet inleds analysen med en kodning av intervjuerna. I denna studie görs kodningen via färgmarkeringar och kommentarer för olika delar av texten, snarare än en kvantitativ kodning med namn och siffror. Kodning görs för att i nästa steg utveckla de delar som hänger ihop till olika teman. Dessa olika teman kan i sin tur sättas ihop till sammanhängande kluster av flera teman, alternativt delas i flera underkategorier. Därefter analyserades de valda temana i syfte att identifiera kärnpöängen och centrala begrepp i texten och således möjliggöra en jämförelse av olika teman och dess begrepp (Bryman 2018, s. 707). De utvalda temana analyseras sedan utifrån teorin och sätts i relation till tidigare forskning, för att kunna besvara studiens frågeställning (Bryman 2018, s. 708). Det finns en medvetenhet om att en analys är ett konstant samspel mellan tolkning och granskning som går båda vägar. Dessutom har analysen för denna studie gjorts genomgående och parallellt med bland annat datainsamling. Samtliga steg har däremot utförts som en del av processen, även om det är svårt att säkerställa stegens exakta ordningsföljd (Bryman 2018, s. 709).

4.4 Etiska överväganden

Etiska principer om informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet har beaktats i största möjliga utsträckning under arbetet. Intervjudeltagarna har tilldelats information kring studiens syfte och ändamål innan och under intervjutillfället. Samtliga intervjupersoner har gett samtycke till deltagande och ljudinspelning vilket ytterligare säkerställer att informationskrav, frivillighet samt samtyckeskrav uppfylls. Eftersom intervjuerna i denna studie sker digitalt och spelas in med hjälp av en dator har ljudfilerna kodats till siffror för att i största möjliga utsträckning uppnå anonymitet för deltagarna (Bryman 2018, s. 170). Vilken intervjuperson som har vilken kod skrivs upp separat och används endast av författarna inom ramen för studiens syfte och ändamål (Bryman 2018, s. 171). Materialet gallras dessutom så snart studien är färdigställd. Vidare förväntas inte studien som utförs innebära någon skada på deltagarna (Bryman 2018, s. 172).

4.5 Reliabilitet, validitet och autencitet

Tillförlitlighet är en alternativ term till begreppen reliabilitet och validitet och används vid kvalitetsbedömning inom den kvalitativa forskningen (Bryman 2018, s. 467). Kriterierna för tillförlitligheten utgörs av de fyra aspekterna trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet samt objektivitet. Trovärdigheten kan förstås likvärdig till den interna validiteten och säkerställs genom grundade tolkningar av rektorernas svar. Detta för att uppnå ett korrekt återgivande av rektorernas upplevelser av resursfördelning till och inom skolorna (Bryman 2018, s. 467). Överförbarhet motsvarar den externa validiteten och handlar om i vilken utsträckning studien kan överföras till en annan kontext (Bryman 2018, s. 468). Överförbarhet är däremot inte enkelt i och med studiens kvalitativa karaktär samt att urvalet består av åtta rektorer, vilka dessutom är anonyma (Bryman 2018, s. 467). Information återges däremot så noggrant och tydligt som möjligt i studiens samtliga delar för att läsaren själv ska kunna bedöma dess överförbarhet till en annan kontext (Bryman 2018, s. 468).

För att uppnå pålitlighet, även kallat reliabilitet, krävs att det finns en transparens där alla faser av processen redogörs (Bryman 2018, s. 468). Det är svårt att vara helt transparent i kvalitativ forskning eftersom det inte alltid går att beskriva en tankeprocess vid till exempel slutsatser (Bryman 2018, s. 485). För att uppnå transparens och därigenom pålitlighet återges samtliga steg i processen, framförallt i tidigare forskning och metod, på ett så tydligt och nyanserat sätt som möjligt. Vidare går inte att uppnå en full objektivitet eftersom studien alltid influeras av författaren, men för att säkerställa största möjliga objektivitet har personliga värderingar undvikits genomgående studien (Klein 1990, s. 44). Ett exempel på detta är att teorin har vuxit fram under arbetets gång och formats av såväl resultaten som den tidigare forskningen (Bryman 2018, s. 470).

I och med att studien uppehåller en objektivitet och trovärdighet återspeglas också en så rättvis bild av intervjupersonernas utsägelser som möjligt. Det går varken att garantera att studien leder till att intervjupersonerna kan ändra sin situation eller att samtliga intervjupersoner fått en större förståelse för sin eller skolans situation. Däremot finns en ambition att studien ska uppmärksamma situationen och det på längre sikt kan leda till en förbättrad situation för framförallt elever men även rektorer. Eftersom intervjupersonerna kommer få möjlighet att ta del av studien när den är färdigställd, ger det en bild av hur andra rektorer uppfattar situationen (Bryman 2018, s. 470). Därigenom

uppfylls kriterierna för studiens äkthet, eller autencitet, i största möjliga mån inom ramen för en kandidatuppsats med begränsad resurstillgång, tidsram och omfattning.

5 Resultatredovisning

Med utgångspunkt i Kleins (1990, s. 44) idé om att transkribering är en analytisk akt tydliggörs här att resultatet som återges har genomgått en tolkningsprocess. Därmed kan en helt objektiv återgivning av data i denna resultatredovisning inte garanteras, även om tolkningarna har gjorts med ambitionen att vara objektiva. I detta avsnitt presenteras en redogörelse av studiens empiriska material genom en uppdelning av svar från rektorer på skolor i icke-utsatta respektive utsatta områden. Rubrikerna är ytterligare uppdelade i underkategorier baserade på de teman som återkom i intervjuguiden.

5.1 Svar från rektorer i icke-utsatta områden

5.1.1 Utsatta områden som begrepp

Två rektorer på skolor i icke-utsatta områden menar att begreppet "utsatta områden" inte pratas särskilt mycket om i skolans värld, utan det är mer ett begrepp som man tänker på i sitt privatliv eller läser om i media. De upplever att det ofta finns en bestämd syn på vad som ska vara ett utsatt område eller inte. Mellan rektorer i icke-utsatta områden finns det en konsensus kring att det kan förekomma skillnader mellan barn som växer upp i utsatta områden och barn som växer upp i icke-utsatta områden. De flesta menar att det förekommer skillnader i form av vilken stöttning barnet får från sina föräldrar samt vilka förutsättningar som generellt finns i hemmet eller området man växer upp i. En rektor belyser vikten av att tidigt fånga upp barn som är i behov och ge dem extra stöd. Samma rektor föreslår att ge utbildningar till föräldrar och vårdnadshavare för att underlätta för barnen samt för att alla barn ska få bättre hjälp från sina föräldrar under skolgången. I de fall då det behövs finns även ett samarbete med polis, socialtjänst och liknande, för att stötta de barn som har behov av det.

Några rektorer beskriver att benämningen kan upplevas problematisk eftersom barn som bor i dessa områden riskerar att identifiera sig med de problem som förekommer i området, vilket kan leda till skam om var man kommer ifrån. Vidare beskriver samtliga

rektorer i icke-utsatta områden att skolor i utsatta områden bör få tillgång till mer resurser och pengar på grund av den problematik de ställs inför, vilket de får. Däremot belyser rektorerna att de extra resurserna som de tilldelas inte grundar sig i att området benämns som utsatt. Det beror i stället på att en del av den skolpeng som skolor tilldelas baseras på elevernas socioekonomiska status, vilken ofta är lägre hos barn i utsatta områden. Här enas de flesta rektorerna från icke-utsatta områden att pengarna som skolor tilldelas bör vara ännu mer anpassade efter elevernas och skolans behov än vad den är i dagsläget. Detta menar de skulle innebära att mer resurser tilldelas de elever och skolor som är i behov av det.

5.1.2 Tilldelade resurser

De flesta rektorerna i icke-utsatta områden uppger att resurserna de tilldelas är tillräckliga för att skolan ska kunna genomföra sitt arbete på ett bra sätt. Samtliga skolor uppger att andelen utbildade lärare är hög och att det finns tillräckligt med undervisande lärare på skolan. Däremot är det många som samtidigt uppger att det hade varit hjälpsamt med ännu mer resurser för att kunna utveckla arbetet ytterligare, förbättra skolan och hjälpa eleverna. Rektorerna beskriver att de skulle vilja arbeta mer förebyggande och hjälpa eleverna i tidigare ålder snarare än att vidta snabba åtgärder när eleverna är äldre. Om skolorna skulle tilldelas mer resurser uppger de flesta rektorerna att de skulle vilja rikta dessa åt stödinsatser för att kunna möta alla barns unika behov.

5.1.3 Användning av resurser

Rektorerna beskriver att de har möjligheten att tillhandahålla tillräckliga resurser för att lärarna ska kunna genomföra undervisningen. Det som krävs av lärarna är att de planerar undervisningen utifrån de resurser som finns att tillgå. Alla rektorer på skolor i icke-utsatta områden beskriver att det finns goda möjligheter till specialundervisning men beskriver lite olika tillvägagångssätt. Vissa beskriver att de har fler lärare som fokuserar på ett visst ämne som många elever upplever svårigheter inom medan andra beskriver att de jobbar mer med specialpedagoger och unika åtgärdsprogram kopplat till enskilda elevers svårigheter. De flesta enas däremot om att det skulle behövas mer specialundervisning för att fler elever ska nå målen. Två rektorer poängterar även att det är flera elever som har svårigheter med måluppfyllelse trots en strukturerad miljö med

individuell hjälp och specialundervisning. De menar i stället att det beror på utomstående faktorer att de inte lyckas nå målen.

5.1.4 Barnens utbildning

Rektorerna är noggranna med att poängtera att de arbetar mycket med alla barns rätt till sin utbildning, samt att de i den mån det är möjligt försöker tillgodose önskemål från eleverna. Flera rektorer beskriver även ett gott samarbete med andra instanser såsom polis och socialtjänst för att säkerställa att alla barn får den hjälp de behöver för att optimera skolgången. Den generella uppfattningen hos rektorerna på skolor i icke-utsatta områden är att betygen ligger på en medelnivå i jämförelse med resterande skolor i Sverige, alternativt något lägre. De är även eniga om att det finns tillräckligt med möjligheter och resurser på skolorna för att alla elever ska nå lärandemålen. De flesta rektorerna beskriver att skolorna har bra studiemiljö, hög trivsel och goda relationer mellan elever och lärare. Några rektorer menar att de elever som tar vara på resurserna som skolan erbjuder bör uppnå alla målen. Alla rektorer är dock överens om att det finns många yttre omständigheter som också påverkar måluppfyllelsen i skolan. I vissa fall kan skolans resurser bli avgörande men i andra fall kan det vara andra faktorer utanför skolan som har större betydelse för måluppfyllelse. Vidare beskriver en av rektorerna att det finns många andra samhällsproblem som kan påverka barns utbildning men som inte kan lösas endast av utbildning eller i skolmiljön.

5.2 Svar från rektorer i utsatta områden

5.2.1 Utsatta områden som begrepp

Det finns en konsensus kring att det finns en negativ bild av att bo och leva i ett utsatt område. Elever och skolan stämplas som utsatt på grund av det område de växer upp i. En rektor beskriver hur eleverna har varit med i flera polispådrag på grund av olika anledningar och en annan berättar om kriminalitet i området, framförallt narkotikaförsäljning. En tredje berättar om hur skolan tar till åtgärder, såsom ett tätt schema, för att undvika att det inte ska hända saker på rasterna. Samtidigt berättar rektorerna att man inte går runt och pratar om eller tänker på att skolan ligger i ett utsatt område, utan att det snarare är utomstående som ser på området som utsatt.

Vidare förklaras social utsatthet som en problematik i utsatta områden. Hälften av rektorerna benämner föräldrars utbildningsnivå och sysselsättning eller andra familjeproblem som en orsak till social utsatthet eftersom detta kan sätta hinder för stöd hemifrån. Språket benämns av samtliga som ett hinder för lärande hos eleverna. Fler resurser är önskvärt men framförallt behöver de lägga mer tid på svenskkunskaperna, menar en rektor. En annan rektor jämför med en tidigare skola, vid vilken personen var rektor innan, och är positiv till att eleverna på den nuvarande skolan pratar svenska ute på rasterna även om eleverna pratar närmare 40 olika modersmål.

Samtliga skolor belägna i ett utsatt område får en större skolpeng än andra skolor i kommunen som inte ligger i ett utsatt område. Detta på grund av skolans socioekonomiska utsatthet. Flera rektorer belyser att detta inte beror på att området klassas som utsatt av polisen, utan på grund av den socioekonomiska elevsammansättningen som beror på olika dimensioner såsom föräldrars utbildningsbakgrund. En rektor berättar hur den stärkta elevpengen har ett kompensatoriskt syfte för att till exempel kunna anställa fler lärare. Även om det ekonomiska stödet huvudsakligen kommer från kommunen, lyfter rektorer vikten av statsbidraget för att kunna bedriva verksamheten.

5.2.2 Tilldelade resurser

Det finns en genomgående medvetenhet om att skolorna tilldelas fler resurser från kommunen samt statsbidrag än många grannskolor. Det finns också en medvetenhet om att mer pengar inte nödvändigtvis är lösningen på alla problem. Bra och engagerade lärare, hur man fördelar resurserna utifrån sina förutsättningar och stöd från samhället nämns snarare som viktiga faktorer. Samtidigt finns en genomgående önskan om ytterligare resurser och mer pengar.

Ingen av rektorerna tror att lärarna upplever att de har tillräckliga resurser för att möta alla barns behov. Rektorerna menar att lärarna troligtvis hade önskat mindre grupper för att kunna tillgodose alla i klassrummet och få mer tid per elev. Däremot menar nästan alla rektorer att skolan har mycket resurser om man jämför med andra skolor samt att det

också finns en medvetenhet om det hos lärarna. En rektor menar att ett sådant påstående handlar mer om att skjuta ifrån sig ansvaret. Rektorn berättar samtidigt att det är allas gemensamma ansvar att fånga upp barn, inte bara polisens. En annan rektor lyfter i likhet att lärarna troligtvis önskar att de hade mer resurser för att tillgodose den kompensatoriska biten. Det finns också en konsensus kring vikten av att utnyttja de resurser som finns. Lärares ledarskap i klassrummet är av stor vikt för undervisningen. I genomsnitt har skolorna belägna i ett utsatt område en behörighetsnivå på ungefär 90 procent, där en skola har lite högre nivå och en skola har lite lägre nivå. Däremot är det genomgående alla skolor att lärarna inte alltid är behöriga i det ämne de undervisar i. En av rektorerna påstår också att behörighet inte nödvändigtvis innebär att man är en bra lärare.

5.2.3 Användning av resurser

Rektorernas resursfördelning styrs dels av vilka resurstillgångar de har, dels av vilka behov som finns. En stor majoritet av budgeten går till personalkostnader på samtliga skolor. Det är upp till rektorn att därefter utnyttja budgeten så effektivt som möjligt, utifrån skolans unika behov. En av rektorerna lyfter även att resurstillgångar påverkar i vilken utsträckning skolan arbetar åtgärdande eller förebyggande. Vid en god resurstillgång finns möjligheter för flexibilitet vid förändrade behov, medan en svag resurstillgång resulterar i att man behöver arbeta åtgärdande snarare än förebyggande. Gemensamt för samtliga rektorer är att den huvudsakliga prioriteringen är elevernas måluppfyllelse. Vidare finns goda möjligheter för specialstöd och individuell hjälp på alla skolor, enligt rektorerna. Lärarassistenter, specialpedagoger och undervisningsgrupper används för att hjälpa till i undervisningen i de fall det behövs. Vidare berättar en annan rektor att de har ökat mängden speciallärare för att tillgodose barns behov, men att det också är viktigt hur man organiserar och använder de resurser man får på rätt sätt.

5.2.4 Barnens utbildning

Tre av rektorerna upplever att eleverna har goda möjligheter att uppnå samtliga lärandemål, medan en rektor upplever att eleverna inte har goda möjligheter att uppnå samtliga lärandemål. Däremot menar den rektorn att det finns möjlighet för samtliga elever att förbättra sig, men att det historiskt sett alltid är elever som inte lyckas nå

lärandemålen. De tre rektorer som upplever att det finns goda möjligheter för eleverna att uppnå lärandemålen är också överens om att vissa har det svårare till måluppfyllelse. Faktorer som diagnoser eller andra funktionshinder, bristande motivation, faktorer i hemmet och liknande tas upp som exempel som kan påverka möjligheten till elevernas måluppfyllelse. En av de tre menar däremot att måluppfyllelsen inte är så bra som den borde utifrån de goda förutsättningar som finns på skolan, med tanke på till exempel antal lärare. Ingen av skolorna har sett varken en positiv eller negativ utveckling gällande betyg.

6 Analys

Nedan presenteras analysen med utgångspunkt i resultaten från det empiriska materialet, vilket sätts i relation till tidigare forskning samt Bourdieus teoretiska ansats. Analysavsnittets disposition är strukturerad utifrån de tre kapitalformer som behandlas i teoriavsnittet: ekonomiskt, kulturellt och socialt kapital. Indelningen syftar till att skapa en struktur och fördjupa förståelsen för hur olika kapitalformer kan påverka möjligheten till utbildning. Däremot bör det betonas att kapitalformerna enligt Bourdieu (1986, s. 242) inte verkar isolerat från varandra, utan de samspelar och är ömsesidigt beroende av varandra. Detta innebär att det kan förekomma överlappningar under avsnittets olika delar.

6.1 Det ekonomiska kapitalet och dess påverkan på utbildning

Det råder konsensus bland rektorer i icke-utsatta områden om att elevers uppväxtvillkor kan variera beroende på vilket område de växer upp i och att faktorer utanför skolmiljön kan påverka möjligheten till måluppfyllelse. Rektorer i utsatta områden beskriver på liknande sätt att vissa elever på skolorna kommer från mer socioekonomiskt utsatta bakgrunder och att detta i vissa fall kan orsaka svårigheter i skolan. Utifrån tidigare forskning kan elevens ekonomiska kapital tolkas som en central faktor eftersom socioekonomisk status har visat sig påverka elevers skolprestationer (Assaad & Krafft 2015, s. 21; Berkowitz & Ben-Artzi 2024, s. 9; Couto, Costa & Ferrão 2021, s. 98; Ferrer-Wreder, Wänström & Corovic 2014, s. 229; Haw, King & Trinidad 2021, s. 6; Kim & Kim 2025, s. 1653; Qin, Wei & Xie 2025, s. 8; Yediyıldız & Ustun 2024, s. 6). I linje med detta diskuterar även Bourdieu (1986, s. 242-243) att ekonomiskt kapital kan få betydelse för

barns utbildning genom att olika kapitalformer kan ställas i relation till varandra. I denna situation kan det innebära att elevers ekonomiska kapital samspelar med deras kulturella kapital (Bourdieu 1986, s. 244). På så vis kan socioekonomisk status vara en av flera faktorer som påverkar elevers förutsättningar för skolprestationer.

Rektorerna i utsatta områden är generellt medvetna om att deras skolor tilldelas mer pengar av kommunen än andra skolor, främst eftersom elevsammansättningen i genomsnitt har lägre socioekonomisk status. Samtidigt enas de flesta rektorerna i icke-utsatta områden om att en delvis socioekonomiskt anpassad budgetfördelning är en bra åtgärd. Vidare menar flera av dem att en ännu större del av skolors budget bör anpassas efter elevernas socioekonomiska förutsättningar för att kunna möta alla elevers behov. Denna åtgärd kan tolkas som ett sätt att öka en skolas ekonomiska kapital för att i sin tur kunna öka det kulturella kapitalet. I utbildningsfältet skulle det innebära att ekonomiskt kapital omvandlas till kulturellt kapital eftersom det kulturella kapitalet är dominerande på fältet (Bourdieu 1986, s. 243). Kommunen blir således en social aktör i en maktposition i utbildningsfältet med stort inflytande eftersom de kan fördela pengar beroende på socioekonomisk status (Broady 1998, s. 19). På så vis synliggörs hur politiska beslut gällande resursfördelning till skolor kan påverka social jämlikhet och barns lika möjlighet till utbildning, vilket möter det rättssociologiska intresset.

Samtidigt problematiserar rektorerna i utsatta områden uppfattningen om att ökade ekonomiska resurser i sig kan lösa skolans utmaningar. De framhåller snarare att resurser i andra former kan bli minst lika viktiga. I det empiriska materialet från utsatta områden framkommer exempelvis att lärare med hög kompetens och starkt engagemang är en viktig resurs. Detta kan, i linje med Bourdieus teori, förstås som att rektorerna efterfrågar ett högre kulturellt kapital i form av kunskap och kompetens hos lärare snarare än enbart ekonomiskt kapital i form av en större budget från kommunen (Bourdieu 1986, s. 242; Bourdieu 1986, s. 244). Vidare kan detta relateras till tidigare forskning som också visar att kulturellt kapital har minst lika stor betydelse för elevers lärande som ekonomiskt kapital (Assaad & Krafft 2015, s. 21; Berkowitz & Ben-Artzi 2024, s. 9; Couto, Costa & Ferrão 2021, s. 98; Ferrer-Wreder, Wänström & Corovic 2014, s. 229; Haw, King & Trinidad 2021, s. 6; Kim & Kim 2025, s. 1653; Mukhopadhyaya 2003, s. 54; Qin, Wei & Xie 2025, s. 8; Yediyıldız & Ustun 2024, s. 6).

6.2 Det kulturella kapitalet och dess påverkan på utbildning

Samtliga rektorer på skolor i utsatta områden framhåller att språkkunskaper hos elever har stor påverkan på akademisk framgång. Bristande språkkunskaper beskrivs som ett betydande hinder för måluppfyllelse, medan rektorer i icke-utsatta områden betonar denna faktor i betydligt mindre utsträckning. Detta kan vara en indikation på att olika pedagogiska utmaningar skapas beroende på elevsammansättningen. Skillnaderna i språkproblematiken kan förstås i förhållande till Bourdieus (1986, s. 243) teori som beskriver att kulturellt kapital, i detta fall i form av språkkunskaper, kan få konsekvenser för barns skolresultat. Elever från familjer med större kulturellt kapital har ofta bättre språkkunskaper, vilket blir positivt under skolgången (Bourdieu 1986, s. 243).

Vidare beskriver hälften av rektorerna på skolor i utsatta områden att föräldrars utbildningsnivå kan påverka elevens akademiska prestation. De menar att detta kan hindra eleven från att få det stöd de behöver i hemmet för att klara av skolan. Även detta går i linje med Bourdieus (1986, s. 244) teori eftersom den beskriver hur föräldrars kunskaper kan överföras till barnen. Akademisk begåvning är enligt teorin inte något medfött, utan skapas snarare under uppväxten genom interaktioner i hemmet. Barn från familjer med högt kulturellt kapital kan lära sig mycket av sina föräldrar, medan barn från familjer med lågt kulturellt kapital har mer begränsade möjligheter att tillägna sig denna kunskap i hemmet (Bourdieu 1986, s. 244). Även rektorerna i de icke-utsatta områdena håller med om denna syn eftersom de uppger att elevers förutsättningar i hemmet och vilket stöd de får av sina föräldrar påverkar utbildningen.

I likhet med både resultaten från intervjuerna och Bourdieus teori visar resultat från tidigare forskning också att kulturellt kapital är viktigt för akademisk framgång. Forskningen antyder bland annat att föräldrars utbildningsnivå påverkar barns skolprestationer och barn till lågutbildade föräldrar löper större risk att stöta på hinder under skolgången (Assaad & Krafft 2015, s. 20-21; Johnstonbaugh 2018, s. 603; Mukhopadhyaya 2003, s. 54). Detta kan bero på att föräldrarnas möjligheter att stötta barnen under skolgången skiljer sig åt beroende på deras utbildningsnivå (Assaad & Krafft 2015, s. 23; Johnstonbaugh 2018, s. 597). Detta stämmer överens med Bourdieus (1986,

s. 244) uppfattning om att kulturellt kapital kan föras över från föräldrarna till barnet. Om ett barn saknar kulturellt kapital i hemmet kan skolan bli en möjlighet för stöd (Berkowitz & Ben-Artzi 2024, s. 10; Johnstonbaugh 2018, s. 599). Vidare föreslår en av intervjupersonerna att utbilda lågutbildade föräldrar för att underlätta för barnen, vilket kan tolkas som ett sätt att skapa kulturellt kapital i de familjer där det saknas idag.

Den generella bild som rektorer i icke-utsatta områden ger är att skolorna har tillräckliga resurser för att alla elever ska kunna uppnå målen. Däremot menar flera av dem att omständigheter utanför skolan ibland spelar större roll för måluppfyllelse och att alla problem inte kan relateras till skolan. I motsats till detta menar flera rektorer i utsatta områden att resurserna är otillräckliga för måluppfyllelse. Dessa rektorer uppger att de önskar mer resurser för att kunna väga upp för elevernas begränsade möjligheter utanför skolan. De skilda uppfattningarna om resurstillgångar kan bero på skolornas skilda elevsammansättningar och elevernas tillgångar till kulturellt kapital utanför skolan. I relation till Bourdieu (1986, s. 244) kan detta förstås som att rektorer i utsatta områden behöver stärkta resurstillgångar för att kompensera för elevers bristande kapital utanför skolmiljön. Den skilda uppfattningen mellan rektorer i utsatta respektive icke-utsatta områden kan även förstås i relation till tidigare forskning som visar att barn från resurssvaga familjer kan behöva mer resurser i skolan (Johnstonbaugh 2018, s. 597; Parker et al. 2023, s. 23; Sun et al. 2020, s. 1755), samtidigt som barn från resursstarka familjer har vissa akademiska fördelar som underlättar skolgången (Berkowitz & Ben-Artzi 2024, s. 9; Johnstonbaugh 2018, s. 598; Mukhopadhyaya 2003, s. 52; Singer 2025, s. 832; Qin, Wei & Xie 2025, s. 13).

6.3 Det sociala kapitalet och dess påverkan på utbildning

Rektorer i icke-utsatta områden är i högre utsträckning nöjda med de resurser deras skolor tilldelas än rektorer i utsatta områden. Alla rektorerna i icke-utsatta områden återger att andelen lärare med behörighet alternativt legitimering är hög, medan de i utsatta områden snarare upplever den som något lägre. Däremot lyfts vikten av engagerade lärare på ett tydligare sätt i intervjuerna med rektorer i utsatta områden. Många av dessa rektorer belyser hur väsentliga lärarna är för såväl undervisningen som för den kompensatoriska biten. Bra och engagerade lärare med ett starkt ledarskap i

klassrummet återges av rektorer i utsatta områden som värdefullt för att möta barnens behov, snarare än mer resurser i form av endast pengar. Här synliggörs således ett annat perspektiv på lärarnas roll utöver den strikt undervisande rollen. Det kan tolkas som att rektorernas betoning av engagerade lärare inte endast handlar om pedagogisk kvalitet utan också om att kompensera för elevernas brister på socialt kapital inom och utanför skolans fält.

Utifrån Bourdieus kapitalteori kan ett större behov av högkvalitativa lärare, ur perspektivet av att de har en kompensatorisk roll, förklaras av att eleverna i utsatta områden troligtvis inte besitter en lika stor tillgång till socialt kapital som eleverna i icke-utsatta områden. Låg socioekonomisk bakgrund hänger ofta ihop med ett lägre socialt kapital, eftersom de olika kapitalformerna påverkar varandra ömsesidigt (Bourdieu 1986, s. 249). I likhet med Bourdieu lyfter tidigare forskning hur socioekonomisk bakgrund är avgörande för att barnet ska få tillgång till andra utbildningsresurser såsom socialt kapital (Berkowitz & Ben-Artzi 2024, s. 9; Johnstonbaugh 2018, s. 598; Mukhopadhyaya 2003, s. 52; Singer 2025, s. 832; Qin, Wei & Xie 2025, s. 13). Elever från socioekonomiskt utsatta områden kan därför förstås ha sämre förutsättningar att tillgodose sig socialt kapital. En brist på utbildningsresurser i form av kulturellt och socialt kapital förstärker dessutom nackdelarna av en svag familjebakgrund (Johnstonbaugh 2018, s. 598; Mukhopadhyaya 2003, s. 52; Qin, Wei & Xie 2025, s. 17). Vid jämförelse av barn med ett starkt stödsystem hemifrån med barn utan ett sådant kan de individer som besitter en försvagad resurstillgång uppfattas vara i större behov av lärares kompensatoriska roll i skolan. Skolan som ett socialt kontaktnät väger därigenom tyngre för de barn vars sociala kontaktnät annars inte är så stort (Bourdieu 1986, s. 249). Detta kan förklara varför rektorer i utsatta områden i högre grad uppmärksammar lärarnas relationsskapande och kompensatoriska roll, där lärarna inte bara blir förmedlare av kunskap utan också blir en källa för socialt kapital för eleverna.

Vidare kan det ökade behovet av att skapa ett socialt nätverk i skolan förklaras av att elever med en låg socioekonomisk bakgrund kan behöva fler resurser än elever med hög socioekonomisk bakgrund för att nå samma skolresultat (Johnstonbaugh 2018, s. 597; Parker et al. 2023, s. 23; Sun et al. 2020, s. 1755). Rektorerna vid skolorna i utsatta områden diskuterade språk och modersmål genomgående, vilket i princip inte lyftes alls

av rektorerna i icke-utsatta områden. Det framkommer en positiv inställning till elevernas utveckling av det svenska språket och att det talas svenska på rasterna, trots en stor variation av modersmål hos eleverna. Samtidigt återkommer lägre snittbetyg och sämre gymnasiebehörighet i de utsatta områdena. Enligt Bourdieus teori (Bourdieu 1986, s. 242) kan dessa resultat bero på att en individs kapitalinnehav påverkar dess möjligheter att lyckas, vilket också går i linje med tidigare forskning. Minoritets elever med begränsade kapitalinnehav har dessutom visat sig gynnas mer av en trygg och positiv skolmiljö än andra elever med högt kapitalvärde eftersom de i större utsträckning saknar kapital från andra håll såsom hemmet (Berkowitz & Ben-Artzi 2024, s. 10; Johnstonbaugh 2018, s. 599). Således kan skolan som helhet också få en kompensatorisk roll för vissa elever, inte minst vad gäller språkutveckling och social anpassning.

Rektorerna kan i ljuset av detta ses som en social aktör med möjlighet att påverka maktbalansen mellan olika grupper inom utbildningsfältet och den enskilda skolan (Broady 1998, s. 21). Rektorerna är delvis reglerade vid resursfördelning, men med positionen tillkommer även ett handlingsutrymme att fördela resurserna inom skolan (Skolverket 2025, s. 13). Hur väl rektorn fördelar sina resurser och skapar goda förutsättningar för eleverna i skolan kan därför förstås påverka elevernas tillgång till såväl kulturellt som socialt kapital. Detta kan i sin tur bidra till förståelsen av rektorn som en social aktör med möjligheten att dels förändra ojämlikheter, dels reproducera befintliga ojämlikheter (Bourdieu 1995, s. 103).

Likaså kan strukturen som sådan förstås reproducera ojämlikheter. Detta eftersom forskning visar att segregerade skolmiljöer skapar en homogen socioekonomisk elevsammansättning (Parker et al. 2023, s. 20). En sådan sammansättning tenderar att missgynna elever med låg socioekonomisk status eftersom de går miste om integration med kamrater vars socioekonomiska status är högre (Hermann, Horváth & Kisfalusi 2024, s. 14; Sun et al. 2020, s. 1754). Sorterade klasser och skolor kan på så sätt vara ytterligare ett hinder för ett etablerat socialt kontaktnät för marginaliserade elever. Systemet tenderar på detta vis att reproducera ojämlikheter (Kim & Kim 2025, s. 1654; Mukhopadhyaya 2003, s. 55; Yuxiao & Chao 2017, s. 121). Samtidigt gör det sociala kapitalets kumulativa karaktär att marginaliserade grupper i samhället har svårare att skapa ett stort socialt kapital medan de som redan har ett socialt kapital har lättare att

utvidga sitt nätverk (Bourdieu 1986, s. 250). Det innebär att marginaliserade elever i utsatta områden inte bara innehar ett lägre kapitalinnehav från början, utan också har begränsade möjligheter att utveckla dem vidare på grund av strukturella hinder. Därav kan utbildningssystemet såväl som andra samhällsliga strukturer riskera att reproducera ojämlikheter trots sin delvis kompensatoriska roll.

Kategoriseringen av områden som "utsatta" kan vara en strukturell åtgärd som riskerar att göra just detta. Såväl rektorer i utsatta områden som icke-utsatta områden upplever att det finns en negativ bild av utsatta områden. En negativ bild riskerar att påverka både skolans och elevernas position i utbildningsfältet eftersom en benämning av områden som "utsatta" inte bara ramar in socioekonomisk utsatthet och kriminalitet utan också bildar en social kategorisering som kan bidra till stigmatisering. Eftersom elevernas habitus formas i relation till både inre och yttre strukturer kan det förklara internaliseringen av identiteter kopplat till de problem samhället tillskriver området och de som bor där (Broady 1998, s. 18). Vidare menar Bourdieu att man ofta söker sig till andra vars position i det sociala rummet är lik sin egen (Bourdieu 1995, s. 21). Detta kan begränsa elevernas möjligheter att utveckla sitt sociala nätverk och på så sätt kan en typ av reproduktion uppstå av att man kategoriserar områden. Tidigare forskning belyser i likhet med detta att segregation och ojämlikheter kan uppstå när barn med liknande socioekonomisk bakgrund går på samma skolor (Yediyıldız & Ustun 2024, s. 9; Yuxiao & Chao 2017, s. 121). Härigenom kan tolkas att sociala strukturer formar individens habitus, som i sin tur påverkar hur individen agerar (Broady 1998, s. 18). Handlingarna i sin tur återskapar strukturen eftersom individer agerar i enlighet med sin placering i det sociala rummet (Bourdieu 1995, s. 18).

I och med att identifieringen och kategoriseringen av utsatta områden av Polismyndigheten sker på uppdrag av regeringen kan det enligt Bourdieu uppfattas som en politisk och symbolisk kamp (Bourdieu 1995, s. 22; Polismyndigheten 2025, s. 6). Eftersom statens och myndigheters har en slags symbolisk makt kan deras diskurser förstås få verkliga effekter i samhället (Bourdieu 1995, s. 103-104). Här aktualiseras det rättssociologiska perspektivet eftersom rättsliga aktörers agerande påverkar hur människor i samhället uppfattar sig själva och andra. En kategorisering av områden som

utsatta riskerar således att skapa en självuppfyllande profetia för de som bor och lever där. I sin tur kan detta leda till att uppdraget snarare får motsatt effekt.

7 Diskussion och slutsatser

Vid en jämförelse mellan skolor i utsatta och icke-utsatta områden framkom att rektorerna i icke-utsatta områden i större utsträckning är nöjda med sina resurstillgångar. De uppger generellt att resurserna är tillräckliga för att tillgodose elevernas behov. I motsats till detta uppger rektorerna i utsatta områden generellt att de önskar mer resurser för att kunna tillgodose elevernas behov. Trots ökade resurstillgångar i de utsatta områdena kan ingen tydlig förbättring i elevernas studieresultat påvisas enligt rektorerna. Detta indikerar att ekonomiska resurser enskilt inte kan kompensera för alla svårigheter som följer av en elevsammansättning med låg socioekonomisk status. Det handlar istället om hur de ekonomiska resurserna fördelas och används. Snarare skulle ökade ekonomiska resurser till skolor med socioekonomiskt utsatta elevgrupper kunna bidra till rektorers möjligheter att omvandla dessa resurser till kulturellt och socialt kapital för elever som annars saknar motsvarande tillgångar utanför skolmiljön.

Ur analysen av det empiriska materialet framgår att elevers förutsättningar till en likvärdig utbildning skiljer sig åt beroende på bostadsområde och familjebakgrund. Resultaten tyder på att skillnader mellan skolor i utsatta respektive icke-utsatta områden inte enbart kan förstås utifrån skolans ekonomiska resurser. Istället samspelar skolans ekonomiska resurser med de olika kapitalformerna som eleverna bär med sig från hemmet in till utbildningsfältet där skolan verkar. Mot bakgrund av rektorernas utsagor om resursfördelningen i skolsystemet, tenderar elevers möjligheter till likvärdig utbildning således att skilja sig åt beroende på om skolan är belägen i ett utsatt eller icke-utsatt område. Därigenom ställs rättsliga normer gällande barns rätt till utbildning i relation till samhälleliga faktorer såsom resursfördelning i skolor, vilket är förenligt med det rättssociologiska perspektivet.

I linje med Bourdieu synliggör resultaten att elever med olika tillgångar och kapitalinnehav inte kan garanteras samma möjligheter inom skolsystemet. Resultaten överensstämmer även med tidigare forskning, där liknande mönster framträder. Däremot

framkom även vissa skillnader mellan det empiriska materialet och tidigare forskning. Viss tidigare forskning visar att tillgången till utbildning påverkas av socioekonomisk status. Så är inte fallet i den svenska kontexten eftersom alla barn som är folkbokförda i Sverige har rätt att gå i skolan (7 kap. 2 §, SFS 2010:800). Skillnaderna skulle kunna förklaras av att utbildningssystemen kan se olika ut i andra länder. Även om barn i Sverige har rätt till utbildning kan den tidigare forskningen bli relevant i denna studie för att få en förståelse över hur barns olika förutsättningar kan påverka tillgången till likvärdig och kvalitativ utbildning.

En metodologisk begränsning som bör tas i beaktning kopplat till den aktuella studien är dess begränsade generaliserbarhet. Studien bygger på en kvalitativ ansats och baseras på ett relativt litet antal intervjupersoner, på grund av studiens begränsade omfattning och tidsram. Detta innebär att resultatet inte kan betraktas som representativa för alla skolor eller rektorer. Resultaten kan anses ge en fördjupad förståelse för de deltagande rektorernas upplevelser, snarare än en bred översikt över hela den svenska skolkontexten. Samtidigt möjliggör en kvalitativ ansats en fördjupad analys av komplexa resonemang. Trots det begränsade urvalet uppvisar resultaten tydliga gemensamma mönster och till viss del samstämmighet med aktuell samhällsdebatt, tidigare forskning samt Bourdieus teoretiska ansats. Detta stärker studiens trovärdighet och indikerar att de mönster som framkommer kan vara analytiskt relevanta även i ett bredare sammanhang.

Statliga åtgärder som kunskapsbidraget samt statens offentliga utredningar (SOU 2025:72) tyder på en medvetenhet om att barns familjebakgrund påverkar deras förutsättningar i skolan. Liknande förståelse genomsyrar även studiens empiriska material där både rektorer i utsatta och icke-utsatta områden lyfter betydelsen av elevers socioekonomiska villkor. Trots att det redan finns policys som reglerar skolpengen och en medvetenhet om problemet, är den praktiska tillämpningen bristfällig (Skolverket 2025, s. 12). Därför kan skolpengsnormen anses vara ett steg i rätt riktning. Däremot behövs kompletterande reformer som reglerar andra aspekter, såsom stödinsatser för vårdnadshavare, eftersom sådana insatser i sin tur skulle kunna öka elevernas möjligheter till stöd hemifrån. Vidare aktualiseras huruvida kategoriseringen av områden som "utsatta" påverkar skolorna och således elevernas förutsättningar. Å ena sidan kan kategoriseringen uppmärksamma resursbehov, men å andra sidan kan det riskera att

förstärka negativa föreställningar om eleverna. En kategorisering kan således förstås reproducera sociala ojämlikheter. För att utveckla det svenska utbildningssystemet skulle detta innebära att det behövs ett bredare fokus på sociala och strukturella faktorer som påverkar elevers förutsättningar, snarare än att isolera det till en fråga om enbart ekonomisk resursfördelning. Studien vill vidare belysa en medvetenhet om att de slutsatser som utmynnas inte direkt innebär att situationen ser likadan ut för alla med liknande socioekonomisk status. Ett barn vars familj har låg socioekonomisk status kan lyckas mycket bra likväl som ett barn vars familj har hög socioekonomisk status inte nödvändigtvis lyckas bra bara för att förutsättningarna är bra. Studiens slutsatser ger snarare en övergripande bild över hur de olika kapitalformerna kan påverka elevens tillgång till utbildning.

Utifrån ovan presenterade resultat uppmanas framtida studier att vidare undersöka vilken betydelse tillgången till olika kapitalformer har för elevers möjligheter till utbildning. För att kunna generalisera och dra mer etablerade slutsatser krävs en mer omfattande studie som ger en tydligare bild av problemet. En framtida studie skulle kunna undersöka hur kommunala resurser faktiskt fördelas och används eftersom statistik över hur resurserna fördelas ute i skolor i dagsläget är bristande (Skolverket 2025, s. 12). I och med rektorers handlingsutrymme och enskilda ansvar för resursfördelningen krävs vidare studier som undersöker hur den praktiska resursfördelningen faktiskt går till. Detta för att bättre anpassa resursfördelningen och undervisningen efter elevernas behov i högre utsträckning och uppnå skolans mål om en likvärdig utbildning.

Källförteckning

Böcker

Bourdieu, P. (1995). *Praktiskt förnuft: Bidrag till en handlingsteori*. Övers. Gustaf Gimdal & Stefan Jordebrandt. Daidalos.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I Richardson, J. G. (red.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, s. 241-258.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Uppl. 3. Liber AB.

Hart, C. (1998). *Doing a literature review: releasing the social science research imagination*. SAGE Publications.

Rapporter

Skolverket (2025). *Grundskolans ekonomi – en översikt* (Rapport 2025:16).
<https://www.skolverket.se/download/18.5e8cb66197a1e39a70b0f3/1750937665059/pdf13293.pdf>

Polismyndigheten (2025). *Lägesbild över utsatta områden*.
https://polisen.se/ce52d3d6cb949b9725f5fbe25439d450/siteassets/dokument/organiserad_brottslighet/utsatta-omraden/lagesbild-over-utsatta-omraden-2025.pdf

Rosenqvist, O. & Sauermann, J. (2025). *Effekter av kompensatorisk resursfördelning i grundskolan: Erfarenheter från Kunskapsbidraget*. Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering. <https://www.ifau.se/globalassets/pdf/se/2025/2025-17-effekter-av-kompensatorisk-resursfordelning-i-grundskolan.pdf>

Socialstyrelsen (2026). *SSPF: Samverkansformen skola, socialtjänst, polis och fritid*.
<https://bra.se/download/18.73144d3c19c47a8e527154b5/1771235745842/SSPF%20Samverkansformen%20skola,%20socialtj%C3%A4nst,%20polis%20och%20fritid.pdf>

Sveriges Kommuner och Regioner (2024). *Socioekonomisk resursfördelning i skolan*.
<https://skr.se/download/18.4eda48ed199c90082339b9e0/1760517255584/Socioekonomisk%20resursf%C3%B6rdelning%202024-2.pdf>

Tidskriftsartiklar

Assaad, R. & Krafft, C. (2015). Is free basic education in Egypt a reality or a myth?. *International Journal of Educational Development*, 45, s. 16-30.
doi:10.1016/j.ijedudev.2015.09.001

Berkowitz, R. & Ben-Artzi, E. (2024). The contribution of school climate, socioeconomic status, ethnocultural affiliation, and school level to language arts scores: A multilevel moderated mediation model. *Journal of School Psychology*, 104, s. 1-14.
doi:10.1016/j.jsp.2024.101281

Broadly, D. (1998). Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg. *Skeptronhäften*, (15), s. 1-29.

Couto, A. P., Costa, P. & Ferrão, M. E. (2021). Territorial Differences in Student Performance in Portugal: The Role of Family Characteristics and School Composition. *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, 57, s. 89-103.

Ferrer-Wreder, L., Wänström, L. & Corovic, J. (2014). Midlife Outcomes of Educationally Underachieving Swedish Adolescents With Above Average Generalized Intelligence. *Research in Human Development*, 11(3), s. 217-236. doi:10.1080/15427609.2014.936172

Haw, J. Y., King, R. B. & Trinidad, J. E. R. (2021). Need supportive teaching is associated with greater reading achievement: What the Philippines can learn from PISA 2018. *International Journal of Educational Research*, 110, 101864.
doi:10.1016/j.ijer.2021.101864

Hermann, Z., Horváth, H. & Kisfalusi, D. (2024). Are separate classrooms inherently unequal? The effect of within-school sorting on the socioeconomic test score gap in

Hungary. *Economics of Education Review*, 103, s. 1-27.
doi:10.1016/j.econedurev.2024.102582

Johnstonbaugh, M. (2018). Conquering with capital: social, cultural, and economic capital's role in combating socioeconomic disadvantage and contributing to educational attainment. *Journal of Youth Studies*, 21(5), s. 590-606.
doi:10.1080/13676261.2017.1406069

Kadio, K. E. (2025). Education quality in West and Central Africa: Family background, teachers, and schools. *International Journal of Educational Development*, 115, s. 1-21.
doi:10.1016/j.ijedudev.2025.103290

Kim, S. & Kim, N. (2025). Unveiling the evolving educational inequality from upper secondary to higher education in South Korea: from effectively maintained inequality theory perspective. *Higher Education*, 89(6), s. 1637-1657. doi:10.1007/s10734-024-01301-2

Klein, B. (1990). Transkribering är en analytisk akt. *RIG*, 73(2), s. 41-66.

McEwan, P. J. & Trowbridge, M. (2007). The achievement of indigenous students in Guatemalan primary schools. *International Journal of Educational Development*, 27(1), s. 61-71. doi:10.1016/j.ijedudev.2006.05.004

Mukhopadhyaya, P. (2003). Trends in income disparity and equality enhancing (?) education policies in the development stages of Singapore. *International Journal of Educational Development*, 23(1), s. 37-56. doi:10.1016/S0738-0593(01)00051-7

Parker, P., Sanders, T., Anders, J., Shure, N., Jerrim, J., Noetel, M., Parker, R., Ciarrochi, J. & Marsh, H. (2023). School Socioeconomic Status Context and Social Adjustment in Children. *Developmental Psychology*, 59(1), s. 15-29. doi:10.1037/dev0001463

Qin, T., Wei, P. & Xie, Y. (2025). The multi-level influence mechanism of family background on children's education level: The moderating effect of socioeconomic status. *PLoS ONE*, 20(5), s. 1-21. doi:10.1371/journal.pone.0323477

Rauscher, E. (2020). Delayed Benefits: Effects of California School District Bond Elections on Achievement by Socioeconomic Status. *Sociology of Education*, 93(2), s. 110-131. doi:10.1177/0038040719892577

Rautanen, P., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2026). Primary school students' perceived teacher support – associations with teachers' resources and contextual factors. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 70(1), s. 189-205. doi:10.1080/00313831.2025.2468174

Singer, J. (2025). School Choice, Socioeconomic Status, and Stratified Enrollment in Urban Districts: Evidence From Detroit. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 47(3), s. 821-846. doi:10.3102/01623737241254783

Sun, X., Chui, E. W. T., Chen, J. & Fu, Y. (2020). School Adaptation of Migrant Children in Shanghai: Accessing Educational Resources and Developing Relations. *Journal of Child & Family Studies*, 29(6), s. 1745-1756. doi:10.1007/s10826-019-01608-0

Urinboyev, R., Wickenberg, P., & Leo, U. (2016). Child Rights, Classroom and School Management: A Systematic Literature Review. *International Journal of Children's Rights*, 24(3), s. 522-547. doi:10.1163/15718182-02403002

Yediyıldız, B. & Ustun, U. (2024). Deciphering socioeconomic inequality in science literacy: Evidence from PISA 2015 in Türkiye. *International Journal of Educational Development*, 111, 103173. doi:10.1016/j.ijedudev.2024.103173

Yuxiao, W., & Chao, H. (2017). School Socioeconomic Segregation and Educational Expectations of Students in China's Junior High Schools. *Social Sciences in China*, 38(3), 112-126. doi:10.1080/02529203.2017.1339449

Offentliga dokument

SFS 1974:152. *Kungörelse om beslutad ny regeringsform.*

SFS 2018:1197. *Lag om Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter.*

SFS 2010:800. *Skollag.*

SOU 2017:35. Samling för skolan: Nationell strategi för kunskap och likvärdighet.

SOU 2025:72. Verktyg för en mer likvärdig resursfördelning till skolan.

Webbsidor

Barnombudsmannen (2026). *Det här är barnkonventionen.*

<https://www.barnombudsmannen.se/barnkonventionen/om-barnkonventionen/>

[2026-04-28]

Bilagor

Bilaga 1: Inklusions- och exklusionskriterier

Inklusionskriterier	Exklusionskriterier
Vetenskapliga artiklar och kritiskt granskade artiklar	Artiklar som inte är vetenskapliga och kritiskt granskade
Artiklar i sökplattformerna EBSCOhost, Finn och Scopus	Artiklar som inte finns i sökplattformerna EBSCOhost, Finn och Scopus
Artiklar som hittas i databasen SocINDEX via sökplattformen EBSCOhost, databasen Scopus med filtret social science och samtliga databaser via sökplattformen Finn	Artiklar som inte hittas i databasen SocINDEX via sökplattformen EBSCOhost, databasen Scopus med filtret social science eller via sökplattformen Finn.
Artiklar som är publicerade inom tidsspannet 1990-2026	Artiklar som är publicerade utanför tidsspannet 1990-2026
Artiklar skrivna på engelska och svenska	Artiklar skrivna på andra språk än svenska och engelska
De 30 första sökresultaten för varje sökning	Sökresultat efter de 30 första

Bilaga 2: Sökord

Block 1	"Education* resources" OR "School resources" OR "School funding" OR "Education* funding" OR "School finance" OR "Education* policy"
Block 2	"Vulnerable areas" OR "Socioeconomic status" OR "Marginalized areas" OR "Segregated areas"
Block 3	"Children's rights" OR "Right to education" OR "Article 28" OR "The right of the child to education" OR "Child welfare" OR "Education* policy" OR "Convention on the Rights of the Child"

Bilaga 3: Deskriptiv analys

	Författare	Publiceringsår	Land	Tema 1	Tema 2	Tema 3
1	McEwan & Trowbridge	2007	Guatemala			X
2	Ferrer-Wreder, Wänström & Corovic	2014	Sverige	X		
3	Parker, Sanders, Anders, Shure, Jerrim, Noetel, Parker, Ciarrochi & Marsh	2023	Australien			X
4	Assaad & Krafft	2015	Egypten	X	X	
5	Yediyıldız & Ustun	2024	Turkiet			X
6	Kim & Kim	2025	Sydkorea		X	X
7	Singer	2025	USA		X	
8	Haw, King & Trinidad	2021	Filippinerna			X
9	Johnstonbaugh	2018	USA		X	X
10	Sun, Chui, Chen & Fu	2020	Kina		X	X
11	Yuxiao & Chao	2017	Kina			X
12	Couto, Costa & Ferrão	2021	Portugal	X		X
13	Qin, Wei & Xie	2025	Kina	X	X	X
14	Berkowitz & Ben-Artzi	2024	Israel	X		X
15	Kadio	2025	Västra och centrala Afrika	X		X
16	Mukhopadaya	2003	Singapore	X	X	X
17	Rauscher	2020	USA			X
18	Rautanen, Soini, Pietarinen & Pyhältö	2026	Finland			X
19	Hermann, Horváth & Kisfalusi	2024	Ungern			X

Bilaga 4: Samtyckesblankett



LUNDS
UNIVERSITET

Författare: Maja Tomperi Leser och Moa Nilsson
Kurs: RÅSK02 VT26
Handledare: Patrik Olsson

Samtycke till deltagande i examensarbete vid Samhällsvetenskapliga fakulteten

Jag samtycker till att medverka i examensarbete om rektorsers, alternativt biträdande rektorsers, perspektiv på resursfördelningen mellan kommunala grundskolor i utsatta områden jämfört med icke utsatta områden.

Syftet med studien är att belysa vilka konsekvenser det kan få för barns rättigheter att benämna områden som "utsatta". Detta genom att synliggöra hur kommunala prioriteringar, i form av resursfördelning mellan kommunala skolor, kan påverka barns rätt till utbildning. Uppgifter om skolans namn och var den är belägen behandlas endast av författarna inom ramen för arbetet.

Information om personuppgiftsbehandlingen

Följande personuppgifter kommer att behandlas:
Personuppgifter är konfidentiella och behandlas med försiktighet för att uppnå största möjliga anonymitet.

Personuppgifterna kommer att behandlas på följande sätt:
Samtliga uppgifter som samlas in under arbetet kommer att vara konfidentiella och endast behandlas av författarna inom ramen för arbetet. Ljudfiler kommer att anonymiseras i största möjliga utsträckning. Samtliga uppgifter gallras så snart uppsatsen har skickats in och bedömts. Vi delar inte dina personuppgifter eller uppgifter om skolan med tredje part.

Jag samtycker till att medverka i examensarbetet.

Ort	Underskrift
Datum	Namnförtydligande

Bilaga 5: Intervjuguide

Intervjuguide

I de fall då begreppet "utsatta områden" nämns, syftar vi på de områden som Polismyndigheten definierar som utsatta i den lägesbild som har skapats på uppdrag av regeringen.

Inledning

- Kan du kort berätta om din roll som rektor / studierektor?
 - Vilka är dina huvudsakliga arbetsuppgifter?
- Berätta om din bakgrund;
 - Hur länge har du arbetat som rektor / studierektor på skolan?
 - Hur har ditt arbetsliv sett ut tidigare?
- Berätta om skolan du arbetar vid.

Intervjuguide

Utsatta områden

- Hur upplever du begreppet "utsatt område"?
- Hur tror du att en skolas möjligheter till resurser påverkas av att skolan ligger i ett "utsatt område"?

Tilldelade resurser

- Hur ser du på mängden resurser som din skola tilldelas?
- Upplever lärarna att de har tillräckliga resurser för att möta alla barns behov?
- Hur stor del av de undervisande lärarna är behöriga respektive inte behöriga på skolan?
- Hur många undervisande lärare finns per elev på skolan?
- Hur skulle du beskriva er kommunikation med kommunen gällande möjligheten till resurser utifrån skolans behov?

Användning av resurser

- Hur påverkar resurstillgångarna dina prioriteringar i arbetet?
- Påverkas lärarnas möjligheter till undervisning av resurstillgångarna?
- Hur ser möjligheterna ut till specialundervisning eller individuell hjälp?

- Hur ofta får barnen möjlighet till aktiviteter såsom utflykter, studiebesök och liknande?
 - Kan du beskriva dessa aktiviteter?
 - Kostar det något för barnen eller deras föräldrar att åka på dessa aktiviteter?

Barnens utbildning

- Vilka möjligheter har ni att tillgodose elevernas behov och önskemål om eventuella förbättringar på skolan?
- I vilken utsträckning upplever du att alla elever har möjligheten att nå samtliga lärandemål utifrån resurserna de får i skolan?
- Kan du beskriva skolmiljön i relation till aktiviteter på rasterna samt i undervisningssituation?
 - Vilka aktiviteter finns att göra?
- Hur ser snittbetygen ut?
 - Hur har utvecklingen sett ut sedan 2015 / sedan 10 år tillbaka?
- Vad vet du om artikel 28 Barnkonventionen?

Nu har vi kommit fram till den avslutande delen av intervjun.

Avslutning

- Om du i din roll som rektor / studierektor fick ändra något gällande resursfördelningen, vad skulle det vara?
- Finns det något kring detta ämne som vi inte har berört som du skulle vilja tillägga?