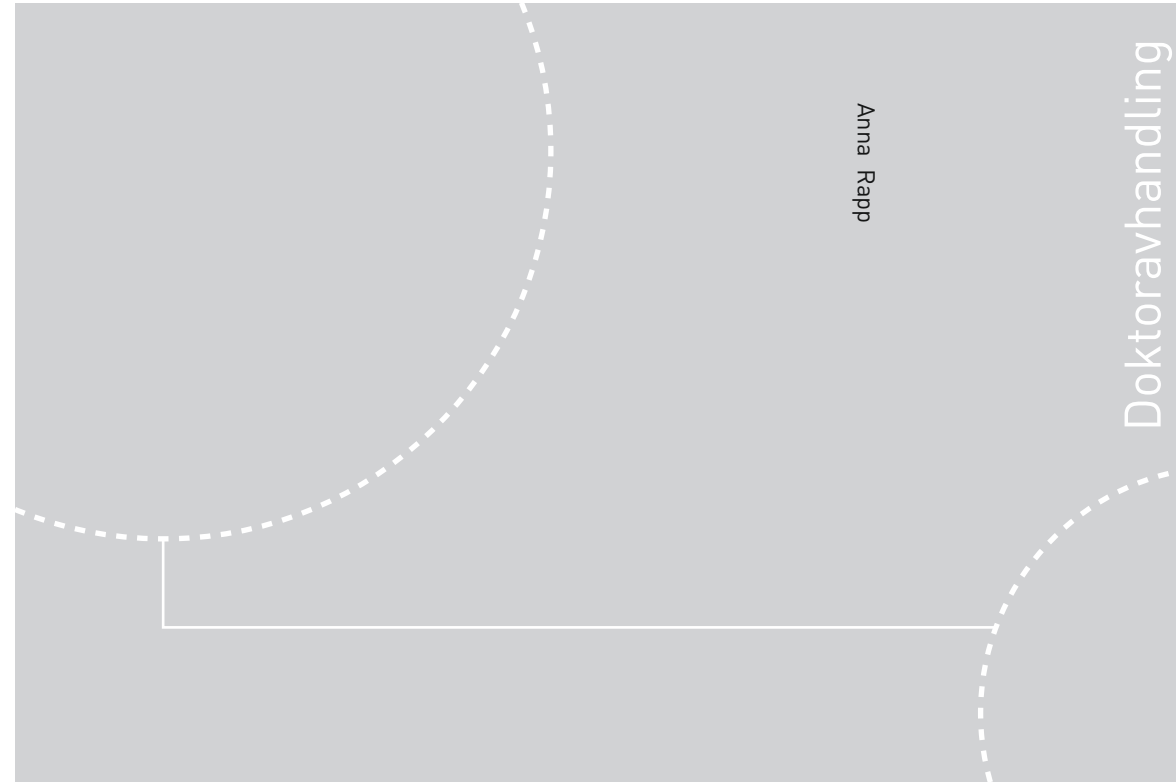


ISBN 978-82-326-3144-5 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-3145-2 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181



Doktoravhandlingar ved NTNU, 2018:177

Anna Rapp

Organisering av social ojämlikhet i skolan

En studie av barnskolors institutionella
utformning och praktik i två nordiska
kommuner

Doktoravhandlingar ved NTNU, 2018:177

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Avhandling for graden
philosophiae doctor
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap

 **NTNU**
Kunnskap for en bedre verden

 NTNU

 **NTNU**
Kunnskap for en bedre verden

Anna Rapp

Organisering av social ojämlikhet i skolan

En studie av barnskolors institutionella
utformning och praktik i två nordiska
kommuner

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, juni 2018

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap

© Anna Rapp

ISBN 978-82-326-3144-5 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-3145-2 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2018:177

Trykket av NTNU Grafisk senter

FÖRORD

Den här avhandlingen handlar om organisering av skola och dess kopplingar till social ojämlikhet. Skolor hanterar sitt uppdrag olika och sättet de organiserar sin verksamhet på har kopplingar till olika element i dess institutionella omgivning. Institutionella element varierar med skolans socio-demografi och elevsammansättning. Sådan organisering har såväl manifesta som latenta funktioner när det handlar om innanförskap och utanförskap i skolan. Avhandlingen studerar skolor i två olika kommuner, en i Norge och en i Finland.

Det överordnade syftet med avhandlingen är att analysera hur skolan hanterar sitt samhällsuppdrag att ge barn med olika socioekonomisk bakgrund tillgång till en likvärdig utbildning i Norge och i Finland, och hur organiseringen i skolsystemen i Norge och i Finland bidrar till social inklusion och exklusion.

Idén till studien är sprungen ur ett projektsamarbete i en tvärvetenskaplig forskarskola. Jag vill särskilt tacka min kollega Sigrunn Tvedten för sitt kunskapsrika engagemang i denna studie, för nyttig vägledning, diskussion och validering av mina fynd. Sigrunn, din hjälp har varit ovärderlig!

Jag vill också tacka de masterstudenter som jag samarbetade med i början av projektet: Gunn Kari Skavhaug och Lars Fredrik Pedersen. Se oli hauskaa, vaikka me eksyimme Suomessa!

I arbetet med avhandlingen har jag haft gott stöd av min doktorandkollega Eli Smeplass, som vid flertalet handledningsseminarier riktat kritisk blick mot mina texter. Eli, du har inspirerat mig med din energi och insatsvilja. Ett kapitel i veckan är väl en barnlek 😊?

Stort tack till Håkon, min handledare genom detta projekt. Det har varit så spännande, berikande och muntert! Det har varit en lång resa, men utan dig hade den varken startat eller realiserats och jag hade heller aldrig kommit i mål. Jag har lärt mig otroligt mycket av dig på vägen, som varit kantad av så mycket mer än bara en text som ska skrivas. Mest av allt har jag lärt mig att alla har rätt till en chans, och med bra stöd så kan de ta den! Det varmaste tack!

Sist, men inte minst, vill jag tacka min lilla, men alldeles livsnödvändiga familj, Henrik, Göran och Wivi, dels för att ni aldrig tvivlade på att jag kunde skriva den här avhandlingen men också för att det aldrig spelade någon roll för er om jag gjorde det eller inte. Love you!

SAMMANFATTNING

Skolan har ett samhällsuppdrag att bidra till utjämning av sociala skillnader, samtidigt som klass- och mobilitetsforskningen lärt oss att skolan ofta förstärker sociala skillnader och bidrar till social reproduktion av ursprungsolikheter.

Detta kan förstås på olika sätt. En vanlig förklaring är att ta utgångspunkt i individers etniska och kulturella tillhörighet, i familjestruktur, i psykiska och psykosociala faktorer och kön. Inom pedagogisk forskning finns ofta aktörorienterade förklaringar som handlar om hur ledarstil, ledarskap och den enskilde läraren eller skolledaren kan ha direkt inverkan på elevers prestationsresultat. Andra förklaringar riktar sig mot strukturella förhållanden som socio-demografi, skolkultur och ”dolda läroplaner”, eller en obalans mellan barnens sociala tillhörighet och de normer och värderingar som skolan står för.

Utbildning har olika värde för elever med olik social bakgrund och är kopplad till de normer och värden som den unge influeras av i hemmet och närmiljön. Specifika utbildningar ger olika vinster och kostnader för ungdom med olika klassbakgrund. Arbetarklassföräldrar ser ofta lärare som huvudansvariga för sina barns utbildning medan medelklassföräldrar uppfattar utbildning som ett delat ansvar mellan hem och skola. Skolan som kultur representerar någonting som passar medelklassens barn och ungdomar bättre än det passar arbetarklassens barn. Föräldrar med högre socioekonomisk bakgrund är mer förtroliga med och har större kunskap om samhällets hegemoniska kulturella koder än arbetarklassens föräldrar.

Både i jämförelse mellan skolor och i jämförelser mellan elever så har social klass större betydelse för prestationsresultat i Norge jämfört med vad man finner i Finland. I förlängningen av sådana resultat från PISA-undersökningarna utkristalliserar sig en intressant frågeställning som handlar om varför två nationer med likartade skolsystem får så olika resultat, i synnerhet kopplat till social utjämning. Här saknas det fortfarande forskning på hur skolan hanterar sitt samhällsuppdrag att ge barn med olika socioekonomisk bakgrund en likvärdig utbildning. I den här avhandlingen studeras hur skolor belägna i högstatus- och lågstatusområden, i en norsk och en finsk kommun, organiserar och kommunicerar sin utbildning i förhållande till social ojämlikhet och hur detta skapar inklusion och exklusion av elever. Genom fallstudier baserade främst på intervjuer med skolägare, skolledare och lärare visas hur skolsystemen skapar olika former av organisering, beroende på sin socioekonomiska profil.

Skolor måste framstå som legitima såväl politiskt som juridiskt, ekonomiskt och socialt och samtidigt klara att översätta politiska mål till en praxis som fungerar för eleverna. Här används neoinstitutionell teori för att förstå hur skolor samspelar med sin institutionella omgivning. I utbildningssystemet är det ömsesidiga beroendet av exklusion och inklusion centralt. Varje gång skolan svarar på press från en komplex omvärld, uppstår kommunikationer som skapar ”innanförskap” och utanförskap.

I avhandlingen åskådliggörs fyra funktionssystem som är av särskild relevans för att förstå hur skolan organiserar sig i relation till social ojämlikhet. Mer konkret behandlas ett *adaptivt system kopplat till* anpassning mellan individ och skola; ett *socioekonomiskt system* med fokus på hur skolan hanterar elevernas uppväxtvillkor och socioekonomiska bakgrund genom bland annat föräldrainvolvering; ett *akademiskt system*, med fokus på hur skolan organiserar sig kring akademisk och kognitiv inläring, samt ett *socialt system*, som visar hur skolan arbetar med socialisering och integrering. Här är det även relevant att beakta hur skolan formas genom de ramverk som skolägare (stat och kommun) i de två länderna sätter.

Resultaten visar en betydande olikhet i hur skolorna i de olika områdena organiserar sig och vad skolans olika system kommunicerar. Systemens organisering och kommunikation skapar på olika sätt inklusion och exklusion. Den finska kommunen lägger upp en stram ekonomi, men mindre grad av pedagogisk och akademisk kontroll och ökat handlingsrum för den enskilda skolan, medan den norska kommunen utövar styrning och kontroll i betydligt fler dimensioner, genom ledarkontrakt och återkommande evalueringar.

En funktion av styrning i ”skolans alla dimensioner” är att skolan, liksom skolägaren, gärna önskar reparera de problem som olika evalueringar pekar på. Välvilliga skolägare (på såväl nationell som lokal nivå) sjösätter en rad olika programlösningar som på olika sätt sprids till och mellan skolorna. Resultatet visar att den norska kommunens skolor, i synnerhet skolan i lågstatusområdet, anammat en uppsjö av sådana program. I den finska kommunen existerar inte samma fenomen.

Resultaten visar att *det adaptiva systemet* i den norska kommunen är löst kopplat med distans mellan hjälpapparaten och skolans faktiska verksamhet. Den norska kommunen har försökt standardisera hjälpsystemet, men tillhörande byråkratisering har skapat tröghet i systemet, vilket får stora konsekvenser för eleverna vid skolan i lågstatusområdet. Det adaptiva systemet i den finska kommunen har en helt annan närhet och är tätt kopplat till skolan och eleverna genom den flexibla hel- och deltids specialundervisningen.

Skolorna i den norska kommunen fokuserar i högre grad på relationella aspekter, medan skolorna i den finska kommunen har mer fokus på sociala aspekter direkt kopplade till inläring. Ett centralt resultat är att skolan i det norska lågstatusområdet explicit kommunicerar löskoppling från akademiska prestationsresultat till fördel för att bygga trygghet, trivsel, fostran och goda relationer. I det *akademiska systemet* kommunicerar skolorna i högstatusområdena, i både den norska och den finska kommunen, att de har starkt fokus på prestationer. Skolan i det finska lågstatusområdet är betydligt mer akademiskt orienterad och med starka kopplingar till det adaptiva systemet, än skolan i det norska lågstatusområdet. Båda skolorna i den norska kommunen söker emellertid stöd hos skolägare för att legitimera fokus på "det sociala", men på olika sätt. Skolans socioekonomiska profil har betydelse för på vilket sätt föräldrar involverar sig. Vid båda skolorna i högstatusområdena tar resursstarka föräldrar stor plats i skolan, medan det är längre distans till föräldrarna vid de båda skolorna i lågstatusområdena. Det *socioekonomiska systemet* i den norska kommunen kommunicerar betydligt starkare vikten av föräldrasamverkan. Denna brukarmedverkan organiseras mycket olika och med varierande arbetsinsats vid de fyra skolorna och får betydelse för vem som involveras, på vilket grundlag och för vad som kommuniceras av skolan. Den höga graden av föräldrainvolvering vid skolan i det norska högstatusområdet hade till exempel betydelse för att skolan kommunicerade hög grad av akademisk orientering, hög grad av standardisering och social likhet, men med risk för hög fallhöjd för den som hamnade utanför. Den här studien visar att *skolan* också *organiserar* sitt samarbete med föräldrarna olika, beroende av socioekonomisk status hos föräldrarna. En organisering som kan förstärka effekten av barnens klassursprung.

Att skolor orienterar sig mot sin institutionella omgivning, förhandlar och anpassar sig till normer och värden är inte förvånande, men intressant. Skolorna i den norska kommunen är tätt integrerade med sin omgivning och de blir därför isomorfa med den och kommer att organisera sin praxis i takt med normer och värden som är funktionella i den aktuella miljön. Till exempel blir skolan i lågstatusområdet socialt orienterad och skolan i norska högstatusområdet akademiskt orienterad.

Standardisering och differentiering står i ständig relation till varandra. I den norska kommunen måste skolan anpassa sig till en mer komplex omgivning än i den finska. Det beror dels på skolägens kontraktering som sträcker sig långt in i skolans många dimensioner och det beror också på skolans integreringspolitik som gör att de flesta elever går i ordinarie skola. I den finska kommunen är situationen rakt motsatt. När komplexiteten i

omgivningen ökar måste en skola som står i nära relation till sin omgivning arbeta med anpassning. Det sker genom ökad differentiering i olika delsystem. I de norska skolorna får skolledare kredit om de är duktiga på att plocka in program. Det anses värdefullt och skapar status och eventuellt identitet.

Kommunerna i den här studien är på pappret två relativt lika kommuner, men de hanterar social ojämlikhet väldigt olika. Detsamma gäller de enskilda skolorna, speciellt i den norska kommunen. Den här studien indikerar därför att vi måste se på organisering av skola på ett mer nyanserat och helhetligt sätt än vad vi tidigare gjort. Studien av organiseringen i förhållande till dessa fyra system är betydelsefull för att förstå varför skolor blir som de blir och hur de bidrar till inklusion och exklusion, och en av de viktigaste mekanismerna är just skolans anpassning till sin omgivning. Anpassningen bidrar till att skolan blir både inkluderande och exkluderande – på olika sätt. Det betyder att vi både skapar social ojämlikhet men även sociala mekanismer för social utjämning.

I stället för att i huvudsak se social ojämlikhet som en reproduktiv struktur, baserat på föräldrars socioekonomiska bakgrund och maktresurser, kan den här studien bidra till att öka förståelsen för hur skolan bidrar till att skapa social ojämlikhet genom sin organisering av verksamheten.

ABSTRACT

The school has a social responsibility to contribute to the equalization of social differences, while class and mobility research has taught us that school increases social differences and contributes to social reproduction of social inequality.

This can be understood in different ways. A common explanation is to refer to students' individual traits, such as ethnic and cultural affiliation, gender, psychological and psychosocial factors, or family structure. In pedagogical research, actor-oriented explanations often focus at in what way leadership and the individual teacher or school leader directly can impact student performance results. Other explanations are directed towards structural conditions such as socio-demographics, school culture and "hidden curricula", or an imbalance between the children's social affiliation and the norms and values represented by the school.

Students with different social background place different values on education, which is linked to the norms and values that the young are influenced by at home and in their social environment.

Specific education programs provide different benefits and costs for young people with different class backgrounds. Working-class parents often see teachers as having the main responsibility for the education of their children, while middle-class parents perceive education as a shared responsibility between the home and the school. The school as a culture represents something that fits the middle-class children and adolescents better than it suits the children of the working class. Parents with a higher socioeconomic background are more familiar with and have better knowledge of society's hegemonic cultural codes than the parents of the working-class.

International comparative studies, such as PISA, show that social class has a greater impact on educational results in Norway than in Finland. When drawing on such results from the PISA surveys, an interesting issue rise concerning why two nations with similar school systems get such different results, especially linked to social equalization. There is still lack of research on how the school manages its social responsibility to provide children of different socio-economic background with equal educational opportunities. This thesis studies how schools located in high-status and low-status areas, in a Norwegian and a Finnish municipality, organize and communicate their education in relation to social inequality, and

how this contributes to processes of inclusion and exclusion of students. Case-studies, mainly based on interviews with school-owners, school-leaders and teachers, show how schools as systems takes on different forms of organization, depending on their socio-economic profile.

Schools must appear as legitimate both politically and juridically, economically and socially, while at the same time being able to translate political goals into a practice that works for the students. Here, Neo-institutional theory is applied to understand how schools interact with their institutional environment. In the education system, the mutual dependency of exclusion and inclusion is central. Each time the school is responding to pressure from a complex world, the communication in the functional system of the school creates principles of inclusion and exclusion.

This thesis pictures four functional systems that are of particular relevance to the understanding of how the school organizes in relation to social inequality. More specifically, it is shown to an *adaptive system* associated with the adaptation between the individual and the school; a *socioeconomic system* focusing on how schools manages students' upbringing conditions and socioeconomic backgrounds, such as through parental involvement; *an academic system*, focusing on how the school organizes academic and cognitive learning, as well as a "*social system*" that shows how the school works with socialization and integration. Here it is also relevant to consider how the school is shaped by the framework set by school owners (state and municipalities) in the two countries.

The results show a significant difference in how the schools in the different areas organize their education and what the different systems of the schools communicate. The organization and communication of the systems in various ways creates inclusion and exclusion. The Finnish municipality requires a tight economy, but less educational and academic control, which creates increased room for action for the individual school, while the Norwegian municipality, through management contracts and recurring evaluations, exercises regulation and control in considerable more dimensions.

As a result of the control on "all dimensions of the school" is that the school, like the school owner, wishes to solve the problems that different evaluations point to. School owners, with the best of intentions, (at both national and local level) launch a variety of program-solutions that are widely distributed to the schools. The results show that the schools of the Norwegian municipality, especially the school in the low-status area, have embraced a multitude of such programs. In the Finnish municipality, the same phenomenon does not exist.

The results show that the *adaptive system* in the Norwegian municipality is loosely coupled, with regard to a distance between the Health support-apparatus and the actual activity of the school. The Norwegian municipality has tried to standardize the Health support-system, but associated bureaucratization has created inertia in the system, which has major consequences for students at the school in the low-status area. The adaptive system in the Finnish municipality represents a completely different organization, through a closeness of health support systems directly linked to the school and the students through the flexible full-time and part-time special education.

In the *social system*, the schools in the Norwegian municipality focus more on relational aspects, while schools in the Finnish municipality focus more on social aspects directly linked to learning. A key result is that the school in the Norwegian low-status area explicitly communicates decoupling from academic performance results for the benefit of building care, well-being and good relationships. In the *academic system*, schools in the high-status areas, in both the Norwegian and Finnish municipalities, communicate that they have a strong focus on performance. The school in the Finnish low-status area is significantly more academically oriented and with strong connections to the adaptive system, than the school in the Norwegian low-status area. Both schools in the Norwegian municipality, however, seek support from school owners to legitimize the focus on "the social", but in different ways. The school's socioeconomic profile is important for the way parents involve themselves. At both schools in the high-status areas, resourceful parents put strong demand to the school, while the parents at both schools in the low-status areas are more distant and less involved. The *socioeconomic system* in the Norwegian municipality communicates significantly stronger importance of parental cooperation and involvement. This user participation through parental involvement is organized very differently and with varying work efforts at the four schools, and has impact on who is involved and at what foundation. The user participation also has impact on what meaning the school-system is communicating. The high degree of parental involvement at the school in the Norwegian high-status area, for example, means that the school communicates high degree of academic orientation, high degree of standardization and social homogeneity but then again with the risk of a large fall-height for those who drop out. This study shows that the school organizes its collaboration with the parents differently, depending on the socio-economic status of the parents, an organization that can increase the impact of children's class origins.

Schools orientate themselves towards their institutional environment, negotiate and adapt to norms and values. That is not surprising but interesting. The schools in the Norwegian municipality are closely integrated with their surroundings and they therefore become isomorphic with it and will organize their practices in line with standards and values that are functional in the current environment. For example, the school in the low status area is socially oriented and the school in the Norwegian high-status area is academically oriented.

Standardization and differentiation stands in constant relationship to each other. In the Norwegian municipality, the school must adapt to a more complex environment than in the Finnish. This is partly because of the school owner's contracting that extends far into the school's many dimensions, but it is also due to the school's integration policy, which means that most of the students attend regular school. In the Finnish municipality, the situation is quite the opposite. When the complexity of the environment increases, a school that is in close relation to its surroundings must work with adaptation. This is achieved through increased differentiation in different subsystems. In the Norwegian schools, school leaders receive credit if they are good at picking up programs. It is considered valuable and creates status and possible identity.

The municipalities in this study are two relatively similar municipalities on the paper, but they handle social inequality very differently. The same applies to the individual schools, especially in the Norwegian municipality. This study therefore indicates that we need to look at the organization of school in a more nuanced and comprehensive way than we previously did. The study of the organization in relation to these four systems is important for understanding why schools become as they do and how they contribute to inclusion and exclusion. One of the most important mechanisms is just the school's adaptation to their environments. The adaptation contributes to the inclusion and exclusion at the school in different ways. This means that we both create social inequality, but also social mechanisms for social equalization.

Instead of basically seeing social inequality as a reproductive structure, based on parents' socio-economic background and power resources, this study can help to increase understanding of how school reinforces social inequality through its organization of activities.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INTRODUKTION	1
Inledning	1
Jämförbara skolsystem men med olika utfall i fråga om resultatolikhet.....	3
FYRA FUNKTIONSSYSTEM MED KOPPLING TILL SOCIAL OJÄMLIKHET	6
Skolans roll i förhållande till social ojämlikhet	7
Adaptiva system och dess betydelse för inkludering	11
Socialiseringens betydelse för inkludering	16
Klasskamraters betydelse för inkludering	19
Familjens betydelse för inkludering.....	20
TEORI.....	24
Introduktion till val av teori	24
Neoinstitutionell teori	25
Formella organisationer och en annan praxis	29
Den institutionella omgivningens legitimeringskrav	31
Kopplingar mellan Formalia och Praxis	33
Dubbelmoral som lösning på motstridiga krav	36
Idéer i spridning	38
Differentiering som svar på institutionell press	41
Inkluderande och exkluderande funktioner.....	44
Inklusion och exklusion	46
Teoretiska implikationer för studien	51
METOD	53
Introduktion.....	53
En socialkonstruktivistisk utgångspunkt.....	54
Analysfokus och teoretisk modell.....	56
Det empiriska caset	60
Skolorna i studien	63
Studiens genomförande.....	65
Analys av datamaterialet	66
Etisk och metodisk reflektion	67
DEN NORSKA SKOLAN.....	69
Ramfaktorer	69
Det adaptiva systemet	77
Norska Lågstatusområdet.....	77
Norska Högstatusområdet.....	83

Det sociala systemet.....	85
Norska Lågstatusområdet.....	85
Norska Högstatusområdet.....	88
Det akademiska systemet.....	91
Norska Lågstatusområdet.....	91
Norska Högstatusområdet.....	94
Det socioekonomiska systemet.....	97
Norska Lågstatusområdet.....	97
Norska Högstatusområdet.....	100
DEN FINSKA SKOLAN.....	104
Ramfaktorer.....	104
Det adaptiva systemet.....	109
Finska Lågstatusområdet.....	109
Finska Högstatusområdet.....	112
Det sociala systemet.....	114
Finska Lågstatusområdet.....	114
Finska Högstatusområdet.....	117
Det akademiska systemet.....	119
Finska Lågstatusområdet.....	119
Finska Högstatusområdet.....	122
Det socioekonomiska systemet.....	124
Finska Lågstatusområdet.....	124
Finska Högstatusområdet.....	126
FYRA SYSTEM - EN UPPSUMMERING.....	129
Ramfaktorer.....	129
Det adaptiva systemet.....	130
Det sociala systemet.....	134
Det akademiska systemet.....	136
Det socioekonomiska systemet.....	139
DISKUSSION.....	142
Formella institutioner – betydelse för skolans organisering.....	142
Spridning av idéer och systemdifferentiering.....	147
Adaption mellan skola och individ.....	151
Social integrering och disciplinering.....	157
Hantering av akademisk press i den institutionella omgivningen.....	161
Brukarmedverkan med socioekonomiska betydelser.....	164

Uppsummerande reflektioner.....	167
EN ORGANISATORISK BILD AV SOCIAL OJÄMLIKHET I SKOLAN.....	170
LITTERATURLISTA.....	176
TABELLER OCH FIGURER.....	197

INTRODUKTION

Inledning

I århundraden har människor undrat över mekanismerna bakom reproduktion av social ojämlikhet. Var är det som gör att några människor är innehavare av kapital som skapar makt och möjlighet, medan andra måste nöja sig med det de har och är framtagna alla möjligheter till utveckling, blomstring och välmående? Sociologer har många svar på den frågan, men utbildning har ofta setts på som en viktig del för att förstå reproduktionen av social ojämlikhet.

Skolans samhällsuppdrag i vår typ av samhälle är kopplat till flera funktioner, socialt medborgarskap och deltagande i samhället. Att delta aktivt i skolan betyder både att få och att ha samma möjligheter som alla andra till en adekvat utbildning. Samtidigt är det skolans uppdrag att förse nationen med framtida humankapital. I skolan skapas färdigheter som nationens framtid ska vila på, men som också ska vara betydelsefulla för den enskilda individen och dess integrering i storsamhället.

Frågan om hur skolan bidrar till social reproduktion baserad på föräldrars socioekonomiska situation har intresserat många utbildningsforskare (Bourdieu, 1979; Willis, 1977; Sernhede, 2009; Broady, 1981; Falch och Nyhus, 2011; Bakken, 2004, 2009; Opheim, Gjerustad & Sjaastad, 2013; Grønmo och Onestad, 2013; White, 1982; Sirin, 2005, m.fl.). Trots att social ojämlikhet med kopplingar till skola är en viktig fråga bland utbildningssociologer så är bilden av social reproduktion i och genom skolan ofta ofullständig utan en klar koppling till skolans organisering.

I över ett decennium har resultat från internationella undersökningar av skola visat att den norska skolan uppnår sämre testresultat i jämförelse med den finska, som lika länge har legat på topp i olika internationella mätningar av elev- och skolprestationer. Både i jämförelse mellan skolor och i sammanlikning mellan elever så har social klass i högre grad betydelse för prestationsresultat i Norge jämfört med i Finland. I det finska fallet rör det sig inte endast om elevernas kunskaper i traditionella skolämnen, men om ett stabilt mönster över tid med relativt små skillnader inom landet och mellan elever, oberoende av familjebakgrund, socioekonomisk status eller förmåga (OECD 2010).

Utifrån tidigare forskning utkristalliserar sig Norge och Finland som två särskilt intressanta fall vad gäller skolorganisering. Medan norska skolor passar in i en bild präglad av betydande sociodemografiska skillnader i skolprestationer i och mellan skolor, så är de sociodemografiska skillnaderna mindre framträdande i Finland¹. I detta sammanhang är det av intresse att studera eventuella skillnader mellan skolans organisering i de två länderna och eventuella skillnader i organiseringen av skolor belägna i sociodemografiskt olika områden (se metodkapitel), här benämnda som högstatusområden och lågstatusområden.

Det överordnade syftet med avhandlingen är att analysera *hur skolan hanterar sitt samhällsupdrag att ge barn med olika socioekonomisk bakgrund tillgång till en likvärdig utbildning i Norge och i Finland.*

De två huvudfrågorna i avhandlingen är:

1. Hur bidrar organiseringen i skolsystemen i Norge och i Finland till social inklusion och exklusion av elever med olik socioekonomisk bakgrund?
2. Hur skiljer sig arbetet mellan högstatusområden och lågstatusområden i hur skolorna möter barn med olik socioekonomisk bakgrund?

För att besvara de två forskningsfrågorna avgränsas studien till skolor belägna i högstatusområden och lågstatusområden i en finsk och en norsk kommun. Genom att studera hur dessa skolor organiserar sin verksamhet kan vi förhoppningsvis få en mer nyanserad bild av hur skolorna både bidrar till och eventuellt motverkar en generell reproduktion av social ojämlikhet i ljus av elevernas familjebakgrund. Utmaningen för skolorna är inte enbart att följa nationella och lokala läroplaner, men också att anpassa sig till sin omgivning. Genom att studera hur dessa skolor organiserar sin verksamhet så kan vi studera mekanismer som är med och bidrar till social inklusion och social exklusion enligt principen "*what you have is what you get* (Wright, 2005). För att få svar på hur skolorna väljer att prioritera eller tona ned utmaningen att ge alla barn ett likvärdigt utbildningsförlopp, och främja egalitära utbildningsmål, är det av särskilt intresse att inkludera perspektiv från skolägar-, skolledar- och lärarnivå.

För att svara på frågan om hur olika skolor *organiserar* sig i relation till social ojämlikhet och hur organiseringen bidrar till inklusion och exklusion så har jag hämtat inspiration från

¹ Resultaten har över tid visat generellt bättre prestationsresultat för finsk skola jämfört med norsk skola. Se till exempel <http://www.oecd.org/pisa/> och <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/NOR?lg=en>

neoinstitutionell teori och systemteori. Här används neoinstitutionell teori för att förstå hur skolor skapas i samspel med sin institutionella omgivning. I utbildningssystemet är det ömsesidiga beroendet av exklusion och inklusion centralt. Skolan är en organisation som måste svara på omgivningens komplexitet, som påverkas av bredare samhällssystem som politik, ekonomi, juridik etc., som kopierar andra, liknande organisationer och som påverkas av och påverkar sin institutionella omgivning på olika sätt (Meyer och Rowan, 1977; Brunsson, 2006). Varje gång skolan svarar på press från en komplex omvärld, uppstår kommunikationer som skapar ”innanförskap” och utanförskap. Min avsikt är att studera hur skolan organiserar sig i förhållande till social ojämlikhet.

Med inspiration från strukturfunktionalistisk systemteori har jag valt att konstruera fyra funktionssystem som är av särskild relevans för att förstå hur skolan organiserar sig i relation till social ojämlikhet. Mer konkret presenterar jag ett *adaptivt system kopplat till anpassning* mellan individ och skola; ett *socioekonomiskt system* som visar hur skolan hanterar elevernas uppväxtvillkor och socioekonomiska bakgrund genom bland annat föräldrainvolvering; ett *akademiskt system*, med fokus på hur skolan organiserar sig kring akademisk och kognitiv inläring, samt ett *socialt system*, som visar hur skolan arbetar med socialisering och integrering. Här är det även relevant att ha förståelse för hur respektive system formas genom de ramverk som skolägare (stat och kommun) i de två länderna sätter för hur skolan ska organiseras.

I studien analyseras hur skolor är organiserade i förhållande till de fyra delsystemen, till sin institutionella omgivning och i förhållande till ambitionen att ge alla elever likartade möjligheter.

Jämförbara skolsystem men med olika utfall i fråga om resultatolikhet

Både det norska och det finska samhällssystemet byggs på ett fundament där skolan spelar en viktig roll för samhällsintegreringen. I utgångspunkt är den nordiska skolan ”en skola för alla”. Även om resultatolikheten i skolan är relativt cementerad, så menar myndigheterna att den norska skolan ska ge alla elever lika möjligheter (Stortingsmelding 21, 2017). De nordiska staterna har pålagd grundutbildning för alla barn och kostnadsfri, frivillig gymnasial utbildning efter grundskolan (Telhaug, 2007; Antikainen, 2006). Nordiska värderingar och mål, som också återfinns inom utbildningssystemet, kännetecknas av att alla elever ska ha lika möjligheter, rättigheter och plikter. Alla elever ska känna delaktighet och få lov att

utnyttja sina resurser, oberoende av ekonomisk och social bakgrund. Speciellt för dessa nordiska värderingar är att det är stor politisk enighet kring dem, samt att de har blivit omsatta i politiska beslut och praxis (Vidje, 2012). Värderingarna är också upptagna i skollagen med föreskrift, i såväl Norge som Finland och de återspeglas i läroplanerna.

Organisering av statliga institutioner har de senaste 30 åren utmanats av en nyliberalistisk modell som påverkar välfärdsstaternas struktur genom till exempel intensifierad privatisering och avreglering (Christensen med flera, 2005). Hur och i vilken utsträckning detta sker varierar mellan de nordiska länderna. Den svenska skolan har, som ett exempel, tagit ett steg längre mot liberalisering med bland annat ”outsourcing” av verksamheten till privata intressenter, medan den norska och den finska organisationen fortfarande har stark tro på att organisering av skola är ett offentligt ansvar. I Finland går nästan alla grundskoleelever i offentlig skola och endast ett fåtal i privat. I Norge är det ett motsvarande mönster som i Finland, men lite högre andel i privatskola (Lappalainen med flera, 2013).

Den norska skolpolitiken bygger på en uttalad ambition om ett inkluderande kunskapssamhälle präglad av mångfald och sammanhållning. I officiell utbildningsretorik uttrycks att kunskap är en källa till självständighet, social mobilitet, demokratisk förståelse och medverkan. För att detta ska realiseras måste skolan enligt samma officiella retorik vara av hög kvalitet och ge individen och samhället de nödvändiga förutsättningar som behövs för framtida välfärd, värdeskapande och bärkraftig utveckling. Den norska skolan förväntas bygga på principer om lika värde och individuell anpassning, för att alla ska uppnå grundläggande färdigheter och uppleva framgång och utmaning i skolan (regeringen.no). Det finska utbildningssystemet har ingen formell selektering i grundskolan, men det finns omfattande bestämmelser om specialundervisning. Välfärdssystemet i skolan kännetecknas av att skolmåltider är fria på grund- och gymnasieskolor; högre utbildningsnivåer har rätt till studiestöd; grundskolor finns i kommunala eller lokala stadsdistrikt; högstadium finns i kommuncentra eller motsvarande; gymnasiala utbildningsinstitutioner finns i regionala centra och yrkeshögskolor och universitet i regionala eller nationella centra.

Vuxenutbildningsmodellen kännetecknas också av ett högt deltagande och hög andel offentlig finansiering och offentliga leverantörer (Antikainen, 2010). De nordiska ländernas skola är rotad i en likartad utbildningsmodell som utvecklats över tid, genom institutionaliseringsprocesser, där idéer har vandrat mellan politiskt kommunicerande nationer. Med tanke på skillnaderna mellan nationernas förmåga att motverka social ojämlikhet i prestationsresultat, med utgångspunkt i familjebakgrund, socioekonomiska

förhållanden och skolområden så är det speciellt intressant att studera organisering av skola i ett socialt ojämlikhetsperspektiv i de två länderna.

I synnerhet efter den ekonomiska krisen på 1990-talet så har stora nedskärningar gjorts i den offentligt finansierade välfärden i Finland (Sahlberg, 2007). De ekonomiska ramarna för att driva grundskola har också varit betydligt stramare jämfört med Norge. Höga prestationsresultat och låga ekonomiska kostnader applåderas som effektivitet av OECD (OECD 2004, 2010).

Tidigare studier har på olika sätt undersökt hur social ojämlikhet reproduceras i skolan. Bland annat har forskare studerat vilken betydelse som anpassningen mellan skola och elev har genom till exempel specialundervisning, betydelsen av familjen och dess involvering i skolan och andra aspekter kopplade till socialisering till och i skolan. I den här studien fokuserar jag på hur skolan organiserar sig i relation till social ojämlikhet, med särskilt fokus på fyra av skolans funktionssystem.

FYRA FUNKTIONSSYSTEM MED KOPPLING TILL SOCIAL OJÄMLIKHET

Skolan har en uppenbar funktion som ansvarig för utveckling av nationens humankapital. I grundskolan fokuserar man på akademiska färdigheter som ska vara gemensamma och grundläggande för vidare utbildning. ”The global education reform movement” med OECD i spetsen har bidragit till att förstärka detta *akademiska system*, där ett humankapital som representerar nationens framtida ekonomiska tillväxt och välfärd ska säkras.

Elever har emellertid mer eller mindre lätt att anpassa sig till det akademiska systemet och därför utvecklas ett *adaptivt system*, där kommunikationer kring elevens prestationer och målpuppfyllelse i skolan hanteras. Skolornas hjälpapparater hanterar individanpassad utbildning, specialundervisning och särskilt stöd. Detta är funktioner som ofta är kopplade till diverse mer eller mindre medicinska expertsystem.

Skolans funktion är också att bidra till fostran, bildning, att bistå med inkludering till nationell gemenskap och att bidra till att skapa sociala relationer mellan människor. *Det sociala systemet* handlar om skolans bidrag till att tillgodose elevers sociala behov, att utrusta dem med social och relationell kompetens och att lära sig de normer, regler och värderingar som gäller i samhället.

Det adaptiva funktionssystemet är, i Norge och Finland, gärna kopplat till socioekonomiska faktorer, genom att de elever som behöver mest stöd har familjer med lägre socioekonomisk status (som visats i kap 1). *Det socioekonomiska systemet* handlar därför om elevernas möjligheter och begränsningar, kopplade till deras uppväxtvillkor. Familjebakgrund, bostadsområde och socioekonomisk status är typiska faktorer som har betydelse för hur väl en elev mästrar sin skolgång och tidigare forskning visar att sättet föräldrar involverar sig i sina barns skolgång (Jencks med flera, 1972; Boudon, 1974; Bourdieu och Passeron, 1977; Goldthorpe, 2007; Grusky, 2008; Lareau, 2011; Logan med flera, 2012).

I kapitlets första del tar jag upp några studier kopplade till social ojämlikhet och av relevans för att kasta ljus över de fyra funktionssystem som jag skisserar i avhandlingen. Tidigare forskning är inte explicit kopplade till funktionssystem, men de handlar om olika tema av vikt för att studera skola i ett socialt ojämlikhetsperspektiv. I kapitlets andra del ges en kort

beskrivning av det norska och finska systemet för anpassning till de elever som inte klarar ordinär undervisning. Därefter redogör jag för perspektiv på skolans roll för akademisk utveckling, socialisering i skolan och klasskamraters betydelse för inkludering, innan jag till sist beskriver familjens betydelse, med särskilt fokus på socioekonomisk bakgrund. Studierna i kommande kapitel är viktiga för vidare analys av hur skolor i sociodemografiskt olika områden hanterar social ojämlikhet.

Skolans roll i förhållande till social ojämlikhet

Det senaste decenniet har det varit stort fokus på genomförande av utbildning och resultatförbättring i skolan, i synnerhet i Norge. Redan 1986 skrev sociologen och politikern Gudmund Hernes att vårt förstånd och vår förmåga till innovation är den mest avgörande av våra nationella resurser (Telhaug, 2007). När internationella jämförelser har varit sämre än väntat har det därför uppstått en politisk oro kring konsekvenser, inte bara för de individer som underpresterar, men också för nationens framtid.

OECD gör explicita kopplingar mellan samhällsekonomisk tillväxt och utbildning hos befolkningen. Det ställs krav på en undervisning som kan generera humankapital med kapacitet att möta det moderna samhällets utmaningar. Elever i grundskola och tidigt gymnasium resultatmätts, betygsättningen sjunker ner i åldrarna och olika åtgärder diskuteras för att försöka höja den akademiska nivån hos eleverna. Inte minst ser OECD en jämn prestationsnivå, oberoende av social klass och socioekonomisk status, som ett tecken på ett framgångsrikt sätt att organisera skola (OECD, 2010). Betyg från grundskolan är avgörande för att komma sig vidare i utbildningssystemet efter gymnasienivå. För de som inte fullför gymnasieutbildning har betyg från grundskolan också betydelse för om de får arbete och för vidare integrering i arbetslivet (Falch och Nyhus, 2011).

Skolans uppgift är inte bara att ge elever samma rättigheter i utbildningssystemet, men också att utjämna sociala skillnader mellan eleverna (Stortingsmelding 16, 2006–2007, KD, 2017). Tidigare forskning tyder emellertid på att (den norska) skolan förstärker sociala skillnader och bidrar till social reproduktion (Bakken, 2004, 2009; Opheim, Gjerustad & Sjaastad, 2013). Ett resultat som återkommer i de flesta norska studier på temat är att socioekonomisk och sociokulturell bakgrund har inverkan på elevers prestationsresultat i skolan (Grønmo och Onestad, 2013; White, 1982; Sirin, 2005, med flera), det vill säga att den norska skolan åtminstone delvis har misslyckats med sitt uppdrag att utjämna social ojämlikhet.

Organiseringen av skola är sammansatt. Därför är det många gånger svårt att sätta fingret på vad det är som gör att vissa skolor lyckas med att utjämna social ojämlikhet medan andra inte gör det, eller att vissa elever lyckas med akademisk prestation i skolan, medan andra lyckas mindre bra. Ett vanligt sätt att analysera och förstå detta är att ta utgångspunkt i individuella egenskaper hos eleven och dennes familj, som etnisk/ kulturell tillhörighet, familjestruktur, psykiska och psykosociala faktorer och kön (Grusky, 2008). Inom pedagogisk forskning finner vi andra; aktörorienterade förklaringar handlar om hur skolan lyckas/ misslyckas med sitt uppdrag av akademisk prestation och social utjämning. Här visar man exempelvis till rektors ledarstil och skolan ledarskap (Moos och Huber, 2007). Hattie (2009), och Nordahl (2010), med flera framhäver den enskilde lärarens eller skolledarens direkta inverkan på elevers prestationsresultat. Enligt dem bör fokus ligga på faktorer som skolledare och lärare själva har inflytande på, och därmed kan påverka. Sådana faktorer är undervisning, klassledning, relationer mellan lärare och elev, normer och värderingar, relationer mellan elever, kultur och klimat i skolan, samarbete mellan hem och skola, elevens upplevelser och tolkningar samt individuella svårigheter och egenskaper. Läraren ses här som ansvarig för att eleverna har en god inlärningsmiljö och får realisera sin potential för inläring; något som förstärker det aktörorienterade perspektivet. Att ledare och lärare kan bidra till att den enskilda skolan arbetar mot och uppnår mål är ett optimistiskt perspektiv. De aktörbaserade modellerna tar emellertid lite hänsyn till mångfalden av aktörer som på olika sätt påverkar den institutionella verkligheten. Social ojämlikhet är sällan fokus i den typen av skolutvecklings- och ledarskapslitteratur.

Ett alternativ till aktörsperspektivet ovan riktar sig mot strukturella förhållanden som socio-demografi, skolkultur och dolda läroplaner, eller en obalans mellan barnens sociala tillhörighet och de normer och värderingar som skolan står för (Bourdieu, 1979; Willis, 1977; Sernhede, 2009; Broady, 1981, med flera). En av de viktigaste förklaringsmekanismerna är här barnen och elevernas ursprungsklass.

När Coleman och hans kolleger skrev rapporten *The Equality of Educational Opportunity*, så visade den att ras och social klass förstärkte varandra på ett särskilt negativt sätt vad gällde elevernas skolresultat och utbildningschanser. Coleman-rapporten visade att föräldrar spelar en avgörande roll när det gäller att stimulera de färdigheter som barn och ungdomar ska lära sig genom utbildningen. Colemanrapporten visade också att det är naivt att tro att enbart utbildningssystemet kunde bota systematiska skillnader i elevers prestationer.

Coleman-rapporten efterföljdes av flera studier, bland annat Jencks med flera (1972) som bekräftade att skolor i liten grad bidrar till att överbygga gapet mellan klassmässigt och etniskt gynnade och missgynnade elevers skolprestationer. Coleman-rapporten möttes av en del kritik, inte minst från Edmonds (1979), som hävdade att Colemans studie inte var direkt relaterad till de framgångsrika skolornas positiva resultat. Utgångspunkten för kritiken av Coleman-rapportens slutsatser härstammade från en övertygelse om att alla barn är "utbildningsbara" och att skolans insats är avgörande för elevens utveckling (Angus, 1993). Skoleffektivitetsforskning har allt sedan dess varit i opposition till mer strukturella studier av social reproduktion i och genom skolan. Angus (1993) kritiserar skoleffektivitetstudierna för att ignorera ett helhetsperspektiv till fördel för smalt avgränsade frågor som identifierar en skolpraxis som korrelerar med lika smalt definierade faktorer som indikerar elevprestationer.

Raymond Boudon (1974) poängterar att utbildning har olika värde för elever med olik social bakgrund. Motivationen för att prestera i skolan är kopplad till de normer och värderingar som den unge influeras av i hemmet och närmiljön. Ungdom från arbetarklassen siktar mot praktiska yrken medan medelklassungdomen i högre grad orienterar sig mot akademiska yrken (Markussen, 2009). Sociologen John H. Goldthorpe (2007), menar i likhet med Boudon att utbildningsval är baserade i rationellt begrundade värderingar av vad som lönar sig och vad som inte lönar sig för den enskilde aktören. Hans teori om utbildningsval tar utgångspunkt i att specifika utbildningar ger olika vinster och kostnader för ungdom med olik klassbakgrund. För en ungdom från arbetarklassen är det enligt Goldthorpe (ibid.) högre grad av osäkerhet knutet till det att ta högre utbildning, eftersom föräldrarna har mindre kunskap om utbildningssystemet. För en ungdom från medelklassen är emellertid förhållandet motsatt, det har större kostnader att inte genomföra gymnasiet eftersom det ofta ger en negativ mobilitet.

Sociologen Anette Lareau (2011) visar att arbetarklassföräldrar oftare ser lärare som huvudansvariga för sina barns utbildning och att de är mindre intresserade av skolämnen, litteraturen och själva utbildningsprocessen. Detta står i stark kontrast till medelklassföräldrar som i högre grad uppfattar utbildning som ett delat ansvar mellan hem och skola. En annan orsak till prestationsskillnader mellan elever kan vara den motivationsbas de går in i skolan med, samt att en sådan motivation kan variera med social bakgrund (ibid.).

Flera studier har försökt att förstå vilka förhållanden det är i skolan som har betydelse när skolan inte lyckas med att bryta social reproduktion. Den typen av studier fokuserar ofta på

att skolan som kultur representerar någonting som passar medelklassens barn och ungdomar bättre än den passar arbetarklassens barn (Bourdieu och Passeron, 1977; Lareau, 2011).

Föräldrar med högre socioekonomisk bakgrund är förtroliga med och har kunskap om samhällets hegemoniska kulturella koder och att det i skolan utvecklas en dold läroplan som genom en gemensam habitus för lärare och medelklassens elever bidrar till att reproducera eller förstärka social ojämlikhet. På svenska myntades begreppet ”dold läroplan” av Donald Broady, som själv skriver att han stötte på begreppet i radikala västtyska lärares och skolforskarens diskussioner om ”der heimliche Lehrplan” i mitten av 1970-talet. Dessa hade i sin tur hämtat begreppet från USA där uttrycket ”the hidden curriculum” sedan flera år cirkulerat i den pedagogiska debatten (Broady, 2007).

Utmaningen att ge alla elever likvärdig utbildning är kopplad till territoriell stigmatisering i områden där många lever på inkomststöd, där det är hög grad av barnfattigdom och där familjer lever under minimistandard och upplever såväl materiell och ekonomisk exkludering som mental separation från resten av samhället. I dessa områden är elevernas prestationsresultat lägre än i andra områden och eleverna når inte de färdigheter som de har rätt till (Gewirtz, Ball och Bowe, 1995; Kallstenius, 2010; Sernhede, 2009; Skolverket, 2003). Flera nyckelfaktorer är knutna till skolprestationer: etnicitet, nivå av fattigdom, geografisk belägenhet (i centrum eller i förorten) och immigration (Logan med flera, 2012). Sedan Colemans rapport år 1966 har forskningen visat, att fattigdom och social klass i skolområdet är starkt kopplade till prestationsresultat (Chaplin, 2002; Swanson, 2008).

Att växa upp i socialt ogynnsamma bostadsområden (lågstatusområden) med en överrepresentation av fattigdom, arbetslöshet, och personer som är bidrags- och socialhjälpberoende för sin försörjning, används ofta som en förklaring till varför några elever presterar sämre i skolan än andra (Willis, 1977; Kahlenberg, 2001; Sernhede, 2009; Kallstenius, 2010).

Både Norge och Finland har så kallad närskola-princip (Arnman med flera, 2004), vilket betyder att eleverna generellt sett placeras i skolan som ligger närmast deras bostadsområde. När man talar om skolsegregering så är det betydelsefullt att ha med skolområdenas historia (Beach, mfl., 2013). Segregerade områden har historiska klasskoder av relevans för deras nutid och framtid. Stigma från det förflutna tenderar att överleva mer eller mindre oberoende av vem som bor i området i dag. Ofta har de territoriellt stigmatiserade områdena historiskt

sett varit bostadsområden för arbetarklassen, medan dess befolkning i dag kännetecknas av en överrepresentation av personer som är arbetslösa och lever under fattigdomsgränsen.

Få studier riktar fokus mot skolan som system och vilken betydelse som organisering av skola genererar i ett socialt ojämlikhetsperspektiv. John Meyer (2010) kritiserar det starka fokus som riktats mot utbildning som ett individuellt kapital. Enligt Meyer präglas förståelsen av skolan av moralisk individualism och en bild att alla elever har samma möjligheter.

Samtidigt underkommuniceras det faktum att en viktig funktion hos utbildningssystemet är att selektera elever till framtida positioner i samhället. Det är en komplicerad ekvation och när problematiken ska studeras bör objektet för problematiken sättas i fokus, nämligen den skola som inte utjämnar ojämlikheten.

Adaptiva system och dess betydelse för inkludering

Elever anländer till skolan med olika förutsättningar, och det är en utmaning för skolorna att nå alla elever. Individanpassad utbildning och specialundervisning är två system som skolan använder sig av för att anpassa undervisningen till eleven. Dessa båda system ser olika ut i Norge jämfört med i Finland.

Det finska specialundervisningssystemet är indelat i deltids- och heltids specialundervisning. Deltids specialundervisning är tillgänglig för alla elever, medan heltids specialundervisning är tillgänglig för elever med stora inlärnings svårigheter och funktionsnedsättningar. I den finska skolan finns ofta en välfärdsgrupp bestående av lärare, hälsopersonal och enhetsledare. Denna grupp responderar på oro från lärare och deltar i utrednings- och åtgärdsarbete (Halinen och Järvinen, 2008). Joel Kivirauma och Kari Ruoho (2007) lyfter fram den finska *specialundervisningen* som sker på deltid som en central förklaring till varför Finland lyckats prestera så bra på PISA-undersökningen. Deltids specialundervisning är knuten till den gemensamma skolan och närheten till alla elever. Betoningen på deltid antyder att vem som helst kan vara i behov av den och behovet av specialundervisningen är temporärt och kan överkommas med relativt enkla medel. I tillägg sträcker sig deltidsspecialundervisningen till elever med olika typer av behov och den är inte differentierad i expertsystem som tar sig an enskilda, speciella diagnoser. Redan på 1960-talet förstod man i Finland att det nya systemet där alla elever ska in, skulle innebära pedagogiska utmaningar på grund av elevgruppens heterogenitet och därför utvecklades systemet för specialundervisning (Kivirauma och Ruoho, 2007).

Även om det är svårt att utläsa direkta effekter av specialundervisningssystemets nytta, så antas det ge effekt på elevernas inlärningsutbyte (Nevøy och Ohna, 2014). I Finland deltar en betydligt högre andel av eleverna i deltids specialundervisning (inte inräknat specialskolor eller specialklasser), jämfört med Norge, Tyskland och Grekland. Finland är även bland de länder i världen med flest elever som är klassade som i behov av specialundervisning (ibid.).

Förändringen av det finska utbildningssystemet på 1960-talet genererade också några nya pedagogiska och didaktiska tillnärmningar för att lyckas med undervisning av hela grupper av elever. Ett av de centrala verktygen var ”pedagogical inner differentiation” vilket i praktiken innebar att i stället för att sända behövande elever till specialskola, skulle nu alla elever ha tillgång till individuell anpassning inom ramarna för en gemensam grundskola (Kivirauma och Ruoho, 2007).

Ett liknande system finns i Norge, men där är undervisningen i högre grad riktad mot individanpassad utbildning. I den mån elever har specialundervisning, äger den rum på samma skola som den ordinära undervisningen. Efter några utbildningsreformer på 1960- och 70-talen tog den norska inkluderande utbildningen form. Brottet med specialskollagen från 1951 och grundskollagen från 1969 innebar att specialskollagen blev upphävd och nya regler för specialundervisning skrevs in i grundskollagen från 1975. Blom-kommittén, som lade grunden till reformen byggde på principen om integrering vilket konkretiserades i formuleringar om tillhörighet till en social gemenskap, delaktighet i gemenskapen och medansvar för uppgifter och plikter. Enligt kommittén var integreringstanken ett uttryck för önskan om att bryta ner skillnader på det mänskliga, sociala och samhällsmässiga planet (Nevøy och Ohna, 2014).

Peder Haug (2006) har studerat relationen mellan formulering och realisering när det gäller specialundervisning i den norska inkluderande skolan. När det gäller specialundervisningen i norsk skola så pekar Haug (ibid.) på att den är inkluderande i den meningen att den existerar under samma tak som för den gemensamma skolan, men den skiljer sig mellan formulering och realisering på flera punkter. Där läroplanen talar om en inkluderande skola som alla ska ha tillgång till krävs i praktiken en diagnos satt av specialist för att få rätt till specialundervisning, något som följer av att det dominerande paradigmet kopplat till specialundervisning är det medicinska. Eleven blir sedd på som innehavare av ett problem och eleven ska behandlas för att bli av med problemet. Ett annat exempel som visar att formuleringarna om den inkluderande skolan inte uppfylls är att stadigt fler elever lämnar

grundskolan utan godkända betyg i basämnena². Vidare så existerar det strukturella skillnader i hur specialundervisning definieras och praktiseras mellan kommuner och mellan skolor (Jelstad, 2015). Ofta praktiseras specialundervisningen utanför den klass som eleven i behov av särskilt stöd hör hemma. Haug (2006) menar att det råder en skarp kontrast mellan specialundervisning och ”vanlig” undervisning och detta återfinns i lärarutbildningen såväl som i facklitteratur där specialundervisning behandlas som *något annat* jämfört med undervisning i generell mening. Vid sidan om krav på special och individanpassad undervisning existerar samtidigt konkurrens från andra reformer. Skolan ska vara gemensam, multipel, inkluderande och selektiv på samma gång, något som kan vara ett olösbart dilemma. Skiljelinjen mellan specialundervisning och individanpassad undervisning beskrivs emellertid som diffus och Haug (2011) menar att specialundervisning inte kan värderas isolerat från kvaliteten i den ordinarie undervisningen. Om kvaliteten på ordinarie undervisning är hög så reduceras behovet av specialundervisning. I Norge fokuseras det mer på individanpassad utbildning än på specialundervisning. Tendensen är att elever får mer specialundervisning ju äldre de blir, en motsatt trend jämfört med i Finland (Vislie, 2003), och att andelen elever som får specialundervisning i Norge ökar med ålder (SSB, 2017).

Rättvisetänkandet, som ligger till grund för rätt till lika utbildning, är enligt Haug (1998) delvis problematiskt. Integrering i det norska utbildningssystemet skapar också en form för exkludering. Integreringsretoriken favoriserar enligt Haug grupper som har den kulturella hegemonin i skolan och det missgynnar de som är beroende av personlig anpassning för att kunna fungera i skolan. När resultaten av skolan kännetecknas av social ojämlikhet i utbildningsresultat och livschanser krävs en eller annan form för anpassning mellan skolsystemet och individen. Detta leder i sin tur till att skolsystemet blir differentierat med olika stödsystem och kompensatoriska lösningar som bygger på tanken att förbättra individens svaga sidor genom att tillsätta extra resurser. Detta förutsätter diagnostisering så att det framgår vilka sidor hos eleven som ska kompenseras. Diagnoser är starkt präglade av osäkerhet och kulturella värderingar. Vanliga diagnoser varierar från tid till annan. Under senare åren har vi till exempel en stark trend när det gäller ADHD (Idås och Våpenstad, 2009; Tjora 2016). Haug (1998) menar att diagnoser ställs utifrån en slags normalitet och har sociala och kulturella konnotationer där skola och expertis har definitionsmakt.

² Utdanningsnytt, 2016. <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2016/juli/flere-gar-ut-av-grunnskolen-uten-karakterer/>

Diagnostisering med tillhörande intervenering kan båda uppfattas som social kontroll över en specifik grupp elever och vara socialt stigmatiserande. Eftersom det inte är speciellt vanligt att interveneringen ger en effekt som leder till lika värde och jämlikhet så finns en risk att eleven förblir marginaliserad i vuxenlivet (ibid.).

Finland skiljer sig från sina nordiska grannar när det gäller proportionerna av segregerad utbildning. Saloviita (2007) anför tre skäl till detta. För det första handlar det om finansieringsmodellerna, där kommunen får extra medel för varje elev som går på specialskola. För det andra handlar det om lärarprofessionens krav. Finska lärare har en stark facklig och professionell organisering med fokus på lärarrollen. Finska lärare menar inte nödvändigtvis att det är deras jobb att inkludera en elev med särskilda behov i den vanliga utbildningen. Det tredje skälet till den stora andelen segregerad undervisning förklaras enligt Saloviita i den finska värdegrunden. Traditionella värden från jordbruks- och industrisamhället har fått leva kvar i större utsträckning än i många andra länder. Dessa traditionella värden betonar homogenitet och tenderar att avvisa avvikelser. Detta återspeglas också i den finska traditionen av tidigare sterilisering av personer med funktionshinder, hög andel av personer med funktionshinder på institutioner samt i den exceptionellt höga frekvensen av fosterscreening (Saloviita, 2007).

Antalet elever som tar del av specialundervisning är betydligt fler i Finland än i Norge och antal speciallärare och deras utbildningsnivå (4-årig akademisk utbildning) är högre i Finland (Holterman och Jelstad, 2013; Germeten, Johansen och Niiranen, 2006). Det norska systemet är mer generellt utformat när det gäller individanpassad utbildning som ska omfatta alla elever och kräver i regel medicinska diagnoser för att specifik intervenering av specialpedagog ska fås (Haug, 2006).

Sedan tidigt 90-tal har Finland haft ett stabilt antal speciallärare på ca 1.500 lärare i landet totalt. Åren 2002-03 var en av tio lärare en speciallärare och knappa 1/3 av dessa undervisade i deltids specialundervisning. Trots att antalet speciallärare är stabilt ökar dock antalet elever i behov av specialundervisning (och från 2011, med intensifierat stöd) kontinuerligt (Vislie, 2003; Kivirauma och Ruoho, 2007; Statistikcentralen, 2017). En central aspekt när det gäller implementeringen och driften av det finska specialundervisningssystemet tycks vara att när den finska staten väl bestämde sig för att genomdriva ett sådant system så fanns där en överensstämmelse mellan *ekonomisk, ideologisk och juridisk styrning*; det vill säga reformer

och policy efterföljdes av riktade ekonomiska förutsättningar och där fanns ett politiskt stöd (Kivirauma och Ruoho, 2007).

Det finska specialundervisningssystemet har även lagt stor vikt på språkutbildning. Fokuseringen på språk kan sammanfattas med att en förutsättning för god generell inläring i skolan anses vara goda språkfärdigheter. Det finns en speciell kritisk gräns för att utveckla skriftligt språk och den är sammankopplad med muntliga språkfärdigheter. Ju tidigare språkproblematiken upptäcks och intervereras, desto bättre möjlighet och kapacitet antas det få för inläringen i skolan. I en sammanställning av olika typer av språkproblem (modersmål, främmande språk, läsning, skrivning, och så vidare.) så användes 2007 hela 90% av den totala specialundervisningsresursen på att utveckla språkfärdigheter. Kivirauma och Ruoho skriver:

“The hierarchical development of mental abilities – starting from the sensory-motor system, continuing with spoken and written language and ending up in language-related formal mental operations – has created strong confidence in the usefulness of working with language problems: if teachers can ease the language development and solve language-related problems, they can at the same time create the basic foundation for the future mental functioning of a student” (Kivirauma & Ruoho, 2007, s. 295).

I Finland har man också hög grad av specialklasser och specialskolor för elever i behov av särskilt stöd. Specialklasserna är mindre, lärartätheten är högre och assistenter finns i alla klasser. Undervisningen präglas av ett specialpedagogiskt medvetet arbetssätt med dessa elever men med det långsiktiga målet att de framöver ska kunna integreras i en vanlig klass och man samarbetar med elevens ordinarie närskola kring detta. Undervisningen är avskild från ordinär undervisning (Hörngren och Rondahl, 2014).

Andelen elever i specialskolor och specialklasser var över sex procent under åren 2006-2007 (Saloviita, 2007). 2016 var den 9,6 procent (Statistikcentralen, 2016). Den ökande användningen av deltids specialundervisning har inte varit tillräckligt effektiv för att minska denna utveckling. Under åren 2006-2007 fick 22,2% av eleverna i grundskolan deltids specialundervisning (Statistikcentralen, 2009). År 2016 fick var sjätte elev deltids specialundervisning eller intensifierat stöd i Finland (Statistikcentralen, 2016).

När det kommer till interverering i ljus av inklusion och exklusion så skiljer sig de båda länderna väsentligt. Principerna för ett kompensatoriskt tänkande finns i både Finland och Norge, men i Norge är eleverna i långt högre grad inkluderade i ordinarie utbildning jämfört

med i Finland (Holterman och Jelstad, 2013). Den norska skollagen framhäver fortfarande de sociala vinsterna av inkludering, även om jakten på prestationsresultat naturligtvis leder till att en mängd kompensatoriska lösningar kommer på banan. Intervenering hamnar på så vis många gånger mitt i skärningspunkten mellan akademisk prestationsutveckling och demokratisk socialisering i syfte att skapa integrering.

En förståelse för att de adaptiva systemen ser olika ut i Norge jämfört med i Finland är betydelsefullt att ha med sig i en vidare analys av hur dessa olika skolor organiserar sig i relation till social ojämlikhet. De har olika institutioner att förhålla sig till och det kan få betydelse för den enskilda skolans val av alternativ i hanteringen av elever med särskilda behov.

Socialiseringens betydelse för inkludering

Barn tillbringar väldigt mycket av sin barndom i skolan, i stora grupper tillsammans med andra barn. De är dagligen engagerade i aktiviteter som kräver koordinering i relation till andra, mellan andra barns mål och sina egna mål. Därför blir skolan en social värld som är viktig för dem och som kommer att få betydelse för deras sociala fostran. Där fostras de både av lärare och av andra barn. Det sociala arbetet i skolan orienterar sig kring socialisering till en demokratisk medborgare. Det handlar om integrering, men är också kopplat till akademisk prestation. Inläring av de normer och värden som är betydelsefulla i skolan handlar bland annat om att förstå hur elevrollen definieras och hur man som elev ska bete sig för att definieras som en elev med potential (Hempel, 2009; Grusec och Hastings, 2015).

Bland många av skolans uppdrag handlar ett av dem om socialisering och fostran. I den finska läroplanen står det till exempel att läsa:

”Den grundläggande utbildningen handlar både om fostran och om undervisning. Målet är att stödja elevernas tillväxt som människor och samhällsmedlemmar och att lära ut nödvändiga kunskaper och färdigheter” (OPH, 2013).

Den norska läroplanen formulerar sig i liknande termer:

”Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgåver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp. (...) målet for opplæringa er å utvide evnene hos barn, unge og vaksne til erkjenning og oppleving, til innleving, utfalding og deltaking” (Generell del av læreplanen).

Det är därför inte bara den kunskapsorienterade dimensionen av barnet som ska tillvaratas i skolan men också elevens utveckling av social kompetens. I den norska läroplanen K06 står det att utbildningen ska ge eleverna ”*kyndighet og modenhet til å møte livet sosialt, praktisk og personlig (Generell del)*”. Skolan ska arbeta med att utveckla elevernas sociala färdigheter. Det påpekas specifikt att skolan inte bara ska handla om att tillägna sig akademisk kunskap. Eleverna ska utveckla sociala färdigheter som förmåga till samarbete, ansvar och empati för andra. Ett nyckelbegrepp som används i norsk skolpolicy är ”social kompetens”. Norska Utdanningsdirektoratet (UDIR) tar utgångspunkt i fem grundläggande dimensioner när det handlar om social kompetens: empati, samarbete, självhävdelse, självkontroll och ansvar. Detta är dimensioner som bland annat bygger på forskning av Gresham och Elliott (1990).

Frågan om social kompetens antas inte sällan ha en stark koppling till skolresultat och akademiska prestationer (Nordahl, 2010). Andra visar att trivsel i skolan inte nödvändigtvis behöver korrelera med skolprestationer (Sernhede, 2009). Wentzel (1991) menar att både teoretisk och empirisk forskning tyder på att social kompetens inte bara har betydelse för sig självt, men att det också har betydelse för kognitiv utveckling och för att tillägna sig akademisk kunskap. Att följa sociala regler och vara konform i förhållande till rollförväntningar har betydelse för positiv social anpassning, både i kamratgruppen och i familjen. Antisociala barn tenderar som vuxna att vara överrepresenterade i grupper karakteriserade av alkoholism, arbetslöshet, skilsmässa och i behov av ekonomiskt stöd (ibid.).

Émile Durkheim menade på sin tid att skolan spelade en väsentlig roll för barns socialisering eftersom de genom skolgången skaffade sig en förståelse av samhällets gemensamma värderingar. Dessa värderingar inkluderade religiös, moralisk tro och en förståelse av självdisciplin (Giddens, 2013). När det gäller socialisering var Durkheim speciellt intresserad av hur gemensam moral internaliseras och formar oss. Han menade att industrialismens

Europa under början av 1900-talet gjort avkall på den gemensamma moralen och att kollektiv disciplin hade förlorat sin auktoritet i detta nya samhälle. Durkheim definierade socialisering som processen genom vilken individer lär sig hur en speciell grupp förvärvar fysiska, intellektuella och moraliska verktyg för att fungera i samhället och han menade att skolan var den samhällsinstitution som i synnerhet hade ansvar för detta. Detta är även tankegod som återfinns i nyare institutionell analys av utbildningssystemet.

“Education is the influence exercised by adult generation on those who are not yet ready for adult life. Its object is to arouse and to develop in the child a certain number of physical, intellectual and moral states which are demanded of him by both the political society as a whole and the special milieu for which he is specifically destined” (Emirbayer, 2007, sid 237).

Mustafa Emirbayers diskussion om skolans socialiserings- och bildningsuppdrag kunde mycket väl tagit utgångspunkt i Durkheims idéer. Socialisering i skolan fokuserar nämligen ofta på specifika färdigheter som är centrala när det handlar om barnets framtida roll som samhällsmedborgare och arbetare. Detta inkluderar färdigheter som att vara socialt ansvarig, orienterad mot grupp mål, att vara pro-social och kunna samarbeta. Det omfattar ett socialt beteende som har en moralisk karaktär och är konform till sociala regler och normer och det omfattar samarbete och positiv social interaktion. Det ”sociala” i skolan är emellertid svårdefinierbart och det råder förhållandevis oklara förväntningar från lärare och från andra elever. Några av förväntningarna beskrivs som; samarbetsvillig, konform, uppmärksam, ansvarsfull, hjälpsam, följsam för regler, pro-social för att förebygga exkludering samt genuint intresserad och eftersträvandes höga betyg (Wentzel, 2016). Den ”sociala dimensionen” i skolan handlar alltså om fostran och bildning riktad mot gemensamma normer och värden som är solidariska och kooperativa och om att vara konform till de regler och arbetsmetoder som ökar elevens möjligheter till prestation. När det handlar om social ojämlikhet kan man dels anta att de förväntningar som existerar i skolan i relation till socialisering inte nödvändigtvis passar den enskilda eleven, dels att missanpassat socialt beteende i skolan kan leda till sämre prestationsresultat.

Det är osäkert i vilken grad skolan lyckas styra socialisering till förhandsdefinierade normer och värderingar. I en skolklass finns oftast bara en lärare som ska försöka styra den sociala fostran i en specifik riktning, men där finns ofta 30 andra elever, som kommer att sätta sin

prägel på de socialiseringsprocesser som föregår i skolan. Denna aspekt är starkt kopplad till elevernas möjlighetsstrukturer och vidare utbildningslopp.

Klasskamraters betydelse för inkludering

Coleman och hans forskargrupp visade redan 1966 att ett barns inläring är en funktion som karaktäriseras mer av vad hon lär sig från sina klasskamrater än vad hon lär sig från sin lärare (Coleman, 1966). Klasskamraterna är ofta betydligt fler i klassrummet än läraren och en elev tillbringar ofta många år tillsammans med samma klasskamrater. Vi ser ofta effekten av det när vi möter grupper, som trots att de går på samma skola, har utvecklat olika karaktär över tid. Kahlenberg (2001) menar att elever bryr sig mer om vad andra elever tycker än om vad läraren, eller föräldrarna (med ökande ålder) tycker. När de studerar tillsammans lär de sig av varandra och den enskilda eleven kommer antagligen utveckla högre grad av akademisk kunskap om hennes klasskamrat har högre grad av kunskap och information än vad hon själv har.

Klass-, mobilitet- och utbildningssociologer anser ofta att ursprungsklass (föräldrars/ anhörigas klassituation) är den viktigaste determinanten för akademisk prestation (Goldthorpe, 2007). På grund av bostadsområde och skolval är det stor sannolikhet att elever med likartad social klassbakgrund, med tillhörande kultur, normer och värderingar, hamnar i samma skola. Att omges av medelever från högre social klass bidrar också till en annan språklig och kulturell vokabulär. Skillnaden i vokabulär, baserat på social klassbakgrund, är betydande redan vid fyra års ålder. Vokabulär är viktigt för intellektuell utveckling, eftersom språk är essentiellt för förståelse av nya idéer. I tillägg så påverkar medelever också motivationen hos den enskilda eleven (Kahlenberg 2001) Att omges av medelklasselever som värderar utbildning betydligt högre än elever från låg social klass gör att normer och värderingar som riktar sig mot hårt arbete och akademisk prestation kommer att påverka elevernas prestationsresultat. Att studera vid en låg eller högstatusskola är, på grund av effekten av barnens vänner och skolkamrater ("peer-effects") betydande för en individs framtida livschanser (Kahlenberg, 2001; Zimmerman, 2003; Van Ewijk och Slegers, 2010; Vardardottir, 2013; Bunar, 2014).

Om ursprungsklass är den enskild viktigaste faktorn för skolprestation så är det inte svårt att föreställa sig hur det hela utvecklas när många elever från låg social klass samlas på samma skola och i samma klassrum.

Familjens betydelse för inkludering

Uppdraget som skolan har när det gäller att involvera föräldrar baserar sig på att föräldrar har det primära ansvaret för sina barns fostran och utbildning. Skolan måste därför samarbeta med hemmet för att bistå i barnens utveckling. Enligt den norska ”Opplæringsloven” ska föräldrasamarbetet ha eleven i fokus, bidra till elevens akademiska och sociala utveckling och stärka utvecklingen av en god inlärningsmiljö som kan skapa goda inlärningsresultat.

En rad positiva aspekter med föräldrainvolvering kan beskrivas. Uri Bronfenbrenner (1979) har visat att barn och ungas utveckling påverkas av samspelet mellan de olika mikrosystem som de ingår i, som skola, familj, kamratgrupp och så vidare. Ju fler länkar det finns mellan dessa system, desto bättre för individens utveckling, menar han. Länkar, i ljus av Bronfenbrenner, kan vara individens olika roller (elev, barn, kamrat), signifikanta andra, telefonsamtal, genom tredje part och så vidare. Det anses fördelaktigt att ha med sig signifikanta andra när man träder in i ett nytt mikrosystem, inte minst därför att signifikanta andra känner dig i din roll och det blir lättare att etablera nya band (Bronfenbrenner, 1979; Andersson, 1986).

Anne T. Henderson och Karen Mapp (2002) skriver att samarbete mellan familjer med elever i skolan, om frågor som har med skola att göra, bidrar till bättre involvering. Det gör att föräldrar upplever att de har bättre information och mer inverkan på det som sker i skolan. Inte minst kan barn till föräldrar som inte engagerar sig så mycket i deras skola dra fördelar av det engagemang andra föräldrar lägger i skola och lokalsamhälle (ibid.).

Föräldrainvolvering antas allmänt bidra till bättre inläring, ökad trivsel, färre beteendeproblem, mindre frånvaro, goda relationer till medelever och lärare, positiv hållning till skolan, bättre läsläsningsvanor och arbetsinsats samt högre ambitioner när det gäller utbildning (Fan och Chen, 2001; Epstein, med flera, 2002; Epstein, 2005; Nordahl, 2007; Nokali, med flera, 2010; Semke och Sheridan, 2011). De positiva effekterna av föräldrars involvering de första skolåren kan ge effekter flera år senare. När föräldrar bidrar till sina barns akademiska socialisering, talar de om förväntningar av att barnen presterar i skolan. De knyter det som sker i skolan till barnens andra intressen, de talar positivt om framtiden och knyter på så vis band mellan dåtid och framtid (Henderson och Mapp 2002; Karlsen Baeck 2005; Levine–Rasky 2009; Tallberg Broman 2009). För att föräldrainvolvering ska ge alla de effekter som belyses ovan är det emellertid viktigt att det intresse som föräldrar lägger i

skolan är kopplat till utveckling och inläring. Det är stor variation när det gäller i vilken grad föräldrar involverar sig i sina barns skolgång, men det är ännu större variation i sättet de involverar sig på.

Det är väl känt att barn till föräldrar från lägre social klass, liksom barn med minoritetsetnisk tillhörighet har större svårigheter att tillägna sig skolans förmedlingsinnehåll (Karlsen Baeck 2005, 2007; Tallberg Broman 2009; Bakken & Danielsen, 2011). Detta är inte minst kopplat till sättet föräldrar involverar sig i sina barns skolgång.

Föräldrar i medelklassen har högre förväntningar på att deras barn ska ta högre utbildning och prestera bra i skolan. De engagerar sig genom att vara aktiva deltagare i sina barns inlärningsprocesser. Därför kommer skolor som är belägna i medelklassområden att rekrytera elever med ambitiösa föräldrar. Skoleffektivitetsstudier beskriver som regel att framgångsrika skolor har engagerade föräldrar (Bakken & Danielsen, 2011). Samtidigt skapar lokala, samhällsmässiga förhållanden i närmiljön betingelser för barns uppväxtvillkor. Coleman (1988) menar att effekten av individuell familjebakgrund är integrerad med effekten av samhället runtomkring familjen. *”Both social capital in the family and social capital in the community play roles in the creation of human capital in the rising generation”* (Coleman, 1988, s. 88).

Innanför den mer aktörorienterade utbildningsforskningen tar man utgångspunkt i att föräldrar (och elever) gör mer eller mindre rationella val när det handlar om utbildning. I den typen av forskning blir den sociala reproduktionen betingad av en rad rationella val och försök att undvika att mista status (Goldthorpe 2007; Boudon 1974). För föräldrar från arbetarklassen blir det rationellt att uppmana sina barn att välja yrkesutbildning och att prioritera att säkra sig en position som de är ”kvalificerade” för.

Begreppet ”intensive parenting” har på senare år fått betydelse. Föräldrar agerar strategiskt i förhållande till sina barn och arrangerar en stödapparat runt dem för att de ska nå framgång i livet (Cheal, 2008; Hoffman, 2010; Hays, 1996; Shirani med flera, 2012; Schiffrin med flera, 2015). Med materiella betingelser på plats och med kunskap kring skolans betydelse så kan föräldrar av högre social klass köpa sådan typ av stödapparat. Ett exempel är läxhjälp som på senare år blivit en marknad i sig självt. Föräldrarnas hållningar och syn på skola och utbildning påverkar barnens hållningar och när föräldrar som själva har hög utbildning menar att kunskap är viktigt kommer detta både direkt och indirekt att påverka barnens skolprestationer (Bakken och Elstad, 2012; Bakken, 2009). En viss kategori högutbildade

föräldrar menar emellertid att "intensive parenting" är överdriven och/ eller de har på grund av eget arbete inte tid att hjälpa sina barn med skolgången (Kolshus, 2013).

Föräldrarnas habitus och kulturella kapital har betydelse för hur föräldrar involverar sig i skolan. (Bourdieu, 1979; Broady, 1998). Kapital bestäms utifrån en definitionsmakt om vem som representerar, har makt och kontroll över de dominerande samhällsordningar som är rådande i en aktuell kultur (Bourdieu, 1979, 1994; Bourdieu och Wacquant, 1996; Danielsen och Nordli Hansen, 1999 med flera). Skolan representerar då ett fält i vilket kulturellt kapital blir betydelsefullt för och bidragande till att forma elevernas tankesätt och syn på skolan. För elever vars uppväxtvillkor präglas av "medelklass-vit" habitus, precis som den skolspecifika habitus ofta gör, så tenderar övergången mellan skola och hem att präglas av överensstämmelse. Barn från familjer med annan typ av habitus (arbetarklass, etnisk minoritet etc.) har ofta svårare att förstå och tillägna sig skolans innehåll (Broady, 1998).

Paul Willis's skrev 1977, i sin bok *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, om hur arbetarklassens pojkar utvecklar en antagonism mot den framgångsmentalitet som finns inbyggd i "modern" utbildning. De utvecklar en motkultur som är uppbyggd kring sin resistens mot disciplinen i skolan och de försöker såväl fysiskt som symbolisk att befria sig från den. Resistensen manifesteras i praktiker, språk, visuella uttryck och stil. Enligt Willis är motkulturen byggd på en arbetarklassrepertoar av praktisk kunskap, livserfarenhet och "street-visdom". Här sker en glorifiering av hårt kroppsarbete, med inslag av chauvinistisk manlighet, utmanande lydnad, försök att förvärva icke-formell kontroll över skolarbetet med mål att uppnå social status och värde i den egna gruppen. Det är enligt Willis ett särskilt motstånd i förhållande till skolan och dess maktstrukturer, där arbetarpojken avvisar vad skolan försöker att erbjuda i form av formell kunskap och skicklighet. Willis menar att de unga inte känner att sådana färdigheter kommer att tjäna dem i livet men bara få dem att hamna bakom ett skrivbord, något som kräver mer av dem men samtidigt har betydligt mindre symboliskt värde (Willis 1977).

Föräldrainvolvering skiljer sig mellan olika grupper i samhället där föräldrar med högre utbildningsbakgrund är mer involverade än andra och där föräldrar med annan (icke norsk) etnisk tillhörighet sliter med relationen till skolan. Levine-Rasky (2009) visar att även om föräldrarnas kontakt med skolan för blotta ögat kan se relativt lik ut, så skiljer den sig mellan föräldrar med annan etnisk eller lägre socioekonomisk bakgrund i jämförelse med vit medelklass. Medelklassen vet ofta varför de är involverade. De är medvetna om att det skapar

bättre förutsättningar för deras barn och är beredda att arbeta strategiskt för det. Det handlar om investering och utbyte av kulturellt kapital och etablering av socialt kapital i skolan.

Möten mellan skolan och föräldrarna kan ses som kulturella möten, där olika former av kulturellt kapital aktiveras och skillnader i kulturellt kapital mellan olika grupper av föräldrar och skolor kan variera. Föräldrar med låg socioekonomisk bakgrund misslyckas oftare i sin interaktion med skolan, eftersom deras kulturella kapital och habitus skiljer sig från det som gynnas av det pedagogiska systemet (Karlsen Bæck, 2005).

Ingegerd Tallberg Broman (2009) beskriver i sin artikel "No parent left behind: Föräldradeltagande för inkludering och effektivitet" att föräldrainflytande, också i hög grad bidrar till styrning av verksamheten i skolan. Tanken med föräldrainvolvering, skriver Tallberg Broman, är att föräldrars delaktighet ska stärka barnets inflytande och delaktighet men också bidra till ökad kvalitet och förbättrad effektivitet i skolverksamheten. Under senare år har karaktären av relationen mellan hem och skola riktats mot partnerskap, kundrelationer och valfrihet. Omständigheter med den i skolarbetet aktivt deltagande föräldern är dock problematiskt ur ett likvärdighets-, makt- och jämställdhetsperspektiv eftersom det förutsätter att föräldrarna har tidsmässiga, sociala, ekonomiska och kulturella resurser att lägga i sina barns skolgång. En tydlig empirisk bild i undersökningen visar att föräldrarnas ekonomiska situation är den avgörande faktorn för både mer inflytande på skolan, press på läraren samt bättre skolresultat ("out-come") för eleven. Ökad delaktighet och inflytande från föräldrarna innebär alltså för den resursstarka föräldern en möjlighet till styrning av barndomen och barndomens erfarenheter även i skolans sociala rum (Tallberg Broman, 2009).

Var och en av de funktionssystemen som ingår i denna studie, har betydelse hur både skolan och eleverna utvecklas i ett socialt ojämlikhetsperspektiv. Det är viktiga områden som finns upptagna i lagar och föreskrifter om skola och i tidigare forskning, men som sällan diskuteras i ett vidare perspektiv. Neoinstitutionell teori öppnar upp för att studera hur sådana institutionella och strukturella faktorer får betydelse för skolans organisering. I nästa kapitel presenterar jag de teoretiska perspektiv som utgör basen för senare analyser av hur organiseringen i skolsystemen i Norge och i Finland bidrar till social inklusion och exklusion av elever med olik socioekonomisk bakgrund.

TEORI

Introduktion till val av teori

Skolor är komplexa och har mångfasetterade organisationsformer. Därför är det svårt att sätta fingret på vilka faktorer som gör att skolan reproducerar social ojämlikhet eller bidrar till mer jämlikhet i elevernas livschanser. Om organisationer fungerade så som det var tänkt och planlagt skulle skolan vara egaliserande och passa alla barn, men som vi sett i tidigare i avhandlingen, är det inte så enkelt. Tvärtom bidrar skolan och utbildningsystemet till reproduktion av social ojämlikhet. Strukturella element i skolor är löst kopplade och aktiviteter, regler och formella strukturer kränks ständigt. Detta beror på att skolor är särskilt utsatta för en lång rad, ofta motstridiga, krav i den institutionella omgivningen. Skolor måste framstå som legitima såväl politiskt som juridiskt, ekonomiskt och socialt. Institutionell press kan emellertid se olika ut, beroende av till exempel nation, kommun, socio-demografi, och legitimeringsprocedurer kan rikta sig åt olika håll.

Skolor och dess omgivning tror ofta att de gör det de ska, men de vet inte alltid vilka verkligheter de konstruerar, vilket innehåll de kommunicerar, och vilka funktioner detta ger.

Den här studien intresserar sig för hur den här *organiseringen* som skolan alltid ägnar sig åt, kan *bidra, både till social inklusion och exklusion*. Det är därför närliggande att se sig om efter teoretiska verktyg och modeller som kan bidra till att förstå hur organisationer tänker och handlar och varför de tänker och handlar som de gör. I den här avhandlingen hämtar jag inspiration från såväl funktionalistisk systemteori som neoinstitutionell organisationsteori. Genom kombination och tolkning av olika teoretiska begrepp kan man skapa nya perspektiv för att studera social ojämlikhet.

Skolan är en väl utforskad arena, som både forskare, politiker och opinion har synpunkter på, men att kombinera teoretiska verktyg som kan öppna upp för hur olika dimensioner i skolan kan ses i sammanhang med varandra kan vara ett bidrag till studier om social ojämlikhet i skolan. Antagandet är här att skolor vet hur viktigt det är att fokusera på såväl *akademisk* som *social* utveckling hos eleven; att de vet hur de ska göra det; att de också vet värdet av *anpassad* utbildning och hänsyn till barns uppväxtvillkor, med bland annat *socioekonomiska* konnotationer, men att dessa aspekter kanske inte sätts i ett mer helhetligt sammanhang.

Ett sätt att se dessa aspekter, som visat sig ha betydelse för inklusion och exklusion i skolan, i sammanhang är att, som i denna studie, placera dem i fyra olika funktionssystem.

Funktionssystemen kan därför utgöra element som kan studeras i sammanhang med varandra. Vart och ett av dem utgör element som skolan organiserar. Antagligen sker organisering av systemen både medvetet och omedvetet och kan bidra till såväl ”innanförskap” som utanförskap. Organiseringen av skola är enligt neoinstitutionell teori, kopplad till olika element i den institutionella omgivningen.

Arbetshypotesen är att skolor organiserar sig på olika sätt beroende av sin omgivning och att det kan ha betydelse för hur man hanterar utmaningar knutna till social jämlikhet som norm. Här förväntar jag mig både att hitta olika sätt att tänka och bedriva skola på, med skillnader mellan skolorna belägna i hög- och lågstatusområden samt mellan länderna. För att studera detta närmare behövs inte enbart adekvat empiri, men även en teoriram som möjliggör att se skolan i ljus av organisering och institutionella förhållanden.

Neoinstitutionell teori kan bidra till en förståelse av: *Hur organiseringen i skolsystemen i Norge och i Finland bidrar till social inklusion och exklusion av elever med olik socioekonomisk bakgrund.*

Neoinstitutionell teori

Den neoinstitutionella teorin representerar på många sätt en hybrid mellan traditionell organisationsteori och institutionell teori med fokus på varför organisationer inte nödvändigtvis handlar i enighet med sina uttalade mål (Meyer och Rowan, 1977).

Ett viktigt bidrag till organisationsteorin kom från Max Webers beskrivning av organisationens byråkrati (Weber, 1922: 1987). Trots olikheter mellan Taylors effektivitetsstudier och Webers förståelse av byråkratin fanns det några grundläggande likheter. Organisationer sågs som instrument för målinriktat handlande, man betraktade dem som självtillräckliga och slutna enheter och man förstod det som att det fanns ett optimalt sätt att organisera på, oberoende av verksamhetstyp (Johansson, 2002).

Teknologisk rationalitet visade sig emellertid inte vara nog för att förklara organisationers effektivitet. Thompson (1967) såg organisationer som öppna system. Han hävdade genom sina studier att det grundläggande problemet för organisationer var att hantera osäkerhet i förhållande till teknologin och till omgivningen. Organisationen, skrev han, kan arbeta

strategiskt gentemot sin omgivning för att antingen avskärma sig eller interagera med den. Teorin handlar i grova drag om att organisationen på olika sätt måste anpassa sig efter förändringar i omgivningen för att kunna tillfredsställa och balansera inre behov. Detta förutsätter åtminstone ett visst mått av rationellt handlande från organisationen, eftersom anpassningen inte handlar om direkt kulturell påverkan, men snarare om hantering av omgivningens press (Brunsson, 2006, Brunsson och Sahlin-Andersson, 2000, Johansson, 2002).

Ungefär samtidigt som Thomson skrev "*Organisations in Action*" så publicerade Berger och Luckmann sitt kunskapssociologiska verk; "*The Social Construction of Reality*". Berger och Luckmann gav ett perspektiv på hur människor i interaktion påverkade varandras medvetande och på så vis skapade sin verklighet genom social konstruktion. I ett socialkonstruktivistiskt perspektiv kan man därför tänka sig att människor, eller grupper av människor, har olika förståelse av vad en organisation är och hur en sådan inrättning ska organiseras (Brunsson och Sahlin-Andersson, 2000).

Neoinstitutionell teori växte fram ungefär tio år senare, som ett alternativt sätt att förstå varför organisationer inte alltid agerade målrationalt. 1977 skrev Meyer och Rowan artikeln "*Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*" där de pekade på att formella strukturer, som tidigare ansetts återspegla organisationens faktiska verksamhet, ofta i realiteten var löst kopplade. De fungerade i stället som legitimeringsgrundlag i organisationens institutionella omgivning och bidrog till att organisationer kom att likna varandra, trots att deras produktiva verksamhet såg olika ut (Meyer och Rowan, 1977).

Institutioner har förklarats på många olika sätt och Walter Powell och Paul DiMaggio (1991) samlar i *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* flera perspektiv inom neoinstitutionell teori. I inledningen refererar de till Hall och Taylor (1996) som hävdar att där finns tre olika grenar inom institutionell organisationsteori. Historisk (komparativ) institutionalism definierar institutioner som formella och informella procedurer, rutiner, normer och konventioner inbäddade i organisationsstruktur, statskick eller politisk ekonomi. Det kan handla om allt från reglerna för en konstitutionell ordning eller de standardrutiner för en byråkrati till de konventioner som reglerar handelsunioner eller bankers relationer till företag. "De rationella valens institutionalism" är en annan riktning inom institutionell organisationsteori som utvecklades samtidigt som historisk institutionalism men relativt

isolerat från den. Enligt Hall och Taylor (ibid.) utvecklades de rationella valens institutionalism i ett försök att förklara politisk stabilitet i amerikansk politik. Man hävdade att stabila valresultat handlade om genomförandet av valen och på vilket sätt olika kommittéer i kongressen strukturerade och tillhandahöll information till sina medlemmar. På så vis kunde aktörer begränsa utbud och alternativ inför kongressen. Samtidigt lanserades kompromisspolitik som ett förslag, eftersom aktörer kan se fördelar med att stabilitet kan sänka transaktionskostnaderna i sådana processer. Under slutet av 1970-talet började flera sociologer utmana skillnaden mellan de delar av den sociala världen som å ena sidan sägs spegla ett behov av formell rationalitet som återfinns inom organisationer och byråkratier och å andra sidan visar en mångfald av metoder som förknippas med kultur. Sociologer är här särskilt intresserade av institutioner som organiserade, etablerade procedurer som fungerar som konstituerade regler för samhället (Jepperson, 1991). Dessa regler kan upptäckas och analyseras som någonting som ligger utanför människan. Jepperson (ibid.) visar hur begreppet institutionalisering måste förstås som något kontextuellt. Detta visar sig genom att vi tillskriver ett studieobjekt institutionella egenskaper beroende av dess analytiska kontext. Primära delar av en organisation kan till exempel operera som en institution i relation till andra, mer sekundära delar. En närskola har troligen högre grad av institutionell karaktär för de elever som går där än för elever i andra delar av landet eller kommunen. En skolas målsättning och läroplan kan utgöra en institution, medan familjer i relation till skolan kan utgöra element i den institutionella omgivningen. Huruvida ett studieobjekt ses som en institution är alltså beroende av vad som är vårt analytiska problem.

Teorin och begreppsapparaten för institutionell organisationsteori lades på senare del av 1970-talet och början av 1980-talet i arbeten skrivna av Meyer och Rowan (1977), Zucker (1977), DiMaggio och Powell (1983), Tolbert och Zucker (1983) och Meyer och Scott (1983). Gemensamt för dessa arbeten var att de svarade på organisationsteoretisk forskning som under 1970-talet hade studerat hur organisationer, genom relativt begränsad rationalitet, förhöll sig till sin omgivning för att säkra en lämplig passform (Greenwood, med flera 2008). Meyer och Rowan (1977) menade att problemet med tidigare organisationsteorier var att formella strukturers legitimitet togs för given. Där man tidigare antagit att formella strukturer skapats i en strävan efter att göra en organisation så effektiv som möjligt, fann nu författarna att sådana aktiviteter upprätthölls på grund av att de var legitima och de kallade dessa institutionella regler för rationaliserade myter. När rationaliserade myter uppstod i omgivningen svarade organisationer genom att införliva dem som institutionella element i

den formella strukturen. Eftersom rationaliserade myter inte alltid representerade ordningar som var effektiva för organisationen måste den löskoppla praxis samtidigt som den genom formalia upprätthöll förtroende och god tro gentemot sin omgivning (Meyer och Rowan, 1977). Institutionell kontext blev senare refererat till som regler, normer och ideologier i det vidare samhället (Greenwood med flera, 2008). Greenwood med flera skriver:

”(...) the idea that captured the imagination was that organizations are influenced by their institutional context, i.e. by widespread social understandings (rationalized myths) that define what it means to be rational” (Greenwood, Oliver, Sahlin, Suddaby, 2008, s. 3).

Meyer och Rowans (1977) resonemang kring institutionalisering var på många sätt inspirerat av Berger och Luckmanns (1966; 1979) kunskapssociologi. De uppfattade institutionalisering som en process genom vilken människor socialt konstruerar en gemensam definition av sin sociala verklighet. I den här avhandlingen studeras skolan som organisation. Med grundlag i element i den institutionella omgivningen konstruerar människor i skolan institutioner inom organisationen.

Samtidigt finns det de som riktat kritik mot att neoinstitutionell organisationsteori som alltför deterministisk. Coburn (2004) menar till exempel att man här lägger för liten vikt vid individerna och aktörerna. Coburn (ibid.) visar hur det i skolans omgivning skapas tryck om prioriteringar som aktörer inom skolan (till exempel lärare) måste svara på, och att detta faktiskt leder till att de utvecklar och ändrar existerande modeller. Coburn menar därför att människor som arbetar i skolan kan ses som aktörer, men med begränsad autonomi (Coburn, 2004).

Inom den sociologiska riktningen av institutionell teori är det ovanligt att tala om rationella aktörer. Men det har gjorts försök att överbygga skillnaden mellan aktör och struktur. Jepperson (1991) ifrågasätter till exempel huruvida den skarpa skiljelinjen mellan teorier om institutioner och teorier med rationella aktörer verkligen kan existera. Han skriver:

”(...) note that self-proclaimed rational-choice arguments often feature institutional constraints (in connection with opportunity costs) as central causes, and institutional arguments often invoke adaptive responses to change in institutional conditions” (Jepperson, 1991, sid. 157).

Enligt Jepperson (ibid.) är inte aktörer ett grundläggande element i en social struktur, men aktörers intressen är i högsta grad institutionella och socialt konstruerade. I den neoinstitutionella traditionen har begreppet institutionellt entreprenörskap spelat en viktig roll

för att förstå hur ändring kan ske (Eriksson-Zetterquist, 2009). Begreppet refererar till de aktiviteter som utförs av aktörer med intressen i särskilda institutionella arrangemang som ger kontroll över resurser för att kunna skapa nya institutioner eller ändra gamla (Hardy och Maguere, 2008). Det är inte orimligt att tänka sig att en skolledares kontroll av resurser kan bidra till att ändra vissa institutioner inom skolan. Resurserna i fråga kan antas vara position, roll och kunskap eller annat kapital som kan användas i utövandet av institutionellt entreprenörskap. Eriksson-Zetterquist (ibid.) betonar att institutionell ändring sker genom organisatoriska processer där kreativa krafter verkar och att det är lättare att tänka sig en annorlunda verklighet när man befinner sig i utkanten av en institution i jämförelse med om man är infödd. Eftersom aktörer är medlemmar av flera olika institutioner så kan argument och målsättningar komma i konflikt med varandra. Idéer från några institutioner kan därför med hjälp av institutionella entreprenörer tas in i andra institutioner (Eriksson-Zetterquist, 2009).

Mäktiga aktörer, som stater och transnationella organisationer, kan bidra till en starkt yttre press, men oberoende så måste de olika meningssystemen som existerar i skolans institutionella omgivning hanteras av mer eller mindre rationella aktörer. Organisering antyder att aktörer är mer eller mindre medvetna om hur de ska hantera press i den institutionella omgivningen. I vilken grad aktören är rationell blir därför en empirisk fråga.

När skolor uppträder i olika sociodemografiska områden är det emellertid viktigt att reflektera över olika aktörers makt och möjlighet till att påverka institutionernas utformning.

Formella organisationer och en annan praxis

I analysen av hur skolor organiserar sig kring social ojämlikhet behövs verktyg för att förstå institutionaliseringsprocesser inom organisationen, men också verktyg som bidrar till att belysa på vilket sätt organisering påverkas av organisationsfältet och organisationens institutionella omgivning.

Neoinstitutionell organisationsteori fokuserar på hur samhället och organisationsfältet påverkar den enskilda organisationen. Med referens till Meyer och Rowan (1977) belyses ofta, att organisationer strävar efter stabilitet, till exempel genom att imitera varandra för att passa in. Senare har forskning visat att organisering handlar om både stabilitet och förändring (Brunsson, 2014). Skolan består av formellt strukturerade institutioner, som uppträder som regler med tillknutna kontroll- och sanktioneringssystem, mellan vilka en mer eller mindre

rationell aktör (Meyer, 2010) måste navigera. Inom neoinstitutionell organisationsteori är det en poäng att skarpt skilja mellan det som är en organisations formella strukturer och det faktiska arbetet som sker inom organisationen. Formella strukturer är det som organisationen presenterar utåt, avdelningar, klasser, funktioner, positioner, program och standarder. Formella strukturer är ofta länkade till explicit uttryckta mål och rationella förståelser om hur olika delar i organisationen och olika aktiviteter är kopplade till varandra och passar ihop. Här har vi skollagen med föreskrifter, den generella läroplanen, läroplanen för ämnen och så vidare. Det är meningen att de ska vara kongruenta och inte motsägelsefulla, men så ser det naturligtvis inte ut i praktiken. Många mål står i motsättning till varandra, inte minst när det handlar om prioritering av tid. Här kan man tänka sig att såväl skolor som enskilda lärare prioriterar olika, men med legitimitetsgrundlag i formella mål. Där någon lägger tid på ”bildning” som är ett mål i norsk skola, kanske andra lägger tid på ämnesspecifik måluppfyllande. När skolor väljer att specialisera sig (Silver, 1994) så kan det vara en överbyggnad som får konsekvenser för hur elever inkluderas i skolan.

Eftersom behovet av samordning ökar i moderna organisationer (de är ofta komplexa och differentierade (Luhmann, 2002)), och eftersom formellt samordnat arbete anses ha konkurrenskraftiga fördelar, tenderar allt fler rationaliserade formella strukturer att utvecklas inom organisationen (Brunsson, 2014). Skolor arbetar till exempel med olika skolutvecklingsprojekt som ska beskrivas och implementeras i organisationen och gärna bidra till att etablera gemensamma strategier och praktiker. Det är ett sätt att försöka förenkla, rationalisera, kontrollera och legitimera logiken i organisationen. Genom att sortera alla komplexa uppgifter och försöka upprätthålla en standardiserad och funktionsstyrd organisation med mekaniska processer kan man (åtminstone på pappret) omfatta och övergripa det komplexa innehållet i organisationen och samtidigt möta den institutionella omgivningens varierade krav (Brunsson och Jacobsson, 1998).

Skolor styrs genom olika typer av ledarkontrakt, med tillhörande kontroll och rapporteringssystem som efterföljs av nya planer och målsättningar. Men studier visar att formella organisationer ofta är löst kopplade, det vill säga strukturella element är endast löst kopplade till varandra och aktiviteter, regler och formella strukturer generellt, kränks ständigt (Meyer and Rowan, 1977). Såväl standardiserad praxis som löskoppling kommer att bidra till utvecklingen av mekanismer för inklusion/ exklusion. När skolan etablerar ett skolutvecklingsprojekt som handlar om till exempel ”*Vurdering for læring*” så är det inte givet att projektet är designat för alla elevkategorier. Om lärare sedermera löskopplar från

avtalade delar av skolutvecklingsprojektet genom till exempel individanpassad bedömning, vilar i stället möjligheterna för inkludering tungt på den enskilda lärarens praxis (Halinen och Järvinen, 2008).

Den institutionella omgivningens legitimeringskrav

Organisationer struktureras delvis genom fenomen i sin omgivning och tenderar att bli isomorfa med den, det vill säga de liknar sin omgivning. Att organisationer gärna kommer att likna sin omgivning kan förklaras på olika sätt.

En förklaring handlar om att formella organisationer anpassas till sin omgivning genom beroendeförhållanden som går på utbyte och tekniska lösningar (Meyer and Rowan, 1977). Exempel på isomorfism som uppstår genom tekniska lösningar kan vara när skolor köper väletablerade, legitimerade program för att lösa problem med organisering eller pedagogiska problem. Som exempel kan nämnas alla webbaserade informations-, rapporterings- och kontrollsystem som kommunerna tillhandahåller. Ett pedagogiskt exempel kan handla om hur skolor tar hjälp av etablerade program för att hantera mobbning. Olweus och MOT är båda exempel på sådana program som sprider sig i norsk skola (Hegna och Bakken, 2015). Detta är program som differentierar överordnade principer om integrering (Luhmann, 2002). Eftersom skolor behöver legitimeringsgrundlag för att hantera till exempel mobbning, så kan MOT och Olweus fungera som ett sådant legitimeringsgrundlag (Brunsson, 1998). Men programmen är standarder som inte erhåller någon försäkran om institutionalisering i vardagspraxis. I tillägg beskriver Brunsson (2006) att organisationer oftare kontrolleras för vad de säger att de gör än för vad de faktiskt gör, vilket kan befästa användandet av differentierade program som, i huvudsak, legitimeringsgrundlag.

När inlärning sker i en gemenskap påverkar människor varandras perception av verkligheten. Institutionen har givna kategoriseringar som antyder hur människor bör tänka och handla, vilket tillsammans med olika typer av positiv och negativ sanktionering påverkar ackommodationen. Det är på många sätt lättare och mer effektivt att handla i takt med den institutionella omgivningens trossystem, oavsett om de är korrekta eller inte. De hjälper människor till social ordning och samarbete. De skapar ramar för rutiner och ökar på många sätt möjligheterna för samförstånd och social integrering (Berger och Luckmann, 1966: 1979). Därför kommer skolor att påverkas av sin kommun, de kommer att påverkas av områdesspecifika koder (Sernhede, 2009) och de kommer att påverkas av regelverk, politisk

styrning, intressenter i omgivningen som till exempel familjer och så vidare. Allt detta är element i skolans institutionella omgivning.

Det är viktigt för en organisations fortlevnad att vara legitim i förhållande till sin omgivning och Meyer och Rowan (1977) framhäver tre processer som genererar myter av organisationens strukturer. *För det första* så kommer utvidgandet av komplexa nätverk att öka antalet myter, varav flera av dessa myter i hög grad kommer att vara generella. Vid ett utvidgande av nätverk, som till exempel när en skola bestämmer sig för att sälja ut renhållningsarbete, snöskottning, social undervisning och skolhälsovård, så omfattas det av myter kring effektivitet, expertkunskap, legala kontraktsskrivningar, och så vidare.

Det är inte svårt att föreställa sig att det för en skola kan upplevas som en vinn-vinn situation att sälja ut till exempel skolhälsovård. Det framstår som mer kostnadseffektivt, expertkompetens tillhandahålls, skolan slipper hantera problematiska ärenden själv, men framstår ändå som legitim eftersom programmet och ansvaret för programmet är kontrakterat och köpt. Problemet uppstår när leverantören inte lever upp till kraven och skolan fortfarande står ansvarig för elevens akademiska och sociala utveckling. Ju mer differentierad verksamhet, desto större risk att något faller mellan två olika system eller att systemvärlden inte klarar att fånga upp problematik som uppstår i en elevs livsvärld. Arnkil (1991) visar till exempel hur kommunikationen mellan differentierade system kan vara problematisk på grund av till exempel avstånd, byråkrati, olikhet i legala ordningar knutna till systemen (till exempel tystnadsplikten), och så vidare.

För det andra, hävdar Meyer och Rowan (ibid.), vinner myter legitimitet för att människor i omgivningen tror att de är rationellt effektiva eller helt enkelt för att de är baserade på legala mandat (lagar, policys, makt). Ju starkare rationell, legal ordning den kollektivt organiserade omvärlden har, desto högre krav ställs på organisationens regler och procedurer. De nordiska länderna har haft en tradition av hög grad av rationell, legal ordning i den kollektiva omgivningen och det ställs därför höga krav på politisk organisering av de krav som de gemensamma överenskommelserna i omgivningen ställer. Krav som bland annat handlar om jämlikhet och integrering (Ødegård, 2012). *För det tredje* så menar författarna att organisationer ofta bidrar till att skapa den omgivning de samtidigt anpassar sig till. Detta sker genom att söka stöd hos viktiga auktoriteter i omgivningen, till exempel föräldrar och närmiljö, politiker, eller opinion och försöka få dem att anpassa organisationens mål och struktur. Det är en förhandling om i vilken grad organisationen institutionaliserar sin

omgivnings idéer och i vilken grad omgivningen köper organisationens idéer. Det finns både stora poänger med och en del konsekvenser av att institutioner efterliknar sin omgivning. Risker är att organisationer inkorporerar element i sin struktur som är extremt legitima för omgivningen, men vars latenta funktion är att de är lite effektiva för organisationen. Men genom att använda externt uppskattade kriterier för att definiera värdet av organisationens struktur så upprätthåller organisationen sin stabilitet och undviker turbulens. *“Organizations that incorporate societally legitimated rationalized elements in their formal structures maximize their legitimacy and increase their resources and survival capabilities” (Meyer and Rowan, 1977 s. 352).*

För en organisation är det alltid en balansgång mellan å ena sidan att framstå som legitim och att tillmötesgå omgivningens krav och å andra sidan vara effektiv i förhållande till uppsatta mål. Den norska skolan är ett typexempel på en organisation som i takt med att dess omgivning blivit allt mer komplex framstår som allt mindre legitim. Røvik (2014) beskriver till exempel i sin bok, *Reformidéer i norsk skole*, hur skolans politiska landskap i ökande grad har blivit internationaliserat. En mängd olika större och mindre reformer har genomförts i norsk skola med allt högre intensitet genom de senaste 15 åren. För att reformer ska lyckas så måste de institutionaliseras i skolans vardagspraxis på ett sätt som fångar inte bara problemområdet, men också elevernas livsvärld. Implementering av reformer sker ofta genom politiskt initierade ”program” med, i ett neoinstitutionellt perspektiv, en inbyggd risk för löskoppling. Politisk handlingskraft legitimeras genom reformer. Reformerna kan vara träffsäkra och välfungerande, men de kan också bidra till differentiering, fragmentering, osäkerhet, merarbete och till att avleda skolans uppmärksamhet från kärnverksamheten.

Kopplingar mellan Formalia och Praxis

I skolan finns det många ordningar som inte nödvändigtvis finns nedskrivna som formalia, men som lika väl reproduceras som en del av en fortlöpande institutionaliseringsprocess. Den norska skollagen ger till exempel direktiv om föräldrasamverkan, men sättet denna samverkan ska ske på och i vilket syfte, kan variera från organisation till organisation. När en skola väl institutionaliserat en ordning för föräldrasamverkan, i form av tidsplan, innehåll och så vidare, så är det betydligt lättare att reproducera en sådan ordning än att ändra den. När det skett en institutionalisering av en ordning, så blir reformering svårare (Berger och Luckmann, 1966: 1979). Papakostas (1998) visar att organisationers tröghet och flexibilitet varierar

beroende av den omgivning de uppträder i. Flexibla organisationer kan gärna övergå till mer ”mekaniska” (byråkratiska) organisationer, i en tid av omgivningsmässig stabilitet. Statliga och privata organisationer har alltid påverkat varandra, genom att i olika tider ha varandra som ideal, men statliga organisationer har ofta djupare, institutionaliserade traditioner och tenderar därför att framstå som trögare (ibid.). I de nordiska länderna har olika ideal för organisering präglat skolor. Där den finska skolan i hög grad kännetecknas av stabilitet genom djupt institutionaliserade traditioner och låg grad av reformering, har svensk offentlig sektor, inklusive skolpolitik, i hög grad haft privata/ flexibla organisationer med tillhörande styrningssystem som ideal (Sahlberg, 2011; Jarl, Kjellgren och Quennerstedt, 2007). Norge placerar sig på den kartan någonstans mittemellan finsk tröghet och svensk hyperreformer.

Meyer och Rowan (1977) föreslog att organisationer kan lösa konflikter mellan regler och effektivitet genom att använda två sammanhängande enheter: löskoppling och förtroendets logik. Löskoppling gör att organisationer kan upprätthålla standardiserade, legitimerade och formella strukturer samtidigt som deras verksamhet varierar i förhållande till motstridiga krav och effektivitet (Eriksson-Zetterquist, 2009).

I stället för att tänka i termer lösa eller starka kopplingar mellan policy och praxis så kan man dock tänka sig att den specifika organisationen har ett komplext mönster av både lösa och starka kopplingar i förhållande till olika delar och moment i formella strukturer och praktisk vardag (Spillane och Burch, 2006). Det kan vara viktigt för en skola att efterleva rapporteringskrav när det gäller till exempel balanserad målstyrning, på grund av att detta skapar myter i form av politiskt förtroende. Samtidigt är det inte säkert att all rapportering tar utgångspunkt i faktiska data och det finns i tillägg hög grad av tolkningsutrymme. Det kan leda till att skolor rapporterar någonting som inte nödvändigtvis skulle upplevas som den institutionella verkligheten av organisationens medlemmar. Det finns därför grund för att utveckla idén om myter. Specifika myter har särskild effekt på olika organisationer och såväl internt i organisationen som externt så utövas förhandling om hur organisationer legitimeras genom myter och vilka myter som är legitima (Meyer, 2006).

Coburn (2004) riktar kritik mot att institutionell teori framstår som väl deterministisk om den ska tillämpas på *lärares* hantering av sin institutionella omgivning. Hon förklarar det med att den institutionella forskningen inte har riktat sig mot individer som aktörer, men mot organisationer. Genom att betona lärarnas roll i att mediera pressen från den institutionella miljön, har det framställts som att lärare är aktörer som bygger sin praktik genom att

kombinera de element som är tillgängliga för dem i miljön, tillsammans med sina redan existerande praktiker, i en process som karakteriseras som "dynamisk innovation". Coburn (ibid.) föreslår i stället att lärares handlingsfrihet karaktäriseras som *begränsad autonomi*. I skolans omgivning finns djupa antaganden om vilken typ av undervisning och lärande som bör vara aktuellt, i synnerhet genom statlig vägledning och policy. Omgivningens påtryckningar skapar strukturellt betingade gränser för regulativt beslutsfattande, det skapar tryck om prioriteringar som lärarna känner att de måste svara på. Lärares redan existerande modeller utvecklas kontinuerligt samtidigt som där finns en stark ram i vilken lärarna tenderar att försöka passa in nya metoder och idéer (Coburn, 2004).

När vi talar om skolors organisering i relation till social ojämlikhet blir det viktigt att studera vad skolan har för handlingsutrymme och hur den utnyttjar det rummet. Krav i förhållande till inklusion av elever har inte sällan en komplicerad och många gånger motstridig logik. Till exempel är det i Finland vanligt att elever som behöver extra stöd i sin akademiska prestationsutveckling exkluderas från den ordinära undervisningen och deltar i en eller annan form av specialundervisning³. Detta är en differentierad och kompensatorisk lösning som bygger på tanken att förstärka individens svaga sidor genom att tillsätta extra resurser. Målet blir att lyfta eleven upp till den nivå där de andra befinner sig, så att de kan genomföra en normal utbildning och bli fullvärdiga samhällsmedborgare (Haug, 1998). Så vad ska skolan välja? Exkludering med den manifesta funktionen "reparation" som kan leda till den latenta funktionen "stigmatisering", eller inkludering med den manifesta funktionen "solidaritet" och eventuellt den latenta funktionen "framtida marginalisering på grund av svaga skolresultat". Eller ska skolan skapa handlingsutrymme, rockera på formalia och cementerad praxis och finna nya ordningar som tillgodoser både gemenskap och akademisk prestationsutveckling för elever i behov av särskilt stöd? Tröghet eller flexibilitet? Svaret på hur skolan organiserar sig i förhållande till social ojämlikhet blir avgörande för inklusion/ exklusion av olika elevkategorier.

³ Lag om grundläggande utbildning §4, <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628#L2P4a>

Dubbelmoral som lösning på motstridiga krav

Ett annat sätt att se på hantering av ambivalens som kan uppstå i organisationen på grund av motstridiga krav är det som Brunsson (2006) kallar för "Hypocrisy" eller på svenska: "Dubbelmoral". I traditionell organisationsteori är det vanligt att se på dubbelmoral som ett problem. Brunsson (2006) väljer emellertid att se på dubbelmoral som organisationens lösning på ett problem som den har. Ett sådant problem kan till exempel vara motstridiga krav från den institutionella omgivningen som helt enkelt inte går att kombinera, eller det kan vara obalans mellan omgivningens krav på organisationen och organisationens faktiska förmåga (på grund av till exempel ekonomiska förutsättningar, kunskap inom organisationen, etc.). Dubbelmoral kan också vara en lösning på organisationens interna konflikter.

Analyser har visat att organisationer ofta använder sig av dubbelmoral (Brunsson (2006). Dubbelmoralen har, som vi sett ovan (Meyer och Rowan, 1977), tidigare beskrivits som att organisationen löskopplar från sitt egentliga uppdrag, sin faktiska policy, etc. På så vis har man i dessa analyser tagit utgångspunkt i att det ska råda samförstånd mellan vad en organisation formellt uttrycker att den är och vad den faktiskt är i praktiken. Brunsson (ibid.) vill försöka nyansera det perspektivet genom att bland annat visa att det gott kan vara den löskopplade praktiken som utgör den mest funktionella formen för organisationen. Det är många intressenter i skolans omgivning som har åsikter och påverkningskraft när det gäller elevens vistelse på skolan. Dubbelmoral kan ses som en respons på en värld där värderingar, idéer och människor står i konflikt med varandra, det är ett svar på en komplex och differentierad värld.

När den standardiserade klassrumsundervisningen inte fungerar, finner skolan till exempel kompensatoriska lösningar som inte nödvändigtvis formaliserats i planer och policy, som till exempel nivådelade grupper eller utnyttjande av resurser som egentligen var avsatta till något annat. Dubbelmoral blir ett sätt att hantera flera kontraproduktiva värden på samma gång.

Vid sidan av hanteringen av konflikter måste organisationen också åstadkomma koordinerad handling. Dubbelmoral och koordinerad handling är svårt att kombinera, men organisationer gör det hela tiden, till exempel genom att tala på ett sätt, bestämma på ett annat och handla på ett tredje. Organisationer möter några krav genom hur de talar, andra genom beslut och ytterligare krav genom handling. Ett exempel kan vara hur skolan möter statliga krav genom formella styrdokument (lokala läroplaner, handlingsplaner mot mobbning, miljöcertifieringar

och så vidare). Dessa fungerar delvis som legitimeringsgrundlag gentemot den allmänna opinionen. Samtidigt möter skolan krav i sin närmiljö genom att samtala, med till exempel föräldrar, näringsliv, kommunen och så vidare. Sådana samtal kan generera anpassning i form av nya formella eller icke-formella beslut.

Vid en analys av skolan upptäcks ofta att organisationen framträder inkonsekvent. Tyvärr får sådana analyser ofta konsekvenser av att mål behöver ändras eller effektiviseras, rationaliteten måste ökas och transparensen tydligt genomsyra hela verksamheten. Detta sker genom mer planläggning, kontrakt, kontroll och ansvarsförande, samtidigt som sådana procedurer i hög grad är inbäddade i den organiserade dubbelmoralen hos skolan och cirkeln är sluten (Brunsson, 2006).

Man kan tänka sig att skolans dubbelmoral genererar flera dilemman. Dubbelmoralen kan generera effektivitet genom att skolan helt enkelt kan ägna sig åt det den behöver. Samtidigt kan det råda osäkerhet kring vad det egentligen är skolan gör, varför skolan agerar som den gör och på vilken grund. Dubbelmoral kan bidra till oklarhet kring vilken part som styr organisationens agerande och var styrningsmakten ligger, samtidigt som makt definierar rationalitet som konstruerar verklighet (Flyvberg, 1998). När en skola mister kontroll över vad den gör och varför öppnas möjligheterna för att aktörer med makt i organisationen kan definiera hur det ska arbetas med till exempel inkludering. Trots att man ser på lärarprofessionen som en helhet, så har lärare bakgrund i olika discipliner. En samhällsvetare, en rådgivare och en hälsosystem kan till exempel ha olika syn på vad inkludering är, hur mekanismer för inkludering bör utformas och hur utanförskap karaktäriseras.

Brunsson (ibid.) beskriver flera sätt för en organisation att skapa förtroende i sin institutionella omgivning. Det kan ske genom anpassning av organisationsstrukturer, av processer och av ideologier. Strukturer, processer och ideologier kan reflektera normer i omgivningen och svara på externa krav, precis som produkter kan. Genom att organisera sig själv längs linjer som är generellt erkända, rättvisa, till synes effektiva, rationella och moderna och så vidare, kan organisationen nå erkännande i sin institutionella omgivning. Ett sätt att agera med högre grad av rationalitet är att sätta specifika mål. Specifika mål kan svara mot specifika krav i den externa omgivningen eller internt. En skola kan till exempel skapa ett specifikt mål som går ut på att höja snittresultatet vid ett nationellt prov. Det är enkelt, specifikt, rationellt och mätbart och det kan bidra till att skapa legitimitet i omgivningen om ett av kraven har varit att skolan ska bidra till bättre prestationsresultat hos eleverna. Det kan

emellertid vara svårt att förutse alla konsekvenser av specifika, till synes enkla och effektiva mål. När inlärningstrycket i en skola ökas så finns det till exempel risk för att spridningen mellan de som lyckas och de som faller utanför blir större.

Eftersom skolan är en organisation där (nästan) alla människor passerar, så finns det gott om externa intressenter som gärna vill tala om för skolan hur de kan eller ska agera: politiker, näringsliv, människorättsorganisationer, miljöorganisationer, kulturella organisationer, idrottsorganisationer, inte minst föräldrar och så vidare.

När organisationer möts av inkonsekventa krav från sin omgivning eller har interna konflikter så är de ofta svåra att hantera. Många organisationer försöker undvika motstridiga krav genom att specialisera sig, utesluta vissa krav och begränsa sin verksamhet. Specialiseringen kan leda till differentiering i nya system. Ett annat sätt är att försöka upptäcka normer som är gemensamma för den stora massan och inrikta sig mot dessa i stället för att fokusera på inkonsekventa normer. Detta sker gärna genom förenkling, generalisering och standardisering (Brunsson, 2006).

Skolan är en organisation som kan framstå som både standardiserad och differentierad. När det gäller organisering finns där ofta en vision och övergripande målsättning som är generell, medan de funktioner som ska se till att målen nås kan vara mer eller mindre differentierade i specialist och expertsystem. När funktioner är differentierade i olika system så är det samtidigt en fråga om hur tätt eller löst dessa system är kopplade till varandra. Skolans hjälpapparat är ett system som på de flesta skolor består av flera delsystem: skolhälsovård, speciallärare, lärare, barn och ungdomspsykiater, PPT (praktisk pedagogisk tjänst) och så vidare. Hur tätt integrerade dessa system är med varandra blir avgörande för effektivitet i systemet i avseende av inkludering. Det är alltså viktigt att studera hur organisationer koordinerar, medierar och institutionaliserar intressen i den institutionella omgivningen. Hur skolan hanterar sådan press får i allra högsta grad betydelse för vilken praxis de formar och för hur denna praxis bidrar till inkludering eller exkludering.

Idéer i spridning

För att förstå hur offentliga organisationer etableras, bevaras och förändras så är det nyttigt att förstå organisationen som något som växer fram i ett komplext samspel mellan planlagda strategier, kulturella bindningar och yttre krav. I vissa fall samspelar planlagda strategier, historiskt arv och myter och leder till förändring, medan de i andra fall motverkar varandra

och bidrar till stabilitet/ tröghet. I mötet mellan planer, kultur och yttre krav sker en transformation så att reformer och omställningsförsök omformuleras, anpassas, modifieras och omtolkas. Detta sker genom översättning, revidering och redigering utifrån de kontextuella förhållanden organisationen har. Transformationsprocesserna är ofta dubbelriktade och ömsesidigt påverkade. När olika handlingslogiker möts och konfronteras i offentliga beslutsprocesser kan nya och hybrida formella organisationsstrukturer och informella normer samt blandkulturer uppstå i spänningsfältet (Christensen med flera, 2005).

Sahlin och Wedin (2008) skriver om hur idéer uppstår i organisationer och sedan färdas och sprids i den institutionella omgivningen, till andra organisationer som kan se sig hjälpta av idén. De förklarar processen genom att dels se på varför organisationer adopterar idéer och vidare hur denna adoptering sker genom imitation, översättning och redigering.

Imitation har visat sig vara ett centralt sätt på vilket organisationer utsätts för och tar upp idéer på. Begreppen spridning, imitation och översättning visar sig vid närmare undersökning utkristallisera sig i mer distinkta begrepp. Det generella begreppet diffusion har länge förekommit inom organisationsforskning. Sahlin och Wedin (2008) föreslår att begreppet har en biologisk och mekanisk grund därför att det återspeglar en automatisk process, vilket de inte menar att idéspredning är. Därför har, inom institutionell teori, begreppet idéer som färdas blivit aktuellt. Att färdas kräver en plan, en aktiv handling och inte minst en färdväg. Det betyder att begreppet öppnar upp för analys av såväl idéns avreseplats, för vilka destinationer idén reser till samt för hur den landar och tas emot på de olika destinationerna. Inom offentlig sektor är det inte speciellt ovanligt att idéer sprids från privat sektor, via politiker, departement och in i till exempel skolan (Rothstein och Blomqvist, 2000; Hasselbladh, med flera, 2008; Meyer och Rowan, 2006) men också ofta direkt mellan skolor. En idé kan representera allt från organisationsstruktur till program som ska motverka mobbning. Centrala begrepp i neoinstitutionell teori blir också begrepp för hur dessa resande idéer adapteras, utvecklas, omvandlas, redigeras och översätts under resans gång och vid mottagande destinationer.

Imitation behöver inte ha något särskilt ursprung. Det kan uppstå på liknande sätt som mode, ingen vet riktigt var, men flera aktörer börjar ungefär vid samma tid att ta upp idéer som verkar attraktiva vid en viss historisk tidpunkt. Imitationen av modet (idén) legitimeras genom en efterrapning av "de bästa" i konkurrensen inom liknande organisationsfält. Det som först initierade undersökningen av spridning av idéer var homogeniseringen av organisationer

inom liknande (och olika) organisationsfält. Senare påtalade Meyer och Rowan (1977) den tydliga löskopplingen av ceremoniellt adopterade idéer och organisationens praxis, vilket gjorde att idéer som sprids blev ännu mer intressant att undersöka. Senare forskning har visat att idéer ibland hanteras ceremoniellt, men andra gånger kopplas starkt och implementeras. Det finns samtidigt variation i graden av kopplingar mellan organisationens formella kostym och dess praxis. Ibland fångar skolor upp idéer av andra skolor för att svara på press i den institutionella omgivningen. Idéer kan bidra till utvecklingen av delsystem. Skolbaserad kompetensutveckling är ett exempel på en statligt initierad idé som ska utveckla olika delar av skolverksamheten (se till exempel Meld. St. 21, Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen).

För att idéerna ska kunna färdas krävs, precis som vid överföring av gemensamma typifieringar i bevarandet av en institution (Berger och Luckmann, 1966: 1979), en objektivisering av idéerna. Idéer som sprids mellan organisationer översätts därför gärna i böcker, modeller eller presentationer.

Sahlin och Wedin (2008) beskriver tre olika typer av imitation; utsändning av mode, kedjereaktioner av mode genom imitation och imitation medierad av andra organisationer och aktörer. I den första, utsändningsteorin, så är imitationen baserad på en specifik modell av idén som plockas upp av aktörer i varierade miljöer och som införlivas i lokala praktiker. Sådan imitering leder gärna till homogenisering av praktiker och i organisationen riktas stort fokus mot denna ena modell som blir en prototyp för imitation.

I den andra, kedjereaktionsteorin, imiteras en idé, varpå imitationen av idén i sin tur imiteras och så vidare, i en lång kedjereaktion. Den som imiterar behöver inte alls ha kunskap om ursprungsidén, men idéerna sprids på liknande sätt som mode. Imitationen kan härstamma från flera källor och gälla flera idéer på samma gång.

I den tredje modellen, imitation medierad av andra organisationer och aktörer, består de som sprider idéerna av det som Meyer betecknar som "mäktiga aktörer" (Meyer, 2010). För att skapa distinktion mellan de som föreslagit idéerna och de som i huvudsak tar dem till organisationen, så används begreppen primära och sekundära bärare (Berger, med flera, 1974). De sekundära bärarna är de som skiljs från aktörer genom att dessa inte förväntas förespråka egna intressen, men i stället allas bästa. Även om "mäktiga aktörer" presenterar sig själva som neutrala förmedlare så engagerar de sig i aktiviteter som är avgörande för cirkulation och översättning av idéer. Organisationer som representerar mäktiga aktörer

medierar därför inte bara idéer, de påverkar och formar också den verksamhet som sker under deras ledning genom att de diskuterar, tolkar, ger råd, föreslår lösningar, kodifierar, uttalar och ibland reglerar, utvecklar, utfärdar och certifierar vissa idéer som tillhöriga idéer. I skolans värld sprids sådana idéer både globalt och lokalt, från den generella institutionella omgivningen, men också inom det specifika organisationsfältet för ”skola”. Ibland så är det den enskilda skolan som plockar upp en idé, andra gånger är idén politiskt initierad. Oavsett vilket, så kommer de idéer som passerar, plockas upp, implementeras, förkastas att få betydelse för skolan som institution och därmed också för vilka möjligheter som skapas för inkludering.

Differentiering som svar på institutionell press

Genom hela teoridelen har det antytts att differentiering i nya system är ett sätt att hantera extern press, ”krysspress” eller interna konflikter på. Om det över huvud taget ska vara relevant att tala om differentiering förutsätts en förståelse av att det existerar en enhetlig skola som kan vara föremål för en sådan process av särskiljande. Processen kan ske på olika sätt, dels genom inre differentiering av befintliga system, dels genom utveckling och differentiering av nya system över tid.

När en organisation försöker fånga så många olika och motstridiga krav som den kan inom ramarna för vad den ska vara måste den differentiera sin verksamhet så att det finns ett delsystem för varje externt krav. På statlig och kommunal nivå utvecklas allt fler expertsystem som ska tillgodose samhällets olika krav. Det är ett vanligt fenomen att det finns hål mellan de expertområden som de differentierade systemen har utvecklat och den enskilde aktören kan därför riskera att ”falla mellan stolarna” om problemet inte passar in i något av systemen (Arnkil, 1991). Detta kan också beskrivas som att kommunikationerna om avvikelser eller problem inkluderar vissa element och exkluderar andra (Luhmann, 2002). När sådana ”hål” upptäcks, önskar organisationen gärna kompensera för dem och nya delsystem uppstår. I skolans värld har det över tid utvecklats ett betydande begreppssystem kopplat till psykologi och medicin, som handlar om diagnostisering av barn. Eftersom diagnoser också är kopplade till ekonomiska resurser, så får utvecklingen extra fart. Skolan som system förväntas kommunicera med alla dessa medicinska och psykologiska diagnoser, varpå flera delsystem differentieras. Specialundervisning blir till klassen för de med autism, gruppen för de med ADHD och så vidare.

Differentiering av system riskerar också att över tid generera flera olika typer av logiker som inte är förenliga och/ eller kan kommunicera med varandra. Delsystemens funktioner kan komma att gå på tvärs med varandra och de latent funktionerna som uppstår kan då både skapa lösningar och nya problem när det gäller till exempel inklusion och exklusion (Merton, 1957). Ett klassiskt exempel från skolans värld är hur lärare, hälsosystemer samt barn- och ungdomspsykiologer inte kan tala med varandra på grund av olika tystnadsplikter.

Begreppet differentiering kan ses i samband med begreppet integrering. Skolan är en organisation som består av flera delsystem, bland annat i form av institutioner som existerar sida vid sida. Sådana system kan vara tätt integrerade med varandra, med starka kopplingar till varandras praktiker och gemensamma normer och värden. Systemen kan också vara svagt integrerade och löst kopplade till varandra.

I takt med att organisationen blir allt mer differentierad i olika delsystem så uppstår emellertid ett behov av förenkling och standardisering, detta för att överhuvud taget kunna hantera den komplexitet som differentieringen bjuder på. Genom att försöka standardisera verksamheten, eller snarare delar av verksamheten kan organisationen skapa samordning och styra komplicerade verksamheter. En standard, skriver Brunsson och Jacobsson (1998), är en slags regel som har en likriktad innebörd. När en standard gäller så ska flera människor göra samma sak vid upprepade tillfällen och det gäller ofta en given (typ av kategori) människa, i en viss situation, vid upprepade tillfällen. Standarder, menar författarna, uppträder som en ersättning för rationellt kalkylerande handling och besparar oss på så vis tid och tankemöda. På så vis är en standard inte alls olik en institution. Skillnaden är att en standard är uttalad och gärna formell. Hela vår värld är full av standardiserade lösningar på diverse olika problem hävdar författarna (ibid.). Standarder skiljer sig från direktiv som är explicit uttryckta och vanligen har någon form av sanktionering knutna till sig. De skiljer sig också från normer som är internaliserade regler som vi följer utan att ens tänka på det. Standarder är också explicita, men skiljer sig från direktiv genom att de är frivilliga att följa. De är ett råd till andra om vad de kan göra. Om de följs beror ofta på auktoriteten hos den som utfärdar standarden och makten som ligger i mottagarens intresse (staten, skolan, läroverket). Standarder kan utvecklas till gemensamma trosföreställningar och internaliserade normer men när de är formella så skrivs de ofta in i avtal som blir bindande för båda parter (Brunsson och Jacobsson, 1998).

Under de senaste decennierna har utbredningen av standarder ökat som en konsekvens av organisationers målrationalitet och kanske som en effekt av spridning av organisationsidéer för styrning och kontroll. Ofta kallas sådan regim för New Public Management och refererar till ett kluster av idéer som är lånade från privat sektors metoder för att styra sina organisationer (Almqvist, 2011). I de anglosaxiska länder där den nya styrningsformen fått störst genomslagskraft finns ingen motsvarighet till den lokala politiska styrningen och skattefinansieringen som finns inom kommuner och landsting i de nordiska länderna. Det har ursprungligen varit en form av statlig förvaltningspolitik inom ramen för en centralstyrd offentlig sektor. De nya styrningsformerna har inte varit lagstadgade eller påbjudna genom förordningar, de har varit relativt ad hoc, men förordats som effektiva och moderna, till exempel nya former av ekonomistyrning som beställar- utförarmodeller (Hasselbladh m.fl., 2008). Det är, trots detta, uppenbart för de flesta organisationer att styrningsstrukturen från idé och mål till handling inte är absolut. Ett sätt att försöka säkra att handling blir utförd i överensstämmelse med organisationens intentioner är att skriva avtal. Avtalen i sig är inte nödvändigtvis standarder, men kan innehålla element som kan spåras tillbaka till standarder.

OECD är på många sätt en standardiserare och OECD samarbetar med ISO (Dupendant, 2016). Men också stater, skolägare och skolläring kan upprätta standarder. Enskilda lärare kan skapa standarder för sina elever, eller leta efter standardiserade lösningar i sin arbetsvardag, som i alla fall passar för den stora massan.

Standarder för vad man har, har på senare tid gärna ersatt standarder som beskriver hur. Det kan till exempel handla om vikten av att ha en mobbningplan, en jämställdhetsplan, kvalificerad, utbildad personal eller expertkunskap och så vidare. I en standardiserad värld hamnar den stora massan innanför, men det är alltid några som faller utanför om det inte finns en "annan standard" som fångar upp dem.

Samtidigt som standarder som leder till likriktning och har många fördelar så är det inte alltid önskvärt att alla ska uppträda, göra, ha lika. I en värld av individualisering, konkurrens och differentiering kan det gott upplevas som att standarder stabiliserar världen för mycket. På många sätt önskar vi naturligtvis att det ska finnas utrymme för att skolor utformas lite olika och inom skolorna önskar vi att varje individ ska få tillfredsställt sina individuella behov. Vi önskar att lärarna ska få utöva sin professionella frihet och dessutom, hur kan vi veta att standardiseraren vet bäst? Precis som organisationer präglas av sin institutionella omgivning så är det naturligt att det också går trender i och spridning av idéer som rör standarder och de

kommer på så vis att bygga på vissa kunskaper. Det är inte säkert att den kunskap som kommer att präglade standarder baserar sig på forskning. Andra idéer kan få genomslagskraft.

Standardisering och differentiering står i ett kontinuerligt inbördes förhållande till varandra på minst två sätt. När en verksamhet differentieras i olika delsystem, krävs nya standarder för varje delsystem. Samtidigt krävs det att den differentierade verksamheten förenklas, vilket leder till standardisering på annan nivå, till exempel genom att samla olika delsystem innanför större system med gemensamma standarder, så som sker vid till exempel fusioner. Ett annat exempel är när utvecklingen av delsystem för hantering av individanpassning av elevers psykosociala behov utkristalliserar sig i system som socialtjänst, barn- och ungdomspsykiatri, skolhälsovård, speciallärare och så vidare, så kommer dessa delsystem att rikta sig mot inte bara flera elever, men flera skolor och kanske även flera regioner. Differentieringen kan därmed leda till ökad distans mellan hjälpande expertsystem och individen med krav om individanpassning. Detta kan speciellt ske när delsystemen präglas av svag systemintegrering och lösa kopplingar mellan expertsystemen och skolan.

Sättet på vilket den specifika skolan standardiserar vs differentierar sin verksamhet, samt relationen mellan standardisering och differentiering får betydelse för hantering av social ojämlikhet och därmed också för möjligheter och begränsningar till inklusion av elever på den specifika skolan.

Inkluderande och exkluderande funktioner

Inom skolan är det viktigt att ha policys och handlingsplaner (standarder) som beskriver hur skolan ska agera i olika situationer, så att alla inblandade i skolans organisation agerar och kommunicerar på samma sätt. Varje standard är kopplad till en funktion som ska bidra till att organisationen fungerar på det sätt som policyn eller handlingsplanen tillskriver (Brunsson och Jacobsson, 1998). När det handlar om inkludering ser jag minst tre problem i samband med funktionen av standarden. För det första så är det svårt att förutspå huruvida den får de konsekvenser som den var tänkt att ge (Merton, 1957). Standarder måste nödvändigtvis vara förenklade för att över huvud taget kunna skrivas ner i dokument och tar därför inte hänsyn till alla eventualiteter som kan uppstå i skolans många dimensioner. För det andra är det i en värld full av standarder, komplicerat att bestämma vilken standard som ska följas av vilken person, vid vilken tid (Brunsson och Jacobsson, 1998). Två möjliga standarder i en given situation kan ha kontrafaktiska budskap och generera konflikt hos den/ de som ska följa

standarderna. För det tredje så kan en standard omöjligt inkludera alla människor. Den inkluderar alltid någon och exkluderar per automatik någon annan (Luhmann, 2002; Arnkil, 1991). Genom dessa tre problem kan standarder bidra till att skapa såväl manifesta som latent funktioner som i sin tur ger konsekvenser för inklusion och exklusion.

Funktioner är de observerade konsekvenser som gäller för anpassning eller justering av ett givet system medan dysfunktion är observerade konsekvenser som minskar anpassning eller justering av ett givet system och det finns också en möjlighet av icke-funktionella konsekvenser, vilka helt enkelt är irrelevanta för systemet i fråga. Standarden eller idén som ska skapa funktionen kan ge såväl funktion som dysfunktion på samma gång. Den som försöker skapa en funktion kan vara en aktör, en förvaltning, en institution, en profession eller en kultur och olika funktioner kan till exempel skapas genom reformer, regleringar, kontrakt och så vidare. Funktionen kan uttryckas i en aktivitet, en standard, social roll, institutionellt mönster, sociala processer, avvikelser från social kontroll, mål och så vidare (Merton, 1957).

Man kan sällan säga att ett samhälle är alltigenom funktionellt, det kräver extremt hög grad av systemintegrering vilket är svårt i stora och mer komplexa samhällen. Det handlar i stället om grader av systemintegrering och täta eller svaga kopplingar mellan de olika delsystemen.

Inte alla sociala och kulturella former och strukturer är funktionella. Inte alla kutymer, idéer, tro och så vidare har en positiv funktion.

Manifesta funktioner är de som bidrar till anpassning och justering i systemet och som är avsedda och öppet erkända av deltagare i systemet. De manifesta funktionerna är avsiktliga. Latenta funktioner är sådana som varken är ämnade eller erkända. Idéer som är menade att skapa funktioner har uppenbart svårt att skapa funktioner för "samhället" som helhet eftersom idéerna ofta är funktionella för några individer, men dysfunktionella för andra. Dessutom går det inte att bortse från kontextuella strukturer där: "*The interdependence of elements of a social structure limits the effective possibilities of change or functional alternatives*" (Merton 1957, s. 45).

Begreppet dysfunktion implicerar belastning, stress och spänning på en strukturell nivå. Det finns en distinktion mellan manifesta och latent funktioner där manifesta funktioner ofta förväxlas med motivet bakom social handling. Rationaliteten för distinktionen mellan manifesta och latent funktioner gör att den första refererar till objektiva konsekvenser för en specifik enhet (person, subgrupp, socialt eller kulturellt system etc.) som bidrar till justering

och adaptation och som var avsiktlig medan den andra refererar till oavsiktliga och icke erkända konsekvenser för samma enheter.

Latenta funktioner kan emellertid mycket väl skapa en funktion för en specifik grupp även om den funktionen inte blev densamma som var avsedd. Begreppet latenta funktioner utvidgar analysen bortanför huruvida beteendet når sitt avsiktliga syfte eller inte. Det riktar i stället uppmärksamheten mot en annan typ av oavsiktliga konsekvenser, till exempel de som baserar sig på individuella intentioner, på konflikter mellan olika idéer och deras inneboende rationalitet och intenderade funktioner, på konsekvensen en idé har för strävan efter högre värden, och så vidare (Merton, *ibid.*).

När standarder uppstår i skolans olika dimensioner är det troligt att de (som tidigare beskrivits) bär prägel av olika typer av rationaliteter. Att ta emot en idé, baserad på en viss typ av rationalitet (till exempel målet om individuell anpassning) kan ge både manifesta och latenta funktioner när det handlar om inkludering. Manifesta funktioner när det gäller individanpassning kan vara att skolan lyckas intervensera elever med behov av särskilt stöd genom särskild behandling. En latent funktion kan emellertid vara att den särskilda behandlingen exkluderar, stigmatiserar och ytterligare exkluderar. I studien av hur skolan som institution skapar möjligheter och begränsningar för elever från olika socioekonomisk bakgrund blir det viktigt att studera både hur institutioner inom skolan skapas och vilka funktioner dessa institutioner ger när det gäller inklusion och exklusion.

Inklusion och exklusion

Begreppet exklusion uppträder ofta tillsammans med sitt begreppspar inklusion, vilket är kopplat till idéer som härrör från integrering och solidaritet, med politiska kopplingar till franskt 70-tal (Silver, 1994). Exkludering blir i ett sådant perspektiv brist på inkludering, det vill säga att sociala band och solidariska element som kan främja "innanförskap", saknas i samhället eller i systemet. Under senare år har allt flera forskare använt begreppet prekarisering om dessa grupper (Standing, 2011).

Aasland och Flotten (2000) ser på exklusion som ett flerdimensionellt fenomen där olika variabler som har med levnadsvillkor att göra fungerar som indikatorer för graden av inklusion – exklusion: utestängning från medborgerliga rättigheter, utestängning från arbetsmarknaden, uteslutning från deltagande i det civila samhället och uteslutning från sociala arenor. En sådan tillnärmning identifierar sociala problem utan att relationen mellan

problemet och exkluderingen, till exempel de mekanismer som styr varför vissa kategorier av människor deltar politiskt medan andra inte gör det, undersöks noggrannare (Rawal, 2008).

Social exkludering har också definierats som en process: *“The process through which individuals or groups are wholly or partially excluded from full participation in the society in which they live”* (European Foundation 1995: 4).

Några definitioner av social exklusion fokuserar på den process genom vilken några människor i vårt samhälle hamnar utanför särskilda system. Andra definitioner lägger större vikt vid kännetecknen hos de individer eller grupper som marginaliseras, så som låg inkomst, osäkerhet i förhållande till jobb, dåligt boende och familjesituation, stress och socialt utanförskap. Exkludering kan då handla om ekonomi eller oförmåga att delta i politiska eller sociala aktiviteter eller annan typ av marginalisering. Exkludering kan, i detta avseende, gälla människor som är fattiga, men samtidigt också många andra grupper i samhället (Haan och Maxwell, 1998).

För Luhmann (2002) är inklusionsbegreppet oupplösligt sammanflätat med samhällets funktionsdifferentiering. Det är inte längre möjligt att som människa vara mer eller mindre integrerad i samhället som system, så som det var i segmenterade samhällen, där människor föddes in i en social klass som definierade deras liv och villkor. I sådana samhällen följde inklusionsordningen samhällets differentieringsprincip. Samhället, enligt Luhmann (2002) består av flera system för inklusion/ exklusion, som: politik, ekonomi, religion, utbildning, arbete, vetenskap och så vidare. Dessa funktionssystem har enligt Luhmann det gemensamt att de är baserade på en form och princip, som utesluter någonting från omvärlden. Formen uppstår oundvikligen när operationer an knyter till operationer och därmed definierar vilka operationer som är ägnade att inkluderas i systemet (Luhmann, 1995, Tangen, 2004). Dessa system kan ses som meningssammanhang av sociala handlingar som refererar till varandra och avgränsar omvärlden. Meningsinnehållet är den interna noden kring vilken kommunikationen centrerar. Kommunikationen i Luhmanns funktionalistiska systememperspektiv består av information, meddelande och förståelse och utförs genom handlingar (såväl språkliga som fysiska). Eftersom systemet producerar samma kommunikation som det är uppbyggt kring så kan det betraktas som autopoietiskt. I Luhmanns förståelse är en person en system- och situationsspecifik adressat i den sociala kommunikationen. När en skola vill ha hjälp med en diagnostisering av en elev vänder de sig till psykologin och mer exakt till den delen av psykologin med mandat att delta i

kommunikationen kring elevens specifika problematik (Luhmann, 1995, Kneer och Nassehi, 2006).

De olika systemen kan betraktas som ett svar på den komplexa omgivningen – de behöver kommunicera ett behov. När föräldrar blir intresserade av att påverka sina barns skolgång genom att utöva press på skolan uppstår till exempel föräldraorganisationer som ett svar. Ett sådant föräldrautskott utgör enligt detta perspektiv ett system som kommunicerar föräldrars krav på skolan, men som samtidigt är betydligt enklare sammansatt än den komplexa omvärlden. Samma exempel kan gälla när det handlar om systemdifferentiering. Föräldraorganisationerna är system som uppstår inom systemet skola. Detta system har två omvärldar, dels skolan, dels skolans omvärld (föräldrarna till exempel).

De olika systemen bygger sin kommunikation på kontingents, det vill säga att saker och ting kunde ha varit annorlunda. Kontingents hänger ihop med inklusion/ exklusion. När ett system väljer vilka kommunikationer som ska ingå i systemet, väljer de också vilka som ska exkluderas. Det betyder en risk som består i att valen av kommunikationer inte bidrar till att upprätthålla systemet (Luhmann, 1995, Ritzer, 2000). Inklusion är, med andra ord, formens inre sida, medan exklusion är den yttre.

Det finns principer i samhället som försöker säkra individers integrering. Medborgarrättigheterna och de mänskliga rättigheterna är några sådana. De är normativa utifrån en slags rättvisepolitik och mäter därför inkludering utifrån samma normativa principer som samhället har skapat för sig självt. I Luhmanns perspektiv betyder dessa rättigheter bara att människor har likhet i rätt och frihet att ingå kontrakt med specifika funktionssystem. Den rätten och friheten blir emellertid olik utnyttjad av människor och det är funktionssystemet som avgör kriterierna för inklusion/ exklusion. Ett funktionellt differentierat samhälle kan därför tolerera extrema olikheter i fördelning av offentliga och privata resurser. Det förutsätter emellertid likhet i rätt och frihet, det vill säga att inkluderingsprinciperna för ett givet system kan legitimeras genom att ”vem som helst” kan uppnå dem och att exkluderingen därför kan ses som tillfällig och möjlig att ändra. Toleransen av olik fördelning förutsätter också att det inte råder en aktiv integration mellan olika funktionssystem (Luhmann, 2002). När det gäller utbildning så uppfylls legitimeringskraven. En gång ”icke-utbildning” betyder inte för alltid ”icke-utbildning”. Det kan emellertid diskuteras hur relationen mellan funktionssystemen utbildning och arbete ser ut. Den empiriska korrelationen står emellertid klar, utbildning ger arbete, icke-utbildning ökar risken för marginalisering.

I och med att skolan anses vara ett av samhällets viktigaste integreringssystem så är begreppet inklusion av särskilt intresse. I vardagstal handlar det om tillhörighet och acceptans, men begreppet har även relevans i ett vidare samhällsperspektiv.

Den generella inriktningen mot inklusion i skola kan spåras tillbaks till ”*the Salamanca statement about special education*” från 1994. När UNESCO skrev Salamanca-rapporten var det en rapport som approberade principer, policys och praxis för specialundervisning och satte ramar för handling. Dokumenten är impregnerade med principer för inklusion genom erkännande av behovet att arbeta för en skola för alla, en institution som inkluderar var och en och lyfter fram olikhet som en tillgång, stöttar inläring och responderar till individuella behov. Det anses som ett viktigt bidrag till en världsomfattande agenda för att nå utbildning för alla och att göra skolan utbildningsmässigt mer effektiv, det vill säga representera både kvantitet i form av rätt till skolgång och kvalitet i form av rätt till lärdom.

”All concerned must now rise to the challenge and work to ensure that Education for All effectively means FOR ALL, particularly those who are most vulnerable and most in need. The future is not fated, but will be fashioned by our values, thoughts and actions. Our success in the years ahead will depend not so much on what we do as what we achieve” (UNESCO, 1994).

Med bakgrund i detta så utarbetade UNESCO år 2000 en strategisk målsättning för Education for All. Ett av argumenten för begreppet inklusion var att UNESCO i och med ”*the Salamanca Statement*” ville markera att man orienterade sig globalt och skapade en policy för en vidare kontext och man ville undgå att ge fel signaler till centrala aktörer.

Baserat på vad som skrivits om integrering och inklusion i Europa vill Vislie (2003) hävda att de båda begreppen både kan och bör separeras därför att de har olika fokus. När begreppet integrering först kom på agendan på 1960- och 1970-talen kopplades det framför allt till processer på systemnivå och gällde reformer som alla elevers rätt till utbildning, rätt till utbildning vid lokala skolor för handikappade barn (som tidigare hade varit placerade vid centraliserade institutioner) och total reorganisering av specialundervisningssystemet. Specialundervisningssystemet skulle integreras i det ordinära undervisningssystemet och funktionen av detta skulle skapa lika rätt till utbildning för alla. Jämfört med integrering ses begreppet inklusion som ett betydligt vidare begrepp. Vissa frågeställningar återfinns i båda begreppen, medan andra endast har koppling till begreppet inklusion. Den alternativa termen inklusion introducerades för att beskriva *kvaliteten* på den undervisning som erbjöds elever

med särskilda behov i integrerade sammanhang, eller för att beskriva hur undervisningen, för att inkludera alla elever med alla deras olika behov, ser ut (Vislie, 2003).

Baserat på sin studie av det finska utbildningssystemets inkluderande funktion utvecklar Halinen och Järvinen (2008) fem teser om inklusion. För det första hävdar de att begreppet inklusion i praktiken är baserat på de val av värden ett samhälle gör. Den finska värdegrunden baserar sig, enligt dem, på att *individer har både rättigheter och skyldigheter att utvecklas som människor och bidragande samhällsmedlemmar*. För det andra argumenterar Halinen och Järvinen för att integration bygger på att *alla barn går i skolan*. Endast när eleverna är i skolan kan samhället säkra att de får hjälp att lyckas med sina studier, menar de. För det tredje, argumenterar de för att inklusion, både nationellt och lokalt, måste utgå från en *gemensam vilja och en gemensam verksamhetsmodell och kultur som värdesätter deltagande av alla medlemmar i samhället*. En fjärde tes som de beskriver, handlar om att möjligheterna för inkludering faktiskt vilar tungt på *lärnarnas positiva metoder och professionella färdigheter*. Slutligen måste läroplanen, i Halinen och Järvinens tolkning, *uttrycka grundläggande inkluderande värden av utbildning och samförstånd*. Den bör stödja den lokala utformningen och genomförandet av inkluderande undervisning.

Vislie (2003) menar att begreppet inkludering är komplext, men hon är tydlig med att inkludering behöver kopplas till exkludering för att det ska få betydelse. I praxis handlar det nämligen lika mycket om att motarbeta exkludering som att skapa betingelser för inkludering och likvärdiga inlärningsmöjligheter för alla. Här menar Nevøy och Ohna (2014) att det inte handlar om att skapa inkludering för särskilda grupper, men om att skolan blir ett långvarigt demokratiseringsprojekt med siktet inställt på att ge alla barn en god utbildning och reducera alla former av exkludering.

Begreppet inklusion är alltså mångfasetterat. Sättet på vilket skolsystemet organiserar sin verksamhet på har betydelse för inklusion och exklusion, inte bara i systemet skola, men också i många andra system vars kommunikationer står i relation till skolans (arbetsliv, ekonomi, familj, bostad etc). Samtidigt kan skolan studeras, inte bara som ett system, men som en sektor med flera delsystem som har kopplingar mellan sig, inåt i skolsystemet, men också ut i sin institutionella omgivning.

Teoretiska implikationer för studien

Den här studien fokuserar på hur skolan organiserar sig i förhållande till social ojämlikhet, samt hur den organiseringen bidrar till inklusion och exklusion. För att en sådan studie ska bli fruktbar, är utgångspunkten att skolor organiserar sig olika, det vill säga de både skapar och skapas av olika verkligheter med utgångspunkt i den institutionella omgivningen de lever i. I det sammanhanget är det också viktigt att studera hur det skolor skapar i interaktion med sin omgivning ämnar sträva efter manifesta mål, men samtidigt skapar latent funktioner. Dessa funktioner kommer att bidra till att systemet kommunicerar både inklusion och exklusion och det är angeläget att diskutera på vilket sätt detta sker.

Detta projekt säger ingenting om elevers upplevelse. Den intresserar sig inte heller för andra aktörers upplevelser (rektorer, lärare och så vidare), men fokuserar i stället på hur skolan organiserar sig och hur de funktionssystem som skisseras i inledningen av avhandlingen, skapar möjligheter och begränsningar.

I den här studien förstås skolan som en organisation som är socialt konstruerad. Element i organisationens institutionella omgivning påverkar den sociala konstruktionen av skolans olika dimensioner. Skolan svarar på press i sin institutionella omgivning, genom bland annat löskoppling, genom legitimering (Brunsson, 1998) och genom att plocka upp idéer i spridning. Hanteringen av pressen i den institutionella omgivningen får konsekvenser för vilken organisation som skapas. Pressen i den institutionella omgivningen kan både vara lik och olik, vid de olika skolorna. Några institutionella element är de samma på global nivå. OECD är till exempel en organisation som utövar institutionell press på global nivå, där både norsk och finsk skola utsätts för press. På bakgrund av ländernas respektive prestationsresultat i diverse olika evalueringar så varierar emellertid substansen i pressen. Styrningsidéer är ofta av global (västlig) karaktär och kan förväntas utöva liknande press på de båda länderna. Nationer svarar emellertid på sådana styrningsidéer på olika sätt, vilket gör att även om de båda kommunerna liknar varandra i sociodemografisk karaktär, så har de valt olika styrningsmodeller. Dessa modeller utgör såklart element i den institutionella omgivningen. Områdeskaraktäristiken representerar också institutionella element, genom kulturella normer och genom policy som är områdesspecifik.

Områdeskaraktäristiken är sociodemografiskt olik (se metodkapitel) och det är i synnerhet den olikheten som gör det spännande att studera skolornas organisering.

När skolan ska svara på press från omgivningen handlar det både om vilken typ av press den utsätts för och det handlar också om skolans kapacitet att svara på den pressen. I en studie med institutionell utgångspunkt förväntas inte skolorna inneha en medveten rationalitet i förhållande till hur de ska genomföra bäst möjlig organisering för att uppnå sociala och akademiska resultat för sina elever. De förväntas ha olika strategier. Däremot så kommer hanteringen av den institutionella pressen att uttryckas genom vad skolorna kommunicerar.

När skolor utsätts för press från en komplex omvärld kan funktionsdifferentiering skapa flera delsystem. I skolans försök till anpassning kan det genereras både manifesta och latent funktioner. Skolorna kommunicerar de olika delsystem på olika sätt (Luhmann, 1995). Det är intressant att studera hur den kommunikationen kommer till uttryck. Vart och ett av dessa delsystem kommunicerar på ett sätt som skapar ramar för innanförskap och utanförskap och det är av intresse att studera hur dessa ramar för innanförskap och utanförskap kommuniceras.

Social ojämlikhet har existerat så länge skolan har funnits och än har vi inte lyckats med att skapa system som bidrar till egaliserings. Snarare så bidrar skolan alltjämt till reproduktion av social ojämlikhet. Genom att studera skolan i ett neoinstitutionellt perspektiv kan vi få svar på hur skolor i olika sociodemografiska omgivningar (hög- och lågstatusskolor) organiserar sig i förhållande till sin omgivning, vad de kommunicerar och vilken betydelse detta kan komma att ha för inklusion och exklusion i två länder. Detta kan i sin tur föra oss ett steg vidare när det gäller att förstå skolans betydelse för reproduktion av social ojämlikhet.

Det teoretiska perspektivet i den här studien bidrar till att identifiera den institutionella omgivningen, att beskriva ramfaktorer för institutionaliseringsprocesser, att beskriva hantering och *organisering* i förhållande till ramfaktorer och institutionell omgivning, hur skolan kommunicerar den typen av organisering och till en tolkning av *hur organiseringen kan skapa inklusion och exklusion*.

METOD

Introduktion

Den här avhandlingen är knuten till forskningsprojektet, ”Barndom og velferd i Norden” som startade år 2002 och fortsatte med en uppföljningsstudie 2009-2010. Projektet var ett samarbetsprojekt mellan forskare i Tammerfors och i Trondheim, med professorerna Irmeli Järventie och Håkon Leiulfssrud som projektledare. Urvalskriterierna för de finska och norska skolorna i 2009/10-studien grundades på bostadsområdets sociala status, arbetslöshet och andra livsstilsindikatorer för den vuxna befolkningen 2002 (Leiulfssrud m. fl, 2003).

Projektet gick ut brett och fokuserade på barns välfärd, integrering samt styrning och organisering, i ett socialt ojämlikhetsperspektiv. Det aktuella projektet bestod av tre integrerade delprojekt; 1) Kartläggning och analys av barns livsvärld, välmående och integrering i resursstarka och mindre resursstarka skolområden i en norsk och en finsk kommun; 2) en studie av skolan som organisation med fokus på organisationskultur, skolkod och arbetsgemenskap i en norsk och en finsk kommun; 3) kartläggning och analys av samarbetet mellan skola och kommun i ett organisations-, institutions- och styrningsperspektiv. Min analys rör framför allt projektets andra och tredje fråga om skolornas organisering och roll ur ett organisations-, institutions- och styrningsperspektiv. Projektet har resulterat i ett flertal mastergradsavhandlingar och PhD-avhandlingar (Milanovic, 2010; Pedersen 2011; Skavhaug 2011; Fladmoe och Leiulfssrud, 2012; Minkkinen, 2014).

Jag har varit delaktig i genomförandet av den del av projektet som startade år 2009. Från 2010 koordinerade jag projektet genom att vara ansvarig för projektmöten, vägledning och återkoppling till skolorna med presentation av fynd från det breda projektet. Jag var bivägledare till tre mastergrader som skrevs med utgångspunkt i data från projektet. Jag genomförde analyser av data som skulle presenteras för skolorna. Vid dessa presentationer fick jag möjlighet att validera analyser, möta centrala informanter och ställa uppföljningsfrågor och fördjupa mig i teman. Vid presentationen av analyserna på skolorna genomförde jag också observationer och tog noter från de diskussioner som genererades på bakgrund av analyserna.

Analyser av olika data har kontinuerligt validerats i projektgruppen, både på norsk mark och på finsk. Speciellt nyttigt var den presentationen av min egen avhandling som jag

genomförde i Finland. Där fick jag en grundlig genomgång av analyserna med återkoppling från de PhD studenter, master studenter och professorer från Norge och Finland som vid tiden var kopplade till projektet.

Genom att fungera som ledare för (inte ägare av) projektet i sin helhet har jag fått möjlighet att utforska data om samma skolor, på många olika sätt, tillsammans med studenter och forskare i Norge och i Finland.

Montuschi (2003) beskriver i sin bok, *The objects of social science*, hur det sociologiska studieobjektet konstrueras i tre steg, från datagenerering, till sättet data organiseras på i analysen och vidare i en avslutande presentation av resultaten. Hon skriver:

”Still the sequence of stages can also be thought of as stratified complex of strategies, which variously and gradually configure the object of sociological research at different levels of description” (Montuschi, 2003, sid 49).

I en lång tolkningsprocess på flera nivåer har förförståelse följt av tolkning som fört till ny förståelse och ny tolkning banat väg fram till studien som presenteras i den här avhandlingen. Metoden i studien kan karaktäriseras genom att den följer en induktiv, hermeneutisk process, där tolkningen växer fram efter hand, utifrån det datamaterial som föreligger (Sohlberg och Sohlberg, 2009). Samtidigt är studien abduktiv i den mening att ramverk, konceptualisering och modeller har utarbetats och testats på flera sätt (Hagen, 2017).

En socialkonstruktivistisk utgångspunkt

I min studie ses aktörerna i en dialektisk relation med sin omgivning, vilket betyder att de både strukturerar och struktureras av sin omvärld (Berger och Luckmann, 1966: 1979). I stället för att studera hur individer tolkar, förstår, upplever och hanterar social ojämlikhet i skolan, är jag intresserad av att fånga hur organisationer tänker och kommunicerar, hur deras tankar påverkas av deras omgivningar, och hur program och normsystem - som genomsyrar institutionen - får betydelse för organiseringen av verksamheten. Den institutionella designen är en intressant ingång i hur skolor organiserar sig i förhållande till social ojämlikhet och hur skolor genom den organiseringen kommuniceras och skapar ramar för inklusion och exklusion.

När jag närmar mig detta studieobjekt är jag intresserad av att se vilka idéer och normer som har inflytande på hur organisationer tänker och handlar och igen bidrar till vilken verklighet

de konstruerar. Genom att utgå från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv kan vi se hur organisationer, i interaktion med sin omgivning, skapar verkligheter som verkar inkluderande och exkluderande.

Socialkonstruktivism blir viktigt i avhandlingen på tre sätt: För det första betyder den socialkonstruktivistiska tillnärmningen att jag ser data som genererande genom intersubjektiv deltagande i forskningen. Det är inte uppenbart att respondenterna sitter på färdiga lösningar och svar på de frågor som forskarna ställt i det här fallet. Snarare så har forskare och respondenterna under hela processen arbetat aktivt med att skapa en ömsesidig förståelse av skolans utformning och kunskapen som konstruerats har uppstått i det samarbetet.

För det andra så handlar det om forskarens konstruktion av resultat. Undersökningen försiggår som en fallstudie. Som alltid vid fallstudier uppstår viss form av generaliseringsproblematik, och som en följd av detta efterföljer det etiska dilemmat: för vem är denna forskning intressant? Min ambition här är att med hjälp av teoretisering, tematisering och exempel från fallstudierna få fram hur skolor organiserar sig i relation till social ojämlikhet och hur det skapar ramar för inklusion och exklusion. Olika benämningar för den varianten florerar inom den kvalitativa traditionen, analytisk generalisering, eller "extended case method" är två exempel.

För det tredje så kommer det socialkonstruktivistiska perspektivet att användas för att förstå hur organisationer skapar mening i interaktion med sin institutionella omgivning. Aktörerna ses i den socialkonstruktivistiska tillnärmningen som mer eller mindre rationella aktörer som deltar på skolans scen, där varje framträdande bidrar till konstruktionen av institutionen, precis som varje roll också är konstruerad av institutionen. Aktören ses långt på väg som styrd av de normsystem som utgör den informella institutionen på skolan, alltså den spontana institution som uppstår i mellanmänsklig kommunikation. Den informella institutionen påverkas också av formella institutioner som är representerade i organisationen och organisationsfältet och i den kontext i vilken organisationen uppträder. Aktören förstås också ha makt och möjlighet att rekonstruera, de informella institutionerna. Peter Berger (Wuthnow med flera, 2010) beskriver detta som ett dialektiskt förhållande mellan människans "själv" och den sociokulturella världen.

Ett dilemma är att organisationsanalyser med institutionell design gärna blir generella. När detta projekt riktar sig mot organisering i förhållande till social ojämlikhet och organiseringens betydelse för inklusion/ exklusion måste analytiskt fokus riktas mot de delar

av organisationen som vi genom tidigare studier vet har betydelse för social reproduktion. I kapitel "Fyra funktionssystem med koppling till social ojämlikhet" redogör jag för hur fokus kan riktas mot fyra funktionssystem som jag kommer att benämna det adaptiva systemet, det sociala systemet, det akademiska systemet och det socioekonomiska systemet.

Analysfokus och teoretisk modell

Metoden i detta projekt är fallstudier av fyra skolor och följer Ragin och Beckers (1992) förståelse av det teoretiska och det empiriska fallet i en studie. Ett teoretiskt fall, menar de, kan urskiljas i nästan all samhällsvetenskaplig forskning, även om det ofta inte är uttalat vad detta består i. Det teoretiska fallet består av de begrepp som utgör de teoretiska ramarna för studieobjektet (ibid.). I utrymmet mellan det teoretiska och det empiriska fallet kan nya utgångspunkter för sociologisk forskning skapas. Teori beskrivs ofta som en verktygslåda som forskaren använder som perspektiv för sin analys. Hagen (2017) menar emellertid att beroende av hur teoretiska koncept och begrepp kombineras och sätts samman i en modell, så skapas olika analytiska perspektiv som skiljer sig från varandra. Eftersom sociologisk forskning också innehåller en studie av teori, så omfattar den inte bara en empirisk analys, men också en analys och tolkning av teori. Forskarens tolkning och kombination av teoretiska begrepp har betydelse för vad den empiriska analysen visar. Därför är det betydelsefullt att metoden redogör också för hur modellen har utvecklats.

I modellen för den här studien har de helhetliga teorierna bakom den teoretiska modellen delvis olika ontologiska utgångspunkter. Den institutionella designen tar utgångspunkt i att människor konstruerar sin verklighet, som sedan verkar tillbaks på dem (Berger och Luckmann, 1966: 1979). Det samma gäller för organisationer och deras omvärld (Meyer, 2010). Systemperspektivet, som används både i form av systemens manifesta och latenta (Merton, 1957) funktioner i förhållande till inklusion och exklusion (Luhmann, 2002) och i konstruktionen av funktionssystem (Parsons, 1971) har en annan ontologi. Parsons utgångspunkt var att studera hur ordning är möjlig. Det gjorde han genom att anta att människor har internaliserade metanormer som gjorde att de "frivilligt" anpassade sig till normerna. Detta antagande i Parsons teori kritiserades senare för att egentligen bara vara strukturalism (Hagen, 2017). Luhmann bytte fokus i sin analys på systemen (i samhället) med vikt på kommunikationer (Luhmann, 1995).

I den här studien studeras funktionssystemens innehåll, som ses som socialt konstruerat, men med stark vikt på normer. I tillägg studeras organiseringen i och mellan dessa system. Innehåll och organisering anses, på grund av den sociala konstruktionen, kunna skilja sig mellan skolor och i synnerhet mellan skolområden. Just på grund av att innehåll och organisering i och runt systemen anses som socialt konstruerade kan de generera manifesta och latenta funktioner som kan verka inkluderande och exkluderande. Det betyder att när begrepp som system, funktion och inklusion/ exklusion tas in i modellen, mister de den ontologiska status de hade när de placerades i sin ursprungliga teori. De får delvis en ny innebörd.

Begreppsparet inklusion och exklusion används för att belysa distinktionen av innanförskap och utanförskap. Det finns många fördelar med att arbeta med distinktioner som analytiskt verktyg. Sökandet efter kunskap blir i högre grad orienterat mot performativitet och svarar hellre på frågan "Vad gör det?" än "Vad är det"? Det betyder att när jag ställer frågan om hur institutioner konstrueras och manifesterar inklusion – exklusion i skolan så är jag intresserad av att studera hur skolornas organisering av systemen skapar inklusion/ exklusion av elevtyper.

De fyra systemen som jag valt i min studie; *det sociala systemet*, *det akademiska systemet*, *det adaptiva systemet* och *det socioekonomiska systemet*, har utvecklats genom teoretisk tolkning och i förhållande till tidigare studier av social reproduktion och är testade på studiens empiriska data genom den första explorativa analysen som jag gjorde i ett tidigt skede i projektet.

I tillägg vill jag påpeka att skolor ofta har ett funktionalistiskt förhållningssätt när de upprättar sådana system. Skolorna har ett mål de vill nå, en uppgift de vill utföra eller ett problem de vill lösa. Detta löses ofta genom försök att skapa manifesta funktioner som ska bidra till medgång. Forskning på fältet, särskilt när den riktar sig mot social ojämlikhet, har emellertid gärna en kritisk blick. Även om forskare inte explicit uttrycker det så, är det skolans funktion och systematiska uppbyggnad som kritiseras. Sådan kritik svarar skolor igen på, som problem som måste lösas och de upprättar nya funktionssystem. Detta är ett argument för att studera hur funktionssystemen skapas och verkar som ramar för innanförskap och utanförskap.

Det finns grund att tro att funktionssystemen organiseras på olika sätt i olika skolområden och att den organiseringen leder till olika utbredning och innehåll. Det finns också anledning

att tro att systemen är kopplade till varandra och till sin omvärld på olika sätt, samt har olika grad av systemintegrering/ differentiering internt och mellan sig, något som i sin tur kan bidra till inklusion/ exklusion av elever/ elevtyper. Om en skola till exempel lägger lite fokus på bildning, uppfostran och relationsskapande processer, finns det risk att det skapar brist på integrering och i slutändan exkludering av en kategori elever som har behov av hjälp med till exempel relationsbyggande.

I skolsystemet skapas principer för hur skolan organiserar sig, samtidigt som skolan som organisation, i interaktion med sin institutionella omgivning, bidrar till att inga skolor är varandra helt lika. I linje med antagandet att skolorna har olika normer och funktionslogiker att förhålla sig till så är detta av betydelse för hur vi förstår skolornas organisering och prioriteringar när det gäller klassmässig reproduktion och hantering av social olikhet:

- 1) Skolan är förvaltare av nationens humankapital, det vill säga skolan ska bidra till att utbilda morgondagens medborgare och samhällsproducenter. På så vis blir barnen det viktigaste en nation har i form av framtida investering både när det gäller kulturellt och ekonomiskt kapital (ekonomiskt system).
- 2) Politiker och experter har därför åsikter om hur vi kan utforma skolan så att den blir mest möjligt effektiv i förhållande till målet att ge elever färdigheter att hantera framtidens samhälle (politiskt system).
- 3) Parallellt med effektivitetsmålsättningar, och samtidigt kopplat till framtida ekonomisk tillväxt såväl som mänskliga rättigheter, annonserar stat och expertis mål som handlar om social integrering och som gör anspråk på att människor i en välfungerande stat måste kunna samarbeta (socialt system).
- 4) Typiska kännetecken på att social integrering är närvarande i ett samhälle är liten grad av marginalisering, hög grad av möjligheter bland samhällsmedborgarna i form av arbete, social mobilitet, politiskt deltagande, deltagande på sociala arenor och trygghet i levnadsvillkor. Skolor har i tillägg alltid mandat att förmedla den nationella kulturen och bidra till kulturell integrering och förståelse för det nationella samhällssystemet (kulturellt system).

Eftersom systemen måste vara både teoretiskt konstruerade och igenkännbara i det empiriska datamaterialet krävs en operationalisering av hur dessa system fångas upp.

Operationaliseringen av systemen utgörs av forskningsfrågor knutna till vart och ett av systemen.

1) *Det akademiska systemet*; I linje med ”the global education reform movement” skapas ett akademiskt system, där ett humankapital som representerar nationens framtida ekonomiska tillväxt och välfärd ska säkras. Skola handlar om inläring av akademiska färdigheter och är nära kopplat till skolans syfte och målsättning.

Hur talar informanterna om akademiskt fokus? (normer)

Hur organiserar skolan elevers lärande? (organisering)

Vilket syfte fyller det akademiska systemet? (funktion)

2) *Det adaptiva systemet*; I kommunikationer kring elevens prestationer och måluppfyllelse i skolan skapas ett adaptivt system. Eleven som individ behöver, oberoende av vem han eller hon är, olika hjälp för att tillägna sig sin utbildning. Några elever klarar sig med individanpassad utbildning till hjälp medan andra behöver specialundervisning och särskilt stöd, funktioner som ofta är kopplade till diverse mer eller mindre medicinska expertsystem.

Hur talar informanterna om specialundervisning?

Hur organiserar skolan individanpassad undervisning?

Vilket syfte fyller det adaptiva systemet?

3) *Det sociala systemet*; Skolans målsättning är inte bara att säkra elevers akademiska inläring. Den har också som uppgift att fostra, att bistå med inkludering till nationell gemenskap och att bidra till att skapa sociala relationer mellan människor. Det sociala systemet handlar om hur skolan organiserar sig för att tillgodose elevers sociala behov och förmåga till social handling i relationer med lärare och med elever och kopplat till normer, regler och värderingar som gäller i samhället. Det är viktigt att det sociala systemet inte förväxlas med det som traditionellt ses vara ett socialt system inom sociologin.

Hur talar informanterna om ”det sociala” och vad lägger de i begreppet?

Hur organiserar skolans bildnings- och socialiseringsuppdraget?

Vilket syfte har det sociala systemet?

4) *Det socioekonomiska systemet* är ett system som handlar om elevens möjligheter och begränsningar kopplade till hans eller hennes uppväxtvillkor. Familjebakgrund, bostadsområde och socioekonomisk status är typiska faktorer som har betydelse för hur väl en elev mår i sin skolgång. Sådana faktorer måste skolan hantera för att nå upp till mål om en utbildning som bidrar till egalisering av social ojämlikhet.

Hur förstår informanterna social ojämlikhet?

Hur organiserar skolan samarbete med familjerna?

Hur fungerar det socioekonomiska systemet?

I resultatdelen fylls dessa system med innehåll (empiri) från de olika skolorna. Därefter analyseras de ur ett neoinstitutionellt perspektiv och ur ett inklusions- och exklusionsperspektiv. Systemen måste vara på plats empiriskt innan analysen som ska svara på *hur skolor organiserar sig i förhållande till social ojämlikhet och vilken betydelse organiseringen har för inklusion/ exklusion* sker.

Organisering kring ovanstående system pågår kontinuerligt och sida vid sida av varandra i skolans vardag. Formalia, moden och idéer översätts och implementeras i olika grad. Där utövas institutionell press som får betydelse för innehållet i de olika systemen. Systemen integreras eller differentieras med utgångspunkt i såväl områdesspecifika element som generell opinion i samhället. Skolor har till exempel på senare tid haft hög prestationspress på sig, vilket kan ha lett till starkt fokus på det akademiska systemet och möjligen det adaptiva. Samtidigt är det möjligt att skolor med heterogena elevgrupper inte har möjlighet att adaptera politiskt initierad prestationsfokus, men hellre löskopplar.

Med analyser baserade i djupintervjuer utgörs den epistemologiska utgångspunkten i denna avhandling, som nämnts, av en fenomenologisk tillnärmning. Data kan på inget sätt visa något annat än hur världen framstår för de intervjuade parterna. De som har blivit intervjuade har dock informerats om att vi primärt önskat att förstå *skolan som organisation*, något som även präglar sättet frågorna har utformats på.

[Det empiriska caset](#)

Det finns olika sätt att etablera empiriska case (fall) i forskningsstudier, men en grundläggande förutsättning för att kunna driva komparativ forskning är att casen är tillräckligt lika för att kunna jämföras, men samtidigt tillräckligt olika för att en jämförelse ska bli meningsfull (Ragin och Becker, 1992).

Denna studie använder kvalitativa intervjuer med lärare, rektorer och skolägare för att svara på problemställningen.

Båda kommunerna utgör i den här studien ett Case. Det metodiska greppet är att på en komparativ nivå diskutera två case, det norska och det finska. Skolorna har både lik och olik institutionell kontext. I en kommun i Norge och en kommun i Finland så har sökljuset riktats mot skolor belägna i högstatusområden respektive lågstatusområden (se vidare beskrivning av skolområdena i nästa kapitel). Det medvetna valet av skolor belägna i hög- och lågstatusområden förväntas ha betydelse i förhållande till skolornas organisering och prioriteringar.

Grundskolelagen i den norska och den finska grundskolan är på en generell nivå lika när det handlar om rätt till akademisk utbildning, individuell anpassning/ specialundervisning, fokus på utjämning av social ojämlikhet samt socialisering och fostran (Lag om grundläggande utbildning och Opplæringsloven). Båda länderna har decentraliserad styrning av grundskolan som ägs av kommunen. Kommunerna som valts för undersökningen är befolkningsmässigt ungefär lika stora. De är båda universitetsstäder som har territoriellt stigmatiserade bostadsområden. Båda kommunerna hade vid datainsamlingstidpunkten politisk styrning där en skolchef i kommunen primärt hade ansvaret för ekonomisk fördelning och styrning av skolorna. Skolorna i båda kommunerna har en rektor som har budgetansvar och ansvar för pedagogisk verksamhet på sin egen skola där rektor står formellt ansvarig för elevernas utbildning.

Det som vi kallar för case kan skapas eller återfinnas både teoretiskt och empiriskt, de kan vara mer eller mindre avgränsade objekt eller de kan vara processer som ska undersökas. Case-definitionen baseras ofta på redan existerande definitioner. Det kan diskuteras i vilken grad de case som ska undersökas är objekt. Såväl nationer som skolor är naturligtvis uppenbara case som både är empiriskt verkliga och konventionella. Men samtidigt så analysereas inte caset primärt som två nationers skolor men i ljus av skolornas organisering och institutionella design. Skolsystemen kan möjligen ses som objekt och i någon grad ge

deduktiva fingervisningar för analysen. Samtidigt är den teoretiska konstruktionen av systemen abduktivt genererad. Jag skapar alltså begreppsmässiga ramar för vad jag ser efter. Här är det systemens manifestering när det gäller organisering i relation till social ojämlikhet och inte skolan eller nationen i sig som är i fokus. Dock utgör skolan och nationen som objekt viktiga bakgrundsmaterial och inte minst institutionella ramar för respektive case.

Ragin och Becker (1992) menar också att case kan vara någonting specifikt, teoretiskt konstruerat. Casen är varken empiriska eller tagna för givet, men utvecklas i ett dialektiskt förhållande mellan teori och empiri under forskningens gång. *"Interaction between ideas and evidence results in a progressive refinement of the case conceived as a theoretical construct"* (Ragin och Becker, 1992, s. 10). I den analytiska designen med begrepp som institutionell omgivning, idéer, myter, legitimitet, koppling och översättning skapas en konstruerad teoretisk ram som riktar sökljuset mot något specifikt som ska bidra till att svara på problemställningen. Det teoretiskt konstruerade ramverket kommer att inkludera vissa analyser och fynd och samtidigt exkludera andra som inte kan nås med hjälp av begreppsapparaten, eller som Luhmann skrev; *It's because one is blind that one can see* (Hagen, 2017 s.131). I konstruktionen av det teoretiska ramverket måste därför många möjliga alternativ övervägas noggrant.

Ragin och Becker (ibid.) menar till sist att case kan vara konventioner. De menar att case kan vara generella, teoretiska konstruktioner som är en produkt av kollektivt akademiskt arbete och interaktion samt övergripande i förhållande till specifika forskningsinsatser. Sociologisk forskning involverar oftast ett multipelt användande av tillnärmningar till vad ett case är. Caset existerar med andra ord i flera dimensioner och på flera nivåer samtidigt, och det flerdimensionella caset uppstår därför att sociologisk forskning ofta kombinerar teoretiska och empiriska analyser. Det som är viktigt är emellertid att det teoretiska och det empiriska caset passar tillsammans. I den här studien är skolor valda och datamaterial insamlade med temat social ojämlikhet som den basala dimensionen. Casen ägnar sig för studier om organisering i relation till social ojämlikhet.

Skolorna i studien

De utvalda skolorna är grundskolor. Skolorna i de två kommunerna är belägna i sociodemografiskt olika områden och har därmed ett elevunderlag som skiljer sig markant när det gäller elevernas sociala klassbakgrund (Skavhaug, 2011; Nilsen, 2004).

Den norska högstatusskolan ligger i ett villaområde där befolkningen bor i fristående villor med hög bostandard. Huspriserna i området är höga i förhållande till resterande del av kommunen. En hög andel av invånarna har högre utbildning och har arbete som kan kopplas till hög social status och inkomst. Ett kännetecken hos en stor del av befolkningen i det norska högstatusområdet är att de har akademisk utbildning. Andelen invånare med utländsk bakgrund är, i relation till andra områden i kommunen, mycket låg. Detta återspeglas i datamaterialet genom att det är få elever med invandrarbakgrund som studerar vid skolan. I den här stadsdelen i den norska kommunen är det låg grad av problematik knuten till såväl utbildning, familjeinkomst som sociala och hälsomässiga indikationer (Leiulfsrud med flera 2003).

Den norska lågstatusskolan ligger i ett höghusområde med många kommunala bostäder. Invånarna kännetecknas av att de har låg utbildning, arbete med låg status och låg inkomst. Skolan har en betydande högre andel elever med icke norsk etnisk bakgrund jämfört med högstatusskolan (Leiulfsrud med flera 2003; Skavhaug, 2011; Minkkinen, 2014).

Det finska högstatusområdet har många likheter med det norska högstatusområdet, med invånare som har jobb och högre inkomst. I likhet med det norska högstatusområdet, med låg grad av invånare med icke norsk etnisk bakgrund, är det låg grad av invånare med icke finsk etnisk bakgrund. Föräldrar vid den finska högstatusskolan arbetar emellertid i högre grad med tekniska yrken, medan det i det norska högstatusområdet är fler akademiker (Leiulfsrud med flera, 2003; Skavhaug, 2011; Minkkinen, 2014).

Trots att det är skillnader mellan hög och lågstatusområdena i båda kommunerna, visar statistiken att det är större klasskillnader i den norska än i den finska. Tabellerna nedanför visar fars och mors klassbakgrund vid de olika skolorna, där Skavhaug (2011) har opererat med benämningen Nordby för den norska kommunen och Finby för den finska kommunen.

Tabell 4.3a Fars klassbakgrund

	Fars klassbakgrund						Totalt	
	Arbeiderklassen / lavere funksjonær		Midlere funksjonær/ selvstendig næringsrivende		Høyere middelklasse		%	N
Nordby***	%	N	%	N	%	N	%	N
Lavstatuskolene	62,3	101	6,2	10	31,5	51	100	162
Høystatuskolen	12,0	16	9,0	12	78,9	105	100	133
Totalt	39,7	117	7,5	22	52,9	156	100	295
Finby**								
Lavstatusskolen	64,1	82	7,8	10	28,1	36	100	128
Høystatusskolen	44,8	60	11,2	15	44,0	59	100	134
Totalt	54,2	142	9,5	25	36,3	95	100	262

* Persons kjikvaderat 0,1, ** Persons kjikvaderat 0,05, ***Persons kjikvaderat 0,01

(Skavhaug, 2011 sid. 46)

Tabell 4.3b Mors klassbakgrund

	Mors klassbakgrund						Total	
	Arbeiderklassen / lavere funksjonær		Midlere funksjonær/ selvstendig næringsrivende		Høyere middelklasse		%	N
Nordby***	%	N	%	N	%	N	%	N
Lavstatuskolene	57,2	95	3,6	6	39,2	65	100	166
Høystatuskolene	15,8	21	1,5	2	82,7	110	100	133
Totalt	38,8	116	2,7	8	58,5	175	100	299
Finby*								
Lavstatuskolene	55,1	70	7,1	9	37,8	48	100	127
Høystatuskolene	40,2	53	6,1	8	53,8	71	100	132
Totalt	47,5	123	6,6	17	45,9	119	100	259

* Persons kjikvaderat 0,1, ** Persons kjikvaderat 0,05, ***Persons kjikvaderat 0,01

(Skavhaug, 2011 sid. 46)

Tabellerna visar klassbakgrund för föräldrarna till eleverna vid de olika skolorna. Vi ser att grupperna är segregerade på bakgrund av socioekonomiska skillnader. Klassegregeringen är större vid skolorna i de norska skolområdena än i de finska. Detta beror på att den finska kommunen har reviderat skolornas upptagningsområden mellan år 2002 (då den första studien i projektet Barndom i Norden genomfördes) och 2009-2010. I tillägg har ett bostadsområde som är knutet till det finska lågstatusområdet delvis ändrat demografisk profil, något som även bidragit till en högre andel elever från medelklassfamiljer. Detta har delvis påverkat skolans socioekonomiska profil. Området kan ändå karaktäriseras som ett skolområde med lägre socioekonomisk profil. Skolorna är valda som exempel på skolor i

hög- respektive lågstatusområden och representerar därför inte norska eller finska skolor generellt.

Social klass är i analyserna baserade på frågor om mors och fars yrke, om mor och far har en chefsposition, mor och fars utbildning samt indikationer om ekonomi i hemmet.

Klasskodningen är gjord med stöd i Svenska Socioekonomisk Indelningskategorier (SEI – se SCB, 1982).

Studiens genomförande

Informanterna i studien är skolägare, rektorer och lärare i två kommuner och på fyra skolor. På kommunnivå har det genomförts intervjuer med en representant för rådmans stab i den norska kommunen och en representant för den finska kommunen (leverantör för pedagogiska tjänster, med särskilt ansvar för läroplaner). Det har genomförts intervju med enhetsledare vid de fyra skolorna samt med totalt 20 lärare, där specialpedagogisk tjänst representerades vid båda skolorna.

Intervjuguiden var semistrukturerad och intervjuerna har genomförts som dialoger med särskilt fokus på hur man tänker och organiserar skola. Frågorna skapar utrymme för att lärarna och rektorerna återger sin syn på hur skolan arbetar med organisering. Informanterna i studien har blivit intervjuade om hur de agerar, hur de tänker och reflekterar kring skolan som system och praktik och framför allt kring hur inkludering och exkludering uppträder och organiseras på de utvalda skolorna.

Intervjuerna tog vardera mellan 1–1,5 timme. De genomfördes med två intervjuare ur forskarteamet på plats, varav en hade huvudansvaret för intervjun medan den andre kompletterade med uppföljningsfrågor och tog anteckningar.

Då intervjuerna skett med enskilda representanter för skolägaren, rektorer och lärare så blir tillnärmningen på många sätt fenomenologisk. I intervjusituationen kommer det att handla om den enskilde individens subjektiva upplevelse av det som det frågas om, men frågorna är konstruerade på ett sådant sätt så att det riktar sig mot ”skolan” som forskningsobjekt, inte mot den enskilde individen. Det är explicit uttalat att forskaren tillsammans med läraren söker finna svar på frågor som rör den aktuella skolan. Detta sker genom att frågorna struktureras i ordalag som: ”Hur gör ni det på den här skolan...”, ”Vilka ändringar har skett...”, ”Kan du beskriva skolkretsen här...” etc.

Intervjuerna genomfördes på arbetsplatsen, i kommunhuset eller på den respektive skolan, placerade i rum där det var liten risk för störningsmoment.

De finska intervjuerna försiggick i huvudsak på engelska, samtliga med deltagande av en finsktalande forskare som också talade svenska och engelska. Detta visade sig värdefullt då några av de finska intervjuerna haltade lite på grund av språket. Samtliga intervjuer spelades in på ljudupptag och transkriberades.

Vid transkriberingen av intervjuerna används förkortningar för representanterna från de olika kommunerna. I det norska caset har jag gett representanten för rådmannens fagstab beteckningen RFSNo, rektor på skolan i högstatusområdet betecknas som ReHSNo och rektor för lågstatusområdet som ReLSNo. Lärare vid skolan i det norska högstatusområdet betecknas som L1HSNo, L2HSNo och så vidare och i lågstatusområdet som L1LSNo, L2LSNo och så vidare. Motsvarande beteckningar görs även vad gäller de finländska informanterna, men som kommunens representant i studien används, ”Leverantör för utbildningstjänster”.

Materialet har utforskats med olika teoretiska infallsvinklar inom projektet och analyserna har skett i nära samarbete med flera av de forskare som deltagit i datainsamlingarna. Genom att presentera analyser och paper för deltagare i projektet så har tolkningarna validerats. Kunskap och kännedom om de skolor på vilka undersökningarna ägt rum har också upparbetats genom dokumentstudier av formella organisationsstrukturer, vilka dels står att finna på internet, dels i form av dokument som kontrakt, läroplaner och andra policydokument. Genom återkoppling av forskningsresultat till de aktuella skolorna gavs det möjlighet till uppföljningsintervjuer och inte minst till validering av fynd. Presentationen av analysen föregick på ett sätt som öppnade upp för dialog med skolägare och personal på skolorna.

[Analys av datamaterialet](#)

I en inledande fas av projektet utgick jag ifrån begreppen ”systemvärld” och ”livsvärld”, där skolorna både poängterade vikten av måluppfyllelse och resultatförbättring (systemkrav), och erkände att de inte kunde eller ville leva upp till den typen av målrationalitet i möten med eleverna. I brytningen mellan skolorna som system och skolorna som arenor där barnen möts och formas föddes idén till att konstruera de fyra temana: ämnesmässig kunskap,

socialisering, specialundervisning samt föräldrainvolvering. Detta skedde inte minst därför att det inom alla dessa fält pågår både en offentlig, politisk debatt och en intern kommunikation.

I analysen användes både teoretiska och praktiska verktyg. Analysen skedde med hjälp av det praktiska verktyget NVivo, som är ett dataprogram för hantering av kvalitativa data.

Programmet bidrar som ett sorteringsverktyg, i vilket stora datamaterial kan kodas och kategoriseras på ett översiktligt sätt. Det är viktigt att ha i åtanke att det alltid finns en risk att sådana verktyg har inflytande på hur analysprocessen utformas. I detta fall började jag med att sortera data i de fyra systemen. Därefter arbetade jag vidare med analys av vart och ett av systemen. Kodning och kategorisering genomfördes både induktivt och med stöd i begrepp från neoinstitutionell teori.

Etisk och metodisk reflektion

Arbetet med detta forskningsprojekt har pågått över lång tid. Både etiskt och metodiskt skapar detta några utmaningar. Är data som samlades in 2009-2010 relevanta i dag? Skolan kan både ses på som en i liten utsträckning föränderlig institution, men har också varit föremål för hög grad av reformering. Oberoende av detta finns det dock goda skäl att anta att huvuddelen av de resultat som presenteras, och processerna som bidrar till reproduktion av social ojämlikhet i all huvudsak är de samma i dag. Frågan om hur skolan ska arbeta för att skapa möjligheter för alla elever, oavsett social bakgrund är fortfarande lika aktuell i den skolpolitiska debatten (se exempelvis Stortingsmelding 21 - *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, 2016-2017).

En huvudpång med den här studien är att visa hur man kan förstå organisering och hur olika fält inom skolan skapar spänningar och utövar press som bidrar till institutionaliserade praktiker med latent funktioner som kan verka såväl inkluderande som exkluderande. Jag har jobbat i drygt 20 år inom skola på olika nivåer och i olika funktioner. Social ojämlikhet har varit ett tema som intresserat mig sedan mitt första arbete som pedagog i en förberedelseklass för invandrarbarn från framför allt forna Jugoslaven. Samtidigt som min erfarenhet från skolan, som pedagog, lärare och rektor har gett mig närhet till forskningsfältet så har det varit viktigt med reflexiv medvetenhet kring den förförståelsen och att skapa analytisk distans till studieobjekten, inte minst när det gäller normativa och värdemässiga antaganden om skolans eventuella bidrag till reproduktion av social ojämlikhet.

Ett viktigt krav i samhällsvetenskaplig forskning, ett krav som också har en etisk bas, är att forskningen har betydelse, inte bara för forskaren och dennes kunskapsparadigm, men också för de människor som det forskas på. Att forska på skolan är i detta avseende fördelaktigt. Det är inte övermodigt att utgå från att alla parter involverade i skolforskning: forskare, lärare, elever, föräldrar, rektorer, kommuner och politiker, önskar en god skola och också önskar berätta om den skola de upplever.

Dilemmat uppstår när kunskapen man söker hos de olika respondenterna ska valideras och analyseras, inte bara var för sig, men också i relation till varandra. Upplevelser om skolan och önskemål om en god skola varierar, både mellan respondentkategorierna och inom dem. Vid bruk av kvalitativ metod finns dock inget annat giltigt sätt att validera sin forskning på än att vara reflexiv och transparent i förhållande till de steg man tagit och de val man gjort genom hela forskningsprocessen.

Ett annat ord för transparens är kommunikativ validitet (Kvale, 1995) och handlar om forskarens förmåga att kommunicera hur processen påverkar kunskapens giltighet. Den kommunikativa validiteten kan bestå av: beskrivning av förförståelse, beskrivning av datainsamling, beskrivning av urval. Hur fallen/exemplen/ personerna valts ut måste beskrivas detaljerat, beskrivning av analysprocessen med mera.

Trots att det inte är tal om generalisering vid bruk av kvalitativ metod, så önskar jag att säga någonting mer om världen än det som gäller för endast det smala urval av case som här är gjort. Genom bruk av teori och tidigare forskning är därför min intention att diskutera och belysa casen i ett samhällsperspektiv. Inte minst så menar jag att det metodologiska greppet att studera hur skolorna organiserar sig i relation till social ojämlikhet, med utgångspunkt i de fyra systemen, kan bidra till en reflektion över inklusion/ exklusion och kanske så frön till vidare forskning om skolans upprätthållande funktion när det gäller social reproduktion.

I kommande kapitel presenteras ramfaktorer för kommunen och innehållen i de fyra systemen vid respektive skola.

DEN NORSKA SKOLAN

Ramfaktorer

I det norska skolsystemet finns det tre förvaltningsnivåer: statligt centrala och statligt regionala myndigheter (departement, direktorat, fylkesmenn), lokala myndigheter (kommunala och fylkeskommunala skolägare) och skolor. Kommunen har det överordnade ansvaret för finansiering och genomförande av grundskolan. Finansieringen sker dels genom ett *icke* öronmärkt grundtillskott som årligen fastställs av stortinget, dels genom kommunens egna intäkter. Det är alltså upp till varje kommun att utifrån lagar, föreskrifter och andra policy, tillhandahålla en adekvat skola (Engeland och Langfeldt, 2009).

Kunnskapsdepartementet har ansvar för utformningen av den nationella utbildningspolitiken och politiken genomförs via lagar, föreskrifter samt läroplaner och ramplaner.

Utdanningsdirektoratet är Kunnskapsdepartementets förvaltningsorgan. På regional nivå fungerar Fylkesmannsembetene som en instans mellan Kunnskapsdepartementet och Utdanningsdirektoratet på den ena sidan och utbildningssektorn i kommuner och fylkeskommuner på den andra sidan (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Opplæringsloven med forskrift reglerar utbildning och innehåller regler om bland annat utbildningens omfång och innehåll, skolplacering (för grundskolan), organisering, individanpassad undervisning och specialundervisning med mera. Läroplanverket för Kunnskapslyftet (K06) styr utbildningen.

I den specifika norska kommunen där undersökningen genomförts bestod styrningsmodellen, när undersökningen genomfördes, av en ”Tvånivåmodell”. Olika enheter lydde direkt under kommunens Rådmann. Var och en av rektorerna på de olika skolorna hade sin respektive kontaktperson med delegerat ansvar från Rådmann.

Skolorna var kontrakterade gentemot kommunen via ett ledaravtal. Avtalet omfattade flera dimensioner: resultatmål för både enhet och tjänsteområde, enhetens satsningsområden inkluderat resultatmål utöver de som är fasta i ledaravtalet samt organisatoriska, driftsmässiga och/ eller byggnadsmässiga förhållanden som kunde påverka resultatuppfyllelsen, ekonomistyrning, brukartillfredsställelse, medarbetartillfredsställelse och enhetsledarens personliga utvecklingsmål.

År 2004 etablerades ett nationellt kvalitetsvärderingsprogram (NKVS) med nationella prov och en nätbaserad portal (Skoleporten) för presentation av data innanför områdena inlärningsutbyte, inlärningsmiljö, resurser, genomförande och skolfakta. Systemet har vidareutvecklats till att senare innehålla brukarundersökningar om inläring och trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2011). Arbetet med att utveckla en modell för evaluering av norsk skola kan ses i sammanhang med en rapport från OECD (1988) som konkluderade att det var ett starkt behov för att utveckla en modell för evaluering av den norska skolan där de olika nivåernas roller och ansvar blev klargjort⁴. Staten har tillsyn av skolägaren med avsikten att säkra att barn och unga får infriat rätten till likvärdig utbildning i överensstämmelse med Opplæringsloven. Tillsynsmyndigheten i Norge kontrollerar att lagen följs och utdanningsdirektoratet koordinerar en nationell tillsyn varje år, som genomförs av fylkesembetene.

Skolägaren är pålagd att ha ett fungerande system för internkontroll och ska årligen rapportera tillståndet i grundutbildningen. Huvudfokus var att kontrollera skolägarens system för uppföljning av egen verksamhet⁵. Man hade alltså ett system för kontroll av system.

Trots att det är starka statliga anvisningar för det norska skolsystemet i form av lagar och ramplaner så menade en representant för Rådmannens fagstab i den norska kommunen att friheten som kommunen har när det gäller organisering är formidabel, vilket i sin tur gör att kommunen delegerar både makt och ansvar till den enskilda skolan:

”Vi har jo til og med delegasjonsreglement i kommunen som gjør at det er nesten ingenting rådmannen trenger å styre, av den praktiske hverdagen i skolen. Det er noen overordnede grep, for eksempel hvem som skal gå på hvilken skole som ikke er lov til å delegere (...) men det har veldig lite betydning for rektor i skolehverdagen. Så det å være rektor i dag, det er en veldig kreativ posisjon, for det står og faller på hva du gjør på denne enheten sammen med dine ansatte” (RFSNo).

⁴ En generell förvaltningsmässig trend som la vikt på decentralisering och mål- och resultatstyrning, där element i den trenden med tiden kom att lyda under samlingsnamnet New Public Management, etablerades i slutet av 80-talet. NKVS etablerades som ett led av detta 2004.

⁵ Norge har tradition för skolbaserad utvärdering, vilken ligger tätt kopplad till skolutveckling. Skolägaren har en central roll när det gäller att följa upp kvaliteten i egna skolor. Krav om genomförande av skolbaserad värdering finns i forskriften till lovverket. Skolorna har krav på sig att värdera i vilken grad organiseringen, tillrättläggandet och genomförandet av utbildningen medverkar till att nå de mål som är fastsatta i Kunnskapslyftets läroplan (UDIR, 2011).

Trots att styrning av skolan är decentraliserad och trots, (eller kanske därför) att enhetsledaren gavs hög grad av ansvar, så försiggår en lång rad av evalueringar av skolan, både från centralt håll och från skolägaren. Kommunen evaluerade tre olika kvaliteter i skolan: strukturkvalitet, resultat kvalitet och processkvalitet. Dessa tre kategorier kom i samband med K06, men redan innan det hade behovet av att veta vad som skedde med den frihet som skolorna fick genom att decentraliseringen ökat. Det blev också satt i gång samarbete med lokala forskningsmiljöer för att kunna studera effekten av olika insatsfaktorer.⁶ Resultaten från de olika undersökningarna diskuterades ett par gånger per år genom frågeställningar som studerade vilka utmaningarna var, betydelser och konsekvenser av utmaningarna, vilken förbättringspotential som fanns och vilka åtgärder som behövdes tas. Under de fem senaste åren före studiens genomförande rapporterades målstyrningen ha blivit ännu mer målrational genom att fokusera på resultatuppfyllelse. När decentraliseringen och styrningen av skolan överfördes från staten till kommunerna så uppstod med tiden ett behov för staten att veta vad de egentligen fick för de pengar de investerade. När skolorna rapporterade dåliga resultat så blev det alltmer viktigt för skolorna att basera sina åtgärder på forskning som visade vilka faktorer som hade effekt på sådana dåliga resultat.

”Så fra og med å være fornøyd med at skolen fantes og tilsynelatende var ganske rolig og fredelig bortpå der, så er det mye mer fokus på effektene av hva skolen holder på med. Både hos foreldrene og politikerne” (RFSNo).

Många skolledare sitter fast i en tidsklämma och hinner därför inte tillägna sig alla de resultat som rapporteras tillbaks till skolan. Det är många undersökningar att hålla reda på och att studera resultat är inte nödvändigtvis varje ledares styrka. Informanten vid Rådmannens stab menade att redskapen som fanns tillgängliga för att samordna kunskap om den specifika skolan varit för dåliga. Det var också ett problem att det ofta inte är uppenbart vad ett givet resultat är en effekt av. Det finns många förklaringsmodeller och även om man från skolägarhåll försökte motivera skolledare att använda forskningsbaserade förklaringsmodeller och lösningar så användes det också en del bortförklaringar och ad hoc – metodik.

⁶ Resursfördelningsmodellen, som bygger på socioekonomiska och sociodemografiska data, är ett exempel på något som utvecklats i samarbete med lokala forskningsmiljöer. Rådman rapporterar om flera data som samlas in används för att studera och kvalitetssäkra skolan: GSI, KOSTRA, nationella prov, kartläggningsprov, betyg, elevundersökningen, brukarundersökning riktad mot föräldragruppen (skola-hem), hälsoundersökning i kommunen, kvalitativ studie av skolan, HMS och evaluering av elevernas arbetsmiljö och kvalitativa studier av utvalda aspekter hos den specifika skolan.

”Mange skoler lever i den verden, at bare du klarer å forklare og bortforklare det så er det greit. Men, det betyr ikke at ikke vi fortsetter å være bekymret, for vi mener jo at en del skoler ikke tar ut potensialet. Vi er jo så frekke å tro at de skolene som har best resultater, når vi ser på karakterer, ikke nødvendigvis tar ut potensialet i elevflokkene” (RFSNo).

Ledaravtalet var, ved studietidspunktet, en viktig del av skolägarens styrning av den enskilda skolan. Avtalet beskrevs som ett utvecklingsavtal och förhandlades fram i dialog med brukarråd och skola, innan det togs till diskussion med Rådmann. Ledaravtalet var ett långsiktig avtal där huvudmålsättningarna låg fast i tre till fem år. Resultatmålen evaluerades varje år. Det ska uppfattas som ett styrningsverktyg för reell verksamhet, där målen var realistiska och kopplade till verklig praxis. Men det var också ett styrningsverktyg för dialog kring skolans viktigaste utvecklingsarbete. Därför var det viktigt att avtalet blev skolans eget, samtidigt som det kunde användas som styrningsverktyg för Rådmannen när det gällde till exempel mål som var politiskt betingade. Ett exempel är att skolan ska ha en plan som gäller förebygging av mobbning. Värderingen av avtalet i slutet av året fick betydelse för rektors lönenivå och för utvecklingen av nästa års avtal:

”Grunnlaget, og det informasjonstilfanget vi sitter med, for det siste kalenderåret, i form av undersøkelserne, og i form av måloppnåelse på lederavtalen, og den egenmeldingen som rektor har, trekkes inn i en sluttvurdering som til slutt har betydning for lønnsnivået for rektor, og betydning av utvikling av den neste lederavtalen” (RFSNo) .

Eftersom måluppfyllelse, när det gällde den enskilda skolans ekonomi, också låg som en viktig del i avtalet, så betydde det att ju högre grad av ekonomisk effektivitet som skolan uppnådde, desto högre lön fick skollära. Vår informant vid Rådmannens stab menade att ledaravtalet var ett äkta barn av ekonomiplanen i kommunen. De politiska mål som ligger som resultatmål i ekonomiplanen återfinns i ledaravtalen.

En av rektorerna i kommunen berättade att ledaravtalet var ett nyttigt verktyg som utvecklades över tid. Det handlade både om att anpassa skolan till de formella krav som ställdes genom ”Opplæringsloven”, föreskrifter och läroplan samt till ekonomiska ramar och till kommunens strategiplan. Men det handlade också om att anpassa ledaravtalet till den praxis varje specifik skola i kommunen hade.

”Den er jo med tanke på at vi skal komme oss videre. Vi blir jo vurdert på resultat og, men du kan si det at den setter i system en sammenheng mellom politisk styring og ned til

tjenestnivået i kommunen. (...) man har på en måte fått spissa den mer, og det er ganske mange av de samme målene som kommer fra år til år, og det tenker jeg er en riktig vei å gå” (ReLSNo).

Det var ett styringsverktøy av typen ”Balansert Målstyrning” (Kaplan & Norton, 2007), där resultatmål mäts i flera dimensioner och där varje dimension rapporteras och processas i dialog mellan enhet och Rådmannens stab. En av rektorerna menade att det är Rådmanns plikt att veta någonting om hur varje enskild skola ligger till när det gäller aspekter som till exempel elevundersökningen och medarbetarundersökningen. Ledaravtalet gav utrymme för viss handlingsfrihet, avtalet skapades i dialog mellan skolägare och rektor och det kunde förhandlas.

Vid alla skolor skedde det en förhandling när det gäller ledaravtalet, men med bakgrund i sociodemografisk profil och andra element som har betydelse för styrning av skolan, såg förhandlingarna om avtalet mellan skolägare och skola olika ut.

Vid skolan i högstatusområdet ifrågasatte rektor att styringsstrategin från skolägens håll var alltför New public management orienterad, där mätbara indikatorer skulle avgöra satsningsområden och intervenering för skolan, trots att många faktorer i skolan är svåra att mäta i tal. När sådana mätningar offentliggörs uppstår konkurrensinstinkt på skolan och om det visade sig att resultaten hade sjunkit något jämfört med tidigare så lade skolan mycket energi på att reparera detta.

”(...) når offentliggjøringene kommer, så blir skolene veldig opptatt av at vi vet at vi blir offentliggjort på disse prøvene her. Så det øyeblikket skolen raser litt ned på disse rangeringene, og noen som kommer opp og passerer oss, så vi bruker så mye energi på å forsvare det igjen, ikke sant” (ReHSNo).

Rektor vid skolan i högstatusområdet menade också att det var problematiskt med politisk Ad Hoc styrning. Rektor är första expertinstans i kommunens styrningsmodell. Men det är problematiskt att fokusera på det som är betydelsefullt att lägga tid och energi på när skolan hela tiden nås av nya politiska krav om intervenering baserat på resultatrapporteringen. Rektor beskrev hanteringen av dilemmat att båda ha och följa ett ledaravtal och samtidigt få gjort det rektor bedömer bör göras på skolan som problematiskt. För att hantera dessa av och till dubbla och motstridiga uppgifter var rektorn på skolan tvingad att arbeta med att anpassa både avtal och praxis:

”Jeg tenker at jeg har det mandatet og den fullmakten. Jeg kan egentlig styre det her i ganske stor grad, og jeg velger å stå i det. Hovedsatsingene mine her på skolen går nok foran lederavtalen (...) men jeg må tilpasse dem hele tiden. Det ligger veldig mange faktorer i lederavtalen som forstyrrer prosessene våre her på skolen og som gjør at jeg må bruke tid på ting som ikke oppleves som produktivt for oss, men som handler om demokrati og at noen andre bestemmer hva vi skal gjøre” (ReHSNo).

”En del av jobben min, er egentlig å være funksjonær, for politikere som skal iverksette ting. Men på den andre siden så er jo jeg det første ekspertnivået i vår organisasjon, så jeg må jo gi noen signaler andre veien også. Vi må utvikle noe ut i fra hva vi har kunnskap om i forhold til faget vårt, for det har ikke politikerne. Dette er en vanskelig balansegang hele tiden, men så lenge jeg begrunner godt nok, ikke kjører økonomien her i grøfta, og leverer i rimelig allrighte resultater på de fleste typer av målinger på en måte, så bryr ikke de seg så mye mer” (ReHSNo).

Denna förhandling tog sig uttryck på olika sätt. Rektors upplevelse var att det låg en press i styrningssystemet som kunde få olyckliga konsekvenser när det handlar om inkludering och integrering. Om en skola ska styra sin verksamhet efter mätbara enheter blir ramarna för snäva och fallhöjden för de som inte passar in blir stor. I ett system som kontrollerades på faktorer som till exempel resultat på nationella prov, så försökte rektor oförväget att skapa den skola han menade eleverna behövde och samtidigt ge signaler om stabilitet, inåt i kommunen. Där kommunen var mer orienterad mot prestationsresultat på nationella prov önskade rektorn att rikta större fokus mot att skapa en skola med hänsyn till mångfald och social inkludering.

”Jeg er opptatt av en skole som favner vidt når det gjelder normalitet. Man snakker om mangfold, og man ser et samfunn som blir mer mangfoldig, og så er det en slags panikk i systemet som gjør at man styres tilbake noe som synes, etter min mening å være for snevert. Mot en skole som ikke passer for mange elever. I år har vi gode resultater og vi vil stort sett ha det, men noen vil si at 'burde ikke dere ha bedre resultater da, når dere ligger der dere ligger'. Jeg er bekymret for jeg opplever at fokuset til de som styrer oss, øker rundt det som er målbart. Og det er en for liten del av det som samfunnet forventer at vi skal lære ungene som er målbart” REF (ReHSNo).

”Hvis jeg absolutt ville ha hatt bedre resultater på disse prøvene så hadde vi bare trent elvene litt mer på de nasjonale prøvene. Det er for enkelt altså, det er mer.. ja. Det er for enkle slutninger etter min mening da. Det er mer komplisert enn som så” (ReHSNo).

Vid skolan i det norska lågstatusområdet såg förhandlingen mellan skola och skolägare annorlunda ut. Rektorn vid skolan i lågstatusområdet upplevde att kommunen hade förståelse för skolans ganska besvärliga situation när det handlade om måluppfyllelse och resultat i olika dimensioner, men inte minst på nationella prov. Skolan kunde därför i högre grad bortförklara sina resultat och revidera sina mål, med utgångspunkt i skolans socioekonomiska profil. Samtidigt var skolan tvungen att förhandla om extra resurser kopplade till elever och elevgrupper.

”Vi blir tatt på alvor, og det er noen greie nok kommunikasjonslinjer. Det er interne tjenester, når du etterspør støtte for å forstå, så får du det. Men, jeg har intense diskusjoner nå vedrørende at jeg har så mange barn som krever ekstra. Jeg har på en måte den filosofien at jeg er nødt til å sette inn støtte. Samtidig så må jeg på den samme tiden ha budsjettdisiplin. Så det blir på en måte en sånt krysspunkt. Og det er klart at da er det ikke sånn, avtaler om penger over bordet, men jeg oppfatter det at jeg har en forståelse for at det er vanskelig her, etter hvert” (ReLSNo).

Efter att kommunen infört en två-nivåmodell där den administrativa mellannivån togs bort ökade både ansvar och frihet för rektor. Förhandlingarna kom i hög grad att handla om ekonomi. Kommunen införde efter en tid en fördelningsnyckel för skolorna som inte bara handlade om antal elever på skolan, men där också socioekonomisk status hos föräldrarna i området fick betydelse⁷.

Rektors ökade ansvar för skolan kom att handla om såväl ekonomi som ämne och juridik. Skolan fick en summa pengar, där det inte var förhandsdefinierat vad pengarna skulle användas till. Detta ökade handlingsutrymmet, men samtidigt inskränktes den frihet som

⁷ ”Jeg fikk i utgangspunktet to stillinger, mens jeg var over millionen, mens nå, og det kan du si at kriteriene og utregningene går gjennom statistisk sentralbyrå. Da dreier det seg om utdanningsnivået hos mødre, det går på økonomi og endel sånne type ting. Det som var endringen var det at man opprett, i første omgang så lå kriteriet i boområdet. Mens det nå er skjerpet, det dreier seg om hvordan ser det ut i de familiene som har barn i skolealder. Det er, det er (...) ikke en riktig prioritering etter mitt skjønn. For du kan si at omgivelsene har ganske stor betydning for våre unger. Og når vi har trygdeboliger, med alle de her, som innfrir kravene, med nær sagt både, på helse og på utdanning og på forståelse av verden rundt seg, så innvirker det, det å ha psykiatriske pasienter i trappeoppgangen og på en måte ha opphopning av det - det vanskeliggjør en del, hvordan unger og familier håndterer sosiale situasjoner (ReLSNo)”.

skolan hade, genom krav på resultat, elevprestationer, inlärningsmiljö och många andra aspekter i skolan. Inte bara rapporteringssystemet till kommunen inskränkte handlingsfriheten.

”Det er helt klart at vi har fått jussen mer og mer innpå oss. Det er kravet om læringsmiljø, det er selvfølgelig et krav om læringsutbytte, media er ganske sånn tett innpå oss. Så, så det her med kravet til formalitet og forvaltning og så videre det er stort” (ReLSNo).

Rektor vid respektive skola blev en företagsledare som själv måste avgöra hur den specifika skolan skulle drivas. Uppgiften blev komplex och omfattade betydligt större delar av driften jämfört med före decentraliseringen på 1980-talet. Rektor fick ekonomiskt ansvar för enheten, personalansvar och ansvar för rekrytering, för att nämna några exempel. Jämfört med tidigare så ökade utrymmet för vem rektor önskar anställa betydligt och överstyrdes endast av övertalighet i kommunen och lagar knutna till anställningar. Det betydde att olika typer av lärare kunde rekryteras till olika skolor, beroende av bland annat sociodemografiskt område och socioekonomisk sammansättning av elevgruppen. Några skolor var mer populära och hade högre status än andra.

”Det er en annen lærertype som er på høystatusskolen skolen enn det er på lavstatusskolen i vår kommune. Det er to forskjellige lærersjangere. Vi er nødt til å bruke andre mekanismer når det gjelder å gjøre skolen attraktiv, og da prøver vi å initiere utviklingsarbeid på skolene slik at de blir mer attraktive arbeidsplasser. Og gjennom lederrekrutering så er en også med på å bygge opp under attraktiviteten. Det gjøres jo som en styringsmekanisme, så flytter vi ledere” (RFSNo).

Genom att initiera olika utvecklingsprojekt vid skolor som inte hade så hög status kunde kommunen göra dem till attraktiva arbetsplatser för ledare och lärare. Detta var en marknadsorienterad logik, kopplad till incentiv som torde leda till att en speciell kategori människor sökte sig till denna arbetsplats, människor med intresse för förändring framför stabilitet.

Omdöme kring de aktuella skolorna skapades på olika sätt, i olika situationer och genom olika element i den institutionella omgivningen. En skola som riskerade att läggas ned kunde plötsligt få högt omdöme om föräldrar och lärare gjorde en insats och kämpade för skolans överlevnad, kanske med media som hjälp. En annan aspekt av omdöme hos den enskilda skolan handlade om att det skapades gemensam tro i brukargruppen. När en av de

kommunala skolorna fick konkurrens av en privatskola fick den relativt oförtjänt dåligt omdöme i både brukargrupp och i förhållande till rekrytering av lärare. Strategin blev att skolan måste marknadsföra sig själv och peka på vad skolan faktiskt hade för kvaliteter. Negativa upplevelser hos några få brukare gjorde enligt Rådman mycket skada för den enskilda skolan.

Det norska styrningssystemet innehöll styrningsidéer från privat sektor. Styrningsprinciperna fick starka konsekvenser för skolorna, i form av både kontroll och rapporteringssystem, men också när det handlade om mål och innehåll i den enskilda skolan. Marknadsorienterade styrningsprinciper som programfästes i ledaravtalen opererade emellertid parallellt med inslag av anpassning till den enskilda skolan och inte minst genom ekonomiska modeller baserade på nyckeltal som värnade om sociodemografisk ojämlikhet. Skolorna hanterade styrningsprinciperna olika. Skolan i lågstatusområdet sökte hjälp genom anpassning och fick gehör för utmaningar som baserar sig på social ojämlikhet. Vid skolan i högstatusområdet, däremot, utnyttjade rektor sitt aktörskap i så hög grad som möjligt, för att styra skolan i den riktning han menade var den bästa.

Oavsett hur skolorna hanterade de marknadsorienterade styrningsprinciperna, så påverkade de skolornas sätt att organisera sig på i förhållande till social ojämlikhet.

Det adaptiva systemet

Norska Lågstatusområdet

Skolan i det norska lågstatusområdet var en multikulturell skola. Många elever hade ett annat språk än norska som modersmål och hade därför särskilt stöd i både norskundervisning och modersmålsundervisning. Antalet elever som behövde extra stöd och hjälp när det gäller språkinläring hade, enligt rektorn, ökat från ca 15% år 2002 till mellan 25 och 30% år 2009. Andelen elever som har behov för särskild tillrättaläggning ökar också i Norge på generell nivå (Bliksvær, med flera 2017).

Elever med behov av särskilt stöd fanns i varje klass på skolan, men antalet varierade mellan klasserna. Det var många olika skäl till att elever på skolan behövde särskilt stöd.

”Det kan være forskjeller koblet til atferd, diagnoser, dårlig oppfølging hjemmefra. Det kan både være mat og klær og lekser, det å komme tidsnok på skolen, det å ha med det man trenger. Så, av og til må du være en skikkelig støttespiller til familien for å veilede og slik da. Og ja, det kan være mye mangfoldet” (L1LSNo).

Elever med olika utmaningar, skilda kulturella tillhörigheter och mer eller mindre utmanande uppväxtvillkor gav skolan en mångfacetterad grupp att adaptera till och organisera sig kring. Den gemensamma nämnaren i elevgruppen blev ”olikhet”. Individanpassad utbildning stod centralt.

De flesta elever, med olika förutsättningar inkluderades i samma klass. Elever med stora behov för särskild uppföljning kunde ibland få en assistent, men det poängterades att alla elever har rätt till individanpassad utbildning utifrån egen nivå och egna förutsättningar.

Vid skolan i det norska lågstatusområdet diskuterades det ofta hur individanpassad utbildning skulle karaktäriseras och vilka fall som tillhörde specialundervisning. För vissa elever sökte skolan stöd för intervenering hos kommunens hjälpapparat. Det var i synnerhet för elever som behövde specialundervisning eller särskilt stöd. Främst rörde det sig om stöd som kunde bidra till ekonomiska resurser för skolan, så att man kunde anställa en lärare eller assistent till hjälp för eleven i skolvardagen. Det kunde vara såväl medicinska orsaker, som psykosociala och kunskapsrelaterade orsaker som låg till grund för sådana ansökningar. Vid sidan av de elever som diagnostiserades eller hade så stora svårigheter att de hamnade i kategorin för specialundervisning så fanns där många andra elever med särskilda behov som fick lita på lärarens kapacitet och möjlighet till individanpassad undervisning i klassrummet. På en skola där så många barn kommer från familjer med låg socioekonomisk status och/ eller icke norsk etnisk bakgrund så kommer effekten av många elever med särskilda behov att påverka klassrummet. Det var ingen tillfällighet att diskussionen om var gränsen för individanpassning skulle gå kom upp på skolan i lågstatusområdet.

Skolan hade socioekonomiskt stöd från kommunen enligt en fördelningsnyckel som motsvarade ca två tjänster. I tillägg till det kom resurser för de elever som har en diagnos och faller innanför ramarna för specialundervisning (till exempel ett multihandikapp). De ekonomiska resurserna ansågs inte tillräckliga för att hantera eleverna med behov av särskilt stöd på ett tillfredsställande sätt och samtidigt stimulera resursstarka elever till akademisk utveckling. Rektor menade att diagnostisering har blivit ett verktyg för att få ekonomi som gör att skolan klarar att hantera differentieringen i klassrummet. Diskussionen om huruvida individanpassad undervisning ska gälla såväl starka som svaga elever fick särskild uppmärksamhet på skolan eftersom där var en betydlig andel elever med lägre akademisk prestationsnivå och samtidigt elever med vitt skilda behov för stöd. Här diskuterade lärarna

ofta innebörden av individanpassad utbildning. Eftersom individanpassning som tema ansågs komplicerat, så behövde kommunen hjälpa till. Det gjorde de genom att inkalla expertkompetens, en expert som tolkar skollagen på ett sätt som krävde mindre resurser. Svårigheterna med att avgöra hur, när och till vem individanpassad undervisning skulle ges försvann emellertid inte efter expertens föreläsning. En del föräldrar hade särskilda krav på skolan när det handlade om det egna barnet.

”Lärere snakker mye om hva tilpasset opplæring er og hva er spesialundervisning. De lurer ofte på hvor mye de må tilpasse. Foreldre har oppfattet at også den sterke eleven har krav på tilpasset opplæring. Det har blitt oppfattet som at den enkelte elev skal ha særskilt tilpasning til seg, enten det er en sterk eller svak elev. Vår kommune har invitert en fyr i fra en høyskole, som snakket om tilpasset opplæring som tilpasning i ei gruppe. Vi skal gå litt bort fra det individuelle, men foreldrene var jo ikke med og hørte på denne mannen. Så, de tror jo fremdeles at det er krav om individuell tilpassing til alle” (L3LSNo).

När lärarna berättade hur de försökte organisera sig kring individanpassad undervisning så var det uppenbart att detta var en utmaning. Klasserna var differentierade och polariserade. De elever som presterade bäst på skolan, presterade lika bra som de bästa eleverna i kommunen, medan de lågpresterande eleverna låg långt under snittet för kommunen. Lösningen blev en gyllene medelväg så att så många som möjligt av eleverna skulle klara att följa arbetsplanen. För de som inte klarade standardnivån så upprättades det smågrupper. Där gavs det större möjlighet att få tillgång till individuell vägledning av lärare eller assistent. Smågrupperna finansierades ofta genom medel som skolan fått för elever med diagnoser.

Lärarna differentierade också undervisningen i klassrummet genom att nivådelade vissa uppgifter. Nivådelning och gruppdifferentiering är emellertid ingenting som förespråkas i Norge, bland annat på grund av starka anvisningar i förhållande till inkludering kopplat till ”egalisering”. Den norska skollagen uttrycker relativt tydligt att nivådelning baserat på prestationsskillnader i ämnen inte är den formen skolan ska välja⁸. Spridning i färdigheter och behov hos eleverna, i kombination med resursbrist gjorde att lärarna rapporterade att det var svårt att nå alla elever och behovet av stöd från hemmet blev därför större. Samtidigt var de elever som hade behov av mest stöd, desamma som hade minst stöd från hemmet.

”Altså, det kommer jo veldig an på hvor mye oppfølging de får hjemme. Hjemmet er veldig avgjørende her og der har vi også en del språkbarriere. Vi har jo familier der vi nesten må

⁸ <http://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§8-2>

innkalle foreldrene og forklare de leksene først. Dette har vi ikke bestandig kapasitet til da. Det er en utfordring at det er veldig svake norskkunnskaper til enkelte. Det gjør det vanskelig” (L1LSNo).

Elever med utåtagerande beteende är de som syns först, men det kan gott finnas elever som inte märks så mycket, som egentligen har stora problem, menade en speciallärare. Det var enligt lärare och rektor i det norska lågstatusområdet fler pojkar än flickor som mötte trubbel i skolan, men de fanns i båda könskategorierna. De stora förlorarna, menade lärarna på skolan, var de elever som var näst sämst, det vill säga de elever som inte hade rätt till särskilt stöd i form av assistent eller specialundervisning, men som ändå strävade mycket med psykosociala eller akademiska problem. En lärare som hade arbetat i skolan i över 15 år berättade att det aldrig varit större utmaningar i en och samma klass tidigare. Klassen hade fått resurser, men de räckte inte. Intentionen bland lärarna på skolan i det norska lågstatusområdet var att göra det bästa utifrån de elever och de resurser som de har, men det upplevdes vara konstant brist på resurser.

”Det store teamet nå er tilrettelegging og at alle skal få tilbud innen det normale. Det blir mindre og mindre spesialpedagogikk. Det har vært opp mange ganger. Hjelpetjenesten skjæres ned og da får vi mindre hjelp til spesielle tilfeller her... for det har vi jo en del av” (L1LSNo).

Alla informanter vid skolan tog upp den alltmer ökande distansen mellan elever och hjälpapparat som ett problem. Rektorn berättade att efter en omorganisering i hjälpapparaten så gick kommunen bort från en fungerande modell, utarbetad i stadsdelen där skolan ligger, till en modell där distansen till klienterna blev stor. Tidigare fanns där möjlighet till omedelbara åtgärder, men då studien genomfördes var arbetsgången när det gäller intervensering betydligt mer byråkratisk.

”Bydelen her hadde en arbeidsmodell som vi hadde utviklet over år, som vi mente var en modell som burde bli de andre til del. Vi rapporterte inn det til kommunen. Det lå det en del motstand og misnøye i at det ikke ble tatt til etterretning. Samtidig så fikk barne- og familietjenesten ikke noen lett omorganisering. Arbeidsstokken der ble veldig ustabil. Fra å ha faste møter annenhver eller hver tredje uke, så fikk vi sjeldnere møter, og med forskjellige folk. Det ble veldig mye. Over år så fungerte det veldig dårlig” (ReLSNo).

Den nya modellen representerades av en förvaltningsavdelning och en verkställande avdelning och var en central enhet för hela kommunen. Lärare la i vardagen märke till att hjälptjänsten i kommunen hade omstrukturerats och framför allt specialpedagogen upplevde konsekvenser att skolan fick mindre expertstöd. Arbetsuppgifter som tidigare legat hos skolsystem, skolpsykolog och andra expertinstanser blev i stället lärarens och specialpedagogens lott.

”Avstanden mellom oss, som skole, og barnevernet har blitt veldig mye større. Også mellom oss og tiltak. PP-tjeneste er mindre tilgjengelig, så vi får mindre hjelp av dem rett og slett. Vi hadde tidligere lettere tilgang på ”lavterskel tiltak”, hvor alt det formelle med alle disse papirene ikke var nødvendige. Hvor vi kunne få en psykolog til å snakke med, for eksempel ei mor som var bekymret for en unge. Slik kunne vi ordne opp det veldig fort. Slike ting mangler helt nå. Det skal veldig mye til å få noen andre enn oss selv til å gjøre slike ting da. Da blir det jo jeg som må gjøre slike ting da. Det er vanskelig, men det finnes jo noen lærer som også kan gjøre det da. Men slik generelt så blir det en type samtale eller jobb, som en lærer ikke ser seg råd til å ta. Og det handler ofte mer om voksenlivet enn barnet, og da varierer det hvor læreren synes det er deres jobb og det varierer veldig hvor kompetent de føler seg. Jeg bruker mye tid på barn som strever, uten at de strever faglig... og på foreldre” (L3LSNo).

Problematik kring en elev kunde diskuteras med specialpedagogisk koordinator som fanns på skolan. Koordinatorn hade dock många arbetsuppgifter och det återkommande önskemålet hos lärarna var att arbetsgången med att få till intervenering gick fortare. När studien genomfördes var arbetsgången 4-5 månader, och informanterna var frustrerade över att barn med stora hjälpbehov inte blev prioriterade för särskilt stöd. Den specialpedagogiska koordinatorn på skolan hade dels för liten tjänst och fungerade dessutom bara som en länk mellan elev och den hjälpapparat som hade myndighet att fatta beslut om intervenering som kräver ekonomiska resurser. Hjälpapparatens insats var också beroende av enskilda aktörer, där eleven måste ha tur för att hamna på skrivbordet hos en snabb psykolog.

”Spesialpedagogisk koordinator sender saker videre til Hjelpetjenesten, og.. da, er det litt slik bingo om vi får hjelp eller ikke. Det har vært litt av og på hvem som har vært psykolog og hvem som har vært utreder. Det er litt, yes, du har flaks vet du om du får den og den ungen i klassen din inn til den psykologen, for da går det fort slik at du får utredning og den hjelpen du skal ha. Men så har du litt uflaks om du får den (psykologen) som er mye sykmeldt da, og det går litt senere med. Og da kan man risikere å måtte vente i mange år” (L2LSNo).

Under tiden eleverna väntade på åtgärder så var det skolan som måste ta ansvaret för dem, inom ramarna för den kapacitet och möjlighet den hade. Att hjälpapparaten var så långsam gjorde att en del föräldrar tog saken i egna händer och sökte privata praktiker som kunde hjälpa till med utredning. Specialläraren upplevde det som lättare att få hjälp när eleverna hade problematik som syntes, som till exempel ADHD, Tourettes syndrom, eller utåtagerande beteende. De elever med till exempel inlärningsproblem, som inte märktes så mycket, upplevdes få vänta längre på hjälp.

En annan konsekvens av ett stort antal elever i behov av särskilt stöd blev att lärarna fastnade i rapportering:

”Du skal jo skrive individuelle planer, du skal ha rapporter, du skal lage nye innstillinger for neste år, det gjelder veldig stor andel av våre elever. Og så er det alle rapportene som skal skrives på minoritetsspråklige elever. Der har vi også en veldig stor andel. Og så har vi de elevene som ikke nødvendigvis har individuell opplæring, men som allikevel må ha tilpasning med egne planer, så det er ganske mye som skal skrives” (ReLSNo).

Dokumentationen, också inom det adaptiva systemet ökade, dels som ett verktyg för att studera utveckling och måluppfyllelse, men dokumentationen handlade också om legitimering kopplat till juridiska aspekter. Det är viktigt att skolan i lång tid efteråt kan svara på och bevisa hur den agerade i ett specifikt ärende. Tidigare var inte skolorna speciellt bra på att dokumentera och det har drivits en del rättsaker som inte gynnat kommunen.

Skolan i det norska lågstatusområdet präglades av mångfasetterad problematik. Det handlade om såväl språk, etnisk tillhörighet som socioekonomisk bakgrund och diagnoser. Det hade skett en ökning i antal problem som krävde högre grad av anpassning. Klasserna var differentierade när det handlade om elevernas akademiska kompetens. Eftersom det var långt distans till hjälpapparaten så blev skolan själv tvungen lösa problematik med anpassning mellan skolsystem och individ. Resurstilldelning kopplad till diagnostisering tog lång tid, vilket innebar att lösningar på problem ofta skedde utan ekonomiska medel. Med grundlag i detta så uppstod en diskussion på skolan om vad som skulle karaktäriseras som individanpassad utbildning och vad som skulle kännetecknas som specialundervisning. Lärarna försökte nivådelade elevernas arbetsuppgifter och ibland nivådelade man också individerna i grupper, trots att detta strider mot lagen. Det blev svårt att nå alla elever och skolans behov av stöd från hemmet ökade. Samtidigt kännetecknades föräldragruppen i området av föräldrar med låg socioekonomisk bakgrund, föräldrar som inte hade de resurser

som krävdes för att kunna bidra till sina barns utbildning. När det adaptiva systemet inte fungerar riskerar elever att marginaliseras eller exkluderas från adekvat utbildning som de har rätt till.

Norska Högstatusområdet

Vid skolan i det norska högstatusområdet var det relativt få elever som hade specialundervisning eller annan typ av intervensjon för att klara av skolgången. Det var också få elever med medicinsk diagnos. Trots att skolan i det norska högstatusområdet var en skola där de allra flesta elever lyckades väl på nationella prov och andra tester så opplevde rektorn på skolan att kommunen utövade press på att de kanskje borde vara ännu bättre än vad de var. Men det stora problemet på skolan var inte akademisk kunskap, utan mellannänskliga relationer. Om resultatene inte är gode nog så menade rektorn att skolan lätt kunde förbättra dem genom ett sterkere fokus på testene. Dette sågs emellertid som en simpel løsning som kunde skapa nye problem kopplade til eksempel beteende, eller elever som helt enkelt gav opp for at de inte klarade det akademiske trycket. Derfor satsade skolan i stället på å bygge värdegrundad skolkultur og utvikle sociale relationer.

En annan sida av adaptionen til elevene i klassrummet handlade vid högstatusskolan om å få elevene å samarbeide og organisere seg demokratisk. Vid skolan i högstatusområdet var det ibland utmaningar i forhold til samarbeide. Utmaningar som krevde individanpassning.

”En kan jo si at vi har jo alle avskygninger av barn her da. Vi har jo den eleven som gjerne skulle ha hatt jobben min, som har den samme holdningen ute sammen med resten av gjengen og skal bestemme, ikke sant? Og blander seg borti... Og så har vi ungen som kan alt best. Og så har vi enebarnet. Vi har jo alle avskygningene av en barnekultur her også altså. Men her er det enda viktigere å jobbe med det sosiale, for det gjør vi sterkt ifra 1.klassen av. Her har vi prinser og prinsesser som blir satt på en pidestall. Vi har jo barn, som vi vid innskrivningsuke, blir fortalt at de kan lese og skrive. Og vi får jo sjokk når de begynner på skolen. For da tror jo foreldrene at barnet kan lese, hvis de for eksempel kan skrive mamma og pappa” (L3HSNo).

Vid sidan av beteendeproblem i klassrummet fanns det också elever med diagnoser og inlæringsproblem. Organiseringen i det adaptiva systemet blir mer og mer tydelig genom ökad kunskap kring olika diagnoser, menade specialläraren. Detta har skett samtidigt som det har skurits ned i resurser. I likhet med skolan i det norska lågstatusområdet gav informanterna

uttrykk for at distansen till hj alpapparaten hade ökat drastisk. Där skolan tidligere hade en egen skolläkare og skolsyster delade de, efter omorganiseringen, samma resurs med andra skolor i kommunen.

”Og så har vi jo elever med ADHD, som enda det ikke er ferdige papirer på, og den prosessen tar jo altfor lang tid. Ungen g r jo ut av skolen f r alle vedtakene er i orden, slik at vi må forflytte denne spesialpedagogen til de barna som vi ser trenger den nå” (L4HSNo).

Precis som vid skolan i lågstatusområdet använde man riktad spesialpedagogisk t n st till andra elever  n vilken den beviljats till, för att l sa problematiken. Samtidig blev elever med behov f r särskilt stöd i allt högre grad kontaktl rarens ansvar, på grund av att assistenterna inte hade det pedagogiska ansvaret og på grund av att alla elever skulle integreras i klassrummet.

Den största delen av organiseringen kring adaption gentemot elevene skedde emellertid genom individanpassad undervisning, något som også vid skolan i det norske högstatusområdet opplevdes som en utmaning;

”Nei, jeg tenker nå på de elevene som har litt ADHD, vi har jo noen av dem, som er litt urolig i tillegg. Da må du nesten ha en person på den hele tiden. Og hvis man ikke har det, så blir jo eleven sittende og har kjempestore utfordringer og f r ikke gjort noe. Det er vanskelig å tilpasse til elevene med atferdsvansker. Og det er vanskelig å tilpasse til elever som er ukonsentrerte og ikke har egen driv, de driver seg ikke selv også” (L1HSNo).

Flera lärare hävdade att også de akademisk sterke elevene f ll utanför systemet f r individanpassning og inte fikk nog med oppfølging. Den generelle bilden som f rmedlades av informanterne var att det över hoved taget var lite differensiering i klassrummet. Speciall reren ansåg att det ideala hadde varit om alle elever hadde haft en individuell plan, men en annen lärare menade att en sådan praksis var svært att leve opp till. Individanpassad utbildning i form av differensierede l xor var det som opplevdes som minst problematisk.

”Nei også, jeg har litt dårlig samvittighet for tilpasset opplæring. Jeg differensierer litt. De er så jevne, og har mye lik forståelse, men det er noen som er litt svakere da. Svak dysleksi og personlige forhold i heimen, som g r at de ikke har den rette hjelpen til lekser hjemme. Tilpassingen skjer spontant, men ukentlig er det én plan for alle. Dette går jeg bevisst slik at de ikke skiller seg ut. Og så har jeg en bok til dem der jeg går igjennom lekser med dem i løpet av dagen. Leksene kan være forskjellige. Vi har lekser hver dag vi, og det er

gammeldags. Jeg kan for eksempel si at de skal gjøre noe hjemme og så skriver vi det opp i boka. Så sier jeg: ”*nå setter du klokkeslettet på når du begynner å gjøre leksene*”, for da kan jeg kanskje presse dem til å gjøre leksene en annen tid enn rett før de skal legge seg. Det er vel det eneste jeg har av tilpasset opplæring, ellers så foregår det ganske unisont” (L3HSNo).

Pressen på det adaptive systemet ved skolan i det norske høgstatusområdet var relativt låg, men de elever som behövde særskilt stöd blev synliga när gruppen var så homogen. Liksom vid skolan i det norske lågstatusområdet upplevdes det vara lång distans till hjälpapparaten. Man löste det genom differentiering på individuell nivå, men samtidigt talade lärarna om homogena grupper och standardiserade planer. När lärarna beskrev differentierad undervisning så handlade den både om anpassning i förhållande till elever på hög och låg akademisk nivå. De talade också om anpassning i förhållande till social organisering i klassrummet som ett problem.

Det sociala systemet

Norska Lågstatusområdet

Vid skolan i det norske lågstatusområdet drevs ett medvetet arbete med att först se till att eleven som social individ fick sina behov tillfredsställda för att sen fokusera på akademiska färdigheter. Normen var här att elever måste få fysiska behov tillgodosedda, känna trygghet och säkerhet samt vara kapabla att samarbeta, innan de kunde lära. Lärarna vid skolan var upptagna av att ge eleverna ett gott fundament för framtida kunskapsutveckling och de menade att de inte stressade över nationella prov eller andra akademiskt orienterade mätningar. Fundamentet baserade sig på att sociala färdigheter är grundläggande för att kunna lära:

”Jeg vet at det tar tid å bygge kunnskap, og man kan ikke hoppe over det første trinnet som er sosial kompetanse. Du er bare nødt til å ha et fokus på det, i hvert fall det første året. Du har nødt til å lage den grunnmuren så sterk, slik at du har noen ting å sette kunnskapen på. Jeg lar meg ikke stresse av Kunnskapsløftet. Og det tror jeg at det er flere her er enige med meg i det. De kan like godt bli en sivilingeniør om de kommer herifra, fordi de tar igjen den kompetansen. Men om du mister noe av denne grunnsteinen (sosiale), så er den mye verre å ta igjen senere enn om du har den fra barneskolen” (L2LSNo).

Rektorn vid skolan arbetade hårt för att hämta in projekt som kunde bidra till att styrka skolan och eleverna. Lärarna ansåg att rektorn var en person som såg eleverna och kämpade för

barnens sak oppåt i systemet. Vid skolan i lågstatusområdet var alle elever allas ansvar. Genom teamarbeite hade gemensamma hållningar og regler gentemot familjer og elever utvecklats og varit stabila over tid. Lærarna hævde at ett kennezeichen vid skolan var at det inte forekom stigmatisering av elever eller familjer. De menade at mangfalden av kulturer vid skolan bidrog till at ingen behövde känna sig mer udda än någon annan. Värdegrunden vid skolan var at alla skulle få plats.

”Det umiddelbare jeg tenker på er at flesteparten av de voksne her ikke stigmatiserer barna da. I forhold til unger som sliter her, så opplever jeg at det er mer rom for å ikke være såkalt A4. Det synes jeg at det er veldig positivt. Her er det hjerterom for alle. Det skal veldig mye til før man blir skviset ut. Du blir en del av fellesskapet. Og det er jo en positiv ting. Men samtidig så kan jo det være veldig utfordrende” (L1LSNo).

Lærarna på skolan kämpade för sina elever. De arbetade på skolan i just lågstatusområdet för att göra skillnad. Kompetensen när det gällde att hantera elever som hade det svårt var hög. Skolan i lågstatusområdet var en skola som var tolerant och som tog emot alla elever och hjälpte såväl elever som föräldrar att handskas med skolgången.

”En av de kvalitetene som jeg tenker at den som skal jobbe i skole, den er nødt til å på en måte å tenke at det her er menneskelige relasjonene viktige, og det å styrke sånn, personifisert profesjonelle, er det noen som snakker om, og det tenker jeg at enten om det er fra ledelse, eller fra lærerhold, eller hva som helst, så tror jeg det er noe av den samme kvaliteten som vi trenger, fordi vi jobber med folk” (ReLSNo)”.

Många elever hade föräldrar som slet psykiskt och socialt. Lærarna hævde at det blev fler og fler utåtagerande barn där många hade tunga problem. Det blev också allt fler diagnoser og elevgruppen var socialt og akademisk heterogen. Den personliga kontakten gentemot familjer var viktig för att försöka hjälpa eleven. Skolan fungerade som en stödfunktion för hela hemmet. Det var en annan typ av arbete jämfört med det klassiska arbetet som lärare; ett arbete som gick långt utanför det som en arbetsgivare kan ställa krav om. Därför menade rektor at det var extra viktig at skolan fick tag i människor som brann för sitt jobb. Läraren blev inte bara en lärare, men också i hög grad en vägledare, en omsorgsperson, en som gav mycket av sig själv og var viktig i barnens liv.

I anknytning till skolan fanns många eldsjälur inom olika områden, fritid, idrott och integrering. Flera program vid skolan i det norska lågstatusområdet hade etablerats i ett försök att stötta upp kring utsatta elever och familjer.

”Vi er med i en kampanje via Redd Barna som heter for ”Ingen utenfor”, og det er så herlig, for det er hele skolen. Da vi startet med det i fjor tidlig på høsten, da hadde vi en stor åpning som delte ut butten til alle ungene med taler og opplegg rundt. Og hele skolen og alle lærerne er så positive til det opplegget og vi er så giret på ”Ingen utenfor”, for vi ser at det virker på ungene våre og vi ser at de har så godt av aktivitetene vi holder på med at det er godt og kjempebra for dem. Når de har det bedre ute i friminuttene så er det mindre konflikter og de kjenner seg verdsatt, og da er du så klart mer åpen for å ta imot kunnskap” (L2LSNo)”.

Nåstan alla elever gick på Skol- och fritidsordningen (SFO). SFO erbjöd inte läxhjälp till eleverna, men några ur SFO-personalen följde delvis eleverna under skoldagen. Lärare och SFO personal hade ett gemensamt möte en gång i veckan. Skolan blev också använd på många andra sätt, till idrott, till FAU, till loppmarknader, musikkorps och dramakurser, med mera. Ett starkt FAU på skolan ordnade sociala aktiviteter för alla. FAU tog hänsyn till och ansvar för att det fanns sårbara barn i gruppen. De arbetade därför med aktiviteter där alla kunde vara med. När de drog på skidtur var det ingen press på vilken slags utrustning eleverna hade, eftersom de flesta lånade skidor på skolan, eller av varandra. Rektorn menade att det inte heller existerade press när det gällde pengar eller mode eller andra saker som hade med socioekonomi att göra. Så som lärarna förstod så existerade det inte heller någon etnisk mobbning. Tvärt om så fanns det en etnisk stolthet bland eleverna på skolan, där eleverna gärna ville visa fram sin etniska identitet genom kläder och andra uttryck.

I tillägg till SFO fanns en fritidsklubb i regi av skolområdets fotbollsklubb. Fritidsklubbens lokalitet var i fotbollslagets klubbhus. De barn som gick där fick mat, hjälp med läxor och annat. Klubben var öppen för alla och fokuserade på juste spel.

”Lederen på fotballklubben kommer hit og har et ”Fair play” foredrag for oss lærere, og han går også på foreldremøter hvis vi ber om det da. Slik at vi skal spille med de samme reglene. I friminuttet, i fotballbingen. Altså, om vi er på fotballkamp etter skoletid eller i et friminutt i skoletid, så spiller vi etter ”Fair play”-reglene. Man kjefter ikke på de på laget, man oppfører seg med respekt og sånn forskjellig. Veldig bra” (L2LSNo).

Skolan i det norska lågstatusområdet kännetecknades av en mångkulturell, heterogen grupp. Många elever hade särskilda behov, vissa på grund av svåra hemförhållanden, andra på grund

av diagnoser, och ytterligare några hade stora språkproblem. Lärarna mötte detta genom respekt för barnet och familjen, genom fokus på integrering och genom den gemensamma strategin att säkra en social grundplattform först, för att sedan bygga akademisk kunskap upp på den. Flera program bidrog till att stötta upp kring elever med differentierade behov. Det ”sociala” framstod som ett ganska vitt och svårdefinierat begrepp, men gavs likafullt stor uppmärksamhet.

Norska Högstatusområdet

Vid skolan i det norska högstatusområdet var det viktigt att vara en vuxen rollmodell, en tydlig och bestämd ledare, när det handlade om relationen mellan lärare och elev. Lärarna menade att eleverna skulle lära sig att respektera sin lärare och varandra. De menade också att det var viktigt att eleverna lärde sig att organisera sig i demokratiska och sociala processer och detta var något lärarna på skolan hade upplevt som ett problem.

”Vi må avlære mange ting, i prins- og prinsessefasonger. Altså den her ”se meg!”, vi kan jo ikke se hver og en. Det er jo 32 andre som skal ha hjelp og. De tar nesten tak i deg og drar i deg for å få oppmerksomhet. Og det tror jeg det er mer av her enn ved andre skoler. Altså, man skal ha rett her (...) vi må lære dem at de tilhører en gruppe, og at de må forholde seg til denne gruppe, og at det kaller vi demokrati. Vi bruker mye tid på det” (L3HSNo).

Flera studier som hade gjorts internt på skolan hade visat att de största utvecklingspotentialerna låg i att utveckla mellanmänskliga relationer, framför allt mellan lärare och elever:

”Det er noe her på huset som ikke er helt i orden, i mellom voksenverden og elevverden...og det ser jeg i alle målinger som skjer her. Det er en slags distanse mellom elever og voksne, der bildet ikke er sånn som de voksne tror det er. Det er noen elever som ikke har det allright i forhold til de voksne. Det er noen elever som melder at vi er for dårlige på å gi de konstruktive tilbakemeldinger på hva de skal gjøre for å bli bedre og så videre. Det er noe i kommunikasjonen her.. det er litt mye sånn oss og dem, tror jeg” (ReHSNo).

Rektorn menade att skolan hade varit för dålig på att ha fokus på eleven i andra sammanhang än i ämnen i klassrummet. Det hade lagts för lite vikt på uppföljning under raster, på elevens fritid och det hade lagts för lite vikt på att lära känna hela barnet. Detta var ett område som rektor önskade satsa på, något som inte alltid var så lätt på en skola med en lång tradition av

ämnemässigt och akademiskt prestationsfokus. Det krävdes strategiska handlingar i organiseringen runt detta, inte minst när det handlade om att få föräldrarna med sig.

”Hvis jeg ikke klarer å få bruke rådet mitt, altså foreldrerepresentantene er med på det, og sånn ting gjør at det blir en slags konflikt, at jeg blir for radikal her, da ville jeg få trøbbel, da ville vi få melding inn, da ville Kommunaldirektøren få meldinger inn om det, og så ville hun begynne å stille noen spørsmål om hva holder du på med nå” (ReHSNo).

Normerna angående vad skolan i det norska högstatusområdet representerade var starka och det fanns många meningar i den institutionella omgivningen om vad som borde och inte borde göras på skolan. Man skulle kunna ändra kulturen, som präglades av hög akademisk press och något sämre social miljö, menade rektor, men detta skulle behöva ske gradvis.

”Det går an her også, du må bare passe på at hvis det skal være radikalt på et område, så må jeg bare sikre det at de lærer matematikk, altså, jeg må bare trygge de at vi skal være bunnsolide på det her tradisjonelle også” (ReHSNo).

Skolan hade tagit fram en skolmodell som hade utvecklats i samarbete i personalgruppen. Resursstarka föräldrar hade varit starkt bidragande i arbetet. Den tog för sig ett antal punkter som hänvisade till vilka positiva egenskaper lärare och elever på skolan skulle ha. Lärarna menade att det var viktigt att ha en tydlig ledning med klara visioner, men visionerna tog tid att implementera.

”I dag er det tydeligere visjoner... Når vi har samling, så står målene og visjonene foran oss, så vi har jobbet veldig mye med det. Og det har nok foreldregrupper og jobbet mye med, i forhold til rektor og alt sånt. Og det er veldig tydelig. Før var det på en måte bare noen ord som stod der, det er vår plattform, det er vårt mål, ikke sant? Men nå går vi mer inni det, hva betyr det å være modig? Og hva betyr det for deg? Hva betyr det å være raus? Så, vi har hatt noen omganger på dette” (LIHSNo).

”Vi jobber mye med det på en måte. (...) Modig, raus, tilhørighet. jeg husker ikke på det nå). Det er helt bort fra meg... Modig, raus, ehh... Var det positiv? ... (L3HSNo)”

Genom att ha visionen för ögonen på vart och ett av de gemensamma mötena och genom att sätta fokus på vad personalen, såväl lärare som SFO-pedagoger, gör i vardagen för att vara

modiga och lärande, skulle visionen med tiden implementeras vid skolan. Citatet ovanför visar emellertid att inte alla lärarna hade ett aktivt förhållande till visionen.

Projekt och program var ett vanligt förekommande fenomen i skolan. Några exempel på projekt och program som skolan hade haft var *LP-modellen*, *Olweus-programmet*, *Arbete med en skolspecifik social läroplan*, *Arbete med "Vänskapslagen"*, *Matteprojekt*, *IKT-projekt*, *M-Memo*, *Stationsundervisning* och *Portfolio*. Standardiserade ämnesplaner för årskurserna var modernt en stund och en annan period arbetades det mycket med anpassade inlärningsstrategier där vissa elever skulle lyssna på musik medan de arbetade och andra skulle sitta på eget rum och så vidare. Ändringen av en skolkultur som hade varit traditionellt akademiskt inriktad över många år tog tid och vid tiden för studien skedde det knappast en entydig ändring i riktning mot ökat fokus på relationer. Rektor antog att arbetet med implementering av den nya skolmodellen skulle komma att ta mer än sex år.

Skolan hade ett utökat samarbete med SFO. SFO personalen var delvis närvarande i skolvardagen, inte minst de som kunde fungera som resurser i förhållande till exempelvis teater och musik. Specialläraren menade att integreringen mellan SFO och skolan var unik för denna skola och att den genererade goda aktiviteter för barnen. Samtidigt menade en annan lärare att det uppstod konflikter mellan skola och SFO beroende på olika syn på organisering.

”Vi er på helt forskjellige plan (ler). Og det har vi vært helt siden det startet. De har fritidspedagogikk, det har ikke vi. De mener de skal ha fri og fritt, og vi mener ikke det. Selv om ungene går der på ettermiddagene så synes vi det skal være regler, men det synes ikke de. Så det krasjer jo. Sånn som rydding og orden. Sånn som det at vi har hver våre skap. Vi har ikke noe sambruk på, ikke så mye som vi hadde tenkt vi skulle ha, i forhold til spill, leire og ark og alt mulig sånt. Vi har hver våre ting” (L2HSNo).

Två olika världar, med olika syn på vad som är viktigt och betydelsefullt för barn, möts i skolan. Det finns anledning att anta att SFO i högre grad representerade barns sociala livsvärld, medan skolan i högre grad representerade det som har med ämnesmässig kunskap att göra. Konflikten visade kanske något av det som rektor såg i olika undersökningar vid skolan och försökte att arbeta med genom skolmodellen.

Det överordnade fokuset på skolan i det norska högstatusområdet var akademiskt orienterat. Det hängde samman med flera aspekter. För det första hade skolan en tradition av att vara en ”kunskapsskola”, för det andra så utövade både skolägare och föräldrar press på skolan om att den skulle vara akademiskt stark. För det tredje så ansåg lärare att eleverna var så pass

bildade att de faktiskt kunde ägna tiden i klassrummet åt ämnen. Lärarna hävdade också att eleverna tyckte att det var ”coolt” att vara bra i skolan. Undersökningar som gjordes på skolan visade emellertid att skolan hade några problem som handlade om relationer och rektor önskade större fokus på det. Därför måste rektor förhandla med skolägare, föräldrar och i viss mån lärare för att få satsa mer på den sociala dimensionen hos eleverna. Tankegången etablerades i en ny skolmodell som utvecklades tillsammans med all personal och flera föräldrar. Det var emellertid svårt att få lärare att implementera modellen i vardaglig praxis. Ett antal program för att tillgodose elevers många olika behov var etablerade på skolan. Vissa program var implementerade och andra löst kopplade.

Det akademiska systemet

Norska Lågstatusområdet

Skolan i det norska lågstatusområdet var, precis som andra norska skolor utsatt för press från sin institutionella omgivning, inte minst genom tester som jämförde olika skolor med varandra. Där valde man emellertid att inte fokusera på sådana tester och mätningar. Skolan lät sig knappast stressas om det visade sig att den presterade sämre på nationella prov jämfört med andra skolor i kommunen:

”Vi tenker at i nasjonale prøver, så er det utviklet et normsett for faglighet. Det vil være med, som andre standardiserte prøver, å gi oss en pekepinn på faglig nivå. Og vi tenker at dette bruker vi til å videreutvikle oss. Ikke til rangeringen. Vi må tåle at vi et år så står under middels, og så har vi noen år stått over gjennomsnittet. Dette med nesten 40% minoritetsspråklige! Så kan vi se det at flinke elever på LSNo. De er like flinke som ellers i byen. Det er en måte vi kan forstå og bruke resultater på” (ReLSNo).

En trend i norsk skola vid tidpunkten för studien var enligt rektor att skapa ”ökat inlärningsutbyte”. Satsningen handlade framför allt om *att lära för att lära* med det långsiktiga målet att elever på ett bra sätt ska kunna hantera ett modernt samhälle som ständigt ställer krav på uppdaterad kunskap. Att lära för att lära handlar om att vara medveten om när inlärninng sker och att hellre fokusera på att lära än att göra. Att göra, var något som rektor menade norsk skola hade präglats av över lång tid. En metod kopplad till att lära för att lära var användandet av ”Portfolio”.

”Det betyr egentlig å utvikle den forståelsen av hvordan å organisere undervisning og hvordan legge til rette for læring. Når vi nå kjører det her med mappevurdering, og at ungene er med

og har større medvirkning, så er jo det en øvelse til at lærere da må legge om litte granne. For de kan ikke gjøre både det og fortsette med retting, eller fortsette akkurat som før... det er jo klart at det er en viss øvelse, for å forstå denne rollen en har" (ReLSNo).

Ett givet satsningsområde på en skola med så pass hög andel minoritetsspråklige elever var undervisning i norska såväl som modersmål. Flera elever hade låg nivå när det gällde norska. Några på grund av att de var minoritetsspråklige, andra fick lite social och akademisk stimulering hemifrån och hade därför ett sämre utgångsläge när de kom till skolan:

"Ja, da snakker vi om at enkelte ligger på et veldig lavt nivå i forhold til både norsk kunnskap, eller at etnisk norske, som har et dårlig grunnlag.... Og så har man de som har blitt stimulert og har kommet langt, og så skal du ha de i samme gruppe og rom. Det er jo en utfordring. Blant dem så har du jo barn som sliter med det motoriske... Og diagnoser og slikt, som også skal tilpasses. Det er en utfordring" (L1LSNo).

Flera lärare var eniga om att det var svårt att anpassa undervisningen i form och innehåll, till alla de utmaningar eleverna hade. De hade dock, under årens gång, upparbetat kompetens på nybörjarundervisning. Nybörjarundervisningen var individanpassad till olika nivåer och basen för den var norsk läsning och skrivning. En av lärarna hade deltagit i ett nationellt projekt, *Språklyftet*, som var sjösatt av UDIR och som utvecklats som ett stadsdelsprojekt, eftersom stadsdelen hade 25% främmandespråklige invånare. Syftet var att öka språkkompetensen hos alla barn, från förskola till andra klass. Projektgruppen jobbade tätt gentemot enheterna för att få till en utvecklingsplan som sträckte sig från 4-åringar till 7-8-åringar. Utvecklingsplanen innefattade 10 teman som var återkommande i förskolan, barnskolan och grundskolan.

"Det er, det er det som på en måte er litt av jobben.. At vi skal dekke et behov. Det skal ikke være den enkelte læreren som er engasjert i språkutvikling og de fagene, som skal gjøre det. Hvis du kommer nyutdannet fra lærerhøgskolen og du ikke vet noe om minoritetsspråklige barn, så skal du kunne bare ta en perm og det skal være selvinstruerende. Altså, det er så enkelt laget at til og med lærlinger og assistenter kan ta språkstimulering i grupper. Det skal være så enkelt. Permen og materiellet skal være der, alt skal være til stede. Så det vil jo dekke et behov" (L2LSNo).

När "Språklyftet" så småningom var implementerat i verksamheten och lärarna började lägga sina årsplaner för undervisningen med "språkplanen" som grund så fungerade programmet

som en standard för differentierad språkundervisning. Meningen var att standarden skulle vara lättillgänglig och kunna tas i bruk av vem som helst. Erfarna och nya lärare, fast anställda och vikarier, alla skulle de kunna finna receptet för bättre språk i programparmen.

De flesta lärare på skolan gav läxor i sina ämnen, men det fanns en medvetenhet kring problematiken med läsläsning. Vissa barn fick fullt stöd från hemmet när de skulle göra läxor, medan andra inte alls hade någon uppföljning från hemmet.

”Det er jo en del unger som sitter helt selv og gjør ting etter det vi sier. Og så har du de som blir fulgt kjempegodt, og så har du de som kanskje ikke gjør lekse på ei uke heller (L1LSNo)”.

Skolan hade inte läxhjälp på SFO. Däremot så fanns SFO-personal med barnen under skoldagen, för att stötta och hjälpa eleverna med både inläring och andra saker.

Den höga externa pressen på akademisk kunskap i skolan bidrog till att en del lärare kände sig ambivalenta när det gällde fokus i klassrummet. Trots att skolan hade en ganska tydligt uttalad strategi när det gällde att social kompetens skulle ligga till grund för akademisk kunskapsutveckling så menade lärarna att det var lätt att bli kunskapsfokuserad. Ett sådant kunskapsfokus menade de blev ytterligare legitimerat genom läroplanen K06.

”Ja, men det er variabelt på denne skolen. Det er ikke slik at alle har slukt råt dette med Kunnskapsløftet og de voldsomme faglige kravene. Det er noen av oss som tenker ok, dette er vel og bra, men det går ikke uten å ha med hele mennesket, Og med dette så har ikke endringene blitt så veldig store, fordi vi må ha med hele mennesket. Så da må vi ta med alle og vi er nødt til å bistå foreldre, barn og omgivelsene på en måte. Mens det er noen som mener at Kunnskapsløftet gir oss lov til å kun undervise og at vi burde å gi de flinke mer. Og det er man for dålig til (L3LSNo)”.

Trots kunskapspress i den institutionella omgivningen fanns det gemensamma trosföreställningar om att skolan måste arbeta med hela människan och inte enbart fokusera på det akademiska, eller satsa på de akademiskt starka eleverna. Samtidigt skapades genom läroplan, tester och annan akademisk press från högre styrningsnivå i Norge, ett spänningsförhållande i skolan. Trots att gemensamma normer signalerade en helhetssyn på arbetet med elever, så kom ambivalensen upp i dagen i informella samtal på lärarrummet. Några av lärarna beskrev hur andra lärare uttryckte stress och oro över att de inte hann gå igenom det de planerat och att lektionerna avbröts av moment som inte hade med

undervisningen att göra. En lärare beskrev ambivalensen mellan det kunskapsinriktade och fostrande uppdraget i skolan, där kunskapsjakten fick ge vika för fokus på det sociala.

”Og da handler det om interesser, at noen vil kun kjøre på det faglige og ikke legge det sosiale i bunn. Og det kan tidvis vare en utfordring. Men akkurat nå så ser jeg ikke noe, nei. For et par år tilbake så var det noen nye lærere som skulle ha første klass. Og her på skolen så er det en egentlig en grunnbasis om hva vi skal gjør på første trinn. Og så kom det en ny lærerplan, og da ble det en diskusjon om egentlig dette opplegget sto i samsvar med den nye læreplanen. Og da ble det gått noen andre veier og det ble mer faglig istedenfor det sosiale og basis. Så, der har vi hatt en diskusjon på dette i hvert fall”(LILSNo).

Skolan valde att förhålla sig till de elever de hade och inte stressa med den akademiska utvecklingen. Det innebar att flera av de elever som sändes från barnskolan till högstadiet inte alltid hade förväntad akademisk kompetens. Detta var något lärarna i årskurs 5-7 fick återkoppling om från lärarna på högstadiet (”ungdomsskolen”). Lärare på högstadiet var naturligtvis också utsatta för krav om måluppfyllelse, men de blev tvungna att finna sig i att det ibland rådde eftersläp i ämnesmässig kunskap.

Det var stor variation i akademisk kunskap bland eleverna i den heterogena gruppen vid skolan i det norska lågstatusområdet. Skolan hade över tid utvecklat kompetens på nybörjarutbildning, i synnerhet när det gällde norska. Där hade man, genom programmet språklyftet, utvecklat en standardiserad plan för hur språkutbildning skulle ske de första åren. Skolan löskopplade i hög grad den kunskapspress som lärare menade låg i K06 och i nationella och internationella tester. Det gjorde att elever som inte har uppnått målen för 7:e klass sändes i väg till ungdomsskolan med bristande kompetens och en förhoppning om att ”det går nog bra sen”.

Norska Högstatusområdet

Skolan i det norska högstatusområdet hade av tradition och med utgångspunkt i sociodemografiskt område, varit en akademiskt orienterad skola. De flesta barn hade tätt uppföljning från hemmet och det var också en del press på skolan från föräldrar om att deras barn skulle prestera. Rektor på skolan menade också att det inte var så konstigt att skolor blev akademiskt orienterade, med tanke på de styrningssignaler som sändes ut från politiker och skolägare. Även om skolan presterade bra på nationella prov så fanns det ett tryck på att den, med tanke på den sociodemografiska profilen, borde prestera ännu lite bättre. En av lärarna

menade att det sedan 2002 hade blivit betydligt större akademiskt fokus i jämförelse med tidigare.

”Det har kanskje gått litt mer tilbake til det faglige. Det var jo veldig mye med det sosiale før. Så, nå har trenden gått mer tilbake på det faglige igjen. Det kan jo ha noe med alle de prøvene, som kommer nå da, at man har satset mer på det. Men jeg vil ikke si at det sosiale ligger noe mer ned for det altså. Jeg tror kanskje at fra 1. til 4. at man jobber mer med det sosiale enn hva man gjør fra 5. til 7. Det er mitt inntrykk” (L1HSNo)

En annan lärare lyfte fram såväl läroplanen K06, som elevgruppen, som legitimeringsgrundlag för att hon orienterade sin undervisning akademiskt. Reformen poängterade att skolan skulle rikta sig mot inläring. I samband med detta fick nationella och internationella tester större fokus och kommunerna både gavs och tog fler initiativ till formell testning av eleverna och skolorna. Akademiskt fokus växte fram i ett dialektiskt samspel mellan formella anvisningar, elevgrupp, föräldrars fokus och lärarna på skolan.

”Siden den siste reformen er det mye mer fag. Det synes jeg, men det har også noe med den klassen og ungene jeg har. De er såpass greie å ha med å gjøre, så jeg kan bruke mye tid på fag. Vi bruker mindre tid på å gå inn i konflikter, ordne opp i relasjoner, fordi at de ordner dette opp selv. Slik kan jeg bruke mye tid på fag” (L2HSNo).

En lärare hävdade att i hans klass var det häftigt att vara duktig i skolan. Läraren gav sina elever läxor varje dag och berättade att klassen hade varit den bästa klassen i staden när det gällde läsning, något som befäste en akademisk resultatmedvetenhet på skolan.

”Min klasse har jo vært best i byen i lesing i 2. Og til neste år skal de ta nasjonale prøver, hele trinnet, og da er jeg kjempespent. Jeg er kjempespent på hvordan det vil gå med dem. Det er jo tester vi kan ta for måle dem mot andre. Men vi snakker ikke om dette til ungene eller foreldrene” (L3HSNo).

Rektorn var emellertid upptagen av att skapa en skola som hade en helhetssyn på eleverna. Som visades i kapitlet 5.3.2 så hade skolan andra och större utmaningar än när det gällde akademiska färdigheter. Styrningsstrategin från skoläggarens håll fokuserade emellertid på mätbara indikatorer som i sin tur avgjorde satsningsområden och intervensering för skolan. Många faktorer i skolan är dock svåra att mäta i tal och finns inte med i statistiken. Rektorn hävdade att när mätningarna offentliggjordes uppstod det en konkurrensinstinkt på skolan och

om det visade sig att ett eller annat resultat hade sjunkit något jämfört med tidigare så la skolan mycket energi på att reparera detta.

Trots att rektorn önskade att vrida fokus lite från akademisk inriktning mot relationskompetens och social samvaro, så specialiserades undervisningen mer och mer i förhållande till ämnen.

”Retningen går mer i spesialisering i forhold til fag og trinn. At det er noen som skal jobb i 1. og 2. og gå ned i slik sirkel, og det var jeg veldig negativ til for bare et år siden. Fordi man som lærer er vant til at man skal ha de samme elvene lenge, og at det er relasjonene med ungene som er viktige og så komme fagene under det igjen. Men nå ser jeg at den kan bli veldig god, om man setter fagene først og relasjonene under. For det gjør man jo hvis man skal ha ungene i to år. Så dette er den retningen rektoren vil gå, men jeg vet det finnes ganske mye motstand mot det.. At de ønsker det samme som vi har pleid å ha.. Og det forstår jeg, for man rekker ikke å få de samme relasjonene med ungene som man var vant med før” (L2HSNo).

På skolan hade man starka traditioner för sedvanlig undervisning. Det handlade i hög grad om undervisning på svarta tavlan, undervisning via flip-over och studier i boken. Samtidigt nåddes skolan av nya influenser när det gällde undervisnings- och inlärningsmetoder, gärna i projekt- och programform. Matematik hade varit ett satsningsområde, där skolan hade sökt och fått tilldelat ekonomiska medel för att genomföra satsningen. Satsningsområdet i matematik var bara ett av flera program.

”Og så har vi jo satt søkelyset mye på matematikk, som har lukket litt i bakveien, så det skal vi nå bygge litt mer på enn vi har gjort. Det har vi fått tildelt midler på. Men det er veldig mye data, og forskjellige læringsstiler, læringsarter” (L1HSNo).

Det ämnesrelaterade arbetet på skolan organiserades i teamsamarbete mellan lärare. Detta skedde i mycket högre grad 2009 än vad det tidigare gjort. Teamarbete hörde till vardagen och det hade medfört mer arbetsplatsförlagd tid. Tiden när läraren lämnade skolan efter att ha avslutat i klassrummet var förbi, sa lärarna.

”Vi samarbeider mer på trinnet... Det synes jeg er store forandringer da vi har trinnsamarbeid mye mer enn før... Så, det at vi har fått tid til dette er en forandring ja” (L1HSNo).

Skolan i högstatusområdet hade starkt fokus på akademisk utveckling. Av tradition var det en "kunskapsskola". Förutom att det låg implicita fingervisningar om akademiskt tryck i K06, så var det press på skolan om att fokusera på ämnen också från resursstarka föräldrar och från skolägare. Lärarna upplevde att eleverna var akademiskt starka och de var stolta över att de presterade bra, av och till bäst i kommunen, på nationella prov. De menade att eleverna på skolan tyckte att det var "coolt" att vara bra i skolan. Ett svar på ökat akademiskt fokus var att frånga att lärarna skulle följa samma elever över flera år för att i stället specialisera sig på ämnen och åldersgrupper.

Det socioekonomiska systemet

Norska Lågstatusområdet

Vid skolan i det norska lågstatusområdet hade man en stor förståelse för olikhet när det gällde social bakgrund och vilka utmaningar det kunde bjuda på för eleven. De flesta lärare som arbetade vid skolan hade gjort ett aktivt val att arbeta på skolan. Rektorn berättade att lärare som började jobba på skolan, men som inte orkade med utmaningarna, slutade ganska fort.

Många elever i området var starkt präglade av sina familjesituationer och stor del av arbetet i skolan handlade om att skapa förutsättningar för fostran och inläring med utgångspunkt i elevernas uppväxtvillkor. Problematiken var komplex. Det handlade om familjer som kommit till Norge som invandrare och flyktingar, där såväl föräldrar som barn hade stora svårigheter med det norska språket. Men det var också ett skolområde där det bodde familjer med svårigheter i förhållande till arbete, ekonomi, fysisk och psykisk hälsa, i en sammansatt problembild. På skolan fanns också elever vars uppväxtvillkor var goda, elever som hade föräldrar med kapacitet att förstå skolan och bistod sina barn i såväl inläring som sociala processer.

Föräldrar, liksom elever var polariserade som grupper. Å ena sidan fanns en föräldragrupp som i hög grad var engagerad i sina barns skolgång, som ställde krav på skolan och på sina barn samt ofta hade kontakt med skolan. Å andra sidan fanns en föräldragrupp som inte var närvarande i sina barns skolgång över huvud taget. Flertalet av föräldrarna tillhörde den kategori som inte självmant tog ett kliv in i skolan för att engagera sig, stötta och framföra sina synpunkter. Därför arbetade skolan i det norska lågstatusområdet aktivt med att lägga till rätta för att familjer skulle få tillit till skolan och kunskap om varför och på vilket sätt föräldrainvolvering är viktigt.

”Vi ønsker at det skal jobbes ganske tett for at vi skal få til det her, det gode foreldresamarbeidet. Det at foreldre møter, kommer i fellesmøter, kommer på konferanser. Konferansene, det har vi god erfaring med. Når det gjelder at foreldre kommer til klassen, på sånn større møter, så er det vanskelig. Men det er ikke bare med minoritetsspråklige. Det er like gjerne med andre familier. Altså, det er flere på en måte, som opplever en viss avstand til skolen. Foreldre selv kan være skolevegrere. Men jeg tenker at vi har positiv samhandling med foreldre. Det er ikke sånn at det er en stor avstand mellom skole og hjem. Jeg opplever det at vi har en god tone” (ReLSNo).

Skolan hade en gemensam strategi för hur arbetet gentemot föräldrar skulle försiggå och för hur skolan skulle lägga till rätta för att skapa trygghet och inkludering. Det handlade om att alliera sig med föräldrarna, att motivera för skolgång och om att få föräldrarna att hjälpa sina barn på de sätt de kunde. Det handlade om att arbeta tätt gentemot föräldrar med uppföljning på mail, telefon och i samtal mellan fyra ögon.

För att få en god start på föräldrasamverkan började skolan med att invitera alla föräldrar till elever som ska börja i första klass, till ett gemensamt föräldramöte i juni. De flesta föräldrar kom, men det var alltid några som av olika anledningar uteblev. I augusti och september hade skolan de första föräldrasamtalen och då blev föräldrarna bedda om att invitera klassläraren hem till sig.

”Så da drar vi hjem til alle disse familiene. Slik at den første foreldresamtalen er noen uker etter at ungene har begynt på skolen, og så er vi hjemme i hjemmene deres da, for at de skal få kunne være på sin hjemmebane og presentere sitt barn da. Ja, også er det jo foreldre her i distriktet, det vi har kalt for skoletapere. Som har et dårlig forhold til skole, som synes det er tungt å komme til skolen på foreldremøter, og som synes det er tungt og bare se skolebyggingen. Så, om vi kommer til dem og har første møte med dem, så er det veldig positivt. Jeg har ikke hørt en eneste her si at det er trasig. Det er klart at vi diskuterer dette med tidsbruk, men det blir en annen side av det. Da vet vi hvilke kosebamser de har, hvilken tannbørste, koppen de putter tenner de har mistet i, bøker i hylla, så vi vet så mye. Vi får så mye kunnskap om dem. Så da, blir vi ikke så fremmede for dem heller” (L2LSNo).

Någon gång så upplevde lärarna att det var gruvsamt och besvärligt att vara lärare vid skolan i det norska lågstatusområdet och en del föräldrasamtal var komplicerade att genomföra. Skolan hade flera strategier för att hantera detta. Här ställdes särskilda krav på lärarna så att föräldrarna kunde betrakta skolan som en samarbetspartner. Om någon lärare upplevde att det

var jobbigt att ha ett föräldrasamtal så kunde den få ett vägledande samtal med specialpedagogisk koordinator, innan det var dags för till exempel ett hembesök. Lärarna stöttade också varandra genom att vid speciella tillfällen ha föräldrasamtalen tillsammans.

Vid föräldrasamtalen arbetade skolan med klassmiljö som tema för att försöka få stöd från föräldrarna i förhållande till elevernas ordning och uppförande i klassrummet. Det var viktigt för skolan att föräldrarna kom på föräldramöten och lärarna sträckte sig så långt att man kunde tala om individanpassad föräldrainvolvering för att få föräldrarna att delta:

”Det var en lærer, som sa til meg; ”ja, men den mora fikk jeg til å komme på foreldremøte når jeg sa til henne. Vet du, nå setter jeg en stol her, og der henger jeg jakken min, slik at ingen andre setter seg der eller kan ta den. Så, når du kommer inn døra, så kan du bare gå rett dit og sette deg på den stolen”. Da kom hun. Noen av oss strekker oss langt for å få det til, men det er ikke alle foreldrene som er så åpne på at dette er et kjempestort problem heller, så da får vi ikke til å tilrettelegge det slik” (L3LSNo).

När föräldrarna inte kom på föräldramöte så fanns det andra möjligheter. Många kom när deras barn hade en eller annan form av uppträdande eller uppvisning. Andra kom när skolan arrangerade öppet café och de som behövde fick det arrangerat för sig så att de alltid kunde möta lärarna i enskilda samtal. Det var ett omfattande arbete som skolan la ner på föräldrainvolvering. Skolan lyckades etablera kontakt med de flesta familjer och på ett generellt plan var det ett gott och positivt samarbete mellan skola och föräldrar. De flesta föräldrarna följde efterhand upp sina barn i deras skolarbete och lärarna sa att vid olika brukarundersökningar rapporterade föräldrarna att de upplevde skolan som inkluderande.

Kravet på skolan från föräldrar, framför allt de mer resursstarka, upplevdes emellertid öka.

”Vi har jo fått økt mengde spørsmål om faglighet fra foreldre. Mer faglig interesse. Vi er en god skole og jeg tror at gjerne de foreldrene som strever, synes det. Samtidig som at ressurssterke foreldre, om man kan kalle det det, kan være litt skeptiske i utgangspunkt. De som tenker at kanskje det blir for lite faglig for skolen” (L3LSNo).

Några av de resursstarka föräldrarna som önskade klaga på skolan framförde inte sina synpunkter till läraren, men hellre till rektorn eller i extrema fall till rådmannen, för att ta klagomålen till den högsta möjliga nivå. Å andra sidan fanns föräldrar som klamrade sig fast till de vuxna på skolan, på grund av att de själva slet och behöver stöd och hjälp. Många minoritetsspråkliga familjer, speciellt kvinnorna, höll lite avstånd till skolan och några gick

inte alls att involvera på grund av att de slet väldigt mycket med sina egna liv. I sådana fall var det ofta andra hjälpinstanser med i bilden.

Vid skolan i det norska lågstatusområdet var personalen inte bara en hjälpinstans för eleven, men också för föräldrarna. Arbetet med föräldrainvolvering var systematisk, standardiserat och genomtänkt utifrån behovet som fanns i det speciella skolområdet och flexibelt när det handlade om anpassning till den enskilda föräldern. Det ansågs viktigt att arbetet med föräldrarna präglades av respekt och erkännande. Enstaka, resursstarka föräldrar utövade press på skolan med oro om för lite akademisk inriktning. Klagomål hade av och till tagits till högre nivå i kommunen. De flesta föräldrar upplevde ändå skolan som inkluderande.

Norska Högstatusområdet

De flesta föräldrar i det norska högstatusområdet involverade sig starkt i skolan och i sina barns skolgång. Många föräldrar hade både starkt ekonomiskt kapital och utbildningskapital med sig i bagaget. De var ambitiösa å sina barns vägnar och det uppstod press i riktning mot en akademisk inriktning på skolan, även om föräldrarna också var intresserade av andra aspekter som hade betydelse för sina barns framtid. De krav som ställdes på skolan i det offentliga rummet såg delvis annorlunda ut än de krav som ställdes specifikt till lärare, gällande eget barn.

”Det er legene, ingeniørene og altså høyt utdanna folk, som bor her i størst grad, og de har trykk på det faglige, sånn som lærerne sier” (ReHSNo).

Det fanns också de föräldrar som hade alltför mycket att göra och därför inte hade tid till sina barn. Den kategorin föräldrar ställde gärna höga krav på att skolan skulle följa upp deras barn och la ofta skulden på lärarna när saker de menade borde ha gjorts inte hade blivit genomfört. Det fanns exempel när några föräldrar hade drivit en sak så långt att en lärare varit tvungen att avsluta sitt uppdrag i klassen.

Föräldrasamverkan vid skolan i det norska högstatusområdet kan summeras i tre punkter. För det första så handlade den om standardiserade modeller för föräldrasamverkan genom FAU och genom återkommande föräldramöten och elevsamtal. För det andra så handlade det om starka föräldrar som på eget initiativ skaffade sig entré till skolan. För det tredje handlade det om föräldrasamverkan som skedde på bakgrund av att eleven hade svårigheter i skolan. I

anknytning till föräldrar som på eget initiativ skaffade sig entré till skolan och i det sammanhanget utövade press på skolan uttryckte en lärare:

”Nei, de laget lister over det vi gjorde feil da. Det var veldig mye kritikk på det vi gjorde egentlig. Lekser, ukeplan, turdag, ja, arbeidsro og alle slike ting. Så, det var ganske hardt, men også ganske lærerikt. Jeg har tatt og tar det med meg videre og ser at mye av det de snakker om og ville ta opp med oss, var helt berettiget” (L2HSNo).

Läraren hävdade att det kunde gå som en vind genom föräldragruppen och att det skapades en gemensam förståelse av skolan bland föräldrarna; en förståelse som fort kunde svänga i positiv eller negativ riktning. En annan lärare beskrev föräldrarna som en grupp som granskade skolan och följde med på vad som skedde där. Samma lärare avsatte mycket tid på att sälja in sig i föräldragruppen i starten av elevernas skolgång. Föräldrarna var högutbildade och en tredje lärare menade att många av dem nog tyckte att de kunde gjort jobbet bättre själva. Ett sätt som lärare skaffade sig legitimitet i föräldragruppen på, var att använda dem som en resurs i undervisningen.

”At vi bruker foreldrekreftene vi har til å hjelpe oss med og sett opp noe i.. Når vi har jubileumsforestilling, så kommer en som jobber med Entertainment og hjelper oss og sånn. Og om de skal ha om arkitektur, så kommer en arkitekt. Så, vi vet at vi har mange vi kan bruke.. Men dette er helt tilfeldig, det finnes ingen plan, nei” (L2HSNo).

Föräldrasamverkan tätnade när eleven hade ett eller annat problem i skolan. Oftast fungerade samarbetet kring elever med särskilda behov fint, men ibland mötte lärarna föräldrar som hade svårt att se det lärarna såg. När det blev aktuellt med uppföljning av en elev som hade svårigheter i skolan så samlades ett team som bestod av rektor, lärare, speciallärare, skolsyster och SFO-personal. I det forumet kunde läraren ta upp problematiken och samtidigt diskutera hur föräldrarna borde involveras. I de fall där föräldrarna inte gav samtycke till att deras barn diskuterades i ett sådant forum så kunde problematiken lyftas som en anonym sak. Men det var generellt sett problematiskt om inte föräldrarna var med på utredning och så småningom intervensering.

De flesta föräldrar la ner mycket tid på att hjälpa sina barn, men lärare menade att det också fanns föräldrar som la alltför stor press på sina barn. Speciellt när sådan press förstärktes genom kulturen i området och på skolan.

”Den (pressen) ligger i foreldregruppen og suvereniteten i området. Da kommer vi også tilbake til det at det er tøft å være flink ikke sant. Det går jo på prestasjoner det og. Hvilke fritidsavtaler har de? Hvor stor bil har de? Hvor mange barn kan de kjøre? Jeg er klar over at de har masse press fra foreldrene i de gruppene her. Det kan man merke på foreldregruppa også som etterspør, hvor stor forskjell er det på min unge mot den andre ungen og så videre. Men det nekter jeg å svare på. Ja, et veldig faglig fokus. Så derfor så blir det jo fallhøyden større, ikke sant” (L3HSNo).

Eftersom de flesta elever kom från hem med hög socioekonomisk bakgrund och hade likartade uppväxtvillkor upplevde lärare att de kunde bemöta eleverna som en homogen grupp.

”Man kan jo si at det kan være positivt at det er en ganske ren gruppe, de har den samme bakgrunnen alle sammen. Og det kan jo være positivt, men det kan også være ganske negativt. For jeg har jo jobbet på skoler med mer utfordringer med klasse og etnisk bakgrunn, og det savner jeg. Det positive er at det er lettere for meg. Når jeg snakker til alle, har alle den samme bakgrunnen. Og alle har hytte, og alle har slalåmski, så er det lett å forholde til det da” (L3HSNo).

Homogeniteten bland eleverna på skolan med hänsyn till familjebakgrund gjorde att det blev svårare att passa in, för de som inte motsvarade normen. Elever som kom från familjer som inte har samma ekonomi som den stora massan föll utanför. Tendensen var att de elever som föll utanför på skolan i högstatusområdet hade ganska stor fallhöjd, just på grund av att normen om likhet var så stark. Ett litet problem för en elev på en annan skola kunde med andra ord bli större på skolan i det norska högstatusområdet, på grund av den kontext problemet uppstod inom. Rektor på skolan försökte att systematiskt arbeta i riktning mot att vidga ramarna för vad som skulle betraktas som normalt. Det, menade rektor, skedde genom bland annat arbete med att implementera skolmodellen i vardagspraxis och genom att fokusera på sociala relationer mellan elev-elev och lärare-elev.

Skolan i det norska högstatusområdet hade stark press från föräldrar om att arbeta med akademisk inriktning. Föräldrarna ställde krav å sina barns vägnar, så starka att det till och med hade skett att en lärare fått lämna sitt klassläraruppdrag. Lärarna försökte skapa legitimitet hos föräldragruppen genom att bland annat sälja in sig hos föräldrarna direkt när de övertog klassen och genom att anlita dem som experter på diverse olika områden. Det låg

en suveränitet i området, med starka normer för var som sågs som "normalt". Det gjorde fallhöjden större för de som inte passade in.

DEN FINSKA SKOLAN

Ramfaktorer

Den finska skolan regleras liksom norsk skola genom lagar och förordningar för den grundläggande utbildningen⁹. Kommunerna har ansvar för genomförandet av utbildningen. Innehåll, omfattning och organisering av undervisningen regleras genom *"Förordningen om grundläggande utbildning"* (852/1998) samt *"Stadsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och timfördelning i den grundläggande utbildningen"* (1435/2001).

Den grundläggande utbildningen omfattas av: en nioårig, avgiftsfri enhetsskola. Läroplanen utarbetas av kommunen som preciserar och kompletterar målen i de riksomfattande läroplansgrunderna, där varje enskild lärare arbetar med kommunens precisering av mål.

Undervisningen förläggs till en skola nära hemmet eller på annan lämplig plats så att skolresorna är så trygga och korta som möjligt. Eleverna har rätt till specialundervisning vid behov. Kommunen är skyldig att ordna grundläggande utbildning för de barn i läropliktig ålder som bor inom kommunens område. Statsrådet kan också ge tillstånd att ordna undervisning till registrerade sammanslutningar eller stiftelser. Eleven kan söka sig till en annan skola än den närskola som han eller hon blivit hänvisad till (Finsk skollag).

I kommunen där studien har ägt rum, hade man en New Public management – inspirerad styrningsmodell. Styrningsmodellen gick ut på att en inköpsavdelning i kommunen, *"Utskottet för utbildning, kompetens och ekonomiutvecklingstjänster,"* köpte tjänster av välfärdsservicen i kommunen. I detta fall var det sektor för *"Tidig barndom och Grundläggande utbildning"* som levererade tjänsterna som inköpsavdelningen beställde. Handeln av utbildning mellan inköpsavdelningen och kommunen som leverantör kontrakterades¹⁰. Köp av utbildning är inte något gott exempel på hur NPM-modeller är tänkt

⁹ Lag om grundläggande utbildning från 1998 har målsättningen *"att stödja elevernas utveckling till humana människor och etiskt ansvarsfulla samhällsmedlemmar samt att ge dem sådana kunskaper och färdigheter som de behöver i livet. Målet för förskoleundervisningen är dessutom att som en del av småbarnsfostran förbättra barnens förutsättningar för inläring. Utbildningen skall främja bildningen och jämlikheten i samhället och elevernas förutsättningar att delta i utbildning och i övrigt utveckla sig själva under sin livstid. Utbildningens mål är vidare att säkerställa att undervisning ges på lika villkor i tillräcklig utsträckning i hela landet (Lag om grundläggande utbildning, 628/1998)"*

¹⁰ Verksamhetsnämnderna ger uppdrag och ekonomiska resurser till kommunala enheter eller köper tjänster av privata entreprenörer. De har också ansvar för uppföljning av både verksamheten och det ekonomiska resultatet. Verksamhetsnämnderna har stöd och hjälp av de olika förvaltningskontoren.

att fungera. Det ligger lite förhandlingsutrymme i ett sådant köp eftersom utbildningens utförande är lagstadgat. Vinstdrivande skolverksamhet var förbjuden i Finland, vilket minimerade marknaden när det gällde utförare. En politisk stab styrde utbildningssektorn och det var den som via inköpsavdelningen köpte tjänster av leverantörerna som i sin tur beställde dem av de enskilda skolorna.

I den finska kommunen var det inte specifika mål knutna till servicekontrakten, så som det var i den norska kommunens ledarkontrakt. Eftersom målen för utbildning är statligt styrda, så är de för vida för att kunna omfattas av konkret uppföljning, menade representanten för den finska kommunen (leverantören) och hänvisade till att NPM modellen på många sätt var reducerad till en ekonomisk modell som kräver att målpåfyllelse går att redovisa i siffror. Vissa mål är emellertid mätbara, som det att alla elever ska få plats i skolan på gymnasienivå.

Lärarna i skolan var relativt autonoma när det handlade om att evaluera utbildningen de levererade och kommunen hade tillit till sina lärare:

”We trust the teachers. We’re not so eager to account everything. At a strategy level, we can count. We have levels which are useful to account, levels connecting to strategic thinking, such as the number of students and teachers at each school and so on. But at the school- and classrooms level we just try to have impact of the resources and create the possibilities for the teacher to achieve what they know is best” (Leverantör för utbildningstjänster).

Trots att PISA-resultat har visat att Finland har goda lärare och trots höga prestationsresultat hos elever, så menade leverantören att Finland var i behov av att hitta ett sätt att kombinera tillit med ansvar och kontroll för att synliggöra vad som sker i skolan. Därför hade man i kommunen infört en rad verktyg som rektorer och lärare kunde använda för att delvis rapportera vad som sker i skolan. Det handlade om hur många lärare som fanns i varje ämne och varje klass, hur många kvadratmeter varje person i klassrummet hade, hur många assistenter skolan hade och så vidare. Aspekter vid skolan som kunde räknas i tal. I tillägg så hade den nya modellen förändrats på det sättet att skolan visste vad den hade för ekonomiska resurser, det visste den inte innan NPM- modellen infördes. Problemet var att målsättningarna för skolan är så omfattande att endast en bråkdel av dem kan mätas i tal och där finns inte verktyg för att mäta till exempel sociala färdigheter:

”We evaluate only the basic knowledge of math results and so on. We have a debate going on and I suppose that in the next curriculum reform, we will have some changes in the level of

subjects, and in the timetables of the subjects. That might lead to more evaluations on the status of the students' knowledge in different subjects.” (Leverantör för utbildningsservice).

I stället för att styra genom evaluering fungerade den kommunala läroplanen som styrningsverktyg. När nya områden skulle etableras måste de förankras i denna läroplan. Detta arbete skedde i första hand på kommunnivå i förhandling mellan politik och administration.

Varje distrikt hade en ledare som fungerade som mellanled mellan kommunal leverantörnivå och den enskilda skolan. Dessa ledare var i hög grad involverade i kommunalt läroplansarbete.

”There are district heads, which are very closely connected to my area. And under those districts we have schools. Our curriculum is divided into different levels. Our national curriculum; the laws, and the core curriculum with the basis for the second curriculum, that is the most important parts of our curriculum in a way. It's the city level curriculum, that's my responsibility. And there are for instance statements on how to be with the parents, and how to have cooperation with other countries and so on. Then we have the school level curriculum, and that level is on the school head teacher. They are responsible for the school curriculum, but they are linked together, they are not separate” (Leverantör för utbildningstjänster).

Kommunens leverantör av utbildningstjänster menade att skolan ofta utsätts för press från bland annat media och föräldrar som har åsikter om hur skolan ska utformas. Kommunen önskade inte att skolan alltid skulle anpassa sig till sådana krav eftersom den också måste tänka stabilitet och framtid. Skolan måste till exempel ta hänsyn till jämlika möjligheter för elever.

Vid tidpunkten för undersökningen var det i snitt ca 10% invandrabarn på skolorna, men fördelningen av invandrabarnen mellan skolorna gjorde att några skolor inte hade någon elev med annan etnisk bakgrund medan andra hade så många som 30%. För att kunna behålla en jämlik utbildning även i framtiden så måste utbildningssektorn tänka i termer av ökad invandring och ökande behov för specialundervisning och individanpassad undervisning, menade leverantören. Sådan förberedelse handlar om att väcka frågor för politiskt intresse och inleda förhandlingar på olika nivåer och områden i kommunen.

”We have to negotiate, and raise some questions to the politicians, for examples. And I have a feeling that a lot of our politicians are not very aware of what is going on in the global process

and global development. They are focusing on small things, and they don't put them in context. Therefore, it is very important to focus on these global trends. And, that in a way, letting the work we are doing in our strategy leads us" (Leverantör för utbildningstjänster).

Kommunens leverantör av utbildningstjänster menade att det var distans mellan politiker i kommunen och skolans praxis. Leverantören upplevde inte att politiker och skolledare talade samma språk. Ett exempel handlade om ett politiskt beslut om maximalt antal elever på 25 per klass. Varken enhetsledare eller leverantörer menade att detta beslut var finansierat. Samtidigt lyfte politiker andra ekonomiska frågor, till exempel frågor som handlade om skolspecifika behov baserade på sociodemografiska skillnader. Detta ansågs värdefullt, eftersom skolledarna ofta har ett internt perspektiv som avgränsas till den enskilda skolan.

Leverantörerna på kommunnivå medierade sådan kommunikationsproblematik, dels genom att de ställde krav till skolledare att tänka i ett helhetsperspektiv där kommunens skolverksamhet stod central, dels genom att hjälpa skolledare att argumentera för och legitimera egna behov av ekonomiska medel. Skolspecifika behov baserade på sociodemografiska skillnader blev naturligtvis centrala.

Också föräldrar har ett begränsat perspektiv på skola. Det begränsar sig till det enskilda barnet eller till barnets specifika skola och det är svårt för leverantörer på kommunnivå att få föräldrar att förstå hur systemet av flera skolor i kommunen är uppbyggt. Till exempel så fanns det på kommunnivå önskemål om att lägga ner skolor och ha flera, större skolor. Detta handlade inte enbart om ekonomi, men var också en fråga om kvalitet, menade kommunens leverantör av utbildningstjänster. Färre skolor skulle till exempel kunna öka möjligheten till god språkundervisning. Detta var emellertid någonting som var svårt att skapa legitimitet för bland kommunens invånare med barn i närskolor. I den finska kommunen var det inte bara lärare och rektorer som hanterade press från föräldrar, det gjorde också leverantören av utbildningstjänster och pressen kom i synnerhet från resursstarka föräldrar med högre socioekonomisk status.

Behovet för specialisering i skolan ökar. Det arbetet som en ordinarie lärare gjorde i skolan för 40 år sedan var vid tidpunkten för studien (och är fortfarande) fördelat på lärare, psykologer, kuratorer, speciallärare och så vidare. I och med en reformering av den finska skollagen, som gällde integrering av elever med behov av särskilt stöd i den ordinarie utbildningen, måste specialistsystemen integreras i klassrummet. Den totala resursen för

specialpedagogik hade ökat sedan millennieskiftet, men skolorna upplevde trots det att det fanns för lite resurser. På grund av att elever med behov av särskilt stöd tidigare varit avskilda från den ordinarie undervisningen var det många lärare som menade att det inte var deras arbete att driva specialundervisning.

”We have had a way of dealing with children who need special support, where we have sent them to special classes and special teachers. The students who have problems, usually have their education in another school or another class for children with more challenges. So, this is the way normal teacher think it should be. The teachers would like to do their normal work as they are used to in a way. And that’s not possible any more” (Leverantör för utbildningstjänster).

På grund av många specifika problem så kunde kommunen, av ekonomiska och organisatoriska skäl, inte ha specialgrupperingar för varje enskilt problem. Dessutom handlade det om att målsättningen ”lika möjligheter för alla” undergrävs när elever exkluderas från ordinarie undervisning på grund av behov för särskilt stöd. Leverantören förspådde att en lärare i framtiden skulle behöva ha en annan typ av kompetens än läraren i dag. Den framtida läraren måste ha social- och specialpedagogisk kompetens för att kunna möta de behov som eleverna har. I tillägg måste den framtida läraren ha kunskap om hur han/hon tar hjälp av andra lärare och av andra expertsystem.

”The way of dealing with things before was that you closed your door, and you were just alone with the group. Now a days you have to have a good social network around you, to get all information you need, to get all kind of help for the kids in that classroom” (Leverantör för utbildningstjänster).

Det finska styrningssystemet präglades, liksom det norska, av styrningsidéer från privat sektor. Genomförandet av dem fick emellertid inte så stora konsekvenser, eftersom de upphandlingsprinciper som ligger i systemet överstyrs av till exempel inkluderingsprinciper som en fördelning av ekonomiska resurser, baserat på sociodemografisk olikhet. I tillägg koncentrerades styrningsprinciperna kring aspekter hos skolan som kunde mätas i tal - antal elever, antal lärare och så vidare. Lokalt läroplansarbete utfördes på skolägarnivå och generellt sett så skapades det en distans mellan politisk styrning, administration och skolan. Rektor hade lite utrymme för att driva företagsverksamhet, men å andra sidan kunde fokus riktas mot skolans pedagogiska verksamhet där det fanns en stor tillit till de enskilda lärarna.

Samtidigt skapade andra inkluderingsprinciper, som till exempel inkludering av elever med behov av särskilt stöd, press på systemet. Ganska explicit föreslog leverantören att den typen av press skulle lösas på lärarnivå, genom rationellt aktörskap.

Det adaptiva systemet

Finska Lågstatusområdet

På ett generellt plan såg lärarna vid skolan i det finska lågstatusområdet i huvudsak adaptation mellan skola och elev som någonting som handlar om elevens svårigheter med att tillägna sig akademisk undervisning. Detta blev sett på som ett problem som eleven hade och som kunde lösas genom tidig intervenering.

”The way of thinking nowadays is what we call, the early taking care. We have to start to work with the student’s problem as early as possible. Even if the problem is small, we have the obligation to take care of it. That is better, other ways it might grow bigger and bigger. Of course, it depends on what kind of problem we are talking about. I first try to talk with parents and talk to my colleagues, then the nurse and the head master and so on, to try to figure it out” (ReLSFi).

Ett kännetecken för det adaptiva systemet på skolan var att allt fler elever hade blivit krävande, oroliga och rastlösa under de senaste tio åren och i tillägg hade problemen som eleverna hade blivit allvarigare. I huvudsak delades orsakerna till de nya, svårare problemen in i tre kategorier. För det första handlade det om elever med diagnoser som till exempel ADHD och Tourettes syndrom. För det andra handlade det om elever som hade psykosociala problem med kopplingar till hemförhållanden och för det tredje invandrarbarn som, på grund av språksvårigheter, behövde extra stöd och hjälp. Dessa elever hade ofta kommit till Finland på grund av missförhållanden i hemlandet. Familjerna hade ofta andra problem i tillägg till svårigheterna med språket och barnen fick dåliga hemförhållanden och uppväxtvillkor.

Vid skolan i det finska lågstatusområdet var det många elever som var i behov av särskilt stöd. På grund av ekonomiska nedskärningar i den finska kommunen så var det stora klasser, med flera elever med särskilda behov i samma klasser. Detta gjorde det svårt för lärare att hjälpa alla elever. Eleverna i de stora klasserna hade svårt att koncentrera sig på akademiskt arbete och lärarens roll kom också att handla om att vara en omsorgsarbetare. Detta blev sett på som ett problem. Lärarna menade att det inte ingick i rollen att vara socialarbetare, eller

hälsopersonal. Det är viktigt att jobba socialt, men läraren ska i huvudsak ägna sig åt att undervisa eleverna, menade de.

Rektorn menade emellertid att viljan bland lärarna att hjälpa eleverna var stor. Lärarna ansåg att det var viktigt att de lyckades med sitt uppdrag och de la stort fokus och tid på de elever som hade svårigheter med skolgången. De fick mer uppmärksamhet, hjälp och anpassning.

Individanpassningen i den andra änden av skalan, gentemot de starka eleverna, skedde i huvudsak genom att eleverna fick fler och svårare uppgifter. I övrigt ansågs de starka eleverna klara sig på egen hand. Individanpassningen följde inte någon standardiserad modell. Det handlade mer om vad den enskilda läraren kan göra för just den eleven i dag, en situationsorienterad strategi. Läraren på skolan var autonom i förhållande till arbetet med individuell anpassning och intervenering. Lärarna tog emellertid hjälp av varandra när de behövde och inte minst fanns det möjlighet till stöd från skolans egna speciallärare.

När lärarens kraftansträngning inte räckte till fanns det flexibla systemet för *specialundervisning*. Specialundervisningen gavs på flera sätt. Ett *allmänt stöd* gavs varje elev som en del av all fostran och undervisning. Avsikten var att stödja eleven så att den kunde uppnå målen för undervisningen. Detta förutsatte att läraren utvärderade elevens utveckling och behov av stöd, samt planerade verksamheten och åtgärderna i enlighet med utvärderingen. Det allmänna stödet gavs i klassen och klasskamrater sågs som viktiga resurser i interveneringen. Om behovet av stöd tilltog fick eleven intensifierat stöd, ett mera kontinuerligt, omfattande och individuellt stöd för lärande. Sådant stöd utformas genom gemensam bedömning i samråd med lärare, elevens vårdnadshavare och speciallärare.

När det intensifierade stödet inte räckte till så måste ett förvaltningsbeslut om *särskilt stöd* fattas. I sådana fall utvecklades en *individuell plan* för undervisningen. Ur planen ska det framgå hur undervisningen och det övriga stödet enligt beslutet om särskilt stöd ska ordnas för eleven. Utöver specialundervisning kan eleven behöva till exempel omfattande elevvårdsstöd, habilitering eller annat individuellt stöd enligt lag om grundläggande utbildning, § 4.

På skolan fanns speciallärare som arbetade framför allt med elever med akademiska svårigheter, i synnerhet läs- och skrivsvårigheter. De arbetade på två sätt; dels fick de beställningar från lärarna på vilka elever som behövde vilken typ av specialundervisning, dels så testade de hela klasser för att se om det var någon elev som fallit mellan stolarna i något ämne. Barn som halkat efter i undervisningen på grund av sjukdom kunde i skolan i det

finska lågstatusområdet gärna få hjälp av specialläraren för att komma ikapp, något som antyder att det finns en gemensam fart på undervisningen. I jämförelse med hur undervisningen i Norge uppfattades av lärarna såg specialundervisningen vid den finska lågstatusskolan annorlunda ut.

Här har vi speciallärare som elever går till, istället för assistenter som kommer in i klassrummet, så som i Norge. Alltså, om någon har inlärningssvårigheter så kan han eller hon få stödundervisning efter skolan, eller i klassen. Om eleven har väldigt stora problem så är det möjligt att han eller hon flyttas till en klass med specialelever, en specialklass” (L2LSFi).

Till specialundervisningen räknades i denna kategorisering också hemspråksundervisningen, som var en intervenering som inte genomförs av specialläraren, men av hemspråksläraren. Hemspråksundervisningen var viktig vid skolan och det fanns en hållning bland lärare att det är viktigt för eleven att ha ett gott hemspråk för att klara av att lära sig andra språk. Det ansågs också viktigt att hemspråksläraren inte bara kunde hemspråket, men också hade kompetens i ämnet.

”Om jag förstod det rätt så är det en person som kommer från samma bakgrund som eleven, som ger barn stödundervisning i Norge? Men i Finland, inte minst i den här stadsdelen, så är det en klasslärare eller en ämneslärare som ger stödundervisning. Men vi har hemspråksundervisning också. Här tror man att om man är bra på sitt eget modersmål, så lär man sig lättare ett annat språk. Ja, så att man inte blir halvspråkig (L2LSFi)”.

Nästa steg i det adaptiva systemet var först specialklass, när eleven inte klarade att anpassa sig i den ordinarie skolan och sedan sjukhuskolan, när eleven hade behov av så särskilt stöd kopplat till medicinsk vård. Ett problem som aktualiserades av de finska lärarna var en reform från 2010, som gör det till föräldrarnas val huruvida eleven ska gå i ordinarie skola eller i specialskola. När föräldrarna väljer att deras barn ska integreras i ordinarie skolgång så måste skolan söka om extra resurser för eleven i fråga, vilket är svårt i en tid av nedskärningar. Lärarna vid skolan i det finska lågstatusområdet menade att det var besvärligt att inkludera elever med större behov av särskilt stöd i den ordinarie skolan. Den typen av elever hade ofta det som lärarna karakteriserade som beteendeproblem och det ansågs störande för hela klassen att ha den typen av elever i klassrummet, om de inte har extra resurser kopplade till sig i form av assistenter. Dessutom hävdade de att resurserna kopplade till specialläraren var begränsade. Att vara i specialklass betyder ofta mer resurser och mindre klasser.

Barn med grava diagnoser, funktionshämningar eller på annat sätt i behov av medicinsk vård tog sin utbildning via sjukhusskolan. Här kunde det vara antingen hemkommunen som arrangerar utbildningen via sjukhuset, men vanligast var att den arrangeras genom den kommun där barnet befann sig under sin sjukdomsvistelse. Diagnoserna var medicinska och ganska allvarliga och lärarna vid skolan i det finska lågstatusområdet vittnade om att det var problematiskt när eleverna kom från sjukhusskola till ordinarie skola och förväntades klara av att genomföra utbildningen endast med hjälp av specialundervisningstilltag.

Det som kännetecknade skolan i det finska lågstatusområdet när det gällde adaptation var att skolan gav uttryck för att fler och fler elever var i behov av särskilt stöd och att de enskilda behoven blev allt mer komplicerade. Samtidigt hade skolan en standardiserad ordning med ett flexibelt specialundervisningssystem knutet till den ordinarie undervisningen, samt ett specialskolsystem för mer komplicerade fall. Specialundervisningsordningen kännetecknades av närhet till eleverna och hade gjort att skolan kunnat bedriva ordinarie undervisning relativt skyddat från elever med mer komplicerade behov. En ny lagstiftning från 2010 gav elever med behov av särskilt stöd rätt att bli integrerade i ordinarie undervisning, något som skolan ansåg vara ett problem om inte eleverna samtidigt fick särskilda resurser knutna till sig. Individanpassning på skolan skedde med den överordnade strategin att de svaga eleverna fick mer personlig hjälp medan de starka eleverna fick fler och svårare uppgifter. Riktat stöd mot de mer svaga eleverna sker också i social samordning med starkare elever.

Finska Högstatusområdet

Också vid den här skolan berättade lärare att de såg tendenser till fler diagnoser nu än för 20 år sedan och de menade också att reformen från 2010 som ger eleven rätt att integreras i ordinarie undervisning, oavsett vilka behov av särskilt stöd den har, var problematisk att följa upp. Om man ska få till en integrering av elever från sjukhusskolan i den ordinarie undervisningen så behövs fler lärare och mindre klasser.

“They are putting those students in regular school. This is very expensive. If we think of just *one* pupil, he needs to go to school by taxi, and that costs 12. 000 Euros every year. They cannot do that. Ok, *they* can do that, but *those* pupils cannot manage here. We might be able to have them here if we get more adults. Those special pupils need that. But if those pupils are placed in regular school, without adults, without more money, and with one teacher with 30 other pupils... With two or three special pupils there, you can imagine what kind of school we would have” (L3LSFi).

Skolan hade erfarenhet av att föräldrar önskade att deras barn, med diagnoser, skulle integreras i ordinarie undervisning. Lärarna definierade tydligt elever med den typen av diagnos som klienter, som inte över huvud taget passade in i den ordinarie undervisningen och som krävde oändligt mycket mer intervenering för att komma tillrätta med sitt problem än vad andra elever krävde.

“Now, I have *one* parents, who have child with the diagnose (...) the child is difficult and the parents are very difficult. The child is now in hospital, but we feel that the child need to be in a small class, and we are hoping that the pupil will get to this, special class” (L1HSFi).

Vid skolan i det finska högstatusområdet fanns en speciallärare. Speciallärarens uppgift var att finna det bästa sättet att organisera hjälpen för de barn som behövde det. Sådan organisering handlade till exempel om var det behövdes assistenter, var det krävdes extra insats från läraren och vem av eleverna som behövde hjälp av specialläraren. Lärarna och speciallärarna var tvungna att komma överens om hur assistenterna kunde vara till mest nytta och timmarna hos specialläraren ändrades utifrån elevens behov, vilket gjorde att såväl speciallärare som assistent var tvungna att vara väldigt flexibla.

En annan sak som kännetecknade skolan i det finska högstatusområdet var tidig intervenering. Problem med läsning och skrivning upptäcktes ofta redan i första eller andra klass och eleverna fick fort hjälp av specialläraren. Andra problem som kom till uttryck genom elevens beteende upptäcktes ofta långt senare. När behoven av stöd var kopplade till problem som härstammade ur missförhållanden i hemmet upplevdes det som svårare med intervenering. De elever som hade bra stöd från hemmet klarade sig ofta fint i skolan, antingen genom den ordinarie undervisningen, eller genom specialundervisningen. Lärarna uttryckte att det var mycket svårare att hjälpa de elever som inte hade stöd hemifrån, särskilt när problemen var diffusa. Konkreta problem däremot (en förälder som gått bort, eller en sjukdomsperiod) öppnade dörren till en stödapparat som snabbt slöt sig kring barnet. Vid diffusa problem så fungerade hjälpapparaten, liksom i Norge, ofta långsamt.

Första samtalet om ett barn som inte har det helt bra skedde mellan kollegor och senare tillsammans med speciallärare och föräldrar och eventuellt rektor. En gång per termin hade skolan elevvårdskonferens dit lärare kunde ta saker som handlade om eleverna i klasserna.

Skolan i det finska högstatusområdet hade ett system för adaptation som, liksom skolan i lågstatusområdet, kännetecknades av att allt fler elever var i behov av särskilt stöd. Specialundervisningssystemet som var knutet till den ordinarie undervisningen var främst kopplat till *akademisk undervisning*. Läs- och skrivsvårigheter upptäcktes tidigt, andra problem som var kopplade till hemförhållanden karaktäriserades vid skolan som diffusa och svåra att hantera. Skolan hade praktisk erfarenhet av reformen från 2010 som gav elever rätt att integreras i ordinarie undervisning. Erfarenheten visade att elever med en tung diagnos kan vara svåra att integrera i den ordinarie verksamheten vid skolan i det finska högstatusområdet. Lärarna kritiserade starkt reformen och menade att det inte var skolans sak att hantera sådan problematik.

Det sociala systemet

Finska Lågstatusområdet

Vid skolan i det finska lågstatusområdet var det centralt att all personal tog ansvar för fostran av och kontroll över barnen. Rektorn ansåg att något av det mest betydelsefulla arbete som en lärare gör med elever är att lära dem ett gott uppförande. Lärarna vid skolan menade att barn lever i ett mycket tuffare klimat än 15 år tillbaka. De blir utsatta för konkurrens och förnedring, både i skolvardagen och på fritiden, i social interaktion med jämnåriga via olika kommunikationskanaler. En lärare sa att barn av i dag inte längre har något eget rum, varken fysiskt eller mentalt. Där finns alltid någon som passar på dem, antingen vuxna eller jämnåriga och därför utvecklar de låg grad av självkontroll. Detta, menade läraren, blir till ett problem när många elever ska samlas i ett och samma klassrum.

Några lärare har varit på studiebesök vid norska skolor och belyste några av skillnaderna. De finska klassrummen var betydligt mer stängda än de öppna, transparenta norska klassrummen. Öppenhet ansågs inte fungera vid skolan i det finska lågstatusområdet på grund av skolområdets sociodemografiska profil, men också på grund av lägre vuxentäthet. Eleverna vid skolan i det finska lågstatusområdet var vana vid disciplin. Den norska skolan fokuserade betydligt mer på det sociala. Skolgården vid den finska skolan var mycket mindre och där fanns inte alls samma utrustning för lek, som vid den norska skolan.

”Det finns också skogar. Jag borde ha tagit ett foto av en repbana som alltså gick i luften. Och dit kom en speciell person som liksom tog hand om den (L2LSFi)”.

Det lades också märke till att det i den norska skolan fanns musikrum och där var mer konst på väggarna, sådant som eleverna hade producerat. Det arrangerades uteskola och barnen hade kniv med sig, något som aldrig hade varit aktuellt på skolan i det finska lågstatusområdet. Alla barn hade med sig regnkläder och gummistövlar och allt framstod som perfekt. Vid skolan i det finska lågstatusområdet var det alltid någon som inte hade utrustning, något som la begränsningar på vad som kunde organiseras i form av andra aktiviteter. En av lärarna menade att den norska skolan präglades av en god atmosfär, gott socialt klimat, trivsel, trygghet, tillhörighet och positiv miljö något som läraren påstod inte alltid var fallet i Finland.

”Jag tycker norrmän är mer sociala än vi. Alltså, de är mer utåtvända än vi, de är vänligare och gladare, så i allmänhet” (L2LSFi)”

Vid skolan i det finska lågstatusområdet deltar eleverna på en kulturvecka varje år. I övrigt sker det inte så många aktiviteter utanför klassrummet. Skolan är inte särskilt kopplad till några idrotter.

En av lärarna på skolan menade att det var viktigt att arbeta med att stärka elevernas självkänsla och med att visa respekt för varandra. Detta hade betydelse för hur miljön i klassrummet kom att utvecklas och för vilken grund var och en av eleverna fick för att klara att organisera sig.

En annan lärare lyfte problematiken med att det sker många saker under barnets fritid när läraren inte är där. Positiva händelser, mindre positiva och rentav hemska händelser. En lärare vet inte alltid vad som har skett under fritiden, men får i stället se tecken på problemet eller på att något har hänt, när barnet kommer till skolan. Genom att försöka pussla samman små fragment av uttryck som bottnar sig i händelser som skett på fritiden så försökte läraren skapa sig en bild av barnets verklighet.

Med anknytning till detta rapporterade läraren om en del informationsproblem mellan olika expertsystem på grund av tystnadsplikt. Dessa informationsproblem försvårade möjligheterna att rikta interventioner och att hjälpa barnet på rätt sätt. I bästa fall kommunicerades det som skett genom kontakt med föräldrarna eller genom samtal med eleven, men av och till saknades information om till exempel bistånd från sociala myndigheter, sjukdom, problematik kopplad till immigration och så vidare. Att inte ha kunskap om elevens värld utanför skolan, upplevdes som väldigt frustrerande.

Lärarna vid skolan menade emellertid att det i utgångsläget inte var deras sak att ta hand om svåra hemförhållanden, men när fostran av eleven delvis måste ske i skolan, så blev det ändå en del av problemet. Information från föräldrar upplevdes därför som viktig.

I skolan i det finska lågstatusområdet rapporterades det nästan inte om några program, varken kopplade till det sociala systemet eller av akademisk art (detta gäller generellt för båda de finska skolorna). Bara en lärare vid skolan arbetade med ett program för utveckling av sociala och emotionella färdigheter. Detta var ingen standard på skolan; det var i stället upp till var och en av lärarna vilka idéer de ville köpa och implementera i sitt eget klassrum. Syftet med programmet var att stödja och förstärka sociala relationer i klassen.

”I’ve been trying to add that to my teaching. I haven’t been able to find the time to fully do the program. It has maybe been one hour a week for every class. It’s about anti-mobbing, it’s about self-esteem, it’s about knowing who you are and where you come from. It’s about taking care of yourself, and that sort of things. It’s not the whole school, but there are also other teachers who have been taken the course. I don’t know if they have found the time for it (L4S1Fi)”.

Det arbetades med social miljö och relationer i elevgruppen vid skolan i det finska lågstatusområdet. Arbetet var emellertid inte systematiserat i program eller gemensamma satsningsområden, det var upp till den enskilde läraren vad den önskade att göra i klassen. Arbetet med relationer låg integrerat i ämnesrelaterat arbete och ibland upplevdes arbete med relationer och social miljö stjäla tid från skolarbete.

”Well, in 6th grade, the focus should be more at knowledge than at how to act in a class. Some social things should have been learned at that point. And it’s kind of frustrating if your time goes to, you know, too much of these social issues. Of course, that is an important part of teaching too, but how is it that every time you must discuss about behaving it feels like we are losing time on something else. But, now, as I said, I have been trying to find the time to, in an organized way, deal with those things. Maybe if I start earlier with next group I’ll get some results” (L4LSFi).

En av lärarna menade att skolan inte alltid var den bästa arenan för alla barn att utveckla sina möjligheter. Skolan har relativt fasta ramar och läroplaner att följa. Systemet är utformat på ett sätt som kräver att eleverna klarar att organisera sig. Det är inte alltid som skolan bidrar

till att utveckla fritt tänkande individer och det är inte alltid de talanger barnen har som kan få lov att blomstra i skolan.

Vid skolan i det finska lågstatusområdet arbetade man mycket med att lära eleverna att organisera sig i klassrummet. Lärarna var överens om att det är skolans uppgift att lära eleverna akademisk kunskap, men de menade att de samtidigt måste jobba med elever som har problem som kan bidra till att de har svårigheter att organisera sig i skoldagen. En lärare uttryckte att den norska skolan i mycket högre grad arbetade med den sociala dimensionen av barnens livsvärld. Det var få program som styrde den sociala delen av undervisningen och den var i hög grad integrerad i klassrumsverksamheten. Likaväl upplevdes arbete med fostran stjäla tid från akademiskt arbete.

Finska Högstatusområdet

Vid skolan i det finska högstatusområdet var det viktigt med flexibel och tidig inläring. Eleven är den som ska lära, läraren blir sedd på som en vägledare eller instruktör. Lärarna vid skolan menade att eleverna förvisso låg på en högre akademisk nivå, jämfört med tidigare, men de var betydligt mer rastlösa. Det förklarades genom video, tv-spel och pc i ett ständigt informationsflöde som barnen måste förhålla sig till. Lärare vid skolan spekulerade i om barnen var uppe sent om kvällarna och i vilken grad deras föräldrar klarade av att sätta gränser. Att barnen var trötta och stressade när de kom till skolan ansågs gå ut över inläringen.

När lärarna på skolan i det finska högstatusområdet fick frågan om vad som är det viktigaste arbetet som en lärare gör så handlade svaren i synnerhet om akademisk utveckling. En av lärarna svarade först att det viktigaste på skolan var ”barn”. Men i diskussionen efteråt visade det sig att vad läraren menade med ”barn” egentligen handlade om inläring och utveckling:

”They are very important (...) it’s very nice to see when you have told them, you have read something, and they have learned. When you see that they are getting better and better, that it’s very nice. I get very happy when I see that my little boys are very interested in school things. They are very nice persons, and they become better and better” (L2HSFi)

Att lyckas som lärare betydde, på skolan i det finska lågstatusområdet, att kunna skapa god atmosfär i klassrummet så att eleverna tyckte om att vara där och lärde sig någonting. Det sociala kunde alltså handla om trivsel, därför att trivsel ansågs viktigt för inläring.

En av lärarna förklarade att det var viktigt att försöka se individen redan i första klass, i huvudsak för att fånga upp vilka som kunde läsa och vilka som inte kunde det. Läraren menade att anpassning gentemot varje individ var problematiskt, men att det var oerhört viktigt att tidigt lära de yngre barnen att läsa och skriva. Från tredje klass önskade läraren att eleven hade sina basfärdigheter i läsning och skrivning klara så att de kunde starta och bygga vidare på sin sociala kompetens. Då först blev det sociala mer satt på agendan, genom samarbete och genom diskussioner i ämnen. Bilden som tecknades visade att det var viktigt att eleven lärde, var intuitiv och gick i djupet på ämnet. Det ansågs viktigt att eleven tänkte själv och tänkte kritiskt. Läraren tyckte emellertid att det skulle vara en balans mellan det sociala och det akademiska och även om han menade att det sociala inte var ett mål för utbildningen så diskuterades elevernas sociala livsvärld över kaffet i lärarrummet.

Eleverna vid skolan i det finska högstatusområdet kände sina arbetsrutiner gott och oftast kom de i arbetsmodus fort. När det behövdes så tog sig emellertid läraren tid till att diskutera andra saker som inte direkt var kopplade till akademisk inläring, men som hellre handlade om hållningsarbete. Att ha samma klass över flera år skapade utrymme för flexibilitet och det som eventuellt missades av ämnesrelaterade saker, kunde alltid tas igen vid ett senare tillfälle.

Skolan i det finska högstatusområdet hade mer fokus och starkare orientering mot sociala färdigheter än vad den tidigare hade haft. Ekonomiska nedskärningar i den finska kommunen hade lett till stora barngrupper, något som i sin tur gjorde det svårare att organisera undervisningen i klassrummet. Det var därför viktigt att eleverna lärde sig att samarbeta och stärkte sin relationella kompetens både gentemot varandra, men också gentemot läraren.

Skolan hade en gemensam, standardiserad strategi för hantering av mobbning. Den bestod i att föräldrarna till både den som mobbas och den som mobbar kallades in och saken hanterades i samverkan mellan rektor, lärare och familjer. Det försiggick förebyggande aktiviteter mot mobbning, men inte i form av program. En aspekt var till exempel att det var viktigt att alla elever fick delta i leken och det riktades fokus mot att lära eleverna det.

I kommunen pågick vid tiden för studien ett projekt som handlade om att elever med sämre uppväxtvillkor, vars föräldrar inte hade råd med fritidsaktiviteter, fick ett erbjudande om att vara med på en eftermiddagsklubb:

”Yes, there are afternoon clubs. They try to create some activities for those children who really needs it. The club is arranged for those who have less support from their families. Children who don’t do sport or have any other hobbies and so on” (L2HSFi).

Klubben anordnades i skolans lokaler men var inte en del av skolans verksamhet. Skolan var egentligen inte speciellt involverad i elevernas fritidsaktiviteter. Ett exempel som visade löskopplingen mellan skola och fritid handlade om hur skolan löste inbjudningar till födelsedagskalas. På skolan var det olika huruvida eleverna bjöd alla klassens elever på sin födelsedag. Varken lärare eller föräldrar hade brytt sig om att försöka reglera det, men skolan önskade att inbjudningar till sådana aktiviteter inte delades ut på skolan i de fall där inte alla i klassen blev bjudna.

Vid skolan i det finska högstatusområdet var det i huvudsak fokus på akademisk inläring. Det sociala representerade i första hand arbetsdisciplin och organisering i klassrummet. Arbete mot mobbning var också viktigt. Barnens sociala livsvärld diskuterades över kaffet på personalrummet, men man hade inte gemensamma program eller satsningsområden som opererade in mot social miljö. Arbetet med den sociala miljön föll på den enskilda läraren.

Det akademiska systemet

Finska Lågstatusområdet

Idealeleven vid skolan i det finska lågstatusområdet presenterades som en intresserad, hårt arbetande individ som arbetade i lugn och ro i klassrummet. Eleven skulle vara smart och full av fantasi och goda idéer. Han/ hon förväntades vara ansvarstagande för såväl skolarbete som hemarbete.

”Our pupils can get good results. They can, they are very eager to study and eager to learn, and I think that it’s the best” (ReLSFi).

Idealeleven representerade normer och förväntningar som den faktiska eleven jämfördes med. Det var en institutionaliserad vision och utgångspunkten bland lärarna var att visionen faktiskt kunde nås för alla elever. Arbetspraxis med eleverna var emellertid mer nyanserad än visionen. Skolan präglades av multikulturalitet och där fanns elever med vitt skilda bakgrundshistorier. En lärare beskrev sammanslagningen av två klasser, där den ena varit på skolan sedan första klass och bestod av elever från närområdet (lågstatusområdet), medan den andra klassen kom från ett annat område.

”Well I guess my class isn’t so challenging, they’re a bit noisy but they are quite smart. But then when you put two classes of boys together, it becomes a bigger challenge” (L3LSFi).

Klasserna kunde förvisso vara socialt utmanande men lärarens fokus var orienterat mot akademisk prestationsutveckling. Att eleverna var smarta vägde upp för deras högljuddhet i klassrummet.

Det var starkt fokus på språkundervisning i skolan i det finska lågstatusområdet. Lärarna ansåg att det var mycket viktigt att elever med icke etnisk finsk bakgrund hade en ämnesutbildad finsklärare, men det betraktades inte som mindre viktigt att eleven hade en kunnig hemspråklärare. Eleverna med rysk härkomst hade ofta duktiga ämneslärare att tillgå, men för elever med annan härkomst kunde det bli mer problematiskt att finna ämnesutbildade lärare. Det fokuserades tidigt på språk och det var en gemensam övertygelse att kunskap i läsning och skrivning låg till grund för all vidare kunskapsutveckling, akademiskt, men också socialt.

Många av eleverna vid skolan i det finska lågstatusområdet hade fler än ett språk som de använde dagligen, en del upp till fyra språk med engelska medräknat. Organiseringen kring språkutbildningen var att elever hade tillgång till stöd i inläring av såväl modersmål som det finska språket. Vid skolan menade man att elever får lättare att tillägna sig kunskap, också nya språk, om de har ett starkt modersmål i botten. Genom att erkänna mångkulturalitet och annan etnicitet som kapital så arbetade lärare med integrering. En av lärarna beskrev ett projekt där extern kompetens utnyttjades och gäster från andra länder bjöds in för att prata om sin nationalitet och kultur. En annan lärare pekade på vikten av att förmedla och bygga värden som är globala i tid och rum.

”I think of myself as a value transmitter, transmitting the same old values all the time. Some basic values that are important in life. Golden rules” (L3LSFi).

Vid skolan i det finska lågstatusområdet hävdade lärarna att man värdesatte att eleven tillägnade sig kulturellt kapital. Varje år arrangerade skolan en kulturvecka där eleverna fick ta del av lokal kultur genom till exempel att besöka museum eller se på arkitektur i intressanta byggnader. Kultur, ansåg lärarna, var ett betydelsefullt inslag i skolan i det finska lågstatusområdet.

”We work hard but not so hard that we haven't got time for arts or music” (ReLSFi).

Att ägna sig åt kultur, i form av musik och annat var ett sätt att hålla eleverna motiverade för utbildning menade läraren och berättade att de uppträdde med sång vid julmarknaden och att

eleverna var väldigt skickliga när det gällde musik. Läraren påpekade emellertid att hon alltid hade tyckt att det viktigaste med skolan var att utbilda eleverna i matematik och finska språket.

Vid skolan i det finska lågstatusområdet såg organiseringen av det akademiska systemet olika ut i varje lärares klassrum. Några lärare arbetade med veckoplaner, andra inte, någon valde att arbeta med ett speciellt program, andra inte. Det fanns ingen gemensam strategi när det gällde samarbete i lärarlaget. Lärarna valde själva vilka de ville samarbeta med. En lärare berättade att hon och hennes goda vän och kollega brukade samarbeta kring elever som hade störande beteende i klassrummet. Den ena lärarens elever kunde då bli förvisade till den andra lärarens klassrum för att fungera som assistenter i undervisningen för de yngre eleverna.

När det gäller differentiering i elevgruppen så beskrev en lärare att gruppen av mediokra elever hade blivit mindre, men samtidigt upplevde han att gapet mellan de högpresterande och de lågpresterande eleverna ökat. Detta omtalade flera andra lärare också och talade om som en allmän trend (se. även Pisa, 2013).

I klassrummet fick de starka eleverna ingen extra hjälp annat än fler och svårare uppgifter. Lärarna ansåg att dessa elever skulle klara sig fint ändå. Däremot la lärarna extra starkt fokus på intervensering när det gällde de svaga eleverna. Detta skedde med speciallärarens hjälp.

I frågan om specialundervisning var oftast läraren beställare genom att han eller hon bestämde vem som skulle ha specialundervisning och i vilket ämne. Det hände emellertid att specialläraren kom till klassrummet och genomförde en test, till exempel en läs- eller lyssnatest på hela klassen för att se vilka av eleverna som behövde extra stöd och hjälp. Eleven kunde också få akademisk hjälp av specialläraren om han eller hon varit sjuk under en längre period och halkat efter i undervisningen, eller så fanns specialundervisning som ett extra lyft för flera elever före en examen.

Det akademiska fokuset var tydligare vid skolan i det finska lågstatusområdet än i motsvarande skolområde i Norge. Språkundervisning och hemspråksundervisning var betydelsefullt och det ansågs som mycket viktigt med kompetenta lärare. Språk och kultur blev sett på som kapital. Undervisningen skilde sig från klassrum till klassrum, där den enskilde läraren styrde sitt eget undervisningsupplägg. I den heterogena elevgruppen hade gapet mellan akademiskt starka och akademiskt svaga elever ökat. Skolan hade starkt fokus på intervensering av svaga elever. Detta skedde ofta med hjälp av specialläraren.

Finska Högstatusområdet

Vid skolan i det finska högstatusområdet hade den enskilda läraren ansvar för elevens akademiska utveckling. Rektorn vid skolan upplevde att det var problematiskt att få lärarna att arbeta utifrån en gemensam praktik när det handlade om elevernas inläring. Rektorn upplevde också att en gemensam, explicit strategi saknades, men ansåg samtidigt att lärarna var duktiga på att på eget initiativ samarbeta med varandra.

Lärarna undervisade gärna en klass över flera år. Detta upplevdes som en fördel. Undervisningen kunde framskyndas i den takt som lärarna själva önskade.

”I have had this class for four years and they know the style and the routines for work that we have in the class. Usually it doesn't take lot of time to get them quiet, because they know my personality, and I get them to work when it's time to work. But then we use time for discussion if there's problems like teasing or whatever. First, I don't think about all the academic things that we now missed. I just think that we can catch up later and I try to think that the school term ends in late May. Then, I think, ooh, huh, this much to do, and well, we skip this and we put that in to another lessons subject, we put it in there. We read it quickly, and all we've done it” (L2HSFi).

Vid tidpunkten för studien präglades skolmodellen i den finska kommunen av centralisering och top-down styrning. Den lokala läroplanen för ämnen konstruerades på kommunnivå och ramarna upplevdes som relativt strikta. Men styrningen av skolan skedde i huvudsak genom ekonomiska medel. Elevernas kunskap evaluerades inte på kommunnivå. De kontrakt och styrdokument som skolan har omfattade inte ett ansvar för elevernas måluppfyllelse, prestation, sociala välmående eller mobbning, så som i den norska kommunen. Detta hade i stället den enskilda läraren ansvar för. Rektorn menade att det därför var viktigt att lärarna var skickliga på det de gjorde, samtidigt hade rektorn tillit till sin personal.

Eftersom det ekonomiska läget i kommunen var stramt var man tvungen att använda gamla skolböcker och hade lite utrymme för annat material. Inställningen bland lärarna var emellertid att de kunde bidra mycket till elevernas akademiska utveckling ändå. De var överens om att alla elever skulle få den undervisning de hade rätt till, trots nedskärningar, dåligt material och stora klasser.

Pedagogisk differentiering i klassrummet utformades i huvudsak genom att de elever som var akademiskt starka fick extra uppgifter, medan de elever som var akademiskt svaga fick personlig hjälp av läraren för att förstå materialet och uppgifterna, samma princip som vid skolan i lågstatusområdet. En lärare sträckte sig så långt som att mena att det aldrig var tal om individuell undervisning i en klass på 30 elever. Däremot fick eleverna stöd där de hade problem. Läraren menade emellertid att de ekonomiska besparingarna hade skett på bekostnad av de svaga eleverna som på grund av de stora klasserna inte hade fått den tid och den hjälp som de behövde.

Något av det mest utmanande i lärarrollen var att det var så många olika elever med så många olika behov. I vissa fall hjälptes den pedagogiska differentieringen av att klasserna delades i två, så att till exempel den ena klassen hade matematik när den andra hade engelska. Samtidigt berättade flera lärare att de ansåg att det viktigaste en lärare gjorde var att arbeta med elevernas ämnesmässiga utveckling, inte minst med läsning och skrivning som grund. Även om lärare också menade att social kompetens var viktig så arbetade de intensivt med att lägga en grund för akademiska färdigheter tidigt i skolgången.

”The balance between social skills and academic skills are maybe middle, middle (laughing). If I think at small children, I think it’s important with an academical focus, but both are important. We try both, we really try. However, the academic side, is probably emphasized in the higher classes” (L1HSFi).

”I usually teach kids from the 3rd grade to 6, so they know the basic academical skills already and you must start sort of building on that. There are interesting subjects, in geography and things that I really like, and I’m very interested in those subjects, so I get carried away and want to talk about the Asian problems in Tokyo or whatever... Well, the main point is the bond, between the teacher and the pupil, I think”. (L2HSFi)

Lärarna var osäkra på om de menade att det hade skett en ändring i riktning mot akademiskt fokus de senare åren. Däremot hävdade de att eleverna, trots att det upplevdes som oroligare och bråkigare, lärde sig lättare och fortare.

”I can only talk about the children I’m teaching. Of course, they learn more and they learn to read quicker, and learn to be fluent. Of course, the academic skills are better now than before. I think”. (L2HSFi)

Lärarna såg den finska skolan som en del av välfärdsstaten. De ansåg att den bidrog till att varje elev fick en chans att starta om från samma utgångspunkt och att skolan bidrog till att de senare kunde arbeta med vad de ville. De hade en starkt positiv tro på den finska skolan och inte minst på den finska läraren, när det handlade om att utbilda för akademiska färdigheter. Men de menade samtidigt att det saknades kompetens som gällde arbete med sociala färdigheter och samarbete med hemmet.

Fokus för skolan i det finska högstatusområdet var akademiskt. Trots att skolan låg i ett högstatusområde upplevde lärarna differentierade grupper. Kommunens pressade ekonomi märktes på skolan och det gick ut över de akademiskt svaga eleverna, på grund av brist på resurser. Lärarna på skolan hade tillit från både kommun och rektor och de upplevdes som skickliga. Lärarna utnyttjade friheten de fick genom att organisera utbildningen på ett sätt som främjade elevgruppen. Skolan hade låg grad av testning, kommunen genomförde inga tester av akademiska färdigheter för den enskilda skolan. Rektorn och lärarna hade en starkt positiv syn på vad skolan och den enskilde läraren kunde bidra med till när det gällde elevens framtida möjligheter.

Det socioekonomiska systemet

Finska Lågstatusområdet

Skolan i det finska lågstatusområdet präglades av heterogenitet och multikulturalitet.

”I have six children in my class who have something else than the Finnish language as their mother tongue. I think it's very interesting, and they bring their own culture to our class room, just being there (smiling out loud) and their point of views, and their parents bring their point of views also. But we have to do a lot of work with the language teaching. For example, I have some children who have three or four languages every day, which they use. We have those who have moved here from Estonia and from Russia. The Estonian kids, for example have Russian, Estonian and Finnish language. Many of them use these three languages every day, and then they start English in the 3rd class, so they have four languages. So it's mixed” (L3LSFi).

Lärarna upplevde att det var en större utmaning i förhållande till integrering, när eleverna kom från till exempel Somalia, Iran, Irak och Asien. Där uppstod ofta en kulturkrock som i praxis betydde mycket mer förhandling och vägledande samtal med föräldrar. Det krävde,

som en lärare uttryckte sig, en översättning av den finska kulturen. Föräldrarna till barnen med en mer annorlunda kulturell bakgrund än den finska, hade ofta större svårigheter att kommunicera med skolan. De var i högre grad frånvarande från involvering i sina barns skolgång.

Det var en utmaning för lärarna att ha många elever med speciell familjebakgrund, även om de flesta såg det som en positiv utmaning. Många elever hade ett stort behov av att prata med de vuxna på skolan. De hade ensamstående föräldrar hemma, eller föräldrar som inte hade tid för dem eller kapacitet att hjälpa dem med skolarbetet. En lärare uttryckte att var och en av eleverna behövde en egen vuxen.

”Because children own their teacher in primary school. Your own teacher is your property and they keep contacting you all the time, during every lesson. If you try to say stop, now you must work and don’t ask anything, well, they come anyway. So, they need so much contact and a person to talk to who they can trust. And they need somebody who tells them, OK, you did it well. They need such things” (ReLSFi).

Varje år hade skolan ett enskilt samtal med föräldrarna. De möttes för en halvtimmes prat om eleven. En lärare beskrev att det tog ca 12 till 15 timmar per klass för henne att genomföra dessa samtal på kvällstid. En gång om året var det också föräldramöte, där lärarna mötte alla föräldrar samtidigt. Det var alltid några föräldrar som inte kom på föräldramöte. Utöver dessa två formaliserade mötespunkter försiggick alltid kommunikation med föräldrar per telefon, sms, mail, och så vidare. Den generella bilden var emellertid att det inte arbetades så mycket med familjefrågor, men att lärarens fokus i huvudsak riktade sig mot elevens inläring i skolan. Vid möten med föräldrarna handlade det om att rapportera hur det gick akademiskt men också att tala om beteende och hur eleven fungerade socialt i klassrummet. Det handlade lika mycket om att lyssna som om att prata, berättade en lärare.

Det var ytterst ovanligt att föräldrar ringde till lärarna på kvällstid. En av lärarna beskrev att det var mest mammor som tog kontakt. När det uppstod problem i hemmet, skilsmässa, dödsfall eller annat, så fick läraren oftast den informationen. Antingen via föräldrar eller genom eleven. Diagnostisering handlade inte bara om att eleven var ”sjuk” utan lika ofta om problem som var kopplade till familjebakgrund. Lärarna upplevde att det var viktigt att de fick information om hemförhållanden, men det var inte alltid lika lätt att få det. I huvudsak rapporterade lärarna emellertid om goda relationer med föräldrarna.

Av och till så hörde föräldrar av sig med klagomål. Då kunde det handla om varför skolan arbetade på ett speciellt sätt, om varför eleven fått ett visst betyg eller vilka sanktioner eleven fått efter regelbrott och så vidare. En liten grupp föräldrar framstod alltid som krävande och försvarade sina barn, medan en annan grupp inte alls upplevdes ha kontroll över sina barn. Lärarna berättade om en polarisering där den ena gruppen la sig i undervisningen och ifrågasatte betyg, innehåll i undervisningen och så vidare, medan den andra gruppen inte hade tid, intresse eller kapacitet för att bry sig. De allra flesta föräldrar försökte emellertid att samarbeta och stötta sina barns skolgång.

Lärarna vid skolan visste ungefär hur elevernas familjesituation och familjebakgrund såg ut. De visste vad de flesta föräldrarna jobbade med och ungefär vad som försiggick i hemmet. Många av eleverna hade det bra hemma, men långt ifrån alla. Det var upp till läraren hur arbetet med föräldrarna skulle se ut, eftersom skolan inte hade någon standard, fransett det årliga föräldramötet. Det betydde att föräldrasamverkan kunde se olika ut från klass till klass, beroende av vilken lärare eleverna hade. Specialläraren mötte ibland föräldrarna i frågor om intervenering, tillsammans med eleven och läraren. Samarbetet handlade då främst om elevens akademiska kapacitet och möjligheter för att förbättra skolprestationerna.

Skolan i det finska lågstatusområdet bar prägel av mångkulturalitet, där invandrabarn från närliggande länder hade det lättare med integrering än barn från länder där kulturen skilde sig mer från den finska. De senare eleverna hade föräldrar som inte involverade sig så mycket i sina barns skolgång. Gruppen föräldrar upplevdes av lärarna som polariserad, mellan föräldrarna som ställde krav på skolan och de som inte involverade sig. Skolan hade ingen gemensam strategi för att hantera föräldrainvolvering, det var upp till varje lärare. Förutom ett samtal och ett föräldramöte per år så föregick kommunikation på distans, via mail, sms eller telefon. Lärarna upplevde ibland att de saknade information om elevernas hemförhållanden. Generellt sett så upplevdes föräldrasamverkan som god, men den framstod inte alls så intensiv som vid de norska skolorna.

Finska Högstatusområdet

Skolan i det finska högstatusområdet var belägen i ett bostadsområde där de flesta invånarna ägde sin egen bostad. Många av föräldrarna hade väl betalda arbeten inom högteknologiska områden. Kraven från föräldrarna på skolan som helhet och på rektor och lärare sades ha ökat under det senaste decenniet. Samtidigt upplevde lärarna att också skolan ställde högre krav på

föräldrarna jämfört med tidigare. Rektorn menade att det fanns en allmän förståelse, i Finland, om att utbildning var viktig och att barnen inte kunde lyckas med sin utbildning utan stöd från sina föräldrar. Både föräldrar och lärare var medvetna om detta och därför ökade kraven på både skola och föräldrar.

De krav som skolan ställde på föräldrarna kunde ibland vara av sådant slag som föräldrarna inte ens förstod, krav om specifik uppföljning i förhållande till läxläsning, till exempel. Några föräldrar hade inte makt och möjlighet att bidra i förhållande till läxläsning och de förstod inte att det inte bara är skolans sak att utbilda eleverna, menade rektorn.

De krav som föräldrarna ställde på skolan handlade ofta, enligt lärarna, om en önskan om att underlätta för sina barn. En del föräldrar tog kontakt för att be skolan om mindre läxor, bättre betyg och generellt sett färre krav. Men det fanns också föräldrar som tvärt om önskade att skolan skulle ställa högre krav på uppförande och på studier. Några önskade skydda sina barn från skolan och andra önskade hjälp från skolan att ställa högre krav på sina barn.

En del föräldrar letade hellre efter fel hos läraren än hos sig själva när deras barn hade problem. Detta var typiskt för de välutbildade föräldrarna som gärna trodde att problemet handlade om lärarens brist på kompetens. Dessa föräldrar ville inte ta ansvar för sina barns beteende i skolan.

”They are well educated, and when their child has problems, it's easier to think that it's because of the teacher (L1HSFi)”.

En lärare hävdade att många föräldrar inte längre hade tid med sina barn. Läraren menade att det speciellt gällde från det att barnen börjat i 3-4 klass. De fick gå ensamma till och från skolan, ta hand om sin egen måltid efter skolan och de mötte kanske inte sina föräldrar förrän sent på kvällen. Å andra sidan hade föräldrarna kommit närmare eleven i skolan genom bland annat mobiltelefoner. Det gjorde att pressen på både elever och lärare ökade. Föräldrarna kunde nå dem överallt och det var inte ovanligt att de sa till sina barn att de skulle be sin lärare om hjälp med både det ena och det andra.

“Over the last years I think that children have more of these mobiles phones and parents can contact them even during the school hours; Have you forgotten your skates, Ask if your teacher can get them from someone, Have you lost your skates, or... So, they can reach their kids easier. Are you now at school, and where are you, and, so they sort of guard their children. Children in 1st grade have their own mobiles”. (L2HSFi)

En av lärarna menade att föräldrarna tycks veta hur lärarna borde göra. Flera av föräldrarna var väldigt medvetna om sina rättigheter. Dessa föräldrar förhandlade i högre grad med lärarna.

“Parents have become, during, I think the 15 years I have been a teacher, more demanding and more arrogant ...Not all of them, but some of them. They know what you should do this as a teacher, how to educate, and how much, how you should arrange this and that. They have become more aware”. (L2HSFi)

Standardsystemet för föräldrainvolvering var ett föräldramöte och ett föräldrasamtal per år, precis som vid den andra finska skolan. Utöver detta så var det upp till läraren hur föräldrasamverkan skulle se ut. En lärare berättade om månadens informationsbrev som gick hem till föräldrarna. En annan lärare berättade att föräldrarna involverades i vissa beslut som skolan tog, till exempel beslut om vilka regler som skolan skulle ha. När föräldrarna blev involverade i beslutsfattandet fungerade det som legitimering och minskade svårigheter vid eventuella framtida sanktioneringar mot regelbrott, menade rektorn.

I likhet med den norska skolan i ett högstatusområde fanns det föräldrar som ställde höga krav på skolan. Några av dem riktade sina krav mot ökade prestationer för sina barn, medan andra försvarade sina barn i förhållande till läxor, sämre betyg och så vidare. Det fanns också föräldrar som inte intervenerade i sina barns skolgång. Mobiltelefoner hade bidragit till att föräldrarna kommit närmare sina barn i skolan och föräldrarna tyckte gärna att lärarna kunde hjälpa barnen med både det ena och det andra som inte nödvändigtvis hade med skolgången att göra. Det var upp till var och en av lärarna hur föräldrainvolveringen skulle ske och skolan hade ingen gemensam strategi. Generellt sett så var det längre distans mellan föräldrar och skola i den finska kommunen jämfört med i den norska, men mönstren i de olika områdena liknar varandra vad gäller föräldrarnas involvering. Föräldrarna i bägge högstatusområdena var betydligt mer närvarande, medvetna och krävande gentemot skolan än föräldrarna i bägge lågstatusområdena som i högre grad var frånvarande.

FYRA SYSTEM - EN UPPSUMMERING

Ramfaktorer

Hur en skolägare styr utbildning får konsekvenser för hur skolor organiserar sig i förhållande till social ojämlikhet. Det ger till exempel skolorna mer eller mindre ekonomiskt handlingsutrymme, mer eller mindre insyn i sina verksamheter, mer eller mindre pedagogisk frihet och så vidare.

Båda kommunerna var styrda av lagar och läroplaner som i många avseenden, frånsett specialundervisning, liknade varandra på en överordnad statlig nivå. Den decentraliserade styrningen såg dock olika ut, även om båda kommunerna hade marknadsorienterade styrningsmodeller. I den finska kommunen visade man till och med till styrningssystemet som New Public Management (NPM-systemet), medan den norska kommunen styrde sina skolor genom ett ledarkontrakt.

I den norska kommunen opererade man med en två-nivåmodell där enheterna lydde direkt under rådmans stab och där ekonomisk styrning var en integrerad del av det totala styrningssystemet. Rektorn vid skolan fick betydande befogenheter och fungerade som en slags företagsledare. Men med makten att styra kom ansvaret som synliggjordes genom kontroll och rapportering. Ledarkontraktet som tecknades mellan rådmannan och rektor, omfattade många olika områden. De flesta av områdena evaluerades genom olika resultatmätningar som till exempel elevundersökningen, brukarundersökningen och många fler. Några av målen i ledarkontraktet var politiskt givna, medan andra förhandlades fram mellan parterna rektor, rådmannan och föräldrar.

Olika skolledare hade olika förståelse av ledarrollen. Rektorn vid skolan i det norska lågstatusområdet klarade i dialog med skolägare att öka förståelsen för sammanhanget mellan skolans sociodemografiska belägenhet och prestationer både när det gällde ekonomi och elevers prestationsresultat. Rektor vid skolan i det norska högstatusområdet hade omfattande aktörorienterad handlingsberedskap gentemot de styrningselement som påverkade skolan i olika system. Rektor medierar olika krav genom att utöva institutionellt entreprenörskap. Genom legitimeringsprocesser, ofta i form av dokumentation, ibland i form av involvering av andra intressenter, som till exempel FAU, anpassades målen till den institutionaliserade praxis som skolan hade och som var viktigt för skolan i ett skolledarperspektiv.

I förhandlingen mellan skolägare och enhet blev den sociodemografiska profilen och andra element i den institutionella omgivningen betydande för skolornas målsättningar. Skolägaren hade till exempel höga förväntningar på resultat vid skolan i det norska högstatusområdet, medan skolan önskade sänka resultatkraven och plocka in mål som var mer orienterade mot den psykosociala inlärningsmiljön. Vid skolan i det norska lågstatusområdet hade skolägaren däremot inte lika höga resultatkrav, men stöttade enhetens starka fokus på grundläggande social kompetens.

Den finska kommunen hade en differentierad ordning där ansvaret för ekonomi låg i ett annat system än ansvaret för tjänsterna. Även om modellen är inspirerad av marknadsorienterade modeller så blev köpet av tjänster inte speciellt marknadsorienterat, eftersom privatisering av skola enligt lag var förbjudet i Finland. De tjänsteansvariga leverantörerna arbetade med översättning av centrala läroplaner till lokala. Samtidigt vilade ett stort ansvar för det pedagogiska utförandet av tjänsterna på den enskilda skolan. Skolan kontrollerades främst genom det ekonomiska systemet och rektors handlingsutrymme var ganska smalt. I praxis var det den enskilda läraren som stod för det pedagogiska.

Eftersom skolan inte var kontrakterad och inte heller hade någon särskild kontroll av verksamheten så var det lite, eller ingen förhandling mellan skolägare och rektor. Det upplevdes vara en distans mellan politik, administration och skola. Den distansen var besvärlig, till exempel när politiska mål inte upplevdes att vara finansierade, men distansen gav också pedagogisk frihet. I stället för att rektorer medierade mellan skola och skolägare, skedde den typen av mediering mellan politik och praxis på kommunnivå genom leverantörerna som hjälpte rektorerna att både se sin skola i ett helhetsperspektiv, men också att argumentera för sina behov uppåt i systemet.

Det adaptiva systemet

Också det adaptiva systemet påverkas av vad nationen och i synnerhet kommunen har för strategi när det gäller anpassning mellan skola och individ. De adaptiva systemen såg mycket olika ut i Finland jämfört med i Norge. Det finska specialundervisningssystemet var i högre grad differentierat från skolan jämfört med det norska, där fler elever med behov av särskilt stöd inkluderades i den ordinarie undervisningen.

Trots att de flesta elever var integrerade i ordinarie undervisning i den norska kommunen, så fanns en särskild hjälpapparat. Tidigare var skolan i det norska lågstatusområdet en

Den finska skolan hade ett särskilt system för specialundervisning, graderat från elever med svåra diagnoser, vilka är helt exkluderade ur det reguljära skolsystemet, till elever som behövde särskilt stöd för att kunna inkluderas i ordinarie skola. Graderingen gick från individanpassning i klassrummet, till flexibelt, allmänt stöd genom *specialundervisning*, till förvaltningsbeslut om *särskilt stöd*, med *individuell plan*, till omfattande elevvårdsstöd, habilitering eller annat individuellt stöd enligt lag om grundläggande utbildning.

Eleverna vid skolan i det norska högstatusområdet var en homogen grupp och få hade behov för särskilt stöd. Eleverna var akademiskt starka och hade generellt sett gott stöd från hemmet. Föräldrarna var medvetna om hur viktigt föräldrastöd var för en framgång i skolan och önskade att deras barn skulle prestera på ett positivt sätt. De menade att skolan skulle individanpassa så att just deras barn fick särskild, individuell uppföljning. Detta präglade barnen som hade svårt att organisera sig i gemenskapen. Trots att alla framstod som lika och var *"en ganske ren gruppe, de har den samme bakgrunn alle sammen. (...) Og alle har hytte, og alle har slalåmski, så er det lett å forholde seg til det da"* så uppträdde några som *"prinser og prinsesser som blir satt på en pjestall"*, som en av lärarna vid skolan uttryckte sig. Undervisningsnivån i klassen vid skolan i högstatusområdet var, trots föräldrars krav, relativt standardiserad med låg grad av individanpassad undervisning i klassrummet. Eftersom de flesta elever hade en välfungerande kompetens tillpassat skolans akademiska krav kunde den standardiserade nivån vara hög och det tillämpades läxor.

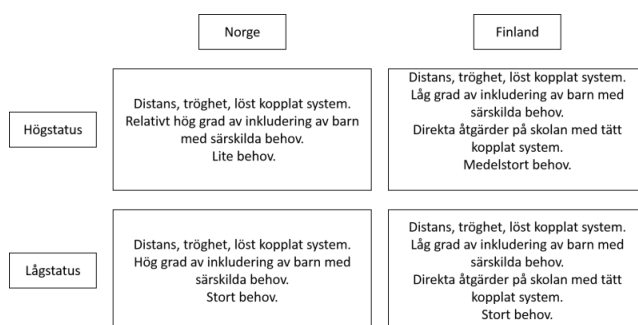
Skolan i det norska lågstatusområdet hade en relativ heterogen grupp elever och det långa avståndet till hjälpapparaten kändes på kroppen. På grund av lång handläggningstid var de tvungna att försöka lösa problem med anpassning mellan skola och elev på egen hand. De gjorde det till exempel genom att resurser för enskilda elever användes för att lösa problematik på mer generell nivå. Skolan upplevde en konstant brist på resurser. Ekonomiska resurser tilldelades främst på bakgrund av en diagnos. Vid skolan hävdade man att andelen elever som behövde intervensjon hade fördubblats de senaste 10 åren och elever med behov av särskilt stöd fanns i alla klasser. Grunden till behovet varierade, men det kunde bero på till exempel utåtagerande beteende, diagnoser (här var ADHD en vanlig diagnos), språk och brist på uppföljning från hemmet.

Gruppen elever vid skolan i det finska högstatusområdet var i likhet med sin norska motsvarighet relativt homogen. Specialundervisningssystemet riktade sig främst mot akademiska problem. Lärarna vid skolan upplevde en ökning i antal "oroliga" barn. Där fanns

en stark oro för att fler barn med diagnos skulle komma in i skolan och man ansåg inte att det var skolans sak att hantera sådan problematik. Vid skolan fokuserade man på tidig intervenering. Läs och skrivproblem upptäcktes redan i första eller andra klass, medan andra problem, som var mer diffusa kunde upptäckas långt senare. När problemen var diffusa så upplevdes hjälpapparaten vara långsam. ”Diffusa problem” handlade oftast om barn som inte hade diagnos eller inte kunde bli hjälpta av den akademiskt inriktade specialundervisningen på skolan.

Vid skolan i det finska lågstatusområdet präglades elevgruppen av mångkulturalitet. Specialundervisningssystemet på skolan var väl genomfört. Det var tät kontakt mellan lärare och speciallärare där planläggning av stöd genom till exempel assistenter skedde i dialog. Specialläraren testade hela klasser för att veta vem som behövde hjälp. Specialundervisningssystemet riktade sig främst mot akademiska problem. När problemen upptäcktes gjordes en noggrann utvärdering och planläggning. Varje år hade man en skolvårdskonferens där lärare kunde ta upp mer generella problem med elever och i klasserna. Det var inte ovanligt att andra elever sågs som resurser för att hjälpa elever med problem kopplade till inläring. Hemspråksundervisning var viktig och drevs av duktiga lärare med kompetens i både finska, hemspråk och ämne. Barn med (svårare) diagnoser var i huvudsak inte integrerade i ordinarie skolgång, men i och med en reform från 2010 ökade integreringen av dessa barn. Detta ansågs vara ett stort problem och omöjligt för läraren att genomföra. I figur 2 ges uppsummerande karaktäristik över de adaptiva systemen vid de olika skolorna.

Figur 7.2 Det adaptiva systemet i de norska och finska skolorna



Figuren visar hur det adaptiva systemet i den norska kommunen är löst kopplat med en inbyggd tröghet och distans till skolans faktiska verksamhet, medan det adaptiva systemet i den finska kommunen på en nivå har delvis samma drag som den norska, men på en annan nivå har närhet och täta kopplingar till skolan och eleverna.

Det sociala systemet

Utbredning av och meningsinnehåll i det sociala systemet varierar från skola till skola. Där skolorna i den norska kommunen la lika stor, eller mer, vikt vid det sociala systemet som vid det akademiska, var socialt arbete inte lika prioriterat, eller låg integrerat i akademiskt arbete i skolorna i den finska kommunen. Läsning och skrivning ansågs väldigt viktigt och vid skolan i det finska högstatusområdet menade man att detta utgör en plattform för vidare arbete och att denna plattform bör vara på plats senast från tredje klass. Argumentet var helt motsatt jämfört med argumentet vid skolan i det norska lågstatusområdet, där man menade att det sociala måste ligga till grund för inläring. En lärare vid en av skolorna i den finska kommunen, som varit på studiebesök vid en norsk skola poängterade skillnaden mellan den norska och den finska skolan. Den norska skolan hade fler fritidsaktiviteter i skolvardagen, där både uteskola, utformning av skolgård, öppna klassrum och fler pedagoger bidrog till trivsel, trygghet och tillhörighet. Vid den norska skolan var det betydligt högre grad av fokus på social pedagogik jämfört med den finska skolan som präglades mer av disciplin, hävdade denna lärare.

På grund av indikationer i evalueringar om att den sociala miljön inte var helt bra, speciellt när det handlade om *relationer mellan elever - elever och elever - lärare*, så arbetade man vid skolan i det norska högstatusområdet med en skolmodell som fokuserade på hela barnet. Det var en slags distans mellan lärare och elev. Lärarna antydde att eleverna hade svårt att vara demokratiska och att lyssna på sina lärare och andra elever. Det var många elever som önskade uppmärksamhet, men lärarna som ville vara vuxna rollmodeller, upplevde inte att de hade tid till så nära relationer med alla eleverna. Skolan hade haft en stark tradition av akademiskt fokus och den nya skolmodellen måste legitimeras i omgivningen och den var trög att implementera. Samtidigt som skolmodellen i högre grad skulle fokusera på social miljö, så var den en modell som satte normer för hur man borde vara som människa; positiv och trygg och så vidare. Flera program var etablerade på skolan i högstatusområdet, några implementerade, andra löskopplade. SFO personal var närvarande i skolvardagen och fungerade som resurser i förhållande till musik, teater och andra kreativa ämnen. Man

menade att det var unikt för den skolan, men integreringen mellan SFO och skola var minst lika stark på skolan i det norska lågstatusområdet. I tillägg berättade lärare om olika normer och värden vid SFO och skola. Normer som hade med disciplin och ordning att göra, där fritid/ fritt/ frihet uppfattades som något som inte hörde hemma i skolvardagen.

Vid skolan i det norska lågstatusområdet var det ett stort fokus på social integrering. Det var viktigt att alla kunde känna sig välkomna till skolan. Skolan var en institution för både föräldrar och barn. Det sociala, som handlade om *trygghet, trivsel, välbefinnande, gemenskap, hjärterum, relationer och samarbete* prioriterades före det akademiska. På skolan ansåg man att "det sociala" måste ligga till grund för att inläring skulle vara möjlig.

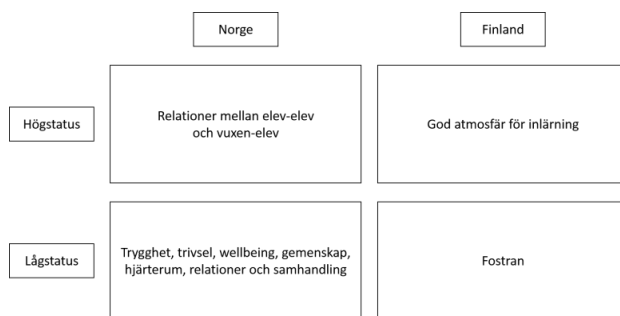
Alla hade olika bakgrund och man hade gjort det till en norm att "vara olika". Samtidigt arbetade all personal och rektor hårt, tillsammans med ett väletablerat FAU, för att ingen av eleverna skulle känna sig marginaliserad på grund av att han eller hon var för olik (har fel kläder, inte har råd och så vidare.). Många aktörer var knutna till organisering av barnets sociala dimension (idrottsklubb, ingen utanför, och så vidare.). Alla barn var allas ansvar, som en stor familj.

Vid skolan i det finska högstatusområdet var det lite fokus på det sociala, eller så låg det integrerat i det akademiska systemet. Det sociala kom efter det akademiska, man måste först lära sig läsa, skriva och så vidare, innan man upparbetat sin kapacitet för att kunna samarbeta och diskutera ämnen. Målet är en *god atmosfär* i klassrummet för att kunna öka inläringen. Här hade man inga gemensamma program eller strategier för att stimulera det sociala. Däremot hade man fokus på mobbning. Strategin var emellertid ett handlingsprogram som trädde i kraft när mobbning skett, men förebyggande verksamhet, till exempel att se till att alla barn var inkluderade i leken, fanns också. Barnens fritid var löskopplad från skolgången. Det visades både genom relationerna till kommunens eftermiddagsklubb för särskilt utsatta barn och genom hanteringen av inbjudningar till födelsedagskalas. Att eftermiddagsklubben existerar löskopplat från skolan antyder (i likhet med specialundervisningssystemet) att den finska kommunen har ett differentierat välfärdssystem.

Också vid skolan i det finska lågstatusområdet är det lite fokus på det sociala. Det var viktigt att bidra till elevens *fostran* så att den kunde lära i klassrummet men i övrigt var det lösa kopplingar mellan skola och fritid. Lärarna hade lite (ofta för lite, enligt dem själva) information om vad som skedde på fritiden, speciellt när det hängde ihop med livsvillkor i familjen. Det fanns inga gemensamma strategier för att arbeta med social miljö och till

exempel antimobbning på skolan. En lärare använde delar av ett program för relationsskapande, vilket var det enda programmet som det rapporterades om i hela det finska fallet. De finska klassrummen var stängda och disciplinerade, enligt en lärare. Skolgården var inte utrustad för lek och social samvaro. Det var låg grad av vuxentäthet på raster och lite fokus på materiella resurser som stimulerade lek, konst, musik och fritid. Det sociala handlade främst om fostran och disciplin. Skolan i det finska lågstatusområdet hade samtidigt några likheter med skolan i det norska lågstatusområdet. Elevgruppen var heterogen och lärarna önskade insyn i barnens livsvärld. Olikheten premierades genom kulturell stolthet och en syn på att mångfald var något positivt. Figur 7.3 ger en bild av fokus i det sociala systemet fokuserade på de olika skolorna.

Figur 7.3 Det sociala systemet i de norska och finska skolorna



Figuren visar hur det sociala systemet kommunicerar olika mening vid varje skola, men där skolorna i den norska kommunen i högre grad fokuserar på relationella aspekter, medan skolorna i den finska kommunen har mer fokus på sociala aspekter direkt kopplade till inläring.

Det akademiska systemet

Det akademiska systemet står mindre förvånande starkt i alla skolor i förhållande till inläring och ämnen. Likväl var det stor variation i på vilket sätt det akademiska systemet kommunicerades vid de olika skolorna.

Elevernas akademiska prestation hade stort fokus på skolan i det norska högstatusområdet, som av tradition karaktäriserats som en kunskapsskola. Detta hängde ihop med området skolan är belägen i där det bodde akademisk ”resursstarka föräldrar” som var upptagna av sina barns skolprestationer. Skolan i högstatusområdet var, liksom den andra norska skolan,

utsatt för kunskapspress från olika håll. Skolägaren menade att skolan borde prestera ännu bättre på nationella prov och andra tester, än vad den redan gjorde. Detta trots att den ofta var bland de bästa i kommunen. Det akademiska fokuset passade lärarna och de menade att eleverna tyckte att det är coolt att vara bra i skolan. På skolan i lågstatusområdet utgjorde K06 ett slags hot, men på skolan i högstatusområdet skapade läroplanen legitimeringsgrundlag för att fokusera mycket på ämnesmässiga studier. Skolan hade flera projekt kopplade till kunskapsutveckling. Matteprojektet var ett av dem. Lärarna arbetade i team med planläggning av undervisning. I klassrummet var det traditionell undervisning som var vanligast. I de lägre klasserna fokuserade man mer på det sociala, men det blev mer och mer kunskapsorienterat ju högre upp i åldrarna eleverna kom.

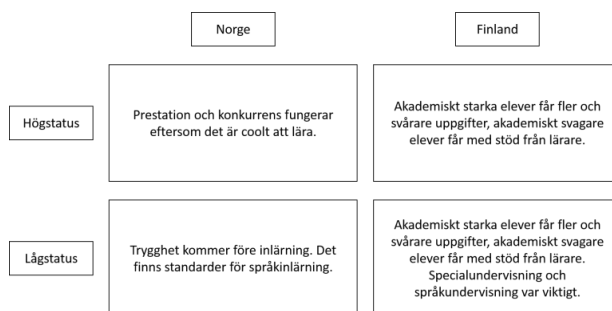
Normen vid skolan i det norska lågstatusområdet var att det sociala måste komma före det akademiska. Inga elever kan lära, utan att först uppleva trygghet, trivsel och social gemenskap, hävdade man. Men skolan upplevde ändå press på akademisk kunskap, från sin institutionella omgivning. Det handlade om såväl nationella tester som om K06. Det skapade ambivalens hos lärare och utgjorde föremål för informella diskussioner på lärarrummet om vad och vem man egentligen skulle lägga energin på. Språkinläring var ett naturligt fokus på skolan, eftersom flera av eleverna var minoritetsspråkliga. Här hade man, genom ett UDIR-initierat program, ”Språklyftet”, utvecklat en standard för språkinläring som skulle vara tillgänglig för alla som arbetade med eleverna. Skolan gav läxor till eleverna, men var samtidigt medvetna om att många av eleverna inte kunde få hjälp hemifrån. Det fanns inte läxhjälp på SFO, men däremot var SFO-personal på skolan och hjälpte elever med läsning och skrivning i ämnen och annat. På grund av att man valde att löskoppla från akademisk press och ta inläringen i en långsammare takt sände man i väg elever till högstadiet med lägre kompetens än vad som förväntades av en elev i 7. klass. Detta blev ett problem för högstadielärarna. Man valde ändå den strategin med tron om att ”det alltid går att ta i fatt senare”.

Det akademiska fokuset var starkt vid den finska högstatusskolan. Gruppen elever var generellt sett akademiskt stark. Ändå differentierade lärarna undervisning genom att de akademiskt starkare eleverna fick fler och svårare uppgifter medan de akademiskt svagare eleverna fick mer stöd och hjälp från lärare. Trots att skolan låg i ett högstatusområde så upplevde lärarna differentierade grupper. Kommunens pressade ekonomi märktes på skolan och det gick ut över de akademiskt svaga eleverna, på grund av brist på resurser. Ibland delades grupperna. Lärarna planlade alltid undervisningen noggrant med fokus på akademisk

utveckling. Den dåliga ekonomin gjorde också att man hade gammalt och dåligt material på skolan, men lärarna var fast inställda på att göra ett bra jobb ändå. Lärarna på skolan hade förtroende från både kommun och rektor och de upplevdes som skickliga. Lärarna utnyttjade friheten de fick genom att organisera utbildningen på ett sätt som främjade elevgruppen. Skolan hade låg grad av testning, kommunen genomförde inga tester av akademiska färdigheter för den enskilda skolan. Lärarna upplevde att eleverna presterade bättre än vad de gjort tidigare. Det var en väldigt positiv syn på vad skola och lärare kunde få till.

Det akademiska fokuset var också starkt vid skolan i det finska lågstatusområdet och mycket tydligare än i motsvarande skolområde i Norge. Idealeleven representerar en lärande elev med ambition och vilja att prestera. Det fanns en tro på att alla elever, oavsett bakgrund, kunde nå hög akademisk kompetens. Eleverna ansågs ”smarta” och då var det mindre viktigt att de var lite bråkiga, till skillnad från skolan i det norska lågstatusområdet, där eleverna först måste bli trygga. Det var ett gap mellan högpresterande och lågpresterande elever och gapet växte, upplevde lärarna. Läraren var i hög grad autonom i klassrummet och man hade varken teamplanläggning eller gemensamma strategier eller program. Skolan hade starkt fokus på intervensering av svaga elever. Detta skedde ofta med hjälp av specialläraren. I klassrummet fick de akademiskt starka eleverna differentiering i form av fler och svårare uppgifter, medan akademiskt svagare elever fick mer stöd och hjälp från lärare, precis som vid skolan i det finska högstatusområdet. Specialundervisning utnyttjades ofta och i olika former. Ett exempel var intensivt arbete inför examen och andra tester. Språkundervisning och hemspråksundervisning var betydelsefullt och det ansågs som mycket viktigt med kompetenta lärare. Språk och kultur blev sett på som kapital. Figur 7.4 anger centrala element i det akademiska systemet vid skolorna. En viktig iakttagelse är att man i den finska skolan pratar explicit om differentiering med fokus riktat mot de elever som har störst svårigheter.

Figur 7.4 Det akademiska systemet i de norska och finska skolorna



Figuren visar att båda skolorna i högstatusområdena kommunicerar starkt fokus på prestationer inom det akademiska systemet, medan skolan i det finska lågstatusområdet är betydligt mer akademiskt orienterad och med starka kopplingar till det adaptiva systemet, än skolan i det norska lågstatusområdet.

Det socioekonomiska systemet

Organiseringen av föräldrainvolveringen såg väldigt olika ut i den norska kommunen jämfört med i den finska och i det norska lågstatusområdet jämfört med i det norska högstatusområdet. Föräldrainvolveringen stod också starkare i den norska kommunen än i den finska. De norska skolorna ansåg att det var mycket viktigt för elevernas skolgång. De utvärderades också av skolägaren genom en undersökning om "brukarmedverkan".

Skolan i det norska högstatusområdet hade stark press från föräldrar om att arbeta med akademisk inriktning. Föräldrarna ställde krav å sina barns vägnar, så starka att det till och med hade skett att en lärare fått lämna sitt klassläraruppdrag. Andra föräldrar hade inte tid med sina barn. I enstaka fall, när skolan måste hantera särskilda behov som skapade problem för eleven, ville inte alltid föräldrarna se det läraren såg. Lärarna försökte skapa legitimitet hos föräldragruppen genom att bland annat sälja in sig hos föräldrarna direkt när de övertog klassen och genom att anlita dem som experter på diverse olika områden. Det låg en suveränitet i området, med starka normer för var som sågs som "normalt". Det gjorde fallhöjden större för de som inte passade in. Gruppen ansågs vara homogen och "ren". Vid skolan i det norska högstatusområdet tog föräldrarna stor plats i skolan.

Vid skolan i det norska lågstatusområdet var det omvänt. Föräldrainvolvering var fortfarande viktigt, men här fick skolan arbeta för att dra föräldrarna in i skolan. Skolan hade en intressant strategi, där de mötte elevens föräldrar på tröskeln till hemmet. Vid skolan i det norska lågstatusområdet var personalen inte bara hjälpinstans för eleven, men också för föräldrarna. Arbetet med föräldrainvolvering var systematisk, standardiserat och genomtänkt utifrån behovet som fanns i det speciella skolområdet och flexibelt när det handlade om anpassning till den enskilda föräldern. Det ansågs viktigt att arbetet med föräldrarna präglades av respekt och erkännande. Enstaka, resursstarka föräldrar utövade press på skolan med oro om för lite akademisk inriktning. Klagomål hade av och till tagits till högre nivå i kommunen. De flesta föräldrar upplevde ändå skolan som inkluderande. Skolan hade normer om att föräldrainvolveringen var viktig för inkludering och normer om att föräldrainvolvering

och utbildning av föräldrarna var viktigt för att eleverna skulle lyckas i skolan. Det var viktigt för skolan att det arbetade lärare med speciell kompetens i förhållande till inkludering.

Sociodemografin i det finska högstatusområdet representerades av en grupp med högt ekonomiskt kapital, men de var nödvändigtvis inte akademiker. Kraven från föräldrarna på skolan hade ökat de senaste åren, men kravet på föräldrarna från skolan hade också ökat. Vid skolan var det en polarisering mellan föräldrar som engagerade sig mycket i sina barns skolgång och de som var mer passiva. Föräldrarna var medvetna om sina rättigheter. Skolan hade låg grad av standardiserade system i förhållande till föräldrainvolvering. Det var upp till den enskilde läraren hur hon ville organisera den, bortsett från ett årligt föräldramöte. Vid skolan fanns det vissa föräldrar som ställde höga krav på skolan. Några av dem riktade sina krav mot ökade prestationer för sina barn, medan andra försvarade sina barn i förhållande till läxor, sämre betyg och så vidare. Mobiltelefoner hade bidragit till att föräldrarna kommit närmare sina barn i skolan och föräldrarna tyckte gärna att lärarna kunde hjälpa barnen med både det ena och det andra som inte nödvändigtvis hade med skolgången att göra. Generellt sett så var det längre distans mellan föräldrar och skola i den finska kommunen jämfört med den norska, men tendenserna i de olika områdena liknar varandra.

Skolan i det finska lågstatusområdet bar prägel av mångkulturalitet, där invandrabarn från närliggande länder hade det lättare med integrering än barn från länder där kulturen skilde sig mer från den finska. De senare eleverna hade föräldrar som inte involverade sig så mycket i sina barns skolgång. Gruppen föräldrar upplevdes som polariserad, mellan de som ställde krav på skolan och de som inte involverade sig. Skolan hade ingen gemensam strategi för att hantera föräldrainvolvering, det var upp till varje lärare. Förutom ett samtal och ett föräldramöte per år så föregick kommunikation på distans, via mail, sms eller telefon. Lärarna upplevde ibland att de saknade information om elevernas hemförhållanden. Generellt sett så upplevdes föräldrasamverkan som god, men den framstod inte alls så intensiv som vid de norska skolorna. Eleverna tog sin kultur in i skolan och pratade många språk. De hade stort behov av vuxenkontakt. Figur 7.5 anger centrala element i organiseringen av det socioekonomiska systemet vid skolorna.

Figur 7.5 Föräldrainvolvering i de norska och finska skolorna

	Norge	Finland
Högstatus	Föräldrarna tar stor plats i skolan. Stark press från resursstarka föräldrar.	Distans till föräldrar. Högre krav från resursstarka föräldrar.
Lågstatus	Föräldrarna dras in i skolan. Resurssvaga föräldrar är frånvarande.	Distans till föräldrar. Polariserad föräldragrupp.

Figuren visar att skolans socioekonomiska profil har betydelse för på vilket sätt föräldrar involverar sig. Vid båda skolorna i högstatusområdena tar resursstarka föräldrar stor plats i skolan, medan det är längre distans till föräldrarna vid de båda skolorna i lågstatusområdena. Det socioekonomiska systemet i den norska kommunen kommunicerar betydligt starkare vikten av föräldrasamverkan.

DISKUSSION

Formella institutioner – betydelse för skolans organisering

Trots att neoinstitutionell teori beskriver hur organisationers verksamhet ofta är löst kopplad från formalia så visar den här studien att sättet en kommun väljer att styra sina skolor på får stor betydelse för hur skolorna sedan organiserar sin verksamhet. Styrningslogiken kan ses som ett element i den enskilda skolans institutionella omgivning som skolan måste hantera. Hanteringen sker på olika sätt och är vid de norska skolorna relaterad till social ojämlikhet. I den norska kommunen är styrningsmodellen i praxis betydligt mer marknadsorienterad än i den finska. Centrala element i den norska kommunens modell är kontrakt, kontroll, resultatstyrning och förhandling.

Ibland har bakgrunden för nya styrformer och organisationsstrukturer varit effektivisering (Brunsson och Sahlin-Andersson, 2000) och ekonomisk besparing, men lika ofta har bakgrunden till ändrade styrformer varit att styrningsideal spridits i organisationsfält runt om i Europa (Meyer, 2010). Etablerade sätt att styra offentlig sektor har ansetts som otillräckliga, inadekvata och inte i närheten så framgångsrika som de styrningsideal som präglat privat sektor.

I de anglosaxiska länder där "New public management" (NPM) fått störst genomslagskraft finns ingen motsvarighet till den lokala politiska styrningen och skattefinansieringen som finns inom kommuner och landsting i de nordiska länderna. Det har ursprungligen varit en form av statlig förvaltningspolitik inom ramen för en centralstyrd offentlig sektor. Statliga krav om budgetbalans har påverkat styrning av offentliga tjänster i kommun och landsting, samtidigt har statlig regelstyrning av kommun och landsting minskat men i stället ersatts av regelbunden och detaljerad uppföljning av resultat, precis som vi ser i den norska kommunen. Kommuner och landsting har blivit friare att disponera sina resurser, men de anställda har inte fått ökad frihet, tvärt om har de professionellas handlingsfrihet minskat, som en konsekvens av resultatstyrningen. De nya styrningsformerna har inte varit lagstadgade eller påbjudna genom förordningar, de har varit relativt ad hoc, men förordats som effektiva och moderna, till exempel nya former av ekonomistyrning som beställar-/ utförarmodeller. Trots att budget för offentlig sektor expanderat, så försvinner dessa styrningsmodeller inte från agendan (Hasselbladh med flera, 2008).

Det har riktats mycket kritik mot dessa nya styrningssystem, inte minst från pedagogiskt håll. Kritiken har handlat om brist på förtroende och tilldelning av ansvar utan tilldelning av makt för att kunna ta ansvaret. Det är bland annat fullt möjligt att en skolledare bryter det ekonomiska ansvaret för att kunna uppfylla det pedagogiska ansvaret (eller vice versa) när det gäller till exempel specialundervisning. En annan kritik som har blivit framträdande i och med denna delvis nya styrningslogik är den tid som pedagogisk personal lägger ner på rapportering för att ge skolägare insyn i verksamheten. Det har framhävts att tid till rapportering tas från tid till planering och aktivitet tillsammans med eleverna (Skaalvik och Skaalvik, 2013; Hiller Hagen, 2013). Regeringen i Norge har därför försökt att vara tillmötesgående och lättat lite på rapporteringspressen för pedagogisk personal (Regjeringen, 2014), men kritiken kvarstår. Detta kan mycket väl bero på den frihet skolägare anser sig ha att delegera sådant ansvar till den enskilda skolan (skolledaren). Ett politiskt beslut på regeringsnivå behöver inte nödvändigtvis ge effekt på lokal nivå. Ibland är det mer betydelsefullt för skolor att se om sin egen interna effektivitet än att efterleva politiska beslut. De löskopplar eller arbetar dubbelmoraliskt (Meyer och Rowan, 1977; Brunsson, 2006), vilket till exempel får en skolchef i den norska kommunen att påstå att: *”Mange skoler lever i den verden, at bare du klarer og bortforklare resultatene så er det greit”*.

Den nya styrningslogiken har något lockande över sig. Den ger förhoppning om att kunna koppla politik och praxis på ett sätt som inte tidigare varit möjligt. Meningen är att den ska skapa transparens och insyn. Politiker är intresserade av att veta vad som sker i skolan, så att deras politiska beslut kan bidra till effektivare styrning av skola. Effektiviteten ligger i ökad inlärning med mindre resurser. Politiker, speciellt på kommunnivå, är inte nödvändigtvis skolfolk och kommer därför att lyssna på experter, gärna utanför skolan. Dessa experter, som inte heller nödvändigtvis är skolfolk, har goda råd om effektivitet. Dessa mäktiga aktörer i rådgivningscirkusen kan vara OECD som alltid kommer med råd efter PISA-undersökningen. Där framhävs länder med höga resultatprestationer och effektiv ekonomisk styrning (det vill säga låg kostnad). Mäktiga aktörer kan också vara olika forskningsskolor som är samarbetspartner. Forskningsskolor som inkluderar en viss syn på vad som är effektiv skola och samtidigt exkluderar en annan syn. Även populärvetenskapliga agenter fungerar som mäktiga aktörer, som på olika sätt lyckats sprida sina idéer. Forskningsskolor och populärvetenskapliga agenter är starka abonnenter till de program som färdas mellan olika organisationer och här spelar resultatstyrningen av skolan stor roll. När skolägaren genom sina kontrollverktyg (till exempel elevundersökningen) får insyn i ett problemområde så

önskar politiker att intervensera detta område. Eftersom politiker inte är skolfolk, beviljar de medel till ett projekt som ska stärka det problematiska området (Eriksen med flera 2014; Skolverket, 2009). Därefter görs en beställning från en forskningsinstitution eller från en populärvetenskaplig expert/ konsult. Här gäller upphandlingsavtal, men beställningen kan styras genom sin specifika beskrivning. Generellt sett så har den norska kommunen en gemensam föreställning om att det är positivt att skolägare och skolledare sätter i gång åtgärder för att stärka delar av skolverksamheten.

Skolevalueringsverktygen och analysen av data blir viktiga för att kunna göra en precis bedömning som inte leder till att projekt sätts i gång baserat på osäkra data.

Resultatstyrningen av skolan är ett av de element som starkt skiljer sig åt mellan den finska och den norska kommunen. Den transparens och insyn som den norska skolägaren har i och med ledaravtalet existerar inte i den finska kommunen. Många institutionella faktorer i de båda kommunerna i studien liknar varandra men styrning av skola varierar stort och det får betydelse för hur skolorna organiserar sin verksamhet. Trots att den finska styrningsmodellen av aktörerna betecknas som NPM- modellen så är den norska styrningsmodellen i högre grad präglad av resultatstyrning.

Det finska styrningssystemet är i mindre grad präglad av kontraktering, kontroll och konkurrens än det norska styrningssystemet. Både systemdifferentiering och krav om kontrakt, kontroll och konkurrens genomförs på en högre administrativ nivå, jämfört med i det norska styrningssystemet, där komplexiteten i systemet främst koordineras och organiseras av skolledaren. I det finska styrningssystemet köper inköpsavdelningen tjänster av välfärdsservicen i kommunen. Eftersom utbildningens utförande är lagstadgat och vinstdrivande skolverksamhet är förbjuden, så beställer välfärdsservicen utförandet av tjänsterna från de kommunalt ägda skolorna. Det är inte specifika mål knutna till servicekontrakten och i praktiken är lärare i skolan relativt autonoma när det handlar om att evaluera utbildningen de levererar. Den finska kommunens differentierade ordning där ansvaret för ekonomi ligger i ett annat system än ansvaret för tjänsterna gör att distansen mellan skolägare och skola ökar. Ansvaret för det pedagogiska utförandet av tjänsterna ligger på den enskilda skolan och skolan kontrolleras främst genom det ekonomiska systemet. Det strama ekonomiska läget i Finland, tillsammans med kommunalt utformade lokala läroplaner gör att rektors handlingsutrymme krymper. I praktiken är det den enskilda läraren som står för den pedagogiska leveransen. Detta blir ofta sett på som den enskilda lärarens autonomi och förklaras med ett starkt lärarämbete samt lång och kvalitetsrik lärarutbildning (Sahlberg,

2011). Det kan emellertid vara grund för att fråga sig om den autonoma läraren också konstrueras av ett styrningssystem som i högre grad präglats av central styrning och längre avstånd till den enskilde lärarens praxis? Det finska styrningssystemet har alltid präglats av tillit till sin lärarstabs kapacitet att förvalta det pedagogiska uppdraget som politikerna gett. De har tilldelats ansvar, men också makt att kunna ta det ansvaret. I den norska kommunens två-nivåmodell lyder enheterna direkt under rådmans stab. Ekonomisk styrning är en integrerad del av skolans kontrakt, som omfattar många olika delar. Rektor blir en slags företagsledare. Kontraktet präglas av resultatstyrning och konkurrens i förhållande till kommunens andra skolor, men förhandlas samtidigt fram mellan parterna rektor, rådmän och föräldrar.

Olika skolledare har förstås olika förståelse av ledarrollen. Rektorerna i bägge de finska skolområdena förvaltar i högre grad uppdraget de fått. De upplever låg grad av autonomi och distans till skolägaren. Rektorn vid skolan i det norska lågstatusområdet klarar i dialog med skolägare att öka förståelsen för sammanhanget mellan skolans sociodemografiska belägenhet och prestationer både när det gäller ekonomi och elevers prestationsresultat. Rektorn vid skolan i det norska högstatusområdet har omfattande aktörorienterad handlingsberedskap gentemot de styrningselement som påverkar skolan i olika system. Rektor medierar olika krav genom att utöva institutionellt entreprenörskap (Eriksson-Zetterquist, 2009; Hardy och Maguere, 2008), löskoppling och dubbelmoral (Meyer och Rowan, 1977; Brunsson, 2006). Genom legitimeringsprocesser (Brunsson, 2006), ofta i form av dokumentation, ibland i form av involvering av andra intressenter, som till exempel FAU, anpassas målen till den institutionaliserade praxis som skolan har och som är viktigt för skolan i ett skolledarperspektiv.

I förhandlingen mellan skolägare och enhet blir den sociodemografiska profilen betydande för skolornas målsättningar. Skolägaren har till exempel höga förväntningar på resultat vid skolan i det norska högstatusområdet, medan skolan önskar sänka resultatkraven och plocka in mål som är mer orienterade mot den psykosociala inlärningsmiljön. Vid skolan i det norska lågstatusområdet har skolägaren däremot inte lika höga resultatkrav, men stödjer enhetens starka fokus på grundläggande social kompetens.

Skolägaren kan använda olika legitimeringsgrundlag för att förklara sina förväntningar (målkrav) på de olika skolorna. Trots att generell norsk skolpolitik har varit resultatorienterad det senaste decenniet, så har det också funnits ett forskningsdisciplinärt och inte minst

lärarprofessionellt motstånd mot resultatstyrning av skolan (Sjøberg, 2014; Christensen, med flera, 2005). Det blir därför legitimt för skolägaren att understödja strategier vid skolan i det norska lågstatusområdet. Vid skolan i det norska högstatusområdet är det emellertid andra element i den institutionella omgivningen som blir grundlag för legitimering. De högtbildade föräldrarna vid skolan har generellt sett höga krav och förväntningar om resultat och kommer därför att spela på lag med höga resultatmål för eleverna på skolan. Den generella resultatstyrningen av norsk skola gör naturligtvis skolan i det norska högstatusområdet till en uppenbar medspelare när det handlar om att inkluderas i resultatkommunikationen, där också kommuner rangordnas. Skolan kan bidra till ökad generell och specifik status i resultathierarkin och blir därför utsatt för mer resultatpress. Principen blir ”Ni bör ha bättre resultat, eftersom ni kan”.

Detta är ett exempel på hur inkluderings- och exkluderingsmekanismer fungerar på bakgrund av styrning. När den sociodemografiska profilen för skolan får betydelse för innehållet i styrningsdokumentet så kan det ses som en anpassning till elevernas socioekonomiska bakgrund. Anpassningen bidrar både till inklusion och exklusion beroende av hur skolorna organiserar sig. Vid skolan i det norska lågstatusområdet bidrar styrningsdokumentet till inklusion genom att den rymmer den ojämlikhet som finns i skolområdet. Genom att skolägare tar hänsyn till mångfald och tillsammans med skolan sätter mål som i lägre grad fokuserar på akademisk prestation så ökar chanserna för att skolan når sina mål. Samtidigt bidrar dessa val av mål till att eleverna exkluderas från teman som kanske bidrar till att pressa akademiska resultatmål.

Vid skolan i högstatusområdet utgör höga akademiska resultatmål en inkluderingsmekanism. Det är en anpassning som passar den sociodemografiska profilen och som bidrar till att många elever undergår akademisk press som bidrar till resultatförbättring. Samtidigt ökar fallhöjden för de elever som inte passar in i profilen.

Distansen mellan skolägare och lärare i den finska kommunen antas bidra till lärarens autonomi. Det är inte orimligt att anta att när lärare är autonoma så sker inkluderings-/exkluderingsmekanismer i högre grad i klassrummet. Sådana mekanismer baserar sig ofta på sociala relationer, kultur, dolda läroplaner och lärarens kapacitet att organisera såväl sociala som inlärningsmässiga processer. I klassrummet kan läraren ta hänsyn till individer och det bidrar antagligen till en annan form av inkludering än där skolpolitiska profiler inskränker på klassrumsverksamheten, så som vid skolan i det norska högstatusområdet.

Den norska skolägaren har kopplingar i betydligt fler system inom skolan som organisation jämfört med den finska. Ledaravtalet omfattar många dimensioner¹¹: ekonomi, prestationsresultat, sociala aspekter bland både elever och personal, specialpedagogik, lokala satsningsområden, brukarmedverkan med mera. Alla dessa dimensioner ska både planläggas, genomföras, rapporteras och kontrolleras, inom skolan och i möte mellan skola och skolägare. När skolägare önskar styrning i många dimensioner så blir det aktuellt för respektive skola att förhandla sig till ett avtal som återspeglar det man faktiskt ägnar sig åt på skolan (Brunsson, 2006) och det som passar den aktuella skolan, gärna med sociodemografiska konnotationer. Ledarkontraktet blir ett verktyg genom vilket skolan kan utöva institutionellt entreprenörskap i en resultatstyrd vardag. Styrningsverktyget som den norska skolägaren använder sig av är betydligt mer differentierat än det finska. Det indikerar att skolan har flera, lika viktiga, dimensioner att arbeta i, dimensioner som också ska kontrolleras. Sådant arbete stjälar tid från primäruppgifterna och riskerar att bidra till att verksamheten blir fragmenterad.

I ett inklusions-/ exklusionsperspektiv antyder detta att ansvaret för inkludering i systemet skola som en helhet ligger på kommunal (och i vissa fall nationell, som vi till exempel ska se när det gäller det adaptiva systemet) nivå i Finland, medan inkluderingsmekanismerna ligger på enhetsnivå i Norge. Man kan emellertid argumentera med att just på grund av att ansvaret för inkluderingsmekanismer ligger på en högre styrningsnivå i Finland, så blir den finska läraren autonom och får större handlingsutrymme.

Spridning av idéer och systemdifferentiering

En aspekt med de olika modellerna för styrning av skola är de institutionaliserade roller de för med sig i skolan. Skolan, som förvaltare, önskar uppfylla de krav skolägaren ställer på dem. Ju mer differentierade dessa krav är, desto fler roller uppstår i skolan. Det handlar dels om de roller som är knutna till skola, fritid och hjälpapparat, till exempel lärare, assistent, specialpedagog, skolsystem, SFO-pedagog, och så vidare. Men de handlar också om informella, institutionaliserade roller som lärare tar i olika sammanhang i skolan. I det norska

¹¹ Från kommunens håll sker insamling av data när det gäller tre olika kvaliteter i skolan; strukturkvalitet, resultatqualitet och processkvalitet. Analys och kvalitetssäkring av skolan sker genom; GSI, KOSTRA, Nationella prov, Kartläggningprov, betyg, elevundersökningen, brukarundersökning riktad mot föräldragruppen (skolahem), Hälsoundersökning i kommunen, kvalitativ studie av skolan, HMS och Evaluering av elevernas arbetsmiljö och kvalitativa studier av utvalda aspekter hos den specifika skolan.

datamaterialet rapporterar lärare om; *lärarrollen, omsorgsrollen, socialarbetaren, den trygga vuxenförebilden, länken mellan hem och skola, administratören* och så vidare. Dessa informella roller återfinns inte på motsvarande sätt i det finska fallet. Skolorna i den norska kommunen har en institutionaliserad praxis som adapterar till en mångfald av dimensioner hos eleven och över tid har också styrningssystemet riktat sin målstyrning in i flera av dessa dimensioner.

Skillnaden är politiskt och historiskt betingad. Även om både Norge och Finland har en politik om en skola för alla, så har den norska integreringspolitiken sträckt sig mycket längre (Kivirauma och Ruoho, 2007; Halinen och Järvinen, 2008; Nevøy och Ohna, 2014). Den norska organiseringen av en skola för alla erbjuder elever och deras familjer bistånd i många av barndomens dimensioner, medan skolorna i den finska kommunen har en betydligt enklare logik där akademisk utbildning står centralt och där de andra dimensionerna, till exempel specialundervisning, är funktionsdifferentierade system som upprättats för att kompensera för det som inte skolan klarar av att hantera (Haug, 1998).

Skolorna i den norska kommunen har flera mekanismer för att överbygga sådan differentiering. Bland annat så arbetar lärarna i team. Teamets funktion är att systematisera kommunikation som går på tvärs av ämnen, teman, åldersgrupper och olikhet i elevgrupper. Teamarbetet ska fungera som ett lim som ska hålla de olika dimensionerna i skolans verksamhet samman. Skolorna i den finska kommunen bygger sina teamarbeten på frivillighet vilket gör att några lärare arbetar tillsammans medan andra inte gör det. En annan mekanism som uppstår som en konsekvens av det överordnade målet om integrering i norsk skola är program. Ett program är oftast inte ett särskilt system eftersom det inte har tydliga personer kopplade till sig och eftersom det är lagat på ett sätt som gör att det ska kunna implementeras i det ordinära systemet. Men programmen får ändå betydande konsekvenser när det handlar om inklusion/ exklusion.

Det finns grund att påstå att den norska skolan är ”programifierad” där både privata och offentliga intressenter livnär sig på sin speciella expertis. Från 2001 till 2010 beviljade till exempel den norska staten 48 miljoner kronor till olika mobbningprogram skriver NRK¹². Öronmärkta medel är en vanlig styrningsstrategi från statligt och kommunalt håll och genom att etablera sådana program i skolan, kan också den enskilda skolan få några kronor extra. Beviljandet av medel legitimeras gärna genom ansökan och rapportering. I den norska

¹² <https://www.nrk.no/norge/--mobbeprogrammene-virker-ikke-1.8051465>

kommunen florerar flera sådana program, men också andra idéer som har fått etikett i form av ”produktnamn”¹³.

Det finns flera saker att säga om programifieringen av norsk skola. Dels är den, som tidigare nämnts, ofta politiskt initierad av staten som ett intervenerings svar på det som framstår som skolornas behov utifrån olika resultatmätningar. Programmen får statlig legitimitet genom expertkompetens, men det är variabelt hur den expertisen värderas. Någon gång är det kända idrottare (MOT) eller folkära författare (Relationsbaserad klassledning) och kulturpersonligheter som vinner genomslagskraft, men inte sällan är det ett samarbete mellan stat, kommun och pedagogiskt inriktade universitet i olika regioner.

Sådana program sprids också som idéer och moden (Sahlin och Wedin, 2008; Rothstein och Blomqvist, 2000; Hasselbladh, med flera 2008; Meyer och Rowan, 2006) mellan skolor genom att skolorna kommunicerar med varandra. Skolorna använder idéerna till att legitimera sig i sin omgivning, visa fram dem på frontstage, promota dem, ge dem uppmärksamhet i media, i debattforum och så vidare. Genom sådan typ av spridning blir organisationerna delvis isomorfa (Meyer och Rowan, 1977) samtidigt som de översätts till egen praxis (Christensen med flera 2005, Sahlin och Wedin, 2008).

Program och idéer antas också ha en effekt på verksamheten och inte minst skapar de en koppling mellan styrning och praxis. När skolan utvärderas och det upptäcks att organisationen framträder inkonsekvent i förhållande till policy så får det ofta konsekvenser av att mål behöver ändras eller effektiviseras, rationaliteten måste ökas och transparensen tydligt genomsyra hela verksamheten (Brunsson, 2006). Detta sker genom mer programifiering, planläggning, kontrakt, kontroll och ansvarsgörande. Programifieringen i skolorna i den norska kommunen kan ses som ett tecken på en övertro på expert- och specialiserad kunskap, där en lösning på ett problem i skolan kan köpas och där legitimeringsgrundlaget utgörs just av att skolan har köpt programmet. Varje program i sig självt kräver stor arbetsinsats och risken är att program genomförs halvhjärtat, aldrig blir institutionaliserade i vardagspraxis, så som exemplet från den norska högstatusskolans arbete med skolmodellen visade. Om inte programmen institutionaliseras kan elever marginaliseras

¹³ Några exempel på program och projekt som skolorna i den norska kommunen har är; *LP-modellen*, *MOT*, *Olweus-programmet*, *Vänskaps-lagen*, *Stationsundervisning*, *Portfolio*, *Relationskompetens*, *Klassledning*, *Värdering för inläring*, *Språklyftet*, *Lions Quest*, *Visible Learning*, *Vägledning för läsning*, *Ingen utanför*, *Fair Play*, *Ut på Tunet*, *LUS – Läsutvecklingschema*, *Bättre inläringsmiljö*, *Vägledning för inläring*, *Att lära att lära*, *Vi bryr oss*, *Teknologiprojektet*, och så vidare.

därför att de inte fångas upp av programmet, som blir en falsk säkerhet som mest fungerar som ett legitimeringssystem som riktar sig både inåt i organisationen och ut mot dess institutionella omgivning.

I de finska skolorna rapporteras få program. Program tas inte in centralt i skolorna, varken av skolägare eller av rektor och det blir upp till den enskilde läraren om han/ hon finner något som är intressant att använda i undervisningen. I hela datamaterialet rapporteras det från de finska skolorna om ett sådant program, jämfört med det norska datamaterialet som rapporterar om 23. När en lärare själv väljer om hon vill använda sig av ett program i skolan, är det större chans att det blir implementerat i vardagspraxis, eftersom det är just läraren som utför denna vardagspraxis tillsammans med eleverna i sitt klassrum. När programmet inte måste fungera som en skolstandard finns det också anledning att tro att översättningen av programmet sker på ett sätt som är kopplat till den enskilda eleven, eller klassen. Den norska skolans ambitiösa projekt att stimulera elever i alla dimensioner bidrar till att det uppstår *en marknad för program*. Denna marknad underbyggs av det marknadsorienterade styrningssystemet som begär kontroll i alla dessa dimensioner.

En poäng med användandet av program, är därför, att skolan säkrar expertis. Ett program kan bara säljas om det har ett gott renommé och det har bara ett gott renommé om någon, företrädesvis en expert, har gått i god för det. Problemet är emellertid att de inte är kopplade till varandra genom sin logiska uppbyggnad och därför kommer att utgöra fragment av en teoretiskt tänkt helhet. Av och till har sådana program varit motstridiga, men för att program ska kunna implementeras, fungera tillsammans och bli en helhet så måste programmen representera liknande normer och värden och ha liknande logiker.

En annan aspekt av det hela är att implementering av program är kopplat till teamarbete. Sådant präglas av förhandling vilket är en tidskrävande aktivitet. När agendan för program först har förhandlats återstår ett långt arbete innan institutionalisering hela vägen in i klassrummet har ägt rum. Under den tiden finns det nya moden på marknaden och för en skola som vill framstå som modern ligger det nära till hands att förnya sig redan innan de gamla programmen hunnit sätta sig i väggarna. Att implementera en mängd program blir i en skolvardag tekniskt sett näst intill omöjligt, bland annat på grund av tid, roller och skilda värderingar och intressen. Ambitionen kan mycket väl leda till motsatt effekt.

Programifieringen har kopplingar till social ojämlikhet genom att programmen förväntas bidra till intervenering av problem inom skolan. Det är fler "problem" i skolan i det norska

lågstatusområdet och därför fler program. Programmen kan bidra till differentiering som kan vara både positiv och negativ, men för att programmen ska fungera så är det viktigt att de används i skolvardagen och att personalen som använder dem har översatt dem till att gälla det egna klassrummet. Vid skolan i det norska lågstatusområdet ser det ut som att en del program är väl institutionaliserade, till exempel de program som genererar aktiviteter för barn med svåra hemförhållanden (Fait Play, Ut på tunet), medan andra är löst kopplade.

Differentieringen är kopplad till inklusion/ exklusion genom brist på kontroll över vad verksamheten representerar och vilka ordningar skolan i praxis egentligen har för att fånga upp elever i olika dimensioner. Ju fler system, desto fler gränser mellan system där det kan uppstå fallgropar. Högre grad av specialiserade system som ska tillgodose elevers behov, genererar mer differentiering av den institutionella verkligheten. I brist på systemintegrering blir den också fragmenterad. När människor som arbetar i skolan inte längre har kontroll över helheten kan det lätt uppstå spänningar och konflikter mellan olika intressen, vilket kan försvåra möjligheten att slå ett stabilt, symboliskt valv över hela verksamheten och därmed också hela barnet. En mer differentierad skola leder till att elever exkluderas från allt fler sammanhang, samtidigt som de inkluderas i allt fler. Det kan bli svårt för både lärare och elever att förstå sammanhang och fånga helheten.

Adaption mellan skola och individ

Andelen barn som fått diagnoser ökar och andelen barn som har behov för en eller annan individuell anpassning i skolan har ökat de senaste tio åren (Idås och Våpenstad, 2009; Tjora 2016). Detta hävdades också vid samtliga av skolorna i studien, även om skolan i det norska högstatusområdet hade ett upptagningsområde med förhållandevis låg grad av barn med diagnoser.

Oroliga, okoncentrerade och ouppmärksamma barn är naturligtvis både ett problem för individen och ett problem för skolan. Speciellt i den norska kommunen, där alla elever är integrerade i den ordinära skolan, är det av särskild betydelse att eleven får en diagnos. Först efter diagnostisering ges ekonomiska resurser för att sätta in individuellt stöd. Man kan därför påstå att diagnos är ett incitiv för ekonomiskt stöd.

Att problemet är större i den norska kommunen än i den finska kan förstås genom den finska skolans systemdifferentiering när det handlar om anpassningen mellan skolan och individen. Detta är en slags re- inklusionspolitik, där tanken är att specialundervisningssystemet ska

kompensera för de brister eleven har och reparera på ett sätt som gör att eleven senare kan komma tillbaks i det ordinarie systemet (Haug, 1998). Där man i Finland har tydligt funktionsdifferentierade system för anpassning, riktar sig den norska politiken allt mer mot ”individ Anpassad utbildning” (Vislie, 2003).

I de heterogena grupperna vid lågstatusskolorna blir det särskilt problematiskt att genomföra individ Anpassad undervisning. Många elever är i behov av särskilt stöd och det existerar en del tröghet i de system som ska bidra till adaptation och integrering. Resursbrist gör att det inte går att anpassa sig till var och en av elevernas individuella nivå, det blir i stället tal om anpassning till den specifika gruppen och om att försöka bidra till integrering av elever i klassen, det vill säga snarare en form för assimilering i riktning mot det homogena flertalet. Det är flera problem med en sådan form av individ Anpassning. För det första så handlar det om att föräldrar ställer krav om individ Anpassad utbildning till sina barn. Sådan institutionell press är betydligt starkare i den norska kommunen och i synnerhet i norska högstatusområdet.

Haug (1998) beskriver en sådan uppbyggnad genom att referera till hur den norska skolan har fått en mer kundorienterad variant av kompensation. Elever som inte klarar av att uppnå de krav som systemet ställer, men de ska trots det integreras i samma system och själva få välja den form för intervention som de anser vara bäst. Principen bygger på rationellt tänkande och nyttomaximering, det vill säga att individen söker det som är bäst för henne själv, men fortfarande med avsikten riktad mot effekt och prestation. Föräldrar ställer således krav på sina barns vägnar, både om undervisningen är för lätt och de anser att deras barn behöver mer avancerade akademiska utmaningar och om undervisningen är för svår, eller om barnet har annan problematik, som beteendeproblem, etcetera. Denna typ av rationalitet fungerar troligen bättre för föräldrar som har kunskap om skolsystemet och om vikten av föräldrars aspirationer på sina barns vägnar (Boudon 1974; Goldthorpe 2007).

Eftersom systemet inte är uppbyggt på ett sätt som rymmer mångfald och heterogenitet så blir det överbelastat. De adaptiva systemen skiljer sig åt mellan länderna, men i den norska kommunen skiljer sig också anpassningskapaciteten i systemen mellan skolorna i hög och lågstatusområdena. Det formella systemet för adaptation är i den norska kommunen en apparat som bär tydliga spår av en NPM-inspirerad styrningsmodell som skiljer mellan förvaltning och åtgärder.

Eftersom Barn och familjetjänsten har tio kontor, handlägger den ett stort område av människors livsvärld. Där skolan tidigare upplevde integrering genom närhet och

lågtröskelerbjudanden existerar nu systemintegrering på en högre, administrativ nivå, mellan områden som har med familjeproblem, rusproblematik, hälsa och så vidare att göra. Det är troligt att tjänsten inåt i systemet upplevs som mer integrerad, men genom mekanismer som handlar om delgivningsansvar och tystnadsplikt så exkluderas skolan från den nya formen för systemintegrering. Tjänsten uppträder i tillägg mer sällan på skolan. Avståndet har ökat såväl fysiskt som byråkratiskt. I tillägg tycks den funktionsstyrda tjänsten vara beroende av särskilt flexibla, kunniga och insatsvilliga aktörer för att apparaten ska fungera. Aktörer som är beredda att utöva institutionellt entreprenörskap (Eriksson-Zetterquist, 2009; Hardy och Maguere, 2008) och hantera ärendet lite mer effektivt och lite mindre byråkratiskt. Allt detta tillsammans leder till långa handläggningstider vilket får konsekvensen att skolan under ganska lång tid måste försöka lösa problematiken utan specialister.

Flera led i expertinstansen bär prägel av autopoiesis eftersom experter kräver andra experter innanför sitt fält och därför gärna klustrar sig – samtidigt som de differentieras internt i, till exempel förvaltnings- och åtgärdsavdelningar.

Det finns anledning att tro att såväl specialiseringen som byråkratiseringen är kopplade till politiska, ekonomiska och juridiska rationaliteter. Skolorna måste kunna dokumentera att de följt lagen och kopplat in den expertis som krävs i det aktuella fallet, samtidigt måste kommunen kunna redovisa och motivera för sina politiker att pengarna används på ett försvarbart sätt. Detta legitimeras genom expertis och byråkrati. Konsekvensen av detta blir tröghet i systemet (Papakostas, 1998), ökad distans till hjälpapparaten, skolor som står upp till knäna i arbete, föräldrar som tar saken i egna händer och söker sig till privata instanser och i sista änden elever som marginaliseras.

Den nordiska välfärdsmodellen baseras på de övergripande värdena social rättvisa, jämlikhet, jämställdhet, integrering och demokratiskt deltagande för alla elever, oavsett social och kulturell bakgrund och oberoende av förmåga. Styrningsmodellen har baserats på tillit och ett kännetecken med den är skolans autonomi och låga grad av kontroll. Men det finns anledning att diskutera hur mycket tillit det finns till skolans kapacitet att lösa elevproblematik i det system som tecknas ovan.

Problemet med byråkratisering och distans till hjälpapparaten blir större i de skolområden där behovet för hjälp är störst. Annan problematik kännetecknar skolan i det norska högstatusområdet och har främst sammanhang med press i den institutionella omgivningen (Brunsson, 2006). Pressen utövas för det första av föräldrar som önskar individanpassad

undervisning till sina barn, oavsett om de är i behov av särskilt stöd eller inte. När en grupp är homogen, så som vid skolan i det norska högstatusområdet, så blir organiseringen i förhållande till integrering annorlunda i jämförelse med när gruppen är heterogen. När alla är lika, har hög socioekonomisk bakgrund, ”hytte og slalomski” så fungerar det som inkluderingsmekanismer för systemet. Fallhöjden för den som inte passar in blir hög och också lärare upplever det som problematiskt när eleverna inte är ”lika”.

Trots att prestationsnivån i klasserna är hög så görs det gällande av informanterna att akademiskt starka elever faller utanför systemet för individanpassning. När både skolägare, lärare, elever och föräldrar ställer krav om hög prestationsnivå är det lätt att förstå att normen om akademiskt fokus blir stark, men också att gränsen för att vara innanför eller utanför blir markant.

Skolan i det norska lågstatusområdet är den som mest märkbart försöker utvidga kommunikationen inom systemet till att bli en skola där var och en blir accepterad och bidrar, men efter förmåga, genom processer som kräver ömsesidig anpassning, ständig konfrontation, samarbete och inkludering (Haug, 1998). En skola där gränsen för innanförskap och utanförskap inte är så skarp. Med fokus på sociala processer önskar skolan i det norska lågstatusområdet hantera heterogenitet och pluralism.

Enligt den norska skollagen ska undervisningen vara integrerad, men differentierad på individnivå, i samma klassrum. Det är svårt för lärare att leva upp till, speciellt när det samtidigt sätts resultatmål i form av särskilda prestationer i till exempel matematik och läsning. Lärare löskopplar (Meyer och Rowan; 1977, Brunsson, 2006) därför gärna från policy och försöker i stället finna en gyllene medelväg. De använder resurser avsedda för enskilda individer (genom diagnostisering med tillhörande pengapott) till att upprätta smågrupper för de elever som inte klarar standardnivån, trots att nivåindelning inte är tillåtet i norsk skola. Samtidigt sänds personal vid lågstatusskolan i Norge på kurs med en pedagog som förespråkar ”individpassad utbildning på gruppnivå”, något som kan ses som ett försök att legitimera (Brunsson, 2006) eller överbygga löskopplingen (Meyer och Rowan, 1977) mellan skollagen och klassrumspraxis. Lärare vid de norska skolorna (främst skolan i det norska lågstatusområdet) slits mellan rationaliteten integrering och individanpassning. De måste utöva institutionellt entreprenörskap (Eriksson-Zetterquist, 2009; Hardy och Maguere, 2008) genom översättning, mediering, anpassning, koordinering och legitimering (Brunsson, 2006) så att till exempel resurser tilldelade en elev kan användas till en grupp elever som ges

anpassad undervisning på lägre nivå. Det blir en form för dold specialundervisning som gör att myter och gemensam tro (Berger och Luckmann, 1966: 1979; Meyer och Rowan, 1977; Brunsson, 2006) om integrering i norsk skola kan upprätthållas.

I Finland ser skollagen annorlunda ut. Där är systemet uppbyggt på ett sätt som gör att inte alla elever ska integreras i ordinarie skola. Specialklasser, specialskolor och sjukhuskolor, allt efter graden av problematik/ sjukdom eleverna har gör att diagnostisering är ett avvik i Finland. När intervjuerna som ligger till grund för denna studie genomfördes ansåg både stat, skola och den enskilda läraren att elever med större grad av problematik, diagnoser och psykiska/ fysiska handikapp fick bättre stöd och resurser utanför den ordinarie skolans verksamhet.

Strax efter vår studie införde Finland en ny reform som, likt idéer som färdas (Sahlin och Wedin, 2008), tar integreringen i riktning mot den norska skolpolitiken. Det blev möjligt för föräldrar att själva välja att inkludera barn, som tidigare skulle ha gått i en specialskola, i den ordinarie skolan. Denna politik väckte motstånd i de enskilda skolorna, där lärare menade att dessa system inte var rustat för sådan inklusion. Motståndet handlade om problematiken i att tillfredsställa alla de särskilda behov elever med diagnos har, men det handlade också om problematik knutet till ansökningsprocesser som ska generera de resurser som krävs för att klara integreringen av icke homogena elever. Principiellt liknar fenomenet det som skapades i det norska högstatusområdet när homogeniteten i systemet inte upprätthölls. Systemet är inte anpassat till den typen av komplexitet (Luhman, 2002) och man förväntar att komplexiteten ska hanteras av ett annat system (specialundervisningssystemet) eller att i alla fall kommunen ska se till att det finns andra, nya resurser i den enskilda skolan, innan inkludering av ”specialskolelever” kunde ske i den ordinarie skolan.

Den norska integreringsmodellen baseras på en tro på att ökad inkludering i skolan bidrar till ökad samhällsintegrering (Telhaug 2007; European Foundation 1995), medan den finska modellen har en annan styringslogik som bygger på långt högre grad av kompensatoriska lösningar med tillhörande funktionsdifferentiering. Den norska modellen innehåller några paradoxer. Politiken bygger på en socialdemokratisk ideologi med grund i de medborgerliga rättigheterna och de mänskliga rättigheterna. Alla människor har lika värde, alla kan något och alla har något att bidra med i konstruktionen av samhället. Samtidigt finns ett politiskt intresse som riktar sig mot resultatförbättring i skolan, ett mål som i synnerhet exponeras av den norska kommunen i förhållande till skolan i högstatusområdet. När detta högre mål om

integrering, som ska leda till framtida samhällsintegrering, möter resultatmål i skolan så uppstår en slags polarisering mellan anpassning och socialisering å ena sidan och akademisk prestationsutveckling å andra sidan. Polariseringsen kommer tydligt fram i studien av institutionell praxis vid skolorna i de norska låg- och högstatusområdena. I det finska skolsystemet behöver inte sådana paradoxer hanteras på skolnivå, eftersom det finns andra system som hanterar social ojämlikhet. I den norska skolan, däremot, måste sådana paradoxer hanteras av den enskilda skolan.

Inkludering ger en annan, mer osynlig typ av exkludering. Det finns gränser för hur långt lärarens kapacitet att i klassrummet upptäcka stigmatisering och marginalisering sträcker sig. Dessa gränser blir särskilt tydliga när myten om integrering är stark, när det inte finns ett särskilt exkluderingsområde att hänvisa till och när kompensatoriska funktionssystem är svårtillgängliga. Då är det lätt att falla hän till principer som *"Låt gå och lämna över till nästa avdelning"*.

En kompensatorisk lösning i ett integrerat system utvecklar en del barriärer när det handlar om att frigöra extra resurser för hjälp till den enskilda eleven. Precis som Haug (1998) skriver, så kräver den kompensatoriska modellen för specialundervisning ett expertsystem som kan utlåta vilka sidor hos eleven som ska intervenseras. Detta sker genom diagnostisering. Särskilt vid skolan i det norska lågstatusområdet, där många elever har behov för särskilt stöd, utmärker sig problemet med frigöring av resurser.

Den finska skolan kännetecknas framför allt av en specialisering och differentiering i flera adaptiva system. Många av de elever som i den norska skolan är integrerade i ordinär undervisning återfinns i den finska specialskolan. Det är en kategori elever som är exkluderade från vanlig skolgång och troligen aldrig kommer i närheten av ett PISA-test. I den enskilda finska skolan ses interventioner som en kompensatorisk lösning. Den är framför allt riktad mot akademisk kunskap och präglas av närhet och lättillgänglighet. Specialläraren är en del av skolan och det är tät dialog mellan lärare och speciallärare. Men när extra resurser krävs upplevs samma problematik som i de norska skolorna, tröghet i systemet, byråkratisering och distans till apparaten som hanterar och beviljar medel. Detta problem blir naturligtvis större vid skolan i det finska lågstatusområdet, där elevgruppen är mer heterogen och där fler elever behöver extra resurser. Problemet med distans till hjälpapparaten är dock betydligt mindre i den finska kommunen, därför att det är andra delsystem än den reguljära skolan som hanterar elever med särskilda behov.

Social integrering och disciplinering

I allt högre grad blir skolan en institution som på flera sätt ska säkra att samhället undgår marginalisering av medborgare. Traditionellt sett har skolan setts som den institution som ska säkra individens förvärvande av den gemensamma moral som ska bidra till samhällsintegrering.

“Education is the influence exercised by adult generation on those who are not yet ready for adult life. Its object is to arouse and to develop in the child a certain number of physical, intellectual and moral states which are demanded of him by both the political society as a whole and the special milieu for which he is specifically destined “ (Emirbayer, 2007, sid 237).

Skolan har en social dimension som är legitimerad (Brunsson, 2006) genom samhällets krav om integrering samt genom överordnade moraliska och politiska mål med konnotationer av socialt välmående. Sådana mål är nedfälda i centrala läroplaner i både Norge och Finland. Den sociala dimensionen är också delvis internt legitimerad, eftersom modellen vi i Norge och Finland (och andra platser) driver skola på kräver självdisciplin, positivt beteende, samarbete och organisering i relation till andra människor.

Alla skolor i studien arbetar därför med det sociala systemet, men utifrån olika förutsättningar, med olika innehåll och med olika organisatoriskt angreppssätt. Omfång, systemgränser, inklusionsmekanismer och meningsinnehåll varierar från skola till skola och mellan de båda kommunerna.

I detta kapitel ges de norska skolorna störst utrymme, eftersom det sociala systemet är betydligt mer utsträckt, i de norska skolorna jämfört med i de finska. Meningsinnehållet däremot, är inte distinkt. I datamaterialet refererar informanterna ofta kort och gott till ”det sociala” som om det vore självklart vad det är för något. Analyserna visar att det handlar om allt från disciplinering, arbetsmiljö, social kompetens, socialisering och integrering till välmående, trivsel, trygghet och omsorg. I den norska kommunen hänger det sociala systemet ihop med den pedagogiska föreställningen om att trivsel står i ett kausalt orsakssamband med inlärning (Nordahl, 2010).

De olika skolornas sätt att hantera integrering mellan elevernas livsvärld och skolans systemvärld är en aspekt som har stor betydelse för hur social ojämlikhet processas och för vilka verkligheter som socialt konstrueras vid de olika skolorna.

Generellt sett kan skolorna i den finska kommunen i högre grad än skolorna i den norska kommunen ses som ett relativt slutet system riktat mot inläring av akademiska färdigheter. Musik, konst och uteskola som är naturliga aktiviteter i den norska skolan har inte lika stor plats i den finska.

Vid skolan i det finska högstatusområdet har elevgruppen hög akademisk nivå, men eleverna är stressade och oroliga. Liksom vid skolan i det norska högstatusområdet finns en press från föräldrargruppen och samtidigt en misstanke om att föräldrarna inte sätter gränser för sina barn.

Figuren nedanför visar en karaktäristik av integrering mellan systemvärld och livsvärld i de olika skolorna.

Figur 8.1 Aspekter av integrering av livsvärld och systemvärld vid de norska och finska skolorna

Integrering av elevens livsvärld och skolans systemvärld	
LSNo	Tät systemintegrering
HSNo	Arbetar med att utveckla systemintegrering
LSFi	Önskar information om elevens livsvärld
HSFi	Hög grad av lösa kopplingar mellan system

Den verklighetsuppfattning om vikten av att bygga en social plattform, som en förutsättning för elevernas inläring, som existerar vid skolan i det norska lågstatusområdet, bär prägel av en slags stadiopsykologi. Man kan inte hoppa över det första steget, som är social kompetens. Den sociala grundmuren måste vara stark så att där finns något att fästa kunskapen på, säger en lärare och förstärker på så vis antagandet om att det sociala och det akademiska är två vitt skilda element inte bara i den norska skolan, men också psykologiskt och pedagogiskt.

Tron på byggnationen av den sociala grundmuren leder till löskoppling från prestations- och resultatpress. Föreställningen går ut på att om bara ”det sociala” är på plats, så klarar eleverna att ta igen det akademiska senare.

För enskilda individer kan det naturligtvis vara möjligt att ta igen sådan kompetens senare i livet, men generellt sett visar skolforskningen att socioekonomisk bakgrund är starkt predicerande för skolprestationer och skolval och att grunden för vidare prestationsutveckling läggs redan i barnskolan.

Den finska skolan har ett mindre uttalat fokus på ”det sociala”. Det är lösa kopplingar mellan barns skolvärld och övriga livsvärld. Skillnaderna blir särskilt synliga då finska lärare jämför sin egen skola, med norska skolor som de besökt. De beskriver den norska strategin, till skillnad från den finska, som särskilt inriktad på lek, fritid och sociala aktiviteter, där det finns resurser i form av både material och personal, för att tillgodose den sociala dimensionen.

Tvärt emot strategin vid skolan i det norska lågstatusområdet, så ser man på grundläggande akademisk kompetens som något som måste ligga till grund för socialt samspel. En sådan syn tyder på att det sociala systemet och det akademiska systemet har högre grad av systemintegrering (Luhmann 2002, Arnkil 1991) i den finska kommunen jämfört med i den norska. Detta gäller speciellt för skolan i det finska högstatusområdet. Trots detta så är inte ”det sociala” oviktigt i den finska kommunens skolor, men här är primärt fokus på att ha en god atmosfär i klassrummet, så att eleverna kan arbeta för att lära. I skolan i det finska lågstatusområdet är det högre grad av disciplinering. ”Det sociala” handlar i huvudsak om att fostra eleverna så att de kan lära sig. Målrationaliteten riktad mot inläring är stark vid båda de finska skolorna. Det är inte orimligt att, i linje med Willis (1977) och Bourdieu, (1979), anta att fokus på ”god atmosfär” och fokus på ”disciplinering” hänger ihop med den specifika skolans institutionella omgivning i en slags karikatyr av att barn till resursstarka föräldrar ska stimuleras, medan arbetarklassens barn behöver disciplineras. Samtidigt är inte bilden entydig. Multikulturaliteten vid skolan i det finska lågstatusområdet ses på som ett kapital som eleverna tar med sig hemifrån och in i klassrummet, precis som vid skolan i det norska lågstatusområdet. Anpassningen till den heterogena elevgruppen är emellertid betydligt högre vid den norska skolan, genom tätt samarbete med andra system som värnar om integrering: SFO, föräldrar, idrott och annan fritidsaktivitet och så vidare.

Också vid skolan i det norska högstatusområdet är anpassningen till elevernas livsvärld starkare än i den finska kommunen. Dock inte lika systematisk som vid skolan i lågstatusområdet. Att arbeta med element som hör till det sociala systemet är delvis radikalt på skolan i högstatusområdet, därför krävs ett slags institutionellt entreprenörskap (Eriksson-

Zetterquist, 2009; Hardy och Maguere, 2008) genom involvering av FAU. Att få över starka intressenter i den institutionella omgivningen på sin sida blir absolut nödvändigt för att kunna legitimera en förändring (Brunsson, 2006). En förutsättning är att också traditionella värden säkras och bevaras. I arbetet med ”det sociala” blir föräldrar involverade både som representanter för sina barn och som experter i arbetet med visionen. Föräldrarnas inflytande är så stort att de tillåts bidra som experter på lik linje med den pedagogiska personalen.

Det strategiska arbetet med ”det sociala” vid skolan i det norska högstatusområdet mynnade ut i en idealbild för hur elever och personal på skolan i det norska högstatusområden bör vara: positiva, lekfulla, modiga, generösa, tydliga och lärande.

Idealet är särskilt intressant i ett socialt ojämlikhetsperspektiv. När dimensionerna ska implementeras genom handling så blir de förvandlade till mekanismer för inklusion. Var och en av dimensionerna har en antonym som till exempel negativ, rädd och otydlig. Det sociala systemet som behövde en boost, riskerar nu att bli begränsande för just det som det förväntades intervensera.

Trots det gedigna arbetet med att definiera sin ”modell” så visar resultaten att modellen fortfarande är mer av ord på papper än en institutionaliserad verklighet. Förhandlingsarbetet mellan rektor och föräldrar, lärare och skolägare, som alla tre har höga krav om ämnesmässig prestation, slutar i en kompromiss som är svag i förhållande till vad den var tänkt att representera. I tillägg kan visionsarbetet i sig problematiseras. Att organisationer måste ha en vision är en idé som härstammar från produktion där vision är en framsynthet eller en kapacitet att förutse framtida marknadstrender, eller ett mål som bestämmer resultat.

När en organisation inte riktigt vet vad den ska göra blir en vision logisk och samlande. Det finns en föreställning om att också organisationer som har tydliga styrdokument (vilket skolan måste sägas ha) behöver ett samlande skript för att uppnå effektivitet. Visionen kan sedan löskopplas, fungera som legitimeringsgrundlag, implementeras eller institutionaliseras. I det här fallet är visionen inte implementerad, men fungerar som ett legitimeringsgrundlag för rektor att satsa på att bygga relationer internt i organisationen. I den finska kommunen existerade inte den typen av visionsarbete.

Det sociala systemet har otydliga gränser, oavsett vilken skola vi talar om. Det är en grund till att pedagoger i skolan omtalar det med orden ”det sociala”. Ingen vet riktigt vad det är, men det finns refererat till i centrala och lokala formalia och en mängd forskning beskriver olika delar av systemet genom trivsel-, mobbnings-, trygghets- och relationsvariabler bland mycket

annat. Trots dessa diffusa gränser, varierar det i hög grad, mellan de olika skolorna, vilken utbredning systemet har. Det sociala systemet i den finska skolan är betydligt mer avgränsat än i den norska. Den finska har liksom den norska skolan sociala mål, men dessa mål har inte blivit differentierade i egna funktionssystem (Luhmann, 2002) på motsvarande sätt som i den norska skolan.

I ett institutionellt perspektiv konstrueras dessa system genom kommunikationer inom systemet och med systemets institutionella omgivning. På grund av att de adaptiva systemen i Finland och Norge skiljer sig så kraftigt åt, så måste det sociala systemet i Norge hantera en betydligt större mångfald. Det handlar om politiska föringar och historisk utveckling av skola. Komplexiteten i omgivningen och i de politiska krav som ställs på den norska skolan är ett starkt bidrag till systemdifferentieringen. Samtidigt bidrar den komplexiteten, tillsammans med den norska integreringspolitiken till att skolan i den norska kommunen i långt högre grad än i den finska kommunen konstrueras tillsammans med de som ska använda sig av den. Det är inte osannolikt att det har betydelse för framtida integrering som samhällsmedborgare. Även om skolresultaten inte nödvändigtvis är de allra bästa så har eleverna genom skolgången lärt sig att ta och ge, att kompromissa och att delta. I ett inkluderande system har de kanske lärt sig om inkludering.

Hantering av akademisk press i den institutionella omgivningen

I både Norge och Finland utsätts skolan för akademisk press från omgivningen. Det sker på flera nivåer och på flera olika sätt. Inte minst har mäktiga aktörer, som OECD, stor betydelse här. OECD har satt "equity and education" på agendan i ett globalt sammanhang. Genom stora datainsamlingar, som omfattar alla OECD-länder vinner de legitimitet som gör att de kan ge råd till nationsstaterna. OECD har bland annat studerat hur väl en nation lyckas med den akademiska utbildningen av eleverna, hur eleverna presterar beroende av deras socioekonomiska bakgrund samt hur skolor inom landet presterar i förhållande till varandra beroende av sammansättningen av socioekonomisk bakgrund på den enskilda skolan och beroende av klasstorlek. Den finska skolan är både högpresterande, jämlik och kostnadseffektiv utifrån OECD:s värdering. Den norska har generellt sett lägre prestationsresultat än Finland, den är något mer ojämlik och den är dyrare att driva (OECD, 2004, 2010).

När mäktiga aktörer annonserar sådant genom PISA – resultat och *”Education at a glance”*, så får det gärna uppmärksamhet, både medialt, i opinionen samt politiskt. Det finns anledning att tro att studierna var med och påverkade utformningen av Kunnskapsløftet 2006 (NOU 2003:16; St. meld. nr. 30, 2003–2004), med ett tydligare fokus på akademiska prestationer i norsk skola.

Finland fick i stället, genom de goda PISA-resultaten, legitimitet för att driva skola så som de hittills gjort. Finland blev ett föredöme i Norge och i många andra länder. I studier av den finska skolan lyfts bland annat kvalitén på lärarutbildningen, lärares kapacitet och autonomi fram, liksom det effektiva specialundervisningssystemet (Sahlberg, 2007).

Att specialundervisningssystemet lyfts fram som en succéfaktor är en paradox. Stora delar av systemet innehåller troligen de elever som aldrig deltar i PISA-testerna. Vid skolan i det norska lågstatusområdet rapporterar man i stället om en mycket heterogen grupp elever som deltar på internationella och nationella tester.

I skolorna i den finska kommunen talade man inte så mycket om kunskapspress, men skolorna hade ett institutionaliserat kunskapsfokus som låg implicit i lärarnas förståelse av sitt uppdrag. Det visades bland annat i när lärare berättade om vad som prioriterades och vad som var viktigt i skolan. I den norska skolan var emellertid kunskapspressen explicit uttalad av lärare och rektorer. De upplevde press från olika håll i den institutionella omgivningen; skolägare, media, expertinstanser¹⁴, föräldrar och kollegor utgjorde några sådana element. Samtidigt som skoläggarens formella krav, genom ledaravtalet, låg i elevens alla dimensioner, så utövade också skolägaren tillsammans med en allmän opinion, kunskapspress.

Lärarna vid skolan i det norska lågstatusområdet önskade att de kunde satsa mer på ämnesmässig kunskapsutveckling, men resignerade och menade att de ”vet” att de måste göra allt det andra först. De menade därför att det var orimligt att nå höga målsättningar i prestationsresultat. Med bakgrund i elevgruppen så satte de i stället mål om stabilitet i akademiska resultat över tid. Sådana mål måste förhandlas med skolägaren där skolägaren hade förståelse för situationen vid skolan.

Också vid skolan i det norska högstatusområdet rådde, trots goda resultat på nationella prov, stark press från skolägaren när det gällde kunskapsprestationer. Eftersom skolorna i Norge

¹⁴ Här finns det till exempel forskningsskolor som fokuserar på betydelsen av prestationsresultat i grundskolan (Falch och Nyhus, 2011).

jämfördes med varandra så uppstod en konkurrenssituation. Kunskapsresultaten vid varje skola var offentliga och grundidén var att man genom transparens och konkurrens skulle skapa tryck på skolan att leverera ännu bättre akademisk orienterad utbildning.

Vid skolan i det norska högstatusområdet matchade den konkurrensorienterade, marknadslogiska idén bättre med skolan. Inblandade parter visste att skolan av tradition var en akademiskt orienterad skola. Det var en institutionaliserad angelägenhet bland lärare, föräldrar och elever att resultaten blev goda och det var också allmänt känt i kommunen att det var en högprestationsskola. Lärarna var nöjda med eleverna och uttalade att det var möjligt att fokusera på akademisk inläring eftersom eleverna var socialt anpassade. Den analysen bekräftats ofta av Bourdieuinspirerade studier som visar att barn från familjer med hög socioekonomisk status ofta har tillägnat sig kunskaper, värden och attribut som passar habitus i klassrummet (Karlsen Bæck, 2011).

En förklaring till att skolan anpassas till sin omgivning är att den etablerar beroendeförhållanden som handlar om utbyte och tekniska lösningar (Eriksson-Zetterquist, 2009). I skolan är pedagogik en teknisk lösning och framför allt de norska skolorna anpassar sig till elevgruppen genom att välja en pedagogik som till synes är funktionell för organiseringen och som dessutom har legal förankring i en mångdimensionell policy.

Det intressanta är emellertid att de finska skolorna bryter mot föreställningen om att skolan anpassar sig till den institutionella omgivningen. De finska skolorna representerar mycket mindre förhandling och framträder som mer slutna system i förhållande till sin omgivning. Skolan fungerar, inte minst därför att människor tror att den gör det (Meyer och Rowan, 1977; Brunsson, 2006). Därför är myten om skolan viktig. Den får vara ifred, det råder inte anarki och den blir inte sönderreformerad, som den norska skolan.

Myten om den finska skolan är akademiskt orienterad. Inklusionsmekanismerna handlar om akademisk insats och prestation. Vid brist på detta så exkluderas eleven från systemet, men fångas upp av ett kompenserande system, nämligen specialundervisningen. Exkludering blir därför inte bara legitimt, men också (enligt myten) nyttigt, för både skolan och eleven. Funktionerna av det mer slutna, akademiska systemet är att de finska eleverna tidigt inkluderas i en värld av språklig kompetens specifikt och akademisk kompetens generellt, medan eleverna vid skolan i det norska lågstatusområdet tidigt inkluderas i en värld av samarbete och organisering människor emellan, en värld med låg grad av stigmatisering och hög grad av erkännande och respekt inför människors olika livsvillkor. Eleverna vid skolan i

det norska högstatusområdet får chansen att satsa på sin akademiska utveckling, precis som lärare och föräldrar önskar, medan eleverna vid skolan i det norska lågstatusområdet får mer moderat tillgång till akademiska utvecklingsmöjligheter.

Brukarmedverkan med socioekonomiska betydelser

Föräldrappress fanns i skolorna i både den norska och den finska kommunen. Pressen från föräldragrupperna skiljde sig dock kraftigt åt mellan både kommunerna och internt mellan skolorna.

Skolorna i den norska kommunen hade fler standarder för föräldrasamverkan, det var inte ovanligt att det omtalas som ”brukarmedverkan”. Föräldrainvolvering stod konstant på agendan och det var allmänt vedertaget att en god föräldrasamverkan leder till förbättrade elevprestationer akademiskt och socialt, oavsett om det gäller skolan i högstatusområdet eller den i lågstatusområdet (Tallberg Broman, 2009; Karlsen Bæck, 2005, 2007; Levine–Rasky, 2009). Man arbetade emellertid på olika sätt vid skolan i det norska lågstatusområdet jämfört med skolan i högstatusområdet.

Vid skolan i högstatusområdet arbetade man med legitimering av innehåll i och organisering av skola. Resursstarka föräldrar var involverade i skolan, dels som experter för att hjälpa skolan på olika områden, dels som aktörer i den institutionella omgivningen som utövade stark press, både i förhållande till egna barn, men också när det gäller innehåll och organisering av skola. Skolans innehåll måste därför förhandlas med föräldrar för att legitimeras (Brunsson, 2006, Meyer och Rowan, 1977), både om i vilken grad skolan institutionaliserade sin omgivnings idéer (som till exempel akademiskt fokus) och i vilken grad omgivningen köpte skolans idéer (som till exempel socialt fokus). Risker är alltid att organisationen inkorporerar element i sin struktur som är legitima för omgivningen men vars latent funktion är mindre effektiv för organisationen (Brunsson, *ibid.*).

Vid skolan i det norska högstatusområdet har föräldrar utnyttjats som expertsystem på flera sätt. Här har deras spetskompetens använts i direkt arbete med eleverna, till exempel genom studiebesök hos en arkitekt eller liknande. Dessutom har föräldrar använts som expertsystem när det gäller att, tillsammans med rektor och lärare, arbeta fram skolmodellen som ligger till grund för skolans identitet. Rektors utövande av institutionellt entreprenörskap (Eriksson-Zetterquist, 2009; Hardy och Maguere, 2008) har varit viktigt i skolans ändringsprocess. Skolan talade alltså på ett sätt utåt, samtidigt som de drev en process som handlade om

relationell kompetens inåt i organisationen. Genom att använda externt uppskattade kriterier för att definiera värdet av skolan så behöll den samtidigt sin stabilitet och undvek turbulens (Brunsson, 2006).

Vid skolan i det norska lågstatusområdet arbetade man på ett helt annat sätt än i högstatusområdet när det gällde föräldrainvolvering. Där utövade föräldrar inte speciellt mycket press på skolan. Snarare märkte skolan av föräldrarna genom det som de inte bidrog med, eller genom att elever visade tecken på svåra hemförhållanden. Föräldrarna var i hög grad frånvarande från involvering i sina barns skolgång (jfr, Karlsen Bæck, 2005, 2007; Tallberg Broman, 2009). Här hade skolan institutionaliserat ett arbetssätt gentemot föräldrar som bygger på en slags utbildning i föräldrainvolvering. Förhandlingen som föregick gentemot föräldrar vid skolan i det norska lågstatusområdet handlade också om legitimering, men i stället för att behöva legitimera skolans innehåll så måste skolan arbeta för att bygga upp generella, positiva myter om skolan i föräldragruppen. Många föräldrar hade invandrarbakgrund och/ eller låg socioekonomisk status och deras bild av skolan var ofta ganska svart. Många hade dålig erfarenhet av sin egen skolgång och saknade därför förtroende för skolan. Legitimeringsarbetet från skolans sida handlade om att bygga upp ett sådant förtroende. Det gjordes genom att möta föräldrar och familjer långt in på deras egen arena, genom till exempel hembesök varje gång en ny elev skulle börja vid skolan. Vid föräldramöten på skolan skedde hög grad av individanpassning till den enskilde föräldern för att lägga tillräkta så att han eller hon skulle komma. Temat för föräldramötena var ofta ”utbildningsorienterade”. Skolan ville lära föräldrarna betydelsen av att föräldrar och lärare står samlade i sina krav gentemot eleven. Till exempel var det viktigt för skolan att föräldrarna visste vad skolan krävde av eleven i klassrummet, i form av läxläsning, ordning och uppförande och så vidare. Föräldrarna skolades i att förstå sin egen betydelse för elevens utveckling.

Skolorna i den finska kommunen slöt sig mycket mer i förhållande till föräldrappress än de norska skolorna. Press från föräldrar existerade förvisso och skolorna hade ordningar om hur föräldrakontakten skulle se ut, men standarderna var mindre omfattande och det låg i högre grad på föräldrarnas ansvar att kontakta skolan än tvärt om. I den grad det var press från föräldrar i de finska skolorna så var mönstret motsvarande de vi fann i de norska skolorna, nämligen att pressen kom från de resursstarka föräldrarna.

I skolorna i både den finska och den norska kommunen ställde resursstarka föräldrar krav som handlade om anpassning och tillrättaläggning för deras egna barn. Även om resursstarka föräldrar i de finska skolorna ställde krav på skolan så rapporterade lärarna ytterst lite om förhandling och anpassning.

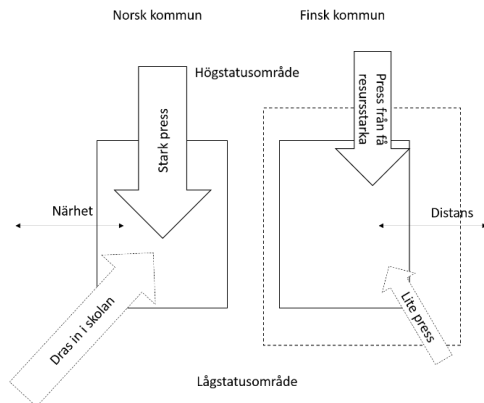
Den höga graden av föräldrainvolvering som i Norge handlade också om utvecklingen av den brukarmedverkan som kommer som en konsekvens av ett marknadsorienterat styrningssystem. I ett sådant system blir skolan evaluerad av föräldragruppen i förhållande till kvalitet och medverkan och det är skolans sak att informera föräldrar om deras rättigheter (se. Forskrift til opplæringsloven § 20-3).¹⁵

Mekanismerna för inkludering när det gäller föräldrainvolvering är *aktivt deltagande* från föräldrars håll, med riktning mot inläring och fostran. Det som kommuniceras från skolans sida är att *deltagandet* kan vara för högt, för lågt eller felaktigt. Syftet med deltagandet är att föräldrar ska stötta skolan i arbetet med elevernas kunskapsutveckling. Det gör föräldrar med hög socioekonomisk status och föräldrar med låg socioekonomisk status på olika sätt. Föräldrar med låg socioekonomisk status måste aktivt dras in i skolan och genomgå en slags anpassnings- eller socialiseringsprocess till att bli ”skolförälder”. Deras aspirationer å sina barns vägnar, deras kulturella kapital och allmänna förståelse av skola, stämmer inte överens med vad skolan representerar (Goldthorpe, 2007; Boudon, 1974; Broady, 1998; Karlsen Bæck, 2005, 2007 med flera).

Figur 8.2 visar hur skolorna i den norska kommunen fokuserar starkt på föräldrainvolvering, men att den sker mycket olika vid de båda skolorna. Vid skolan i det norska högstatusområdet står förhandling starkt, medan anpassning är nyckelordet vid skolan i det norska lågstatusområdet. I den finska kommunen är det längre distans till föräldrar och bara några få resursstarka föräldrar vid skolan i högstatusområdet utövar press.

¹⁵ ”Skolen skal sørge for samarbeid med heimen, jf. opplæringslova § 1-1 og § 13-3d. Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglege og sosiale utvikling. Eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje læringsmiljø og skape læringsresultat som mellom anna fører til at fleire fullfører vidaregåande opplæring” Forskrift til opplæringsloven § 20-3).

Figur 8.2 Föräldrainvolveringens karaktär vid de norska och finska skolorna



Föräldrar med hög socioekonomisk status överbygger gapet mellan skola och hem genom påverkningskraft och nätverk. De tränger sig in i skolan med krav om att skolan som funktionssystem ska anpassa sig till deras barn i form och innehåll. Genom sin resursstyrka och kunskap om sina juridiska rättigheter som brukare, får de skolan att gå i förhandlingsposition och köpslå om något så viktigt som värden som har betydelse för framtida samhällsintegrering. De bidrar i hög grad till att skapa en skola som är inkluderande för barn med hög socioekonomisk bakgrund och de bidrar, genom sin starka involvering, till att skapa ett system som är exkluderande för allt annat. "Allt annat" finns det inte så mycket av vid skolan i det norska högstatusområdet. Därför blir fallhöjden stor, för de som exkluderas och det finns inte givna, kompensatoriska system som träder i kraft vid sådan exkludering.

Uppsummerande reflektioner

Resultaten visar att sättet skolägaren styr sina skolor på har stor betydelse för hur skolorna organiserar sin verksamhet. Styrningen av skolorna i den *norska kommunen* innefattade flera marknadsorienterade element, som kontrakt, konkurrens, rapportering och kontroll. Som alla kundorienterade förhållanden så öppnade även denna upp för förhandling. Det var i just förhandlingen som olika premisser för organisering skapades, där båda skolorna förhandlade till sig egna och väldigt olika målsättningar. Kort uppsummerat önskade skolan i det norska högstatusområdet att fokusera på sin nya skolmodell, medan skolan i det norska lågstatusområdet önskade rum och förståelse för att prestationsresultaten inte kunde bli så

höga. Detta fick konsekvensen av att undervisningen i högstatusområdet fokuserade på akademisk utveckling, medan skolan i lågstatusområdet hade större fokus på socialisering och fostran. Den *finska* styrningsmodellen var också marknadsorienterad, men bara på pappret, eftersom utbildningstjänster inte fick säljas på marknaden. I den mån det skedde förhandlingar mellan politik och administration så skedde det på kommunhuset. Det ökade distansen till skolorna, men samtidigt som skolorna fick lite inflytande som politiska aktörer så gavs de stor pedagogisk frihet. I en karikerad bild så fick de finska skolorna organisera sin verksamhet som de ville, så länge de inte kostade för mycket. De finska skolorna var därför på många sätt friare i sin praktiska verksamhet av elevernas skoldag än de norska skolorna.

Styrningen av skolan fick också många andra konsekvenser för skolorna. Där de autonoma, finska lärarna styrde i de finska skolorna, trängde skoläggarens långa arm ända in i klassrummet i de norska. Kontrakteringen av skola gällde många dimensioner. Skolägaren var intresserad av vad som skedde i skolan och med nya möjligheter till datainsamling kunde skolägaren evaluera sin verksamhet. Sådan evaluering medför gärna resultatstyrning, så också i den norska kommunen. Samtidigt önskade skolägare bidra till ändring av de problem man fann i skolan. Detta skedde bland annat genom alla dessa program för intervenering, även om inte alla program var initierade av skolägaren, men kom seglandes som idéer från annat håll. Den norska skolan blev därför fragmenterad och differentierad på ett helt annat sätt än den finska. Detta blev särskilt tydligt i det norska lågstatusområdet.

Också anpassningen mellan skola och elev organiserades olika. Den norska kommunen hade försökt att standardisera och effektivisera också sin hjälpapparat. Det som tidigare hade varit mindre enheter på flera platser i kommunen, slogs sedermera ihop till en stor enhet med förvaltningskontor och åtgärdskontor i två separata enheter. Standardiseringen och effektiviseringen skapade distans till skolorna och medförde att skolorna i högre grad själva måste hantera anpassningen mellan skola och elev. Den finska kommunen hade däremot en väl utbyggd hjälpapparat med ett flexibelt specialundervisningssystem. Distansen till hjälpapparaten i den norska kommunen fick betydligt större konsekvenser för skolan i det norska lågstatusområdet. Detta visades inte minst genom de normer som var knutna till det sociala systemet. På den skolan blev det viktigt att arbeta med fostran. Dessa normer blev också gällande för den omfattande organiseringen av arbetet gentemot föräldrarna vid skolan. Skolan konstruerade den anpassningen mellan individ och utbildning som vid andra skolor beskaffades av föräldrarna. Detta utgjorde ett merarbete som kanske gjorde det nödvändigt att ha gemensam tro på att "det sociala" måste komma före inläring. Alldeles motsatt var

skolan i det norska högstatusområdet tvungna att arbeta för att få lov att fokusera på relationer och social kompetens och alldeles motsatt arbetade de finska skolorna med den sociala dimensionen integrerad i elevernas akademiska utbildning.

Hur föräldrar förhåller sig till skolan har också stor betydelse för hur skolan organiserar sin verksamhet. I högstatusområden utgör dessa föräldrar ofta relativt mäktiga aktörer med stor formell och informell påverkningkraft på skolan. Skolor måste ha legitimitet gentemot föräldragrupper och måste därför arbeta strategiskt i förhållande till dem. I de finska skolorna var det längre distans mellan hem och skola, men också där ställde föräldrarna allt högre krav på skolan. Mest märktes föräldrarnas betydelse för organiseringen emellertid på skolan i det norska högstatusområdet. Fokuset på den akademiska utbildningen var tvungen att vara stark på skolan för att inte mista legitimitet hos föräldragrupperna. Det var också viktigt att skolan hade duktiga lärare. Lärarna arbetade strategiskt för att vinna förtroende hos föräldrar genom att bland annat utnyttja föräldrar som en slags expertkompetens. Samtidigt tyckte de att många elever uppförde sig olämpligt och med lite hänsyn till varandra. Det var en nödvändig dubbelmoral (Brunsson, 2006) som bidrog till att de kunde göra sitt jobb.

EN ORGANISATORISK BILD AV SOCIAL OJÄMLIKHET I SKOLAN

Några centrala element har betydelse för organiseringen av social ojämlikhet. Det är element som bidrar till att skapa ramar för "innanförskap" och utanförskap. Element som bidrar till att svara på frågan om hur skolors organisering i relation till social ojämlikhet bidrar till inklusion och exklusion.

Brukarmedverkan har blivit alltmer viktig i flera institutioner i samhället, så också i skolan. Skolan måste organisera sig på ett sätt som gör att man vårdar sin kundrelation till bland annat elevernas familjer. Kundrelationen kräver planering och organisering. Men precis som på den övriga marknaden så måste organiseringen ske på ett sätt som fångar kunden och detta sätt blir väldigt olika vid olika skolor på grund av olika kundkretsar. Ju starkare kopplade kundrelationerna är, desto mer organisering sker. I den norska kommunen sker brukarmedverkan genom kontrakt och kontroll. Skolägaren undersöker hur nöjd kunden är och skolorna blir värderade på det i dialogmöten med kommunen. Kundorientering hänger ihop med en trend av liberalisering som florerar i den västliga världen (Meyer, 2010). Hur anpassningen mellan skola och familj ska se ut är därför ett val som varje stat och kommun måste ta i relation till organiseringen av sin verksamhet. Ett val som har betydelse för inklusion, exklusion och social reproduktion.

När brukarmedverkan är kontrakterad skapas en förståelse av att det är viktigt, oavsett om kunderna (föräldrarna) är intresserade av att involvera sig eller inte. Samtidigt så fungerar kundrelationerna betydligt bättre (med hänsyn till akademisk prestationsutveckling) i de resursstarka områdena. Precis som tidigare forskning visat (Karlsen Bæck, 2005, 2007; Tallberg Broman, 2009) engagerar sig föräldrar, med hög socioekonomisk status på ett aktivt sätt i skolan. Den här studien visar att *skolan* också *organiserar* sitt samarbete med föräldrarna olika, beroende av socioekonomisk status hos föräldrarna. En organisering som kan förstärka effekten av barnens klassursprung. Mycket tyder på att föräldrars intresse för sina barns skolgång är viktigt för elevens skolprestationer. Samtidigt kan det vara problematiskt när föräldrar blir mäktiga aktörer som utövar inflytande på skolans organisering av utbildning. När utbildningen, på grund av föräldrars press, orienterar sig i en riktning som gör att elever marginaliseras finns det grund att fråga sig hur kundrelationerna i skolan ska se ut.

Att skolor orienterar sig mot sin institutionella omgivning, förhandlar och anpassar sig till normer och värden är inte förvånande, men intressant. I den norska kommunen sker denna förhandling betydligt närmare den aktuella skolan. Skolor måste arbeta för att bygga omdöme i den norska kommunen, medan den finska kommunen (kanske omedvetet) skyddar sina skolor genom att eventuella förhandlingar ligger på skolägarnivå. När skolorna, som i den norska kommunen, är så tätt integrerade i sin omgivning blir de också isomorfa (Meyer, 2010) med den och kommer att organisera sin praxis i takt med normer och värden som är funktionella i den aktuella miljön. Till exempel blir skolan i lågstatusområdet socialt orienterad och skolan i norska högstatusområdet akademiskt orienterad.

Två saker blir därför av betydelse. För det första i hur väl skolan klarar att utöva institutionellt entreprenörskap (Eriksson-Zetterquist, 2009; Hardy och Maguere, 2008). Det vill säga att både vara legitim i förhållande till sin omgivning och utföra de uppgifter som den ska (Brunsson, 2006). För det andra, hur skolområdets upptagningsareal planeras av skolägaren. Om skolägaren vet att skolans område kommer att påverka hur skolan organiserar sin verksamhet och samtidigt önskar en egaliserande och integrerande verksamhet så måste den se till att inte socioekonomiska anseenden blir avgörande för organiseringen.

Standardisering och differentiering står i ständig relation till varandra (Luhmann, 2002). I den norska kommunen måste skolan anpassa sig till en mer komplex omgivning än i den finska. Det beror dels på kontrakteringen som sträcker sig in i många dimensioner och det beror också på skolans integreringspolitik som gör att de flesta elever går i ordinarie skola. När komplexiteten i omgivningen ökar så måste en skola som står i nära relation till sin omgivning arbeta med anpassning. Det sker genom ökad differentiering i olika delsystem. I den norska kommunen uppstår en slags "fix-it kultur" där specifika program i skolan ska lösa problem som uppstår. Varje program inkluderar något, men exkluderar desto mer och det fångar inte helheten. En skola har behov av att ha ett helhetligt tänk och ett barn är en hel människa, men programifiering kan bidra till att skolan mister makt och möjlighet att jobba helhetligt och till att elever inkluderas i vissa sammanhang, men exkluderas från andra. Differentieringen skapar ett behov av förenkling och standardisering, för att överhuvud taget kunna hantera den komplexitet som differentieringen bjuder på. Genom att försöka standardisera verksamheten, eller snarare delar av verksamheten kan skolan skapa samordning (Brunsson och Jacobsson, 1998). Förutom programifieringen i de norska skolorna, ser vi dessa samlande, standardiserande exemplen i till exempel utvecklingen av skolmodellen vid skolan i högstatusområdet och i utveckling av språkprogrammet vid skolan

i det norska lågstatusområdet. Det fanns generellt sett få standarder i de finska skolorna. Det är inte orimligt att tänka sig att det hänger ihop med att standardiserings- och differentieringsprocesser föregick på kommunnivå och drabbade skolan i låg grad.

Standarder, har precis som system, gränser för vad som är innanför och vad som är utanför. En standard passar oftast bäst för ordinarie fall, men med en ojämlik sociodemografi så kommer skolor ha mer eller mindre homogena grupper. Standarder kommer inte att passa alla och skolor måste anpassa, differentiera och skapa nya standarder. Verksamheten riskerar att bli fragmenterad. Fragmenteringen uppstår också genom att idéer för intervention sprids mellan skolor, från mäktiga aktörer och andra intressenter, som moden. I de norska skolorna får skolledare erkännande om de är duktiga på att plocka in program. Det anses värdefullt och skapar status och eventuellt identitet (Brunsson, 2006).

Också i den finska kommunen är detta ett problem, om man väljer att se på specialundervisningssystemet som en standard som är under förändring. När fler och fler elever med behov av särskilt stöd ska integreras i ordinarie skolgång uppstår problem med att standarden inte ägnar sig för att ta emot dem. Däremot är det flexibla specialundervisningssystemet som finns på respektive skola i den finska kommunen just flexibelt. Det är ett system med relativt vida ramar för vilken funktion det ska ha och närhet till de problem det ska lösa, till skillnad från samma system i den norska kommunen.

Samtidigt som det finska specialundervisningssystemet som finns på skolan är flexibelt så befinner sig många elever i andra specialundervisningssystem och är exkluderade från ordinär skolgång. Den norska integreringspolitiken skapar i allra högsta grad inkludering. Också sociala variabler kontrakteras i den norska kommunen och det annonserar vikten av skolans fostrande uppdrag. Här har skolorna olika tolkning av vad det sociala systemet egentligen är, men det är inte orimligt att koppla de båda norska skolornas normer kring systemet till social integrering. Att arbeta med social integrering i skolan tar naturligtvis tid från annan verksamhet, både vid den norska högstatusskolan och vid den norska lågstatusskolan. Samtidigt är det oerhört svårt att mäta vad arbetet med social integrering i skolan faktiskt leder till i slutändan. Vid olika studier av vilka länder som är bäst att leva i så hamnar Norge högt upp på listorna¹⁶. Samtidigt hamnar också Finland och andra nordiska länder högt på sådana listor¹⁷.

¹⁶ Se till exempel <https://www.weforum.org/agenda/2016/11/the-worlds-happiest-countries-in-2016>

¹⁷ http://www.stat.fi/ajk/satavuotiassuomi/suomimaailmankarjessa_sv.html

Kommunerna i den här studien är på pappret två relativt lika kommuner, men de hanterar social ojämlikhet väldigt olika. Detsamma gäller de enskilda skolorna, speciellt i den norska kommunen. Den här studien indikerar därför att vi måste se på organisering av skola på ett nyanserat och mer helhetligt sätt än vad vi tidigare gjort. De studier av social ojämlikhet kopplad till skola som gjorts är var och en för sig viktiga bidrag till att förstå inklusion och exklusion, men de ser inte på kopplingar mellan olika system och institutionell utformning av skola genom organisering i samspel med sin omgivning. Studiet av organiseringen i förhållande till dessa fyra system är betydelsefull för att förstå varför skolor blir som de blir och hur de bidrar till inklusion och exklusion och en av de viktigaste mekanismerna är just skolans anpassning till sin omgivning. Anpassningen bidrar till att skolan blir både inkluderande och exkluderande – på olika sätt. Det betyder att vi skapar social ojämlikhet. I ett samhällsperspektiv är inte det ett uppseendeväckande resultat, naturligtvis är det samhället som skapar olikhet. Men i stället för att se social ojämlikhet som en reproduktiv struktur, baserat på föräldrars socioekonomiska bakgrund, så kan den här studien bidra till att öka förståelsen för hur varje skola bidrar till att skapa social ojämlikhet genom sin organisering av verksamheten. Valet som skolan i det norska lågstatusområdet gör om att organisera sig på ett sätt där eleverna först måste känna trygghet, trivsel och tillit innan de kan lära någonting får konsekvenserna att de sänder i väg elever utan adekvat kunskap till ungdomsskolan. På samma sätt får valet som skolan i det norska högstatusområdet gör, att anpassa sig till akademisk press från föräldrar, konsekvenserna av att skolan som helhet blir högpresterande, men några elever faller kraftigt utanför. Detta är bara två av många exempel på hur skolorna organiserar sin verksamhet så att social ojämlikhet skapas och förstärks.

När den norska kommunen väljer att verka kundorienterat får det konsekvensen att familjen blir väldigt betydelsefull för både barnens skolgång, men också för organiseringen av skolan. När den finska kommunen väljer att låta skolägaren hantera institutionell press så skapar det ett handlingsutrymme för den enskilda skolan, som gör att den kan operera flexibelt, utan hög grad av standardisering och med hög grad av pedagogisk frihet. Kanske är det distansen från institutionell press som gör att finska lärare är så tydliga med att de akademiskt starka eleverna får fler och svårare uppgifter (de klarar sig ändå) medan de akademiskt svagare eleverna får mer hjälp av sina lärare. Här är det av stor vikt att skolägare och den enskilda skolan förstår hur organisering bidrar till att skapa olika ramar för innanförskap och utanförskap, och olika ramar för marginalisering.

Det är svårt för skolan att tackla social ojämlikhet, speciellt när skolan faktiskt *ska* skapa en anpassning mellan individ och organisation. Det finns många exempel på hur skolägare försökt organisera bort social ojämlikhet, bland annat genom att organisera skolstrukturen på ett sätt som gör att skolorna får en mer socioekonomiskt jämlik profil. I den här studien kan vi se att den finska kommunen faktiskt har en socioekonomiskt mer jämlik profil än den norska. Andra försök som gjorts med att organisera bort social ojämlikhet är arbete med läxor, läxhjälp efter skolan och storlek på klasser. Det viktiga här är emellertid att skolägaren är medveten om hur den arbetar med organisering av skola och vilka manifesta och latenta funktioner organiseringen kan tänkas ge.

Om man, som den här studien försöker sig på, tar utgångspunkt i att social ojämlikhet både kan förstärkas och försvagas genom hur skolan organiserar sig, så är det närliggande att studera detta tema vidare. Modellen som används kan tillämpas på skolan som helhet, men också på mindre delar av skolan. Man kan föreställa sig studier på såväl makro som mikronivå. En studie av hur akademiska, sociala, adaptiva och socioekonomiska system är kommunicerade genom politiska styrningsdokument kunde bidra till att förstå vilka program som initieras, vad syftet med dem är och hur de skapar ramar för innanförskap och utanförskap. Samtidigt kunde en studie av hur samma system innanför klassrummets fyra väggar organiseras i förhållande till social ojämlikhet, genom lärarens praxis och anpassning till elevgruppen.

Man kan också tänka sig att det är helt andra system som får utbredning i skolan, så som det juridiska systemet, det ekonomiska systemet, det pedagogiska systemet och så vidare.

Det finns hur som helst anledning att tro att flerdimensionella studier, såväl som tvärvetenskapliga studier ger oss ett bredare perspektiv på social ojämlikhet och inklusion/exklusion i skolan.

Skolsektorn organiseras genom beslutsfattande, målsättning och implementering på såväl statlig som lokal nivå. Aktörer inom sektorn måste visa handlingskraft och lösa de problem som pekas på. Detta gör man i ett rasande tempo, ofta med en mycket god tro på att de lösningsförslag man skapar kommer att ge de funktioner som eftersträvas.

Också omvärlden ser på skolan som en institution med omfattande men tydliga funktioner. Det förväntas att skolan bidrar till social integrering och producerar framtida humankapital och dessa målsättningar ligger implicit i skollagen.

Det är vanligt att såväl pedagoger, som ekonomer och sociologer har en relativt kritisk analys av vad som sker i skolan och dess betydelse för social reproduktion. Det är betydelsefullt att skolan granskas kritiskt genom forskningen, men frågan är om inte ett traditionellt aktörfokus underkommunicerar skolsystemets roll i förhållande till frågan om social reproduktion och social ojämlikhet. Forskningen och organiseringen av skolsektorn kan på så vis ses som två system som i kommunikation förstärker varandras förståelser och diagnoser av skolans utmaningar. Forskningen pekar på problem som skolsektorn vill lösa, utan att veta riktigt hur.

Genom att ta utgångspunkt i att skolan uppfattas att faktiskt ha några funktioner samt består av specialiserade funktionssystem som ska kunna upprätthålla de överordnade målen, blir analysen kopplad till realiteter som är viktiga att studera närmare. Skolan skapas på ett sätt, den präglas av inklusion, exklusion, av jämlikhet och ojämlikhet och av täta och lösa kopplingar till sina mål och beslut. Den här studien har försökt visa hur skolor upprätthåller sina funktionssystem i interaktion med den institutionella omgivningen, och på vilket sätt upprätthållandet av dessa system bidrar till att skapa både inklusion och exklusion.

LITTERATURLISTA

Aasland A, och Flotten T (2000) *Ethnicity and Social Exclusion in Estonia and Latvia*
Europe -Asia Studies, vol. 53, nr. 7. (nov, 2001), sid. 1023 - 1049

Almqvist, Roland (2011) *New public management – om konkurrensutsättning, kontrakt och kontroll*
Liber AB

Andersson, Bengt-Erik (1986) *Utvecklingsekologi*
Studentlitteratur

Angus, Lawrence (1993) *The Sociology of School Effectiveness: School Effectiveness: Research, Policy and Practice by David Reynolds and Peter Cuttance*
British Journal of Sociology of Education, vol. 14, nr. 3, sid. 333 - 345

Antikainen, Ari (2006) *In Search of the Nordic Model in Education*
Scandinavian Journal of Educational Research, vol. 50, nr 3, sid. 229 - 243

Antikainen, Ari (2010) *The Capitalist State and Education. The case of restricting the Nordic Model*
Current Sociology, vol. 58 nr. 4, sid. 530 - 550

Arnkil, Tom Erik (1991); *Fordist social Work and the Systems of Boundary*
Nordiskt Socialt arbete, nr. 4/91 sid. 31 - 49

Arnman, G, Järnek, M. och Lindskog, E. (2004) *Valfrihet, - fiktion och verklighet.*
Research UNIT STEP Uppsala Universitet. Rapport

Bakken, Anders (2004) *Nye tall om ungdom. Økt sosial ulikhet i skolen.*
Tidsskrift for ungdomsforskning, vol. 4, nr. 1, sid. 83 - 92

Bakken, Anders (2009) *Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn?*
NOVA, Utdanning.

Bakken, Anders och Danielsen, Kirsten (2011) *Gode skoler - gode for alle? En casestudie av prestasjonsforskjeller på seks ungdomsskoler.*
NOVA, Utdanning og forskning

Bakken, Anders och Elstad, Jon Ivar (2012) *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*
NOVA, Utdanning og forskning

Beach, Dennis, Dovemark, Marianne, Schwartz Anneli, Öhrn, Elisabet (2013) *Complexities and Contradictions of Educational Inclusion. A Meta-Ethnographic Analysis*
Nordic Studies in Education. vol. 33, sid. 254 - 268

Berger, P. L., Berger, B. och Kellner, H. (1974) *The homeless mind: Modernization and consciousness*
Penguin Books

Berger och Luckmann (1966: 1979) *Kunnskaps sosiologi*
Wahlström & Widstrand, 3.e upplagan

Bliksvær, Trond, Fylling, Ingrid, Hustad, Bent-Cato och Korneliussen, Tor (2017) *Læreres forståelser av årsaker til en høy forekomst av spesialundervisning*
Tidsskrift for velferdsforskning, vol, 20, nr 1, sid. 27 - 44

Boudon, Raymond (1974) *Education, Opportunity and Social Inequality*
JohnWiley and Sons

Bourdieu, Pierre (1979) *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*
Harvard University Press

Bourdieu, Pierre (1994) *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*
Daidlos AB

Bourdieu, Pierre och Passeron, Jean-Claude (1977) *Reproduction, In Education, Society and Culture*
Sage Publications

Bourdieu, Pierre och Wacquant, Loic J.D. (1996) *Refleksiv sociologi, mål og midler*
Hans Reitzels forlag

Broady, Donald (1981), *Den dolda läroplanen*
KRUT- artiklar 1977 - 80

Broady, Donald (1998) *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*
Uppsala Universitet, ILU, Skeptron Occasional Papers nr 15

Broady, Donald (2007) *Den dolda läroplanen*
Kritisk utbildningstidskrift, nr. 127

Bronfenbrenner, Urie (1979) *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*
Harvard University Press

Brunsson, Nils (1998) *Ideas and actions: Justification and hypocrisy as alternatives to control*
Accounting, Organizations and Society, vol. 18, nr. 6, sid. 489 – 506

Brunsson, Nils (2006) *The Organization of Hypocrisy. Talk, Decisions and Actions in Organizations*
Liber AB

Brunsson, Nils (2014) *The Irrational Organization: Irrationality as a Basis for Organizational Action and Change*
Management, vol.17, nr. 2, sid. 141 - 144

Brunsson och Jacobsson (1998) *Standardisering*
Nerenius & Santéus Förlag

Brunsson, Nils och Sahlin Andersson, Kerstin (2000) *Constructing organizations: The case of public sector reform*
Organization Studies, vol. 21, nr. 4, sid. 721 - 746

Bunar, Nils. (2014) ”Utländsk bakgrund, invandringsålder och boendesegregation – mellan artificiellt skapade kategorier och strukturella villkor”. I *Segregation, utbildning och ovanliga läroprocesser*. Redigerad av O. Sernhede och I. Tallberg Broman.
Liber

Chaplin, Duncan (2002) *Estimating the Impact of Economic Integration of Schools on Racial Integration*
The Century Foundation Press

Cheal, David (2008) *Families in Today's World – a Comparative Approach*
Routledge

Christensen, Tom, Lægreid, Per, Roness, Paul G, Røvik, Kjell Arne (2005)
Organisationsteori för offentlig sektor
Liber AB

Coburn, Cynthia E (2004); *Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom*
Sociology of Education, vol. 77, nr. 3, sid. 211

Coleman, James (1966) *Equality of Educational Opportunity*
<https://eric.ed.gov/?id=ED012275>

Coleman, James (1988) *Social Capital in the Creation of Human Capital*
The American Journal of Sociology vol. 94, sid. 95 - 120

Danielsen, Arild och Hansen, Marianne Nordli (1999) *Makt i Pierre Bourdieus sosiologi*
I Fredrik Engelstad (red.), Om makt. Teori og kritikk.
Ad Notam Gyldendal

DiMaggio, Paul och Powell, Walter (1983) *The iron cage revisited: institutional isomorphism
and collective rationality in organizational fields*
American Sociological Review, Apr. 1983, vol. 48 nr. 2, sid. 147 - 160

Dupendant, Jeanne (2016) *The Case of the International Organization for Standardization
(ISO)*
OECD, International Regulatory Co-operation and International Organisations

Edmonds, Ronald (1979) *Effective schools for the urban poor*
Educational Leadership, vol. 37, nr. 1, sid.15 - 24

Emirbayer, Mustafa (2007) *Emilie Durkheim*
Blackwell Publishing

Engeland, Øystein och Langfeldt, Gjert (2009) *Forholdet mellom stat og kommune i styring
av norsk utdanningspolitikk 1970 - 2008*
Acta Didactica Norge, vol. 3 nr. 1 art. 9

Epstein, Joyce, L., Sanders, Mavis, G., Simon, Beth, S., Salinas, Karen, C., Jansorn, Natalie,
R. och Van Vooris, Frances, L. (2002) *School, community, and community partnerships:
Your handbook for action*
Thousand Oaks, CA: Corin Press.

Epstein, Joyce, L. (2005) *School-initiated family and community partnerships*
Westerwille. National Middle School Association

Eriksen, Kristinn, Hegna, Bakken, Anders, Lyng, Selma, Therese (2014) *Felles fokus. En
studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole*
NOVA Rapport 15

Eriksson-Zetterkuist, Ulla (2009) *Institutionell teori - idéer, moden, förändring*
Liber AB

European Foundation (1995) *Public Welfare Services and Social Exclusion: the Development of Consumer Oriented Initiatives in the European Union.*
The European Foundation

Falch, Torberg och Nyhus, Ole Henning (2011) *Betydningen av fullført videregående opplæring for sysselsetting blant unge voksne*
Senter for økonomisk forskning AS, SØF-rapport nr. 01/11

Fan, Xitao, T. och Chen, Michael (2001) *Parental involvement and students' academic achievement: A metaanalysis*
Educational Psychology Review, nr. 13, sid. 1 - 22

Finska Ramplanen; http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplane_och_examensgrunder/grundlaggande_utbildningen

Finska Skollagen; <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>

Fladmoe, Audun; Leiulfstrud, Håkon (2012) *How teachers experience the opinion climate on education in Norway and Finland*
Nordic Studies in Education. vol. 32 nr. 3, sid. 159 - 176

Flyvbjerg, Bent (1998) *Rationality & power democracy in practice*
The University of Chicago Press

Forskrift til opplæringsloven
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Generell del av læreplanen
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Germeten, Sidsel, Johansen, Ole Martin, Niiranen, Leena (2006) *Støtteundervisning og spesialundervisning i Finland Rapport fra en studiereise*
https://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Finland_spesialpedagogikk.pdf

Gewirtz, S, Ball, S. J. & Bowe, R (1995) *Markets, Choice and Equity in Education, Buckingham*
Open University Press

Giddens, Anthony, Sutton, Philip W. (2013) *Sociology*
7. utg.
Polity Press

Goldthorpe, John H (2007) *On sociology.*
Volume One. 2 utg.
Stanford University Press

Greenwood, Royston, Oliver, Christine, Sahlin, Kerstin, Suddaby, Roy (2008) *The SAGE handbook of Organizational Institutionalism*
The Cromwell Press

Gresham, Frank M. och Elliott, Stephen N. (1990) *Social Skills Rating System. Manual.*
Circle Pines. American Guidance Service.

Grusec, Joan E och Hastings, Paul D (2015) *Handbook of Socialization: Theory and Research*
The Guilford Press

Grusky, David B. (2008) *Social Stratification. Class, Race, and Gender in Sociological Perspective*
Westview Press

Grønmo, Liv Sissel och Onstad, Torgeir (2013) *Opptur og nedtur. Analyser av TIMSS-data for Norge og Sverige*
Akademika forlag

Haan, Arjan och Maxwell, Simon (1998) Poverty and Social Exclusion in North and South
IDS Bulletin, vol. 29, nr. 1

Hagen, Roar (2017) "Abduction – Assessing Fruitfulness and the Construction of Scientific
Concepts. I *Theory in action. Theoretical Constructionism*, Sohlberg, Peter och Leilulfsrud,
Håkon. Sid. 126 - 144
BRILL

Halinen, Irmeli och Jarvinen, Ritva (2008) *Towards Inclusive Education: The Case of
Finland*
Quarterly Review of Comparative Education, vol. 38 nr. 1 sid. 77 - 97

Hall, Peter A. och Taylor, Rosemary C. R. (1996) *Political Science and the Three New
Institutionalisms*
Political Studies, vol. 44, nr. 5, sid. 936 - 957

Hardy, Cynthia och Maguere, Steve (2008) *Institutional Entrepreneurship*
I Greenwood med flera *The Sage handbook of Organizational Institutionalism*
SAGE

Hasselbladh, Hans, Bejerot, Eva, Gustafsson, Rolf, Å (2008) *Bortom New Public
Management. Institutionell transformation i svensk sjukvård.*
Academia Adacta

Hattie, John Allan Clinton (2009) *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses
related to achievement*
Routledge

Haug, Peder (1998) *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*
Skolverket. Skolverkets monografiserie.

Haug, Peder (2006) *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning: kva skjer i klasserommet?*
Caspar Forlag A/S

- Haug, Peder (2011) *God opplæring for alle - eit felles ansvar*.
Norsk pedagogisk tidsskrift, nr. 2, sid. 129 - 139
- Hays Sharon (1996) *The Cultural Contradictions of Motherhood*
Yale University Press
- Hegna, Kristinn och Bakken, Anders (2015) *Mobbeprogrammene i norsk skole – et kritisk blikk på evalueringene*
NOVA og Arbeidsforskningsinstituttet
- Hempel, Jorgensen, Amelia (2009) *The construction of the "ideal pupil" and pupils perceptions of "misbehavior" and discipline: contrasting experiences from a low-socio-economic and a high-socio-economic primary school*.
British Journal of Sociology of education, vol 30, nr. 4, sid. 435 - 448
- Henderson, Anne T och Mapp, Karen (2002) *A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*
SEDL – Advancing Research, Improving Education. Annual Synthesis.
- Hiller Hagen, Tora (2013) *Læreren og skolen i spenningsfeltet mellom standardisering og pedagogisk differensiering*
NTNU, Masteroppgave
- Hoffman, Diane, M. (2010) *Parenting and the Production of the 'Resilient Child'*
Health, Risk and Society, vol. 12, nr. 4, sid. 385 - 394
Risky Investments
- Holterman, Sonja och Jelstad, Jørgen (2013) *Finlands mørke statistikk*
Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2013/januar/finlands-mørke-statistikk/>

Hörngren, Rondahl, Hanna (2014) *I Finland är specialundervisningen viktig*
<https://www.lr.se/lrstud/startlrstud/omlrstud/nyheter/nyhetsarkivstuderandemedlem/ifinlandarspecialundervisningenviktig.5.78910699144d5d0a0fe36b.html>

Idås, Espen och Våpenstad, Eystein Victor (2009) *Er vi best i klassen, eller skaper vi en tragedie?*

Tidsskrift for norsk psykologforening, vol. 46, sid 878–881

Jarl, Maria, Kjellgren, Hanna och Quennerstedt, Ann (2007) "Förändringar i skolans organisation och styrning" I *Skolan som politisk organisation*, redigerad av Pierre, Jon, sid. 23 - 48

Gleerups Utbildning AB

Jelstad, Jørgen (2015) *Disse 50 kommunene har mest spesialundervisning*
Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2015/april/disse-50-kommunene-har-mest-spesialundervisning/>

Jencks, C, Smith, M.S, Ackland, H, Bane, MJ, Cohen, D, Grintlis, H, Heynes B. och Heynes M. I. (1972) *Inequality*
New York, Basic Books

Jepperson, Ronald (1991) "Institutions, Institutional Effects, and Institutionalism"
I *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Redigerad av Powell, Walter. W. och DiMaggio, Paul, J. Sid. 143 - 163
The University of Chicago Press

Johansson, Roine (2002) *Nyinstitutionalismen inom organisationsanalysen*
Holmbergs i Malmö AB

Kahlenberg, Richard, D. (2001) *All together now, Creating Middle-Class Schools through Public School Choice*
Brookings Institution Press

Kallstenius, Jenny (2010) *De mångkulturella innerstadsskolorna. Om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*

Stockholms Universitet, Avhandling

Kaplan, Robert S. och Norton, David P (2007) *Using the Balanced Scorecard as a Strategic Management System.*

Harvard Business Review, vol. 85 nr. 7, sid. 150 - 161

Karlsen Bæck Unn-Doris (2005) *School as an arena for activating cultural capital: Understanding differences in parental involvement in school.*

Nordisk Pedagogik, vol 25, sid. 217 - 228

Karlsen Bæck Unn-Doris (2007) *Foreldreinvolvering i skolen. Delrapport fra forskningsprosjektet "Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school"*

Norut AS, Rapport nr. 06/2007

Karlsen Bæck Unn-Doris (2011) *Om sosiale prestasjonsforskjeller i skolen og den sosiale konstruksjonen av intelligente barn*

Norsk pedagogisk tidsskrift, 06/2011

KD (2017) *Lærerloftet. På lag for kunnskapsskolen.*

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/larerloftet/id2008159/>

Kivirauma, Joel och Ruoho, Kari (2007) *Excellence through special education? Lessons from the finnish school reform*

Review of Education, vol. 53, sid 283 - 302

Kneer, Georg och Nassehi, Armin (2006) *Niklas Luhmann – Introduksjon til teorien om sosiale systemer*

Hans Reitzels Forlag

Kolshus, Thorgeir (2013) *«Barns beste» og andre maktmidler*

<https://www.aftenposten.no/meninger/i/myOp/Barns-beste-og-andre-maktmidler>

Kvale, Steinar (1995) *Det kvalitative forskningsintervju*
Gyldendal, Akademisk

Lappalainen, Sirpa, Odenbring, Ylva, Steen-Olsen, Tove (2013) *Welfare, social justice, and equality in educational settings in the Nordic countries*
Nordic Studies in Education, nr. 4

Lareau, Annette (2011) *Unequal Childhoods*
University of California Press

Leiulfsrud H, Jensberg H, Endresen B, Dahl Ø, Strand I, Nilsen E.P. Frisvold B (2003)
Childrens Life-Worlds: A comparative study of childrens life chances and well being in the Nordic countries
Trondheim: Allforsk

Levine-Rasky, Cynthia (2009) *Dynamics of Parent Involvement at a Multicultural School*
British Journal of Sociology of Education, vol. 30, nr. 3, sid. 331 - 344

Logan, John R. och Darrah, Jennifer (2012) *The Impact of Race and Ethnicity, Immigration and Political Context on Participation in American Electoral Politics*
Social Forces, vol. 90, nr. 3, sid. 993 - 1022

Luhmann, Niklas (1995) *Social systems*
Stanford University Press

Luhmann, Niklas (2002) *Inklusjon og eksklusjon*
Distinksjon, nr. 4, sid. 121 - 139

Markussen, Eifred (2009) *Videregående opplæring for (nesten) alle*
Cappelen Akademisk Forlag

Merton, Robert, K. (1957) *Social theory and social structure*
Free Press

Meyer, Heinz-Dieter (2006) "The Rise and Decline of the Common School as an Institution: taking "Myth and Ceremony" Seriously" I *The New Institutionalism in Education* redigerad av Meyer, Heinz-Dieter och Rowan, Brian, sid 51 - 66
State University of New York Press

Meyer, John (2010) *World Society, Institutional Theories, and the Actor*.
Annual Review of Sociology vol. 36, sid. 1 - 20

Meyer, Heinz-Dieter och Rowan, Brian (2006) *The new institutionalism in education*
State University of New York press

Meyer, John W. and Rowan, Brian (1977) *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*
American Journal of Sociology, vol. 83, nr. 2 sid. 340 - 363

Meyer, John W. och Scott, Richard W. (1983) *Organizational environments: ritual and rationality*
Sage Publications

Milanovic, Bojana (2010) *Områdespesifikke skolekoder*
NTNU, Masteroppgave

Minkkinen, Jaana (2014) *Associations between school-related factors and depressive symptoms among children: A comparative study, Finland and Norway*
School Psychology International, vol. 35, nr. 5

Montuschi, Eleonora (2003) *The objects of social science*
Bloomsbury Academic

Moos, Leif och Huber, Stephan, G (2007) School Leadership, School Effectiveness, and School Improvement: Democratic and Integrative Leadership. I *International handbook of school effectiveness and improvement*. Redigerad av Townsend, Tony
Springer

Nevøy, Anne och Ohna, Stein Erik (2014) *Spesialundervisning – bilder fra skole-Norge. En studie av spesialundervisningens dynamikk i grunnopplæringen*
Universitetet i Stavanger, Rapport

Nilsen, Peter Evald (2004) *Barndommen som risikoprojekt*
NTNU, Masteroppgave

Nokali, Nermeen.E., Bachman, Heather, J. och Votruba-Drzal, Elisabeth (2010) *Parent involvement and children's academic and social development in elementary school*
Child Development, vol. 81, sid. 988–1005

Nordahl, Thomas (2007) *Hjem og skole – hvordan skape et bedre samarbeid?*
Universitetsforlaget

Nordahl, Thomas (2010) *Eleven som aktør. Fokus på elevens dannelse og handlinger i skolen.*
Universitetsforlaget

NOU 2003: 16 (2003) *I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>

OECD (1988) *Reviews of national policies for education: Norway*
Paris: Department of the Examiners (Organisation for Economic Co-operation and Development).

OECD (2004) *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003* (2004)

OECD (2010a) *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*

OECD (2010b) *The High Cost of Low Educational Performance. The long-run economic impact of improving PISA outcomes*

OPH, Opetushallitus/ Utbildningsstyrelsen (2013) *Grundläggande utbildning*
http://www.oph.fi/utbildning_och_examina/grundlaggande_utbildning

Opheim, Vibeke, Gjerustad, Cay och Sjaastad, Jørgen (2013) *Jakten på kvalitetsindikatorene Sluttrapport fra prosjektet 'Ressursbruk og læringsresultater i grunnopplæringen'*
NIFU, Rapport 23

Papakostas, Apostolis (1998) "Trøghet och anpassning i stater och företag". I *Stater som organisationer*, redigert av Ahrne, Göran, sid 203 - 224
Nerenius & Santèrus Förlag AB

Parsons, Talcot (1971) *The system of Modern Societies*
Prentice- Hall

Pedersen, Lars Fredrik (2011) *Foreldreinvolvering I skolen – En studie av høy- og lavstatusskoler i to nordiske byer*
NTNU, Masteroppgave

Powell, Walter. W. och DiMaggio, Paul, J. (1991) *The New Institutionalism in Organizational Analysis*
The University of Chicago Press

Ragin, Charles C. och Becker, Howard, S. (1992) *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*
Cambridge University Press

Rawal, Nabin (2008) *Social Inclusion and Exclusion: A Review*
Dhaulagiri Journal of Sociology and Anthropology vol.2, sid. 161 - 171

Regjeringen (2014) *Vil fjerne tidstyver i skolen*
Pressmelding, 11.12.2014, <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Vil-fjerne-tidstyver-i-skolen/id2345612/>

Ritzer, George (2000) *Sociological Theory*
Mc Graw Hill International Editions

Rothstein, Bo och Blomqvist, Paula (2000) *Välfärdsstatens nya ansikte*
Bokförlaget Atlas

Røvik, Kjell Arne (2014) *Reformideer i norsk skole*
Cappelen dam AS

Sahlberg, Pasi (2007) *Education policies for raising student learning: the Finnish approach*
Journal of Education Policy, vol. 22, nr. 2. Sid. 147 - 171

Sahlberg, Pasi (2011) *Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland?*
Teachers College Press, New York and London

Sahlin och Wedlin (2008) "Circulating Ideas: Imitation, Translation and Editing"
I *The SAGE handbook of Organizational Institutionalism*. Redigerad av Greenwood,
Royston, Oliver, Christine, Sahlin, Kerstin, Suddaby, Roy
The Cromwell Press

Saloviita, Timo (2007) *Inclusive Education in Finland: A thwarted development*
<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/172/172/17>

SCB (1982) *Socioekonomisk indelning (SEI)*
<http://www.scb.se/dokumentation/klassifikationer-och-standarder/socioekonomisk-indelning-sei/>

Schiffrin, Holly H, Godfrey, Hester, Liss, Miriam, Erchull, Mindy J (2015) *Intensive Parenting: Does it Have the Desired Impact on Child Outcomes?*
Journal of Child & Family Studies, vol. 24, nr 8, sid. 2322 - 2331

Semke, Carrie, A. och Sheridan, Susan, M. (2011). *Family-school connections in rural educational settings: A systemic review of the empirical literature*
Lincoln: National Center for Research on Education.

Sernhede, Ove (2009) *Territoriell stigmatisering, ungas informella lärande och skolan i det postindustriella samhället*
Utbildning & Demokrati, vol. 18, nr. 1, sid. 7 - 32

Shirani, Fiona, Henwood, Karen, Coltart, Carrie (2012) *Meeting the Challenges of Intensive Parenting Culture: Gender, Risk Management and the Moral Parent*
Sociology, vol. 46, nr. 1, sid. 25 - 40

Silver, Hillary (1994) *Social Exclusion and Social Solidarity: Three Paradigms*
International Labour Review, vol. 133, nr. 5 - 6, sid. 531 – 578

Sirin, Selcuk R (2005) *Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research*
Review of Educational Research, vol. 75, nr. 3, sid. 417 – 453

Sjøberg, Svein (2014) *PISA-SYNDROMET. Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD*
Nytt norsk tidsskrift, vol. 31, nr. 1, sid. 30 – 43

Skaalvik, Einar M. och Skaalvik, Sidsel (2013) *Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction*
International Journal of Educational Research, vol. 62, sid. 199 - 209

Skavhaug, Gunn Kari (2011) *Å ha, å elske, å være. Barns velferd i et ulikhetsperspektiv. En komparativ casestudie av utvalgte skoler i Norge og i Finland*
NTNU, Masteroppgave

Skolverket (2003) *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet,*
Rapport 230

Skolverket (2009) *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Sammanfattande analys.*

Gefabgruppen AB

Sohlberg, Peter och Sohlberg, Britt-Marie (2009) *Kunskapens former*

Liber AB

Spillane James och Burch, Patricia (2006) "The Institutional Environment and Instructional Practise: Changing Patterns of Guidance and Control in Public Education"

I *The New Institutionalism in Education* redigerad av Meyer, Heinz-Dieter och Rowan, Brian, sid 87 - 102

State University of New York Press

SSB (2017) *Elevar i Grunnskolen. Elevar med spesialundervisning, etter årstrinn.*

<https://www.ssb.no/statistikkbanken/SelectVarVal/saveselections.asp>

Standing, Guy (2011) *The precariat: The new dangerous class*

Bloomsbury Academic

Statistikcentralen (2007) *Antalet elever ökade i specialundervisning på heltid men minskade i specialundervisning på deltid*

http://www.stat.fi/til/erop/2006/erop_2006_2007-06-15_tie_001_sv.html

Statistikcentralen (2009) *Grundskolelever som fått specialundervisning på deltid under läsåret 2008–2009 efter primär orsak till specialundervisning*

http://www.stat.fi/til/erop/2009/erop_2009_2010-06-11_tau_005_sv.html

Statistikcentralen (2016) *Grundskolelever som fått särskilt stöd efter plats för genomförande av undervisning 2016*

http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tau_005_sv.html

Statistikcentralen (2017) *Var sjätte grundskoleelev fick intensifierat eller särskilt stöd*

http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tie_001_sv.html

Stortingsmelding 30 (2003 - 2004) *Kultur for læring*

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Stortingsmelding 16 (2006 - 2007) ... og ingen sto igjen— *Tidlig innsats for livslang læring*

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec7>

Stortingsmelding 21 (2016 - 2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

Swanson, David A. och Murdock, Steve H. (2008) *Applied Demography in the 21st Century Selected Papers from the Biennial Conference on Applied Demography, San Antonio, Texas, January 7–9, 2007*

Springer Science & Business Media

Tallberg Broman, Ingegerd (2009) "No parent left behind": *Föräldradeltagande för inkludering och effektivitet*

Educare, vol. 2 nr. 3, sid. 221 - 240

Tangen, Jan Ove (2004) *Hvordan er idrett mulig? En skisse til idrettssosiologi.*

Høyskoleforlaget

Telhaug, Alfred, Oftedal (2007) *Kunnskapsløftet i et utdanningshistorisk perspektiv. På vei mot kunnskapsløftet: begrunnelser, løsninger og utfordringer.*

I H. Hølleland (red)

Cappelen akademisk forlag, sid. 47 - 65

Thompson, James David (1967) *Organizations in Action. Social Science Bases of Administrative Theory*

Transaction Publishers

Tjora, Aksel (2016) *ADHD og det disiplinerte samfunn*

Fagbokforlaget

Tolbert och Zucker (1983) *Institutional sources of change in the formal structure of organizations: The diffusion of civil service reform, 1880 - 1935*

Administrative Science Quarterly, vol. 28, sid. 22 - 39

Unesco (1994) *The Salamanca statement and framework for action on special needs education* The World Conference on Special needs education: Access and quality

Salamanca, Spain, 7 - 10 June 1994

Utdanningsdirektoratet (2011) *Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*

Norsk landrapport til OECD, Januar 2011

Utdanningsnytt (2016) *Flere går ut av grunnskolen utan karakterer*

<https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2016/juli/flere-gar-ut-av-grunnskolen-uten-karakterer/>

Van Ewijk och Slegers (2010) *The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis*

Educational Research Review, vol. 5, sid. 134 - 150

Vardardottir, Arna (2013) *Peer effects and academic achievement: a regression discontinuity approach.*

Economics of Education Review, vol. 36, sid. 108 - 121

Vidje, Gerd (2012) *Den nordiske velferdsmodellen*

Nordens Välfärdscenter www.nordicwelfare.org

Vislie, Lise (2003) *From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies*

European Journal of Special Needs Education, vol.18, nr. 1, sid. 17 - 35

Weber, Max (1922: 1987) *Ekonomi och samhälle, del 3 politisk sociologi*

Grahns tryckeri AB

Wentzel, Kathryn (1991) *Social Competence at School: relation Between Social Responsibility and Academic Achievement*

Review of Educational Research, vol. 61, nr. 1, sid. 1 - 24

Wentzel, Kathryn R, Russell, Shannon, Baker, Sandra (2016) *Emotional Support and Expectations from Parents, Teachers, and Peers Predict Adolescent Competence at School*

Journal of Educational Psychology, vol. 108, nr. 2, sid. 242 – 255

White, Karl R (1982) *The Relation Between Socioeconomic Status and Academic Achievement*

Psychological Bulletin, vol. 91, nr. 3 sid. 461 - 481

Willis, Paul (1977) *Learning to labor*

Columbia University Press

Wright, Erik Olin (2005) *Approaches to Class Analysis*

Cambridge University Press

Wuthnow, Robert, Davison Hunter, James, Bergesen, Albert, Kurzweil, Edith (2010)

Cultural analysis

Routledge

Zimmerman, David J. (2003) *Peer effects in academic outcomes: Evidence from a natural experiment*

The Review of Economics and Statistics, vol. 85, nr 1, sid. 9 - 23

Zucker, Lynne G (1977) *The role of institutionalization in cultural persistence*

American sociological review, vol. 42, nr. 5, sid. 726 - 743

Ødegård, Anne Mette (2012) *Nordisk modell: Bakgrunn og kjennetegn*

<http://www.arbeidslivet.no/Internasjonalisering/Den-nordiske-modellen/Nordisk-modell---bakgrunn/>

TABELLER OCH FIGURER

- Tabell 4.3a Fars klassbakgrund
- Tabell 4.3b Mors klassbakgrund
- Figur 7.1 Hjälpjästen i den norska kommunen
- Figur 7.2 Det adaptiva systemet i de norska och finska skolorna
- Figur 7.3 Det sociala systemet i de norska och finska skolorna
- Figur 7.4 Det akademiska systemet i de norska och finska skolorna
- Figur 7.5 Föräldrainvolvering i de norska och finska skolorna
- Figur 8.1 Aspekter av integrering av livsvärld och systemvärld vid de norska och finska skolorna
- Figur 8.2 Föräldrainvolveringens karaktär vid de norska och finska skolorna