

Elise Aarøe Aasbø

«Vi styres mot en skole som ikke passer altfor mange elever»

Inkluderingsoppdraget i møtet mellom ytre krav og indre styring – en kvalitativ undersøkelse av læreres og rektorers forståelse av inkludering på en norsk barneskole i et høystatusområde over tid

Masteroppgave i sosiologi | Lektorprogrammet i samfunnsfag
Veileder: Håkon Leiulfsrud

Juni 2022

Elise Aarøe Aasbø

«Vi styres mot en skole som ikke passer altfor mange elever»

Inkluderingsoppdraget i møtet mellom ytre krav og indre styring – en kvalitativ undersøkelse av læreres og rektorers forståelse av inkludering på en norsk barneskole i et høystatusområde over tid

Masteroppgave i sosiologi | Lektorprogrammet i samfunnsfag
Veileder: Håkon Leiulfsrud
Juni 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne studien tar utgangspunkt i inklusjonsproblematikken i det norske utdanningssystemet. Til tross for en global enighet angående inkludering som formål og ideal, viser forskning til at sosial ulikhet reproduseres. Et formål med denne studien har vært å gå inn i tematikken med en lokal tilnærming og undersøke forståelsen og praktiseringen av inkluderingsoppdraget i én skole over tid i møtet mellom ytre og indre forhold.

Med inspirasjon fra et teoretisk rammeverk basert på ny-institusjonell teori, skolekultur og Axel Honneths anerkjennelsesteori har denne studien et organisatorisk perspektiv.

Forskningsspørsmålene som blir aktualisert er (1) Hvilke forutsetninger ligger i personalets evne til samarbeid og forandring? og (2) Hva er det som anerkjennes og miskjennes i skolen over tid? Datamaterialet bygger på gjennomførte dybdeintervju med rektorer og lærere fra tidsperioden 2002, 2009 og 2019 på en skole i et høystatusområde.

Resultatene peker på at skolen opplever forventninger og et faglig press utenfra, samtidig som en fast og tradisjonell skolekultur i høy grad sementerer skolens indre normer. Skolens praktiske arbeid med inkludering blir dermed påvirket av både indre og ytre forhold. Studien nyanserer og utfordrer samtidig eksisterende teori i henhold til sosial reproduksjon. Skolen reproduserer ikke nødvendigvis elevenes oppvekstverdier i sin daglige praksis.

Inklusjonsarbeidet går gjennom assimilering og tilpasning til skolens kultur, framfor å vektlegge og anerkjenne individuelle verdier.

Studiens funn viser at en generell inklusjonsforståelse ikke tar høyde for mangfoldet av *alle* elever. I en skole lokalisert i et høystatusområde, ble det ikke tilstrekkelig å kun forstå elevene som sliter og faller utenfor dersom alle elever med sine individuelle verdier skal anerkjennes og inkluderes. Det ble med andre ord mulig å synliggjøre et spenningsforhold mellom en generell inklusjonsforståelse og anerkjennelse. Spenningsforholdet vitner om en forståelse av sosial inklusjon som hovedsakelig er dominert av sosial reproduksjonsteori, der elevenes sosioøkonomiske bakgrunn tilskriver elevgrupper fordeler og ulemper. En mer nyansert og individualistisk inklusjonsforståelse, som tar høyde for mangfold i en bredere forstand, blir dermed nødvendig dersom alle elever skal anerkjennes og inkluderes.

Å tilnærme seg inklusjonsproblematikken med et organisatorisk perspektiv er et grep som i større grad tar hensyn til ulike og unike organisatoriske variasjoner. I lengden kan dette legge til rette for et inkluderingsarbeid som tar skolens forhold i betraktning.

Abstract

This study is based on the problematic aspects with inclusion in the Norwegian educational system. Despite the global consensus considering inclusion as a purpose and ideal, research shows that social inequality is reproduced. A purpose of this study has been to explore the topic with a local approach by examining the understanding and practice of inclusion in a particular school over time in the meeting point between external and internal conditions.

With a theoretical framework based on new institutional theory, school culture and Axel Honneth's theory of recognition, this study has an organizational perspective. The research questions that are investigated are (1) What kind of preconditions lie in the staff's ability to cooperate and change? and (2) What is recognized and what is not recognized in the school's culture over time? The data material is based on conducted in-depth interviews with principals and teachers from 2002, 2009 and 2019 from one school in a high-status area.

The results show that the school is experiencing a professional pressure from the outside, at the same time as a traditional school culture cements the inner norms of the school. The practical work with inclusion thus is affected both by outer and inner conditions. At the same time, the study nuances and challenges existing social reproduction theory. The school does not necessarily reproduce the pupil's home conditions in their daily practice. The work with inclusion is mainly done through assimilation and adaption to the school's culture rather than by emphasizing and acknowledging individual values.

The study's findings indicate that a general understanding of inclusion does not consider the diversity of *all* pupils. In a school that is located in a high-status area, it was not sufficient just to consider the pupils "who struggle" if all individual values are to be recognized and included. In other words, this study revealed a suspense between a general understanding of inclusion and recognition. This shows an understanding dominated by social reproduction theory where the pupils are attributed advantages and disadvantages based on their socioeconomic status. A nuanced and individualistic understanding of inclusion which considers diversity is necessary if all pupils are to be recognized and included.

Approaching the problematic aspect about inclusion with an organizational perspective is a measure that to a greater extent considers different and unique organizational variations. In the long run this can facilitate inclusive work in schools, where the specific school conditions are taken into account.

Forord

Det er både med en følelse av frihet og vemod at dette prosjektet nå har kommet til en ende. Etter flere måneder med både frustrerende og noen ganger tungt, men ikke minst spennende og givende arbeid, kan jeg klappe meg selv på skulderen og si at jeg har levert en masteroppgave.

Å få muligheten til å gå i dybden av et tema som både er av pedagogisk og sosiologisk interesse og viktighet har gitt meg tonnevis med innsikt og kunnskap jeg videre kan ta med meg inn i mitt fremtidige læreryrke. I den anledning vil jeg på generelt grunnlag takke flinke og engasjerte forelesere ved NTNU som har vekket og matet min sosiologiske interesse angående ulikhet og velferd.

Jeg vil spesielt takke min veileder, Håkon Leiulfsrud, som jeg betrakter som fenomenal på feltet. I arbeidet som din masterstudent har jeg både følt på en ærefrykt og et privilegium. Gjennom gjentatte veiledninger har du bidratt med innsikt og kunnskap jeg den dag i dag aldri ville vært foruten i min fremtidige lærerprofesjon. Tusen takk!

Er det noe jeg har lært både i det spesifikke arbeidet med oppgaven og i min arbeidshverdag er det at det faglige fordrer det sosiale. Uten lange lunsjpauser med avbrekk og latter hadde arbeidet med dette prosjektet vært av betraktelig større tyngde. I den anledning vil jeg takke Ingrid Hallquist, Tora Kristine Moum Gresseth, Randine Grini, Alan Akali, Vilde Mjåland Wathne og Øyvind Harald Holm. Dere har gjort dette semesteret og arbeidet med prosjektet minnerikt og latterfullt – noe jeg aldri ville vært foruten. Tusen takk!

Jeg vil også takke Maria Aspen Neerland som tok seg tid til å lese gjennom og korrekturlese oppgaven. Din språklige kompetanse ser jeg virkelig på som en ressurs!

Avslutningsvis vil jeg rette en stor takk til min familie som alltid er der med emosjonell støtte og engasjement i hverdagen min. Det fundamentet dere har gitt meg har vært uvurderlig, og det er jeg evig takknemlig for!

Trondheim, 6. juni 2022

Elise Aarøe Aasbø

Innhold

1	Innledning – et utdanningssystem i en endringskontekst.....	1
1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.2	Oppgavens utforming.....	4
2	Sosial ulikhet i utdanningssystemet og inkluderingsoppdrag.....	5
2.1	Sosial reproduksjon i det norske utdanningssystemet – et paradoks.....	6
2.2	Inkluderingsoppdraget i en historisk kontekst.....	7
2.2.1	Lokale tilnærminger.....	9
3	Oppgavens teoretiske rammeverk.....	10
3.1	Ny-institusjonell organisasjonsteori.....	10
3.2	Skolekultur og anerkjennelse.....	11
3.2.1	Axel Honneth om anerkjennelse og sosial verdsetting.....	12
4	Metodiske betraktninger.....	15
4.1	Datamaterialet.....	16
4.1.1	De intervjuede lærerne og rektorene.....	17
4.2	Metodisk design og det praktiske analysearbeidet.....	18
4.2.1	Tolkning av intervjumaterialet.....	19
4.3	Styrker og begrensninger ved studien.....	21
4.4	Avsluttende bemerkninger.....	22
5	Analyse - personalnormer og anerkjennelse i skolekulturen.....	24
5.1	En innledende beskrivelse av Solgløtt.....	24
5.2	Personalnormer og anerkjennelse i 2002-2009.....	25
5.2.1	Samarbeid og forandring – forutsetninger og praksis.....	25
5.2.2	Anerkjennelse i skolekulturen.....	26
5.3	Personalets normer og anerkjennelse - 2019.....	29

5.3.1	Samarbeid og forandring – forutsetninger og praksis	29
5.3.2	Anerkjennelse i skolekulturen	30
5.4	En kort oppsummering av analytiske funn.....	32
5.4.1	Viktige forutsetninger i samarbeids- og endringspotensialer.....	32
5.4.2	Anerkjennelse og miskjennelse i skolen over tid	33
6	Diskusjon.....	35
6.1	Skolens indre forhold i møtet med ytre krav	36
6.1.1	Spenningsforholdet mellom institusjon og organisasjon	37
6.2	Den generelle inklusjonsforståelsen og anerkjennelse	38
6.3	Avsluttende bemerkninger	41
7	Konklusjon og videre forskning	43
7.1	Studiens implikasjoner og videre forskning	45
	Referanser.....	46
	Vedlegg	50

1 Innledning – et utdanningssystem i en endringskontekst

Skolen speiler på vesentlige måter samfunnet den er en del av over tid, men er også en institusjon med et eget liv som ikke uten videre harmoniserer med ulike typer av forventninger og krav. Dette kan skyldes skolens interesse i å opprettholde egen kultur samt måter å arbeide på, men også tolkes i lys av mange motstridende krav tilknyttet alt det er tenkt at skolen skal gjøre. Skolen er med andre ord en del av samfunnet, men er også et samfunn i seg selv. Til tross for at norsk skole i mange år har inngått som en viktig bærebjelke i velferdsstaten, er presset i å bidra til inkludering og motvirke sosial ekskludering av barn og unge viktigere i dag enn tidligere (Knudsen, 2021).

Barn og unge i skolen har med seg ulike ressurser i ryggsekken avhengig av familiens oppvekstbetingelser. Tilpasset opplæring og spesialpedagogiske tiltak iverksettes med en målsetting om inkludering og sosial utjevning. Likevel peker forskningslitteraturen på at utdanningssystemet opprettholder, og i varierende grad forsterker, sosial ulikhet (Hjellbrekke & Korsnes, 2012). I et sosiologisk ulikhetsperspektiv er dette noe som langt på vei sammenfaller med Pierre Bourdieus (1990) teori om sosial reproduksjon, hvor elevenes sosioøkonomiske bakgrunn sementeres i utdanningssystemet og tildeles ulike livssjanser senere i livet. En slik forståelse vil ikke i denne studien tas for gitt, men heller utfordres.

Hovedtanken om sosial utjevning og sosial inkludering er det global enighet om.

Undertegnelsen av Salamanca-erklæringen i 1944 (UNESCO) vitner om en internasjonal vektlegging av at barn og unge, uavhengig av forutsetninger, skal inkluderes i skolens virksomhet med tilstrekkelig opplæring. Til tross for internasjonal konsensus om hva som ligger i begrepet som *ideal*, er det uklart hva som ligger i tilstrekkelig *praktiseringen* av dette i skolene (Haug, 2020; Nordahl, 2018). Følgende spørsmål gjør seg dermed gjeldende: «If inclusion, for all its complexity, is such an important principle, why is it not a readily identifiable, stand-alone entity in policy? And why is inclusion so often only mentioned in passing in many policies?» (Hardy & Woodcock, 2015, s. 117). Skillet mellom inkludering som ideal og praksis danner utgangspunktet for denne oppgaven, hvor praksis vil undersøkes i lys av offentlig utdanningspolitisk dokument.

Tolkning og praksis av hvordan inkludering best skal praktiseres varierer mellom land, og ikke minst innad i land. Utgår vi fra den offisielle forståelsen belyses *normene* som er knyttet til inkludering. Derimot foreligger det ikke nødvendigvis en oppskrift for hvordan å jobbe med sosial inkludering i praksis. utfordringer med å legge til rette for en tilstrekkelig inkluderingspraksis har blant annet fordret en mer lokal tilnærming, som eksemplifiseres med en nyere stortingsmelding:

I denne meldingen presenterer regjeringen konkrete tiltak for å bedre utdanningssystemet. Regjeringens tiltak vil ikke i seg selv være nok for å lykkes med tidlig innsats og en mer inkluderende praksis i barnehager og skoler. Kunnskapsgrunnlaget for meldingen viser at praksis ikke er tråd med regelverket alle steder. Vi er helt avhengige av at kommuner og fylkeskommuner arbeider målbevisst for inkludering og tidlig innsats, og at de innfrir kravene som ligger i regelverket (Meld. St. 6, 2019-2020).

Ny-institusjonell teori åpner opp for å undersøke hvordan skoler som organisasjoner arbeider i forhold til sitt inkluderingsoppdrag, eller det man kan beskrive som ytre forventninger fra omgivelsene. I ny-institusjonell teori er det nettopp i møtet *mellom* systemet på makronivå og individer på mikro- og samhandlingsnivå at oversettelsen av og arbeidet med inkludering foregår (Heinz-Dieter & Rowan, 2006). Mye av oversettelsesarbeidet forventes med andre ord å bli utført på organisasjonsnivå av skole- og utdanningssystemet. Over tid har inkludering som grunnleggende prinsipp fått en stadig viktigere rolle i opplæringsloven og læreplaner. Inkludering og sosial utjevning er på denne måten et ytre krav som er godkjent som offentlig policy med hensikt om å virke styrende i skolens daglige virksomhet.

Med bakgrunn i de mange utfordringer skolene møter i oversettelsen av det som til enhver tid er skolens samfunnsmandat, er det interessant å undersøke hvordan skoler som organisasjoner bedriver sin virksomhet og hvilke forhold som påvirker dette arbeidet. I denne oppgaven er jeg særlig opptatt av skolens håndtering av sitt inkluderingsoppdrag, samt spørsmålet om hvordan de ytre rammebetingelsene skolen inngår i har å si for hvordan det tenkes og arbeides med sosial inkludering. I forlengelsen av det ny-institusjonelle perspektivet, der skolens kultur og normer spiller en helt sentral rolle for hvordan de arbeider i praksis, finner jeg det interessant å supplere analysen med hva som anerkjennes som viktig og mindre viktig i skolens inkluderingspraksis. Her henter jeg framfor alt inspirasjon fra Axel Honneth (2008) og hans begrep om sosial verdsetting. Gjennom å koble sammen ny-institusjonell teori og anerkjennelsesteori åpnes det opp for å stille spørsmål om hva og hvem som anerkjennes i lys av inkluderingsoppdraget, både i kontekst av utdanningspolitiske bestemmelser og på organisasjonsnivå i den enkelte skole.

I denne studien rettes søkelyset mot rektorers og læreres forståelse av inkluderingsoppdraget på én barneskole i et norsk høystatusområde sosiodemografisk sett. Her blir det av særlig interesse å undersøke hvordan skolen arbeider i møte med høye forventninger og krav fra sine lokale omgivelser med en høy andel ressurssterke familier. Med intervjudata basert på kvalitative dybdeintervju fra årene 2002, 2009 og 2019, vil jeg undersøke ansattes forståelse av inkluderingsoppdraget over tid. Er det slik at det langt på vei holder seg stabilt, eller er det i endring? Og hvordan arter det seg i dag? Denne case-tilnærmingen gjør det med andre ord mulig å undersøke hvordan skolens indre og ytre forhold påvirker forståelsen og praktiseringen inkluderingsarbeidet over tid.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Oppgavens problemstilling lyder som følger: Hvordan forstås inkluderingsoppdraget på en skole i et høystatusområde i sosiodemografiske termer, og hvilke føringer legger eksterne og interne forhold for hvordan virksomheten drives? Spørsmålet er av særlig sosiologisk interesse da det tar for seg hvordan aktører i en sentral velferdsinstitusjon arbeider med å utjevne sosial ulikhet blant fremtidens medborgere, der elever på individnivå trer inn i et system på makronivå som påvirker deres hverdag og ikke minst framtid. Det er også et sosiologisk poeng å vise til rektorer og lærere som aktører og representanter for skolen som organisasjon, og at deres virksomhet og daglige arbeid med inkludering skjer i møtet mellom kulturelle og indre forhold på den ene siden, samt institusjonelle og anerkjente bestemmelser på den andre.

For å undersøke hvordan organisatoriske indre forhold og normer legger føringer for å drive en inkluderende opplæring, presenteres det første forskningsspørsmålet: Hvilke forutsetninger ligger i personalets evne til samarbeid og forandring? Spørsmålet åpner opp for å belyse det som ligger i organisasjonens kultur og hvordan dette samsvarer med utdanningspolitiske endringer i henhold til det offisielle inkluderingsoppdraget.

Oppgavens andre forskningsspørsmål retter søkelys mot anerkjennelse, og har hovedsakelig som hensikt å synliggjøre hva som anerkjennes i skolens kultur. I tillegg vil dette belyses i kontekst av utdanningspolitiske styringsdokumenter slik de offentlig formuleres.

Forskningsspørsmålet er: Hva er det som anerkjennes og miskjennes i skolen over tid? Særlig interessant er det å undersøke hva som anerkjennes i en skolekultur der elevene hovedsakelig

betegnes med relativt lik og høy sosioøkonomisk status, tatt i betraktning at mye av den generelle inklusjonsforståelsen omhandler elever som sliter og faller utenfor.

1.2 Oppgavens utforming

I kapittel 2 tar jeg for meg spørsmålet om sosial ulikhet i utdanningssystemet og en kort redegjørelse av hvordan inkluderingsoppdraget presenteres i offentlige utdanningspolitiske styringsdokumenter. I kapittel 3 skisserer jeg oppgavens teoretiske rammeverk bestående av ny-institusjonell organisasjonsteori, skolekultur og anerkjennelsesteori. I kapittel 4 vil oppgavens metodiske betraktninger gjøres rede for, med fokus på å synliggjøre og reflektere rundt metodiske valg og føringer. I kapittel 5 vil oppgavens analyse finne sted, hvor relevant intervjumateriale vil presenteres i lys av oppgavens forskningsspørsmål. I kapittel 6 vil jeg ta for meg en diskusjon av analysens funn i lys av oppgavens teoretiske rammeverk. I kapittel 7 vil jeg foreta noen konkluderende bemerkninger og si noe om videre forskning.

2 Sosial ulikhet i utdanningssystemet og inkluderingsoppdrag

I følgende kapittel vil jeg ta for meg sosial ulikhet i det norske utdanningssystemet ved å gjøre rede for litteratur og tidligere forskning på feltet. Det vil også gjøres rede for inkluderingsoppdraget i en utdanningspolitisk kontekst over tid.

Norge er på mange måter et rikt land med stor utdanningskapital (Knudsen, 2021). Siden andre verdenskrig har Norge utviklet seg til å bli et utdanningsrikt samfunn, hvor det stadig satses på skoleverket i form av tid, ekspertise og ressurser (NOU 1976: 46). Det økte utdanningstilbudet har etter krigen vært et forsøk på å utjevne utdanningsforskjeller. Mye av den moderne velferdspolitikken tilknyttet utdanningssystemet handler om å tilby barn og unge like muligheter til å få det samme grunnlaget i skolen, noe som særlig retter søkelyset mot unge i skolen (Stiglitz, 2018). Utdanningspolitikken har i den sammenheng langt på vei vært fremgangsrik, hvor å utjevne sosial ulikhet i utdanningssystemet gjennom å gi flere tilgang til høyere utdanning har vært en politisk målsetting og praksis (Knudsen, 2021, NOU, 1976).

Forskningslitteraturen viser samtidig at sosial ulikhet tenderer å bli reproduert i utdanningssystemet både globalt og nasjonalt (Grusky, 2018; Hjellbrekke & Korsnes, 2012). Ett av de sterkeste og mest stabile resultatene som har preget utdanningssosiologien er den sterke statistiske sammenhengen mellom elevers sosiale bakgrunn og utdanningsvalg (Downey & Condrón, 2016; Hansen, 2004; Ready, 2010). Dette kommer fram blant annet fram i OECDs analyser. OECD (2005)¹ viser til en sammenheng mellom skoleprestasjoner og foreldrenes bakgrunn i de fleste land. Til tross for at Norge, sammenlignet med andre land, kan betraktes som en egalitær nasjon med en nokså sterk velferdsstat, er også sammenhengen mellom sosial ulikhet og unges skolerestater her markante (OECD, 2010)². I en tidligere maktutredning konkluderte Gudmund Hernes og Knud Knudsen (NOU 1976: 46) at oppnådd utdanning har klare fordelingsfunksjoner når det gjelder goder i livet, og at utdanning betinger inntekt. I nyere tid rapporterte Anders Bakken og John Ivar Elstad (2012)³ om en økning av

¹ Rapport School Factors Related to Quality and Equity.

² Rapport PISA 2009 Results: Overcoming Social Background.

³ Rapport For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer.

elevenes karakterforskjeller etter deres sosioøkonomiske status i etterkant av innføringen av Kunnskapsløftet (LK06).

Betydningen av elevenes sosioøkonomiske bakgrunn ble også dokumentert i kjølvannet av PISA-undersøkelsen i 2018 (Jensen et al., 2019). Denne sammenhengen er dog mindre enn i de øvrige landene som deltok i undersøkelsen, noe som også har vært en tendens ved tidligere PISA-undersøkelser. En forståelse basert på sammenhengen mellom elevenes sosioøkonomiske bakgrunn og sosial ulikhet i utdanningssystemet vektlegger at barn og unge er betinget av forhold de selv ikke kan kontrollere. «Unless a society completely eliminates ties between parents and children, inequality among parents guarantees some degree of inequality in the opportunities available to children. The only serious question is how serious these inequalities must be» (Jencks et al., 2018, s. 518). Sitatet vektlegger at på bakgrunn av familiære forhold vil det alltid være en form for ulikhet mellom individene som trer inn i skolesystemet. Dog rettes søkelyset på *graden* av ulikhet. I den sammenheng benyttes blant annet tilpasset opplæring og spesialpedagogiske tiltak som verktøy for å tilrettelegge opplæringen slik at elever i større grad blir inkludert i det faglige læringsarbeidet på skolen.

2.1 Sosial reproduksjon i det norske utdanningssystemet – et paradoks

Den sosiologiske velferdsforskeren Gösta Esping-Andersen (1990, s. 23) formulerer et paradoks som gjør seg gjeldende i sammenhengen mellom sosial ulikhet og det norske utdanningssystemet: «The welfare state is not just a mechanism that intervenes in, and possibly corrects, the structure of inequality; it is, in its own right, a system of stratification. It is an active force in the ordering of social relations». Det faktum at elevenes sosioøkonomiske status tenderer å bli reproduisert i et land som legger til rette for gratis utdanning og generøse studiestøtteordninger kan betraktes som paradoksalt.

Utdanningssosiologen Pierre Bourdieu (1990) argumenterer sterkt for at utdanningssystemet bidrar til en utdanningsmessig reproduksjon. Her bør det også imidlertid pekes på en vanlig kritikk mot Bourdieus analyser for å være for deterministisk i forståelsen av elevenes sosiale bakgrunn og livssjanser senere i livet (Calhoun, 2003; Jenkins, 1992). Mangelen på en mer organisk tilnærming hvor elevenes sosiale mobilitet og samfunnsendringer tas i betraktning er en viktig del av kritikken mot både Bourdieu og mye sosial reproduksjonsteori.

Sosial ulikhet i oppvekstbetingelser er uansett sentralt i enhver diskusjon om sosial reproduksjon. I den sammenheng poengterer Jönsson et al. (1993) at fordelingen av barn og unge ved skolestart bestemmes av hensyn til at skolegang skal gjennomføres nærmest eget bosted. Et slikt hensyn bidrar til at sosialt allsidig sammensatte klasser må vike, noe som bidrar til å forsterke den relativt homogene sosiale sammensettingen som preger mange skoleområder. En svensk studie⁴ på 1980-tallet rapporterte om store forskjeller mellom ulike skolemiljø over flere tiår. Mens boligområdenes karakter og befolknings sammensetningen er relativt stabil i sosiodemografiske privilegerte områder tenderer de utsatte områdene å ha langt dårligere levekår og en økende grad av segregasjon. En slik fordeling ble beskrevet som «Ulike skoler, ulike verdener». I et utdanningsrikt samfunn med mål om å utjevne sosial ulikhet blir inkludering formidlet i offisielle utdanningspolitiske dokument med hensikt om å redusere betydningen av elevenes sosioøkonomiske status.

2.2 Inkluderingsoppdraget i en historisk kontekst

I 1994 signerte flere nasjoner, inklusive Norge, under Salamanca-erklæringen. Det ble vedtatt at alle barn og unges læringsutbytte skal sikres uavhengig av deres funksjonsevne (UNESCO, 1944). I kjølvannet av en global konsensus rundt en inkluderende utdanning har inkludering blitt et grunnleggende prinsipp i det norske utdanningssystemet og representerer en viktig del av samfunnsoppdraget som skal håndteres i norske skoler (Nordahl, 2018).

Et utfordrende aspekt ligger i hvordan dette idealet skal oversettes til arbeid i skolene (Haug, 2020; Nordahl, 2018). Formuleringen om en inklusiv utdanning er fremtredende på papiret, men progresjonen i praksis framstår uklart. Et nøkkelspørsmål er å klargjøre og definere en inkluderende utdanning (Haug, 2020). Det åpner for å stille spørsmål om begrepets faktiske innhold, spesielt med tanke på praktiske konsekvenser og handlinger i skolene.

Virksomheten i det norske utdanningssystemet styres av læreplanverket som er forskrifter til opplæringsloven. Siden 1998 har det i opplæringsloven hett at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og

⁴ Svensk studie som skildrer kultur- og fritidsaktiviteter blant ca. 1600 elever på fem høystatusskoler i tre ulike miljøer på 80-tallet. Studien er en forlengelse og fordypning av forskning rundt skolens innvirkning på sosial reproduksjon gjort av Göran Arnman og Ingrid Jönsson siden starten på 70-tallet.

lærer kandidaten» (Opplæringslova, 1998). En slik formulering peker på viktigheten av elevenes opplæring uavhengig av forutsetninger, noe som er sentralt i den globale idealiserte forståelsen av en inkluderende utdanning. Dette legger føringer på norske læreplaner og tolkningene av dem.

I norsk utdanningspolitikk ble inkludering som begrep presentert med Reform 97 (L97). Begrepet ble omtalt som viktig i skolen, men definisjonen framsto som uklar (Haug, 2003). Inkludering ble benyttet i sammenheng med mangfold, elever med særskilte behov, tro og verdioppfatning (Hjemgård, 2019). Med bakgrunn i Salamanca-erklæringen hevder Peder Haug at det kan ha skapt en forståelse om at inkludering i størst grad er gjeldende for elever med spesielle behov, noe som ikke var tilfellet. «Inkludering stiller krav til hele skolen, både til spesialundervisningen og til annen undervisning. Skolen skal være for alle, og den skal ikke ekskludere eller stigmatisere noen» (Haug, 2003, s. 60).

Inkluderingsbegrepet ble videreført i Kunnskapsløftet (LK06). Læreplanen ble innført i kjølvannet av PISA-sjokket som medførte økt fokus på måling, testing og dokumentering (Hovdenak & Stray, 2015; Møller & Skedsmo, 2013). I Stortingsmelding 16 (2006-2007, s. 8) ble det formulert at «Utdanning, kunnskap og kompetanse bidrar til inkludering i arbeidslivet, til bedre økonomi og bedre helse, større samfunnsdeltakelse og lavere kriminalitet». Inkludering ses på denne måten i relasjon med faglige egenskaper og ferdigheter i et framtidig arbeidsliv.

I gjeldende læreplan Fagfornyelsen (LK20) formulerer Utdanningsdirektoratet (2022) at «Inkludering i skolen innebærer at alle elever skal ha rett på tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet». Her legges det særlig vekt på å verdsette, anerkjenne og betrakte mangfoldet som en ressurs samt at opplæringen skal bidra til at alle elever skal få mulighet til å utvikle seg på alle arenaer og delta i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017; Nordahl, 2018). Opplæringen må derfor organiseres og tilrettelegges slik at den fungerer som inkluderende overfor alle elever uavhengig av blant annet bakgrunn, funksjonshemming og kjønn. Til tross for noe varierende innhold vitner videreføringen av inkluderingsbegrepet om en økt betydning og verdi i norsk utdanningspolitikk og målet om sosial utjevning. Likevel fremmes utfordringene som ligger i det å praktisere en tilstrekkelig inkluderende utdanning. Dette har bidratt til en mer lokal tilnærming til problematikken.

2.2.1 Lokale tilnærminger

I Stortingsmelding 6 (2019-2020) presenterer regjeringen konkrete tiltak med formål om å forbedre utdanningssystemet, hvor grunnlaget for meldingen viser at «praksis ikke er i tråd med regelverket alle steder». Her vises det til behov for kommuner og fylkeskommuner om å arbeide målbevisst for inkludering og tidlig innsats. Her poengteres det at mange barn og unge ikke får den hjelpen de trenger tidlig nok, eller ikke i det hele tatt. Som et overordnet tiltak ønsker regjeringen å innhente mer kunnskap om hvordan barn og unges tilbud bedre kan tilpasses og være inkluderende for alle.

I kommunen som denne studien bygger på finner vi en oppvekststrategi og mål om å bygge sterkere barnefelleskap med blant annet fokus på å unngå sosial eksklusjon. Dette kan på mange måter ses som et svar fra kommunen på omgivelsenes institusjonelle krav hvor tiltak lokalt skal løse politiske bekymringer. At dette er et tiltak som per i dag bare delvis har blitt gjennomført er i seg selv et godt eksempel på utfordringer med å implementere politikk i praksis. Med formål om å opprettholde anonymitet rundt kommunen studien benytter seg av, vil ikke studien som har belyst dette eller navnet på oppvekststrategien nevnes. Videre er det nærliggende å rette søkelyset mot behovet for en ytterligere lokal tilnærming i den overordnede inklusjonsproblematikken.

Til tross for en fremgangsrik utdanningspolitikk presiseres fremdeles målet om å utjevne sosial ulikhet i det norske utdanningssystemet. En inklusjonsproblematikk i et utdanningsrikt samfunn, forstått i termer av sosial reproduksjon, kan betraktes som et paradoks og dermed viktig å ha en nyansert og forskende tilnærming til. Til tross for enighet rundt inkludering som ideal, preges inklusjonsforståelsen av en utfordring når det gjelder tilstrekkelig praktisering i skolene. Dette har i utdanningspolitisk kontekst bidratt til en lokal tilnærming som peker i retning av et forsøk på å løse problematikken nærmere skolene, der det praktiske inkluderingsoppdraget foregår. Følgelig blir studiens formål og fokus av relevans for å oppnå en mer nyansert forståelse for hvordan én skole forstår sitt inkluderingsoppdrag og praksisen som prioriteres. I neste kapittel vil et teoretisk rammeverk presenteres med formål om å gjøre nettopp dette.

3 Oppgavens teoretiske rammeverk

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for ny-institusjonell organisasjonsteori med fokus på institusjonelle faktorer av betydning for å forstå skole og skolekultur etterfulgt av teori om anerkjennelse.

3.1 Ny-institusjonell organisasjonsteori

Ny-institusjonalisme er ifølge Heinz-Dieter Meyer og Brian Rowan (2006) et teoretisk perspektiv som siden 1990-tallet har bidratt til utdanningsforskning og politiske analyser. Ny-institusjonalisme betrakter organisasjoner som en del av samfunnet som i takt med dette vokser og utvikler seg. Særlig vektlegges organisasjoners indre forhold og hvordan dette legger påvirker organisasjonens virksomhet. I norsk utdanningspolitikk artikuleres anerkjente normer og regler og virker som normative føringer på skolenes praksis. Policyutforming skjer i takt med det endrede globale samfunn, som fordrer endring og utvikling i skolene dersom offentlige mål skal følges. Et slikt perspektiv muliggjør med andre ord å gå inn i den enkelte skole og undersøke hvordan skolens praksis påvirkes av institusjonelle endringer samt skolens særegne indre forhold.

Et ny-institusjonelt perspektiv vil ifølge Gjöran Ahrne (1994) gjøre skillet mellom institusjon og organisasjon utydelig, hvor han argumenterer for at et slikt skille er viktig å skape.

Institusjoner beskrives som et sett av idéer om hvordan aktiviteter kan og bør organiseres, og kan på denne måten regulere sosiale aktiviteter (Ahrne, 1994). Institusjoner tillegges her en normativ egenskap som legger føringer for handling. I et institusjonelt perspektiv spesifiseres mekanismer som driver utdanningsprosessen og påvirker på denne måten hvordan organisasjonen og gjennomføring av skolegang foregår (Bidwell, 2006). Skolen som institusjon viser til hvilke normative regler det er ment at skolens aktører skal jobbe mot i sin daglige praksis og handler i større grad om en uniform ramme med forventninger og krav. Den nasjonale læreplanen fungerer som et felles rammeverk for skolenes praksis.

Gjennom å betrakte menneskelig liv som innebygd i institusjoner med klarere grenser og artikulerte formål kan en undersøke hvilke mønstre som myndiggjør eller begrenser aktører og hvilke spenninger som eventuelt oppstår (Meyer, 2010). I den sammenheng er

organisasjoner institusjoner i materiell forstand med en lokasjon og adresse (Ahrne, 1994). Relasjonen til menneskelig handling har en mer uttalt posisjon i hverdagslivets ordning sammenlignet med institusjoner. Her refereres det til det praktiske arbeidet med elevene som skjer i skolens daglige virke. Arbeidet kan i større eller mindre grad påvirkes av skolens ytre forhold, men det organisatoriske perspektivet i ny-institusjonalismen vektlegger samtidig skolens indre forhold. I oppgaven vil et skille mellom en institusjonell og organisatorisk forståelse av skolen gjøre seg relevant når det gjelder å undersøke skolen som organisasjon og hvordan de ansatte forstår og praktiserer inkludering i det dagligdagse arbeidet på innsiden som er et institusjonelt krav fra utsiden. Likevel vil ny-institusjonell organisasjonsteori benyttes til å peke på at dette henger nært sammen i forståelsen av skolens arbeid.

I arbeidet på en skole er det i den sammenheng nærliggende å undersøke hvilke faktorer fra utsiden og innsiden av organisasjonen som påvirker arbeidet. I hvilken grad lar rektorer og lærere seg styre av ytre krav, og hvilken rolle spiller skolens indre og uformelle regler? Dette er spørsmål som vil besvares underveis i oppgaven. I en forlengelse av ny-institusjonell organisasjonsteori vil skolekultur og anerkjennelse gjøres rede for med formål om å peke på hva som anerkjennes i skolekulturen i lys av inkluderingsoppdraget.

3.2 Skolekultur og anerkjennelse

Ny-institusjonell organisasjonsteori vektlegger skolen som organisasjon og hvordan den formes og påvirkes av institusjonelle systemer. I denne sammenheng er det av interesse å fange skolens indre forhold og dens betydning for organisasjonens praksis i møtet med institusjonelle mål og forventninger. Gerhard Arfwedson (1983) peker på viktigheten av å betrakte skoler som ulike, og ikke minst *unike*. Selv om landets skoler formelt er forbundet til bestemte grunnleggende rammer i et uniformt skolesystem, bærer skoler som organisasjoner preg av lokale elementer som nærmiljø, tradisjon og elevenes bakgrunn. En slik tilnærming vil være betydelig med hensyn til den enkelte skolers utfordringer. Ytterligere påpeker Arfwedson (1983) at det i forståelsen av skolesystemet hovedsakelig er en forenklet problemforståelse som ikke tar høyde for organisatoriske variasjoner.

Med inkluderingsoppdraget som institusjonelt krav, styres skolen formelt sett *av* offisielle styringsdokumenter i ønsket retning fra myndighetene (Berg, 1999). Dette markerer skolens *ytre grenser*. I den sammenheng er det nærliggende å undersøke hvilke forhold som legger føringer for håndteringen av oppdraget i relasjon til skolens *indre grenser*. Disse grensene

beskrives som en konsekvens av den rådende kulturen i den enkelte skole. *Styringen i skolen* springer ut av skolens historiske og samfunnskulturelt betingede grunnlag. Sammenlagt beskriver dette *skolens kultur*, og dreier seg om uformelle regler og vaner som ofte tas for gitt og som utenforstående er usynlige. Det er nettopp gjennom å gå inn i skolens kultur usynlige mekanismer kan synliggjøres (Arfwedson, 1983). Det blir mulig å undersøke den enkelte skoles utfordringer som i lokal forstand ikke behøver å sammenfalle med problemer i den institusjonelle forståelsen av «den norske skole». På denne måten kan skolekultur betraktes som en forlengelse av ny-institusjonell organisasjonsteori, der hensikten er å undersøke og synliggjøre en skolekulturs indre forhold for å skaffe en mer nyansert tilnærming til den overordnede inklusjonstematikken.

Ifølge Gunnar Berg (1999) er skolens kultur stadig nærværende i aktiviteter som foregår på skolen, og legger premisser på den virksomheten som drives. En skole består vanligvis av flere kulturer, men det er ofte én kultur som dominerer virksomheten. De aktørene som representerer den dominerende kulturen har ofte funksjonen som uformelle ledere, og derav skolens reelle makthavere. Berg peker på personalgruppens normer for å være nært knyttet opp til kulturbegrepet i skolesammenheng, da deres handlinger speiler de usynlige regler og normer som ligger til grunn for virksomheten. Her benyttes betegnelsen tradisjonell korpsånd til å beskrive en konservativ, individualistisk og her-og-nå tilnærming til den bedrevne virksomheten. På den andre siden beskrives en korpsånd preget av samarbeid, fleksibilitet og en framtidorientering. I den sammenheng retter Berg (1999) søkelyset på personalgruppens grad av samarbeid og forandringspraksis som eksempler for å fange skolens dominerende kultur.

I deler av oppgavens analyse vil jeg benytte meg av Bergs analytiske grep til å synliggjøre skolens evne til samarbeid og endring, for å peke på noen konkrete forutsetninger om hvordan skolen møter inkluderingsoppdraget. Videre vil analysen dreie seg om hva som tillegges anerkjennelse i skolens kultur, som vil ta utgangspunkt i Axel Honneths anerkjennelsesteori.

3.2.1 Axel Honneth om anerkjennelse og sosial verdsetting

Axel Honneth (2008, s. 145) peker på viktigheten av opplevd anerkjennelse, da «mennesket er avhengig av å erfare anerkjennelse for å kunne være menneske». I et institusjonelt perspektiv handler anerkjennelse om å få gjennomslag og kan betraktes som en kamp (Honneth, 2008).

En målsetting om å utjevne sosial ulikhet med en inkluderende opplæring som normativ praksis viser til dette som noe anerkjent som er ment å styre skolens virksomhet.

Honneth (2008) beskriver tre former for anerkjennelse som mennesket er avhengig av å erfare. *Kjærlighet* er anerkjennelse i form av empati, varme og omsorg i nære og primære relasjoner som foregår ansikt til ansikt i den private sfære. Anerkjennelse i form av *rettigheter* handler om å bli respektert som et likeverdig subjekt og rettighetshaver i samfunnets offentlige sfære som legger til grunn for en trygg selvfølelse. Honneths tredje form for anerkjennelse, *sosial verdsetting*, er av særlig betydning i min studie. I denne formen vektlegges solidaritet der det handler om å bli verdsatt for sine ytelser i et sosialt felleskap. Sosial verdsetting viser til viktigheten av at alles bidrag faktisk skal etterspørres og verdsettes. Arne Nikolai Jordet (2020) viser til anerkjennelse som vesentlig teori når det gjelder å skape en inkluderende skole. Elever kommer inn i skolen med forskjellige forutsetninger med utgangspunkt i deres sosioøkonomiske bakgrunn. Her handler sosial verdsetting om å anerkjenne elevenes ressurser og egenskaper som nødvendig for samfunnets virke.

I artikkelen *Reaching Out to All Learners: Some Lessons From International Experience* ønsker Mel Ainscow (2000) å oppmuntre en holdning og praksis som innebærer å tilpasse skoler mer strategisk slik at de støtter mangfoldet blant alle lærende framfor å integrere sårbare elever inn i eksisterende systemer. Slik det formuleres kan en slik holdning og praksis være i tråd med å anerkjenne elevene og deres forutsetninger og heller omorganisere deres omgivelser. I et anerkjennelsesperspektiv blir individene verdsatt og akseptert med den individuelle verdien de har med seg hjemmefra. Hovedtrykket når det gjelder sosial ulikhet ligger dermed ikke i elevenes forskjellige sosioøkonomiske status som de har med seg i ryggsekken hjemmefra, men heller i hvordan skole- og utdanningssystemet organiserer elevenes skolegang slik at det ivaretar verdiene hos alle lærende.

Viktigheten av å bli anerkjent som individ poengteres ytterligere når Honneth (2008) hevder at mangelen på anerkjennelse fører til negative følelsesreaksjoner og skade av en persons selvrespekt. Dette kobler han til sosial inklusjon og sosial eksklusjon. Mye tyder på at elever som ikke blir anerkjent for sine individuelle forutsetninger og verdi blir preget av en negativ selvfølelse. Peder Haug (2016) retter et kritisk blikk på utdanningssystemet der hvor en utfordring ligger i å mestre elevenes mangfold og beskriver skolen som «urettferdig». I denne kritikken rettes oppmerksomheten hovedsakelig mot «elever som sliter», noe som kan betegnes som en gjenganger i en generell inklusjonsforståelse. Prosjektets case gjør seg

dermed særlig interessant i form av å belyse denne forståelsen på en skole med en elevsammensetning som i sosial reproduksjonsteori tilskrives en relativ fordel.

Honneths teori om anerkjennelse og sosial verdsetting vil i oppgaven benyttes som en ytterligere forlengelse av ny-institusjonell organisasjonsteori med fokus på skolekultur, der perspektivet kan benyttes til å gi innsikt i hva og hvem som anerkjennes i en samfunnsmessig utdanningspolitisk kontekst og i skolens organisasjon og kultur. Sammenlagt vil oppgavens teoretiske rammeverk fungere som et verktøy til å gå inn i en skoles kultur og betrakte dens særegenhet, normer og kultur med formål om å undersøke hvem og hva som anerkjennes i møtet mellom skolens ytre og indre forhold i et inkluderingsperspektiv. I neste kapittel vil jeg gjøre rede for studiens metodiske valg og refleksjoner som har forekommet i tråd med studiens gjennomføring.

4 Metodiske betraktninger

I denne delen vil jeg gjøre rede for metodiske valg og refleksjoner som har forekommet i takt med masterprosjektets gjennomføring. Det overordnede formålet med metodekapittelet grunner i kriteriet om transparens, der leseren får innsikt i forskningsprosessen og kan ta egne vurderinger angående studiens kvalitet (Tjora, 2017).

Foreliggende prosjekt inngår i det nordiske forskningsprosjektet «Barndom, oppvekst, skole og ulikhet i Norden» (Nordic Unequal Childhood) hvor sosial ulikhet og risiko for marginalisering av barn og unge i lys av organiseringen av utdanning og velferd tematiseres (NTNU, u.å). Prosjektet tar for seg utvalgte skoler i tre nordiske byer fra årene 2002, 2009 og 2019 med formål om komparative betraktninger mellom casene over tid. Datamaterialet baserer seg på kvantitative surveyer og kvalitative intervju med kommunale og skoleorganisatoriske aktører. Det ble benyttet diktafon under intervjuene. I 2019 ble undersøkelsen utvidet med blant annet elevintervjuer og registerdata i de ulike bydelene.

Prosjektets tema og fokusområde anså jeg som relevant for mitt sosiologiske interessefelt. Sosial ulikhet i utdanningssystemet, og hvordan systemer påvirker livsverdenen til de som er en del av det, har over tid opptatt min akademiske oppmerksomhet i sosiologistudiet. Dermed betraktet jeg det å koble meg på dette prosjektet som høyst interessant og relevant. Grunnet at prosjektet allerede er godkjent og etablert, var det ved bruk av prosjektets datamateriale ikke nødvendig å søke godkjenning gjennom NSD. Det å benytte allerede generert data, hvor jeg ikke har tatt del i innsamlingen, har til en viss grad begrenset behovet for betraktninger når det gjelder å behandle datamaterialet etisk. Mye var allerede anonymisert, hvor jeg i ytterligere grad sørget for skolens og de ansattes navn ikke ble nevnt i oppgaven. Følgelig vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har benyttet intervjumaterialet jeg har fått tilgang til gjennom prosjektet.

4.1 Datamaterialet

I min analyse begrenses bruk av datamateriale til transkriberte og semistrukturerte dybdeintervjuer med lærere og rektorer fra én norsk skole over tid⁵. Skolen har fått det fiktive navnet «Solgløtt» som er inspirert av Ingvild Strands (2004) fiktive navn på samme skole i sin mastergradsavhandling. Solgløtt betraktes som en relativt liten skole med 300 elever og befinner seg i et sosiodemografisk område som i sammenheng med kommunen betraktes for å være av høy status. En nærmere beskrivelse av skolen vil gjøres i analysekapittel 5.1.

Intervjuerne har benyttet en intervjuguide for lærere⁶ og en for rektorer⁷. Intervjuguiden var designet med åpne spørsmål som la til rette for en lav terskel når det gjaldt å gi plass til de intervjuedes tankerekker og uttalelser (Tjora, 2017). Derav framstår hvert av intervjuene som relativt like ved oppstart, med forskjellige utgreiinger i løpet av intervjuenes gang. Likevel har intervjuguiden bidratt med noen faste holdepunkter som har sørget for å dekke relevante tema og fokus i prosjektet. Slik ble intervjuene i større grad en organisk samtale hvor både intervjuerne og deres intervjuguide samt den intervjuede la føringer på samtalens retning.

Analysen er basert på fire lærerintervju fra 2002, to lærerintervju og ett rektorintervju fra 2009 samt tre lærerintervju og ett rektorintervju fra 2019. Å benytte intervju over tid gjør det mulig å foreta komparasjoner som er vesentlig i denne oppgaven. Mitt datamateriale utgjør til sammen 11 dybdeintervju på 218 transkriberte sider med varighet mellom 30 og 60 minutter. Det var ikke mulig å få tilgang til rektorintervjuet fra 2002. Intervjuet kunne med fordel bidratt med en mer helhetlig forståelse av organisasjonen i millenniumskiftet, men betraktes likevel ikke som en vesentlig utfordring i lys av prosjektets formål.

Med hensyn til de intervjuedes og skolens anonymitet er kommunen som oppgavens case baserer seg på anonymisert gjennomgående i oppgaven. De intervjuede vil også kun beskrives ut ifra om de har en lærer- eller rektorprofesjon, hvilket nummer i intervjurekken de forskjellige lærerne tilhører samt hvilket år intervjuene er gjennomført. Skillet mellom lærer- og rektorprofesjonen betrakter jeg som relevant når det gjelder profesjonenes forskjellige arbeidsoppgaver i skolesammenheng. Jeg anser også skillet som interessant i den forstand at lærerne har en nærere tilnærming til elevene i klasserommene «på gulvet» sammenlignet med

⁵ Informasjonsskriv og samtykkeskjema for lærere og rektorer i prosjektet kan spores til vedlegg 1.

⁶ Intervjuguiden som ble benyttet i lærerintervjuene kan spores til vedlegg 2.

⁷ Intervjuguide som ble benyttet i rektorintervjuene kan spores til vedlegg 3.

rektorene som heller har et overordnet ledelsesansvar i tråd med representasjonen av skolen. Dette er også med hensikt om å unngå forvirring hos leseren ved å slippe å ta stilling til og tolke hvilken rolle i skolen sitater og uttalelser refererer til. I tillegg er det flere sitater som peker i retning av hvilken profesjon de intervjuede befinner seg i. Med tanke på å skille mellom de ulike lærerne kan det eksempelvis være interessant å undersøke om det er en underliggende sammenheng mellom sitatene fra de samme lærerne. Dette vil ikke tillegges oppmerksomhet i oppgaven, men åpner for en mulighet hos leseren dersom en slik nysgjerrighet skulle oppstå.

4.1.1 De intervjuede lærerne og rektorene

Oppgavens analyse deles i to, hvor den første delen (kapittel 5.2) omhandler datamaterialet fra 2002 og 2009. Den første læreren som ble intervjuet i 2002 betegnes som «Lærer 1, 2002», der hvor den andre læreren som ble intervjuet i 2009 betegnes som «Lærer2, 2009» og så videre, og rektor som «Rektor, 2009». I den andre analysedelen (kapittel 5.3) benyttes intervjumaterialet kun fra 2019 der årstall dermed ikke inkluderes i beskrivelsen. Lærerne omtales dermed som «Lærer 1», «Lærer 2» og så videre, og rektor som «Rektor».

Jeg vil her også gjøre rede for lærernes fartstid, da dette også kan være av interesse og bidra til en mer nyansert forståelse av de ansatte. De fleste lærerne har en fartstid på 10-16 år, foruten om «Lærer 1, 2002» som har en kortere fartstid på 6 år, «Lærer 2, 2002» med en lengere fartstid 30 år og «Lærer 3» (2019) med 21 år. Rektorene har kortere fartstid på bakgrunn av hyppige ledelseskifter. «Rektor, 2009» sin fartstid blir ikke oppgitt i intervjuet, men på bakgrunn av de mange lederskiftene vil jeg anta at den ikke er lengre enn noen år. Rektor (2019) har en fartstid på 3 år. De fleste lærerne som er intervjuet på Solgløtt har dermed lang fartstid og representerer de organisatoriske aktørene som er nokså etablert i skolekulturen.

De benyttede intervjuene er formulert fra et organisasjonsperspektiv med et ønske om å belyse hvordan skolen som organisasjon, samt skolens habitat, legger føringer for hvordan det arbeides. Tematisk omhandler intervjuene blant annet skolens profil, skolekretsen, elevene, staben, relasjoner, utfordringer, positive trekk, tilrettelegging, behov og ressurser. I lys av problemstillingen i foreliggende prosjekt, hvor jeg søker å undersøke hvordan aktører i skolen forstår sitt inkluderingsoppdrag og hvilke føringer ytre og indre forhold legger på arbeidet, ble intervjumaterialets innhold ansett som svært relevant. Det ble også vesentlig å foreta noen

tematiske analysevalg i tråd med prosjektets teoriramme som det følgelig vil gjøres rede for i neste kapittel.

4.2 Metodisk design og det praktiske analysearbeidet

Prosjektarbeidet er preget av en kvalitativ tilnærming. Den benyttede intervjumetoden søker å gå i dybden og skaffe en forståelse av sosiale fenomener gjennom individers forståelse og tolkning (Thagaard, 2013). De ansattes beretninger kan gi en dypere innsikt i hvordan de forholder seg til sin situasjon i skolesammenheng (Dalen, 2011), og deres uttalelser kan tolkes dit hen at de belyser hvordan organisasjonens virksomhet fungerer. Prosjektet beskrives som et casestudie. Det søker å oppnå en fordypet forståelse i én skoles kultur og arbeid i kontekst av sine omgivelser som forhåpentligvis kan bidra med ny kunnskap i den større sammenhengen rundt sosial inklusjon i utdanningssystemet (Yin, 2012). Med grunnlag i skolens sosiodemografiske profil samt elevenes sosioøkonomiske familiebakgrunn anses skolen for å ha høy status. Dette mener jeg gjør seg særlig interessant i tråd med den generelle inklusjonsforståelsen som sosial ulikhetsforskning er preget av.

Det praktiske analysearbeidet startet med flere gjennomganger av generell og åpen lesing av intervjumaterialet fra de tre norske skolene som er en del av forskningsprosjektet. Allerede fra veiledning eksisterte en forståelse om at skolene på bakgrunn av polariserte tendenser var preget av ulik status. Tilsvarende oppfatning ble forsterket i gjennomlesingen. En generell kjennskap til de tre skolene la grunnlag for komparative betraktninger, hvor egenskapene ved de tre skolene som caser ble mer tydelig i lys av hverandre. Grunnet at en generell inklusjonsforståelse i stor grad omhandler elever som sliter, ble det i samråd med veileder ansett som særlig interessant å ta utgangspunkt i en såkalt «høystatusskole» som empirisk case. Derav ble Solgløtt valgt som prosjektets case.

Avgrensningen la til rette for en mer konkret og systematisk tilnærming til det analytiske arbeidet med intervjumaterialet. Flere generelle gjennomlesninger ble gjennomført med noe mer systematiske tilhørende notater. Mengden intervjumateriale opplevdes som overveldende hvor mye nærhet over tid til datamaterialet gjorde det utfordrende å distansere seg tilstrekkelig fra det. Kodeprogrammet NVIVO ble dermed benyttet med et forsøk om å foreta en mer systematisk behandling av intervjumaterialet ved å «reduere materialets volum» og la i større grad «til rette for idégenerering på basis av detaljer i empirien» (Tjora, 2017, s. 197). Kodearbeidet ble gjennomført i flere omganger i takt med prosjektets mer avgitte og

spissede fokusområde som utviklet seg underveis. Jeg benyttet en empirinær tilnærming i kodearbeidet (Tjora, 2017) ved å beholde essensen i relevante utsagn som gjorde det enklere å orientere seg i materialet samt å sortere kodene i analytiske grupper. Kodegruppene synliggjorde noen temaer som ble gjennomgående i min gjennomlesing av materialet som baserte seg både på problemstilling, forskningsspørsmål og teoriramme.

Analysen er tematisk i den forstand at den identifiserer, analyserer og rapporterer tema i et empirisk materiale basert på en teoriramme som en veileder i dette arbeidet (Braun & Clarke, 2006). Kapitlene 5.2.1 og 5.3.1 i analysen er koblet til oppgavens første forskningsspørsmål, og er inspirert av Berg (1999) sitt analytiske grep i sammenheng med undersøkelsen av skolekultur. Her anses de ansattes samarbeid- og forandringsdimensjonen som å kunne si noe mer om den underliggende kulturen som eksisterer på skolen. Denne analysedelen anses for å være mer spesifikk rettet mot hvilke forutsetninger som ligger i organisasjonens evne til å møte ytre krav.

Kapittel 5.2.2 og 5.3.2 springer ut av Honneths (2008) anerkjennelsesteori som i oppgaven omhandler hvilke individuelle egenskaper som verdsettes og aksepteres i skolesammenheng, både i styringen *av* skolen og styringen *i* skolen. Derav sorterte jeg de ansattes uttalelser i grupper som omhandlet deres problemforståelse i skolen, opplevelsen av ytre krav på tankemåte og praksis, forståelsen av elevenes sosioøkonomiske status og praktiske og tilpassede tiltak. Det samlede kodearbeidet resulterte i 149 koder. Resterende analysearbeid besto i å formidle funn og sitater som ble betraktet som relevante i lys av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I dette arbeidet ble mine tolkninger av intervjumaterialet av særlig relevans og viktighet.

4.2.1 Tolkning av intervjumaterialet

Studien er fenomenologisk i den forstand at den tar utgangspunkt i subjektive opplevelser og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen av enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013, s. 40). Oppmerksomheten rettes mot normer og uformelle regler som gjerne tas for gitt i skolens indre forhold og kultur. I arbeidet med oppgaven benytter jeg meg av eksisterende datamateriale som er samlet inn i konteksten av prosjektet som denne oppgaven tar utgangspunkt i. Spesielt relevant å gjøre rede for i min analytiske prosess er derfor tolkningens sentrale plass i arbeidet (Thagaard, 2013).

I det analytiske arbeidet har en målsetting vært å tilskrive sitater og uttalelser en dypere mening enn det deskriptive tilsier. Dette sammenfaller med «thick descriptions» innenfor hermeneutiske studier (Thagaard, 2013). Mangelen av nærhet til intervjusituasjonen medfører at min tolkningsprosess kun er basert på gjennomlesing av transkribert tekst fra intervjuene. I den sammenheng har en generell teoretisk forståelse spilt en rolle i det analytiske arbeidet, hvor teori, tidligere forskning og bakgrunn har bidratt med knagger å feste det analytiske materialet på. Det teoretiske rammeverket er av bred heller enn spesifikk karakter, og har fungert som en veileder i analysearbeidet heller enn å legge tunge føringer. Analysen har vært abduktiv i den forstand at teorirammen har åpnet for å se elementer som ellers kunne blitt oversett, hvor empiriske beskrivelser i sin tur har gitt grunnlag for uforventede teoretiske retninger (Tavory & Timmermans, 2014).

I tråd med det analytiske arbeidet og prosjektet generelt ser jeg det også som hensiktsmessig å gjøre rede for mitt ståsted og derav min forforståelse i feltet (Thagaard, 2013). Tematikken som studien søker å belyse omhandler en noe kritisk holdning til utdanningssystemet når det gjelder en inklusjonsproblematikk. Følgelig er det verken i utgangspunkt eller med hensikt å kritisere caset som benyttes i oppgaven. Det er heller av nysgjerrighet og en eksplorerende trang ønskelig å bringe med seg denne generelle inklusjonsforståelsen inn i undersøkelsen av en skole og hvordan de ansatte på *innsiden* arbeider med inkluderingspraksis.

Med en «akademisk opptrening» i å ha en kritisk tilnærming til sosiale fenomener som blir tatt for gitt har prosjektets tematikk et noe kritisk grunnlag. Det å stille seg kritisk til sosiale fenomener handler dog om å stille seg spørrende til deres funksjoner og hvordan overordnede systemer påvirker menneskene som er en del av dem. Det handler med andre ord om hvordan verdenen er *sosialt konturert* og hvordan man tilnærmer seg den sosiale verdenen ved å stille seg spørrende til den (Thagaard, 2013). Slik forskning kan bidra til å skape en mer nyansert forståelse av hvordan individer blir påvirket av det de er en del av, som er nødvendig i et stadig utviklende samfunn. Som framtidig lærer anser jeg det som vesentlig å bringe med seg en nyansert og kritisk holdning inn i arbeidet med skolesystemet. I følgende delkapittel vil jeg gjøre rede for styrker og svakheter ved studien for å vise til hva oppgaven kan bidra med samt noen begrensede aspekter.

4.3 Styrker og begrensninger ved studien

Funnene fra denne studien regnes ikke hovedsakelig for å være statistiske og kvalifiseres dermed ikke i termer av en representativitetslogikk. I casestudier er det mange som tenker at hver enkelt case representerer et lite utvalg fra en større populasjon og ikke gjør seg gjeldende i større sammenhenger (Yin, 2012). Derimot handler analytisk generalisering om å bruke studiens teoretiske rammeverk til å etablere en logikk som kan gjøre seg anvendbar i andre situasjoner. I min studie undersøker jeg hvordan sosial inklusjon bedrives på en utvalgt skole, hvor dens høystatus-karakter i lys av en generell inklusjonsforståelse gjør det særlig interessant. Den empiriske overførbarheten kan vurderes ved å gjøre tilsvarende studier, med samme metode og teoretiske rammeverk på andre skoler (Yin, 2012), hvor det blir mulig å synliggjøre hvordan den enkelte skole bedriver inkluderingsarbeid i møtet med ytre krav og sine indre forhold.

I tråd med en representativitetslogikk vil visse hevde at studien er basert på et få antall personer. Dog er det relevant å betrakte utvalget opp mot hensikten med prosjektet som gjennomføres. Interessen og formålet med foreliggende prosjekt har vært å undersøke og belyse hvordan sentrale organisatoriske aktører, lærere og ansatte på en skole, tenker og arbeider i tråd med sitt inkluderingsoppdrag i skolesammenheng. I tråd med de ansattes lange og relativt like fartstid hadde intervjuer med ansatte med kortere fartstid vært et interessant perspektiv i deres forståelse av skolens kultur.

Jeg har benyttet meg av eksisterende intervjumateriale og ikke vært deltakende i de intervjusituasjonene jeg har benyttet meg av i analysen. Dermed mangler jeg en nærhet til de intervjuede som på sin side kunne ha bidratt til å forstå en underliggende kompleksitet. Min tolkning av de ansattes forståelse av sin egen situasjon i skolen er dermed basert på deres uttalelser i form av tekst. Dette kan begrense troverdigheten til forskningen noe (Thagaard, 2013), da mangel på tilstedeværelse gjør at mine tolkninger i større grad baserer seg på tekst enn at intervjusituasjonene ble opplevd. Likevel betrakter jeg materialet som rikt og at det bidrar med et godt bilde av organisasjonen. Transkripsjonen er nøye gjennomført med eksempelvis lydeffekter, tenkepauser og latter som gir en mer billedlig beskrivelse av situasjonen. I tillegg har veileder selv vært deltakende i mange av intervjusituasjonene og på denne måten bidratt med god innsikt som har vært til hjelp i mitt analysearbeid.

Intervjumaterialet er basert på en semistrukturert intervjuguide, som åpnet for at de intervjuede kunne legge føringer på intervjuets løp. I tillegg har intervjuene blitt gjennomført

over lang tid med mange års mellomrom. Dette kan anses som en utfordring når det gjelder å sammenligne funnene. Dog har hensikten med prosjektet vært å undersøke hvordan en skoles kultur utvikler seg i takt med samfunnets endringer over tid, hvor da også samtalsens fokuspunkt i intervjuernes kan endre seg med tiden. Til tross for at håndteringen av den noe ustrukturerte karakteren ved intervjuene ble opplevd som utfordrende, var en slik tilnærming i høy grad relevant for mitt prosjekt på bakgrunn av ønsket om å undersøke en forståelse i takt med samfunnsendringer over tid.

I studiet av kultur blir ofte observasjon, og gjerne deltakende observasjon, betraktet som en hensiktsmessig metode for å tilstrekkelig studere og fange dens innhold (Atkinson, 2015). I den sammenheng fremmer sosiologen Paul Atkinson en etnografisk metode som å være nødvendig for å skaffe tilstrekkelig med informasjon om den sosiale verden da det bevarer den viktige kompleksiteten av det som utspiller seg. Han hevder at forskningssamfunnet er preget av en altfor stor tillit til intervjudata, og stiller spørsmål ved hvordan vi kan vite at informanten snakker sant. I min studie kan det tenkes at en etnografisk tilnærming til organisasjonen, skolekulturen og de ansattes arbeid hadde bidratt til en mer nyansert og helhetlig forståelse. Metoden hadde bidratt til at min tolkning hadde vært relatert til mine egne observasjoner, framfor av transkribert tekst. På den andre siden kan observasjonsstudier medføre en forskningseffekt som påvirker informantene til å handle annerledes enn de vanligvis ville gjort (Tjora, 2017). Samtidig er en slik tilnærming mer tidkrevende sett i lys av prosjektets tidsramme. Som allerede gjort rede for betrakter jeg mitt metodedesign som relevant for min problemstilling og mitt prosjekt.

4.4 Avsluttende bemerkninger

Deltakelsen i forskningsprosjektet som min studie tar utgangspunkt i har bidratt med en relevant og helhetlig tilnærming til tematikken jeg opplever som sosiologisk interessant. Det har gitt meg en mulighet til å få en informert og nyansert forståelse av forskningsfeltet som mitt eget prosjekt tar utgangspunkt i. Som et eksempel fikk blant annet masterstudenter i prosjektet være med på en konferanse og presentere sitt prosjekt for andre prosjektdeltakere samt være vitne til andre bidrag. Slik ble eget arbeid betraktet som en del av noe større som har betydning for forskningsfeltet, noe som ga en motivasjon i videre skriveprosess. På denne måten fikk jeg også mulighet til å gi noe tilbake til forskningsprosjektet.

Til tross for noen analytiske begrensninger kan denne studien bidra med å vise til hvordan en kvalitativ tilnærming til skoleansattes tanker og handlinger, med en teoriramme bestående av ny-institusjonell organisasjonskultur og anerkjennelse, legger føringer for det praktiske arbeidet som foregår i møtet mellom indre og ytre krav. Skolens tilegnede status gjør det særlig interessant å undersøke forholdet mellom den generelle inklusjonsforståelsen i forskningslitteraturen og anerkjennelse i lys av inkluderingsoppdraget. Dette kan engasjere til å studere skolers særegne kultur og hvordan deres indre forhold påvirker forståelsen av og arbeidet med inkludering i møtet med ytre krav, noe som oppgavens metodiske design åpner for.

5 Analyse - personalnormer og anerkjennelse i skolekulturen

I første del av analysen vil jeg redegjøre for en kort beskrivelse av skolen med det fiktive navnet Solgløtt. Deretter vil analysen deles i to. I den første delen av analysen gis et bilde av de ansattes evne til samarbeid og forandring på Solgløtt, samt hva som tillegges anerkjennelse i skolekulturen i 2002 og 2009. I analysens andre del vektlegges det samme fokuset med utgangspunkt i intervjumaterialet fra 2019. I den siste delen vil forskningsspørsmålene besvares.

5.1 En innledende beskrivelse av Solgløtt

Solgløtt er en relativt liten skole i kommunen med nærmere 300 elever. Blant de ansatte beskrives skolen som en «tradisjonell» og «skolsk» «klasseromsskole». I sosiodemografiske termer befinner skoles seg i et område der flertallet av elevenes foreldre har høy utdanning og god inntekt. Sammenlignet med andre bydeler er boligprisene høye. Husene beskrives som store og fine, med tilhørende store hager. En betydelig andel av elevene har foreldre som selv har vokst opp i området og vært elever ved skolen. Det samme er gjeldende for en del av lærerne. Elevene ved skolen beskrives av de ansatte å være «sosialt og kulturelt homogene» og «materielt sett godt utrustet» for å håndtere skolegangen. Beskrivelsen utgår fra elevenes etnisitet og deres sosioøkonomiske bakgrunn.

Ja, her er jo et av byens bedre strøk da. Det koster masse penger å kjøpe seg bolig her, og vi har en veldig homogen gruppe. Ikke innvandrere og masse akademiker foreldre. Så det er vel de høyere sosiale lag som sogner til denne skolen (Lærer 1, 2002).

Denne beskrivelsen er gjeldende for majoriteten av elevene. Samtidig tilskrives enkelte elever alternative karaktertrekk som skiller seg fra denne normalbeskrivelsen.

De ansatte beskriver elevenes foreldre som engasjerte i barnas skolehverdag. Engasjementet observeres blant annet gjennom deltakelse på foreldremøter og kommunikasjon med lærerne. Enkelte lærere beskriver også engasjementet som et press for at det enkelte barn skal ha det så bra som mulig til enhver tid. Opplevelsen av om engasjementet betraktes som positivt eller

negativt varierer mellom lærere og ut ifra situasjon. «Med den foreldregruppa vi har her så har vi foreldre som titter oss i nakken og følger med. Og så etterser de sine barn og vil gjerne ha alt det der. Slik sett mener jeg at vi er heldige» (Lærer 2, 2009). Her beskrives foreldrenes engasjement som en ressurs. På den andre siden kan engasjementet gi lærerne mer ting å gjøre av «småplukk» som i en skolehverdag kan ta tid. I tillegg har noen lærere bemerket seg et hevdelsesbehov fra noen av foreldrene.

Solgløtt har blitt tilskrevet en viss status og prestisje som baserer seg på områdets sosiodemografiske profil og elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. «Solgløtt har et sånt ufortjent dårlig rykte om snobberi da. Det er ikke tilfellet, nei» (Lærer 3, 2019). I tråd med dette opplever de ansatte forventinger og press angående elevenes faglige resultater og sosiale trivsel.

5.2 Personalnormer og anerkjennelse i 2002-2009

5.2.1 Samarbeid og forandring – forutsetninger og praksis

Fra millenniumskiftet fram til 2009 har organiseringen av samarbeid på skolen gradvis endret seg fra det lærerne beskriver som en mer privatpraktiserende praksis med lukkede klasserom, til en praksis hvor lærere arbeider sammen på trinn. «Før kunne jeg gjøre akkurat som jeg ville. Sånn er det ikke lengre. Det har mye å si» (Lærer 1, 2009). Organiseringen fordrer at flere lærere fordeler det faglige og sosiale ansvaret i større elevgrupper seg imellom. «Vi er jo et team som jobber veldig tett, så vi er liksom ikke alene med problemet. Det er ei grei ordning for da slipper du å få den belastningen med at du selv må gå og løse problemet» (Lærer 3, 2002). Lærergruppene blir kalt team, og det eksemplifiseres blant annet teamarbeidet blir benyttet til å trygge elever med spesielle behov eller diagnoser. Hvor godt samarbeidet fungerer på trinnet avhenger dog av kjemi mellom de enkelte lærerne.

Mer overordnet betraktes samarbeid som et hjelpemiddel for å tilby elever hjelp i mer tilstrekkelig grad.

For jo flere du er, jo mer kan du yte spesiell hjelp. Og når det gjelder mobbing for eksempel, da må det være noen som hjelper oss. Ungene, foreldre og andre lærere. Det er en stor fordel blant personalet, at du tør å si det (Lærer 4, 2002).

Tilstrekkelig problemløsende arbeid fordrer samarbeid på flere plan hvor elevene selv og foreldrene trekkes inn. Sitatet vitner også om en åpenhet på skolen for å dele problemer med

de ansatte. En annen lærer rapporterer dog om at dette rommet ikke er der uavhengig til enhver tid og må gripes på eget ansvar.

De ansattes fellestid blir blant annet benyttet til å diskutere enkeltelever med utfordringer, hvor følgende sitat omhandler en elev med en diagnose: «[...] Så får vi høre at han får lov til det, men ikke det og det. Så må en jo prøve å fortelle det til andre unger da» (Lærer 4, 2002). I eksempelet blir møtet benyttet til å dele erfaringer til fordel for et samarbeid om å gjøre enkeltelevens hverdag enklere.

Stort sett opplever de ansatte å ha et godt forhold mellom lærerne, hvor de er samkjørte og bruker hverandre. Utviklingen mot samarbeid i team legger til rette for et mer spesialisert arbeid der lærerne fordeler det faglige og sosiale ansvaret seg imellom. Funksjonen av dette arbeidet avhenger dog av kjemi mellom lærerne, noe som tilskriver samarbeidet en tilfeldig karakter. Samarbeid betraktes generelt som et middel for å legge til rette for elevenes faglige læring og sosiale trivsel.

Skolens endringspotensial beskrives følgende av rektor i 2009:

Sånn jeg oppfattet skolen da jeg kom hit, så er den en ganske sånn solid tradisjonell skole som er gode på noen grunnleggende gamle strukturer. Mitt prosjekt har vel vært å endre kulturen litt ved å ivareta mye av det grunnleggende som ligger i bunn, men samtidig tilføre noen nye ting.

En mer radikal tilnærming til skolens utvikling møtes av rektor med noe motstand fra lærerne, som fordrer en langsom forandringsprosess. Lærerne beskriver en fortid med utskiftninger i ledelsen som gjør at de er lite progressive. Likevel beskrives de ansatte som mer positive til endringer sammenlignet med rektorens forventninger i forkant av sin inntreden i skolen.

Det artigste som lærer er jo å komme med et nytt og spennende opplegg og se hvordan det går. Og jeg tror alle barn liker variasjoner. En skal passe seg for å gli inn i en fast måte å gjøre ting på (Lærer 1, 2002).

Likevel fordrer en ønsket utvikling i skolekulturen fra rektorens side at utvikling og tradisjon «går hånd i hånd». En tradisjonell kultur må ivaretas for å kunne foreta forandringer, som gir et bilde av en fast skolekultur på Solgløtt som det er vanskelig å rokke ved.

5.2.2 Anerkjennelse i skolekulturen

Overordnet sett oppfatter de ansatte at skolen preges av få problemer, og at elevene stort sett har det bra. I etterkant av slike hevdelser poengteres det ytterligere at visse problemer likevel

preger skolen. «Noen elever har det ikke godt, og sånn må det jo nesten være når de er 300 stykker» (Lærer 4, 2002). I et sitat av lignende karakter blir det påstått at «Det er noen få som har det veldig vanskelig» (Lærer 2, 2009). Fallhøyde er i den sammenheng et begrep som gjentatt nevnes i sammenheng med elever som av ulike grunner opplever utfordringer med skolegangen. Denne elevgruppen ses i sammenheng med elevenes relativt homogene familiebakgrunn, hvor majoriteten av elevsammensetningen på Solgløtt kjennetegnes av en høy sosioøkonomisk status basert på forhold hjemmefra. Elever med faglig eller sosial atferd som ikke er i tråd med majoriteten blir dermed ekstra synlig.

Det er det som er den store bekymringen. For meg virker det som at de som faller utenfor her har større fallhøyde enn det er på andre plasser. [...] Mitt inntrykk er at veien deres er lengre inn i det som er vår normalitet, her på skolen (Rektor, 2009).

Beskrivelsen av den lange veien *inn* i skolens normalitet viser til at noen elever av ulike grunner befinner seg på utsiden av det som anses for å være skolens norm. I dette er majoriteten av elevene kategorisert som en inn-gruppe, der enkelte elever med fravær av "normale karakteristikk" danner en ut-gruppe. «Vi styres mot en skole som ikke passer altfor mange elever. Der synes jeg vi har noen store utfordringer, altså» (Rektor, 2009).

Her tas det for gitt at elevene er relativt like og godt utrustet. Deres bakgrunn begrenser behovet for å differensiere og tilpasse den faglige opplæringen. «De er så jevne og har mye lik forståelse» (Lærer 2, 2009). Å tilby tilstrekkelig faglig opplæring til «de flinke» beskrives som det mest utfordrende med tilpasset opplæring. «Det er de som har faglige problemer som inkluderes ja. Ikke de som er faglige sterke. De har ingen tilknytning» (Lærer 1, 2009). I tillegg opplever flere av lærerne mangel på ressurser for å tilrettelegge opplæringen både for de faglige svake og de faglige sterke. Her ses ressursmangel blant annet i relasjon med kommunale prioriteringer: «[...] Altså, jeg tror ikke de bruker så mye ressurser på Solgløtt» (Rektor, 2009).

I forlengelse av det faglige inkluderingsarbeidet hos de faglig svake elevene er det først og fremst tiltak av spesialpedagogisk karakter som benyttes. Eksempelvis tilbys lesekurs for fremmedspråklige og elever med lesevansker. De ansattes arbeid med elevenes faglige opplæring peker mot en bevissthet knyttet til fordelene med en relativt homogen elevsammensetning. Det jevne nivået blant majoriteten medfører at de ansatte prioriterer å tilpasse opplæringen hos faglig svake elever.

I tråd med den faglige opplæringen opplever de ansatte et økt faglig fokus. Denne utviklingen har medført utfordringer i relasjon til elever som allerede har faglige vansker.

Med tanke på de styringssignalene som kommer inn, er vi for dårlige i matematikk og norsk. Da skal vi ha mer av de fagene. Men vi skjønner egentlig at hos de elevene som strever litt i systemet, så ligger det en forventning om at bare vi starter tidligere og gjør jobben bedre, så forsvinner disse problemene. Vi klarer nok å dempe og luke vekk en del, eller avhjelpe noen. Men jeg tror kanskje vi tar litt feil når vi tror det er så enkelt (Rektor, 2009).

Sitatet poengterer at det faglige presset kommer utenfra og fremmer forventninger som legger føringer for hva som bør prioriteres i den faglige opplæringen. Her oversettes faglig opplæring som å styrke de faglige svake elevene og få de opp på et nivå som anses som tilstrekkelig. Sitatet fremmer også en kritisk holdning til at det å løse skolens problemer betraktes som enkelt. «Nå har vi gode resultater igjen, og vil stort sett ha det. Men så vil noen si 'burde ikke dere ha bedre resultater, når dere ligger der dere ligger?」 (Rektor, 2009). Sitatene illustrerer et press fra omgivelsene om at de bør og må prestere godt. Hos de ansatte vises det imidlertid til at ikke alle elevene nødvendigvis kommer fra privilegerte hjem, og at elevgruppen på skolen er mer sammensatt. Sitater som «Det er bredde her også» og «Det er jo alltid mer nyansert» (Lærer 2, 2002) eksemplifiserer dette.

I intervjuene framkommer det en forståelse av at elevenes hjemme-bakgrunn både har en positiv og en utfordrende innvirkning på lærernes inkluderingsarbeid med elevene. Ytringer som «De er jo prisgitt de de har hjemmefra, med forståelse og innsikt i ting» og «De har gode kunnskaper og forventinger om det å ta vare på hverandre hjemmefra» (Lærer 2, 2002) eksemplifiserer elevenes sosiale kompetanse som en ressurs i skolen. I arbeidet med elevenes sosiale kompetanse vises det til en nødvendighet med et avlærende arbeid av en viss type atferd som blir observert blant de ansatte:

Vi må jo ta ungene på alvor i den forstand at vi må avlære dem mange ting. [...] De tar nesten tak i deg og drar i deg for oppmerksomhet. Det tror jeg det er mer av her enn ved andre skoler [...]. Vi må avlære dem mye, at de tilhører i en gruppe og må forholde seg til denne gruppen (Lærer 2, 2009).

Å avlære en spesifikk type atferd ses som et grep for at elevene skal fungere i et fellesskap. Byggingen av sosial kompetanse oppleves her av lærerne som todelt i skjæringspunktet mellom individuell kompetanse og det å mestre livet sammen med andre når det gjelder å underordne seg kollektivet. Her ses inkluderingsarbeid som en forutsetning for det faglige arbeidet i klasserommet. «Først og fremst er jeg opptatt av å få dem til å bli flink og ha antenner. Og så prøve å kjøre et opplegg med arbeidsprogram [...]» (Lærer 2, 2002).

5.3 Personalets normer og anerkjennelse - 2019

5.3.1 Samarbeid og forandring – forutsetninger og praksis

Den trinnbaserte klasseorganiseringen, hvor lærerne fordeler det sosiale og faglige ansvaret seg imellom, er fortsatt en praksis på Solgløtt i 2019.

Vi har jo teamet vårt, så vi bruker å ha kartlegging [...]. Og det synes jeg er en kjempfordel. Det er ikke bare kontaktelever jeg vil ha en god relasjon til, jeg vil jo ha det med alle på temaet, alle på trinnet (Lærer 1).

Utfordringer og problemer søkes løst innad i teamene i første omgang, før de eventuelt tas videre. Denne formen for samarbeid har over tid blitt en vesentlig del av kulturen på skolen, dog til fordel for andre former for samarbeid. I løpet av intervjuene formidles det ytringer som «Vi jobber definitivt med dem (andre lærere), men teamet er nærmest» og «Jeg føler at vi snakker om det på fellestid, men det kan hende vi snakker mer om det på team» (Lærer 1). Sammenlignet med tidligere trekkes nå mangelen på en felles læringskultur på skolen fram som et betydningsfullt aspekt og relateres til skolens praksis.

Vi har ikke en kollektiv læringskultur vi lærerne. Og det synes jeg er synd da. Jeg er veldig opptatt av læring, og ønsker å løfte og tenker at hvis alle jobber med det samme målet, og jobber mot det samme – hva er det vi ikke kan få til da? (Lærer 2).

Lærerkollektivet beskrives fremdeles som oppdelt og «[...] litt sånn privatpraktiserende egentlig. Og sånn skal det ikke være» (Lærer 2). Det privatpraktiserende trekket ved lærerkollegiet eksemplifiseres i intervjuene med at samarbeid utenfor teamene forekommer ved å aktivt oppsøke hverandre ved behov. Et slikt samarbeid fordrer at lærerne selv tar ansvar og vektlegger lærernes relasjon. Rektor fremmer i den sammenheng et ønske samt behov for å løfte lærerne sammen, noe som beskrives som utfordrende.

Det går jo veldig mye på det her med kollegialt samarbeid og profesjonsutvikling. Det å skape et engasjement, et ønske om å utvikle ting, både på tvers av fag. Det krever jo de nye fagplanene. [...] Jeg håper vi rett og slett kan bruke mer tid på utvikling og samarbeid sammen. For det er det mange, eller noen som gjør, men vi må ha med oss flere (Rektor).

Flere har tilkommet blant stabens ansatte under senere år. Samtidig poengteres det at majoriteten av de ansatte har lang fartstid. På den ene siden representerer denne lærergruppen en stor ressurs når det gjelder erfaringsmessig pedagogisk kompetanse. Samtidig er ikke lang fartstid nødvendigvis assosiert med ønske om endring i måten man arbeider på:

[...] Jeg kjenner at det er en del av det som ikke gjør det så lett å skape endring og engasjement. Det har dannet seg noen, skal vi kalle det, uformelle ledere i kjølvannet av alle de lederskiftene som har vært (Rektor).

Det dannes et bilde av at det er de ansatte med lang fartstid i skolen som i størst grad legger føringer for virksomhetens arbeid: «Jeg ser de nyansatte som kommer, og er glødende, og egentlig har masse å komme med. Jeg tror det er vanskelig for dem. Kanskje er de egentlig interessert, men du sier ikke det så veldig høyt altså» (Lærer 1). Om ikke annet vises det her til en oppfatning blant visse ansatte om at det er utfordrende å komme inn i kulturen på skolen.

På spørsmål om krav fra kommunen vises det til en uklarhet i forventninger: «De vil jo ha en [*navn på kommune*] skole da, men hva det egentlig går ut på er jeg litt usikker på» (Lærer 1). Her vises det både til ønske om et mer tydelig inkluderingsoppdrag, men også et ønske om at dette ikke blir fulgt opp med detaljstyring fra skoleeiers side.

5.3.2 Anerkjennelse i skolekulturen

I intervjumaterialet fra 2019 beskrives elevgruppen fortsatt som homogen. Områdets sosiodemografiske profil har med andre ord holdt seg relativt stabil over tid. Den homogene betegnelsen relatert til majoriteten av elevene på skolen trekkes fram som et aspekt når det gjelder utenforskap på skolen.

Jeg syntes vi er gode på å favne om alle elevene da, kan du si. Jeg tror ikke vi har mye utenforskap på Solgløtt. Men vi har jo en veldig homogen gruppe også, de er jo veldig like alle sammen. Da er det kanskje lettere å få det til (Lærer 1).

Slik det framkommer i sitatet bidrar forutsetningene som ligger i likhetstrekkene mellom de fleste elevene til å lette arbeidet når det gjelder å ta vare på dem. Likevel viser flere lærere nå til nødvendigheten av å ta høyde for en mer sammensatt elevgruppe.

Det er ikke så klare sammenhenger mellom det ene eller det andre. [...] Om en skole har foreldre med penger, betyr ikke det nødvendigvis at vi får gode resultater på nasjonale prøver eller at elevene her har det mye bedre sosialt enn andre. Det kan være det er tvert om (Lærer 2).

I sitatet framkommer det en spenning mellom forskjellige forståelser av elevene og betydningen av deres sosioøkonomiske bakgrunn. Noen av lærernes forståelser bærer nå preg av en mer nyansert tilnærming til elevenes ressurser og forutsetninger. Samtidig vises det også til en frustrasjon for å få gehør for en inkluderende skolekultur: «Hvis jeg prøver å ta

opp ting som jeg tenker er et problem, så blir det bare avfeid. [...] ‘Åh, nå må ikke du begynne å lage problemer’» (Lærer 2).

Elever som kommer «utenfra» med andre forutsetninger i forhold til majoriteten av elevene beskrives fremdeles av de ansatte som utfordrende. Samtidig poengteres det at «[...] Vi er flere som er annerledes nå. De som var annerledes før skilte seg mer ut» (Lærer 1). Her vises det til enkelte elevers atferd som utfordrende i relasjon til skolens etablerte regler og forventet atferd. Arbeidet med å inkludere disse elevene ble framfor alt gjort i form av holdningsarbeid med mål om å skape større aksept for denne elevgruppen både hos foreldre og elever.

Grunntanken var å «Gi større rom for å være annerledes» (Lærer1). «Selv om de kanskje ikke har store hus og slikt så er vi ikke så opptatt av det. Det synes jeg vi er gode på da» (Lærer 1). Her vises det også til en praksis hvor elevene sammen besøker hverandres hjem med hensikt om å synliggjøre elevenes hjemmeforhold. Dette er et tiltak som både har blitt mottatt med forståelse, men også kritikk for å synliggjøre ulikhet innad blant elevene der «noen har små hus mens andre har større». Praksisens formål har dog vært å «skryte av alle» hvor det «ikke handler om å ha fine og store hus» (Lærer 1). En lik tilnærming har også blitt benyttet til å fronte elevene som har tilbrakt sommeren på SFO eller i nærrområde i løpet av ferien.

Henvisningen til atferd hos enkeltelever er et gjennomgående tema i intervjumaterialet og noe som tillegges stor betydning hos de ansattes utfordrende opplevelser ved sin arbeidshverdag. Atferd beskrives her som oppførsel som ikke er i tråd med forventninger og regler, alternativt som å være «utenfor boksen». Skolens samlede ressurser oppleves også som å være begrenset grunnet elever med atferdsvansker.

Vi har slitt mye med atferd de siste årene, så det har gått fryktelig mye ressurser til en-til-en-oppfølging av elever [...] I min klasse får vi ingenting. Vi kunne godt tenkt oss en assistent i kunst og håndverk, gå på tur eller ett eller annet (Lærer 3).

I både sitatet og i flere av intervjuene vises det til en kamp om ressurser der elever med enkelte forutsetninger blir prioritert til fordel for andre: «De som krever mest er de som får mest. [...] Det er nok noe man har blitt mer klar over» (Rektor). Likevel poengteres det at «[...] Jeg skjønner jo det, at midlene må brukes på de som trenger det. Det er ikke overflod av penger til personell og sånt» (Lærer 3). I forlengelse av ressursknapphet beskrives et betydelig behov for tiltak som treffer samtlige elever:

Vi har ikke nok ressurser til å møte hverken de som er stille og trekker seg unna, som trenger å bli fremmet og rammet inn på en tydeligere måte. Vi har heller ikke nok ressurser til å ramme inn de som utfordrer oss mest i form av at vi skulle hatt flere og bedre alternativer til klasserommet (Rektor).

Her etterlyser lærerne mer av eksterne ressurser i form av flere lærere å spille på i arbeidet med inkludering, mens rektor viser problemer med å få ytterligere ressurser og peker heller på viktigheten av måten skolen og lærerne organiserer arbeidet sitt på.

Det rapporteres fortsatt om et krav til å opprettholde et faglig fokus utenfra. Flere av lærerne peker på at skolens samlede resultater ikke blir tilstrekkelig akseptert av utenforstående. Til tross for denne forventingen vises det til at «Vi har kanskje flere unger som krever mer fra oss. Mer utagerende unger med mindre respekt for voksne» (Lærer 1). I likhet med det som framkommer i intervjuene fra 2002 og 2009 tilskrives fremdeles mange av elevene «prins- og prinsessetendenser». Arbeidet med elevenes sosiale kompetanse betraktes fortsatt som nødvendig i en inkluderende fellesskapsforståelse og som en forutsetning for det faglige arbeidet.

Når det gjelder tilrettelegging av faglig arbeid er det framfor alt tale om spesialpedagogiske tiltak. Spesialpedagogisk koordinator blir raskt koblet på dersom lærerne opplever utfordringer. En fulltidsstilling senker terskelen for å kontakte og aktivt benytte seg av den spesialpedagogiske tjenesten som ressurs. Her arbeides det blant annet med lesekurs for svake lesere, norsk 2 opplæring for elever med annet morsmål samt at spesialpedagogiske programmer settes inn på områder hvor utfordringer erfare. Når det gjelder lesekurs poengteres følgende: «De leser sammen veldig bra, det virker faktisk» (Lærer 3). Forbedrede resultater relatert til elevenes leseferdigheter betraktes i denne sammenhengen som å samsvare med uttalte mål. Imidlertid gjør et ønsket ideal i skolens inkluderingsarbeid seg synlig i rektors uttalelse: «Et drømmescenario hadde vært å tilpasse alt til den enkelte» (Rektor).

5.4 En kort oppsummering av analytiske funn

5.4.1 Viktige forutsetninger i samarbeids- og endringspotensialer

Oppgavens første forskningsspørsmål lyder som følger: Hvilke forutsetninger ligger i personalets evne til samarbeid og forandring? Så langt kan vi observere en organisasjon hvor de ansatte i økende grad praktiserer et målrettet samarbeid for å fordele det faglige og sosiale ansvaret for å møte enkeltelever. Team-organiseringen har med tiden blitt helt sentral og normerende for arbeidet med elevene. Her ses samarbeid som et middel for å dele erfaringer med et formål om å gjøre vanskeligstilte elevers hverdag enklere. Det er imidlertid mer tale

om å ha et lag av ansatte rundt enkeltelevne enn å utvikle en felles skole- og inkluderingskultur ved skolen.

Nye lærere og rektorer opplever det som vanskelig å tre inn i den eksisterende kulturen og foreta endringer som går bort i fra det tradisjonelle standarden. Erfarne lærere som er etablerte i skolens kultur tilskrives en uformell lederrolle, som både bidrar til stabilitet og tregheter i møte med nye praksiser. I personalets normer ligger det med andre ord en begrenset samarbeidspraksis samt en grad av motstandsevne der man ikke uten videre svarer ut det som til enhver tid er krav fra omgivelsene skolen er en aktiv del av.

5.4.2 Anerkjennelse og miskjennelse i skolen over tid

Oppgavens andre forskningsspørsmål lyder som følger: Hva er det som anerkjennes og miskjennes i skolen over tid? Til tross for at majoriteten av elevene på Solgløtt beskrives som sosialt homogene vitner både intervjuene fra 2002, 2009 og 2019 om behov for å betrakte elevene som mer nyansert og mangfoldig. Å tilby faglige svake elever spesialpedagogisk bistand har blitt prioritert i det faglige arbeidet. Samtidig vises det til at arbeidet med å bedre disse elevenes ferdigheter og karakterer opp i snitt ikke nødvendigvis er i favør av elevenes beste. Vektleggingen av sosial kompetanse står sterkt i skolekulturen, og framfor alt i form av «avlæring» av uønsket atferd og tilpasning til en kollektiv kultur på skolen. Forsøket på å favne om individer og grupper som ikke passer inn i denne malen blir framfor alt møtt med et endringsarbeid med større rom for normalitet og forskjellighet, men også møtt av kritikk for at dette kan være stigmatiserende og en belastning for de som skiller seg ut.

Analysen har også synliggjort en kategorisering av elevene i en inn- og en utgruppe. Elever som møter skolen med forutsetninger som er i tråd med majoriteten betraktes som en normal, der hvor elever som skiller seg ut, spesielt med tanke på etnisitet, språk og atferd, blir kategorisert som å befinne seg utenfor normalen. Elevenes sosioøkonomiske status spiller fortsatt en betydelig rolle i hvordan elevene betraktes. De ansatte uttrykker en bevissthet og oppmerksomhet rettet mot elevene som faller utenfor, men de betraktes likevel ikke som en del av «normalen». Intervjumaterialet fra 2019 vitner om et mer nyansert språk for å tale om og prioritere aksept og verdsettelse av elevene som skiller seg fra majoriteten.

Holdningsarbeid og praktiske tiltak for å minske betydningen av elevenes hjemmeforhold blir her betraktet som nødvendige handlinger fra skolens side.

Mye peker i retning av at det i skolens kultur er enkelte verdier i som anerkjennes framfor andre både når det gjelder det faglige og sosiale der elevenes individuelle verdier ses opp mot disse. I den forstand arbeides det med at elevenes individuelle verdier og skolekulturens anerkjente verdier skal samsvare. Disse analytiske funnene vil i neste kapittel diskuteres i lys av oppgavens teoretiske rammeverk.

6 Diskusjon

Utgangspunktet i denne oppgaven handler om hvordan inkluderingsoppdraget forstås på en skole i et høystatusområde, og hvordan interne og eksterne forhold legger føringer på dette arbeidet. Tidligere forskning og litteratur har over tid pekt på betydningen av elevenes sosioøkonomiske status i møtet med det norske utdanningssystemet, der elevenes sosioøkonomiske status reproduseres og til en viss grad forsterkes (eksempelvis Bourdieu & Passeron, 1990; Jensen et al., 2019; Knudsen, 2021). I et sosiologiteoretisk ulikhetsperspektiv sammenfaller dette langt på vei med Bourdieus (1990) teori om sosial reproduksjon. I en slik forståelse er det med andre ord knyttet en relativ fordel til elever med høy sosioøkonomisk status. Elever med gode forhold hjemmefra anses som å ha bedre forutsetninger for å håndtere skolegangen som videre gir fordeler senere i livet. Slik det framkommer i analysen anses majoriteten av elevene på Solgløtt som sosialt homogene med høy sosioøkonomisk status basert på foreldrenes utdanning og inntekt. I den sammenheng vil en forståelse basert på sosial reproduksjonsteori tilsa at dette er en skole hvor elevene presterer høyt og trives godt.

Flere har kritisert Bourdieus teori om sosial reproduksjon for å være deterministisk i relasjon til faktiske forhold om hva som praktisk utspiller seg i skolesammenheng (Calhoun, 2003; Jenkins, 1992). Slik det framkommer i oppgaven er det også mulig å stille seg kritisk til en analyse som likestiller økonomisk og kulturell kapital i hjemmet med hvordan dette spilles ut i skolesammenheng. Til tross for skolens relative fordel, sett i lys av en sosial reproduksjonsteori, preges Solgløtt likevel av flere utfordringer. De ansattes arbeid med elevene blir både møtt av utfordringer fra innsiden i tillegg til press og forventninger fra utsiden. En manglende forståelse av mangfoldet, i det som i norsk målestokk inngår i et høystatusområde, underkommuniserer skolens unike utfordringer og problemer samt behovet for en mer nyansert tilnærming i de ansattes håndtering av inkluderingsoppdraget. Det vises også til at skolen ikke tilskrives en ressursfordeling som anses som tilstrekkelig i skolens arbeid med å inkludere alle elevene, noe som i større grad legger opp til de ansattes organisering.

Den utenforstående oppfatningen som speiles gjennom de ansattes uttalelser peker på en forenklet problemforståelse som ikke tar høyde for organisatoriske variasjoner (Arfwedson, 1983). Her opplever de ansatte sitt inkluderingsoppdrag som mer nyansert og sammensatt i

forhold til hva forventningene fra utsiden tilsier, samt for å være preget av særegne organisatoriske utfordringer. Følgelig blir det relevant å ta for seg i hvilken grad skolens indre forhold legger føringer for de ansattes møte med ytre krav.

6.1 Skolens indre forhold i møtet med ytre krav

Berg (1999) viser at personalgruppens normer speiler usynlige mekanismer som ligger til grunn for virksomheten og på denne måten gir uttrykk for skolens kultur. I et ny-institusjonelt perspektiv er det av særlig interesse å belyse normer og tatt-for-gitt-heter som former organisasjonen og organisasjonskulturen (Ahrne, 1994; Heinz-Dieter & Rowan, 2006).

I analysen av Solgløtt over en tidsperiode fra 2002 til 2019 ser vi en organisasjon preget av mye kontinuitet. Kulturen sementeres over tid, og det oppleves som utfordrende å komme utenfra og endre kulturen fra innsiden. Erfarne lærere som har arbeidet ved skolen i mange år bidrar til sementeringen i måten den «tradisjonelle» og «skolske» «klasseromsskolen» vedvarer og forsterkes. Her finner vi også et trinnbasert arbeid som praktiseres til fordel for et mer samlet inkluderingsarbeid på tvers av klassetrinn på skolen. Det trinnbaserte arbeidet ses av de ansatte som positivt og en bidragsyter til å samarbeide om elevers faglige og sosiale utfordringer, og legger til rette for et samarbeid når det gjelder å inkludere elever i sine trinn. Problematismen av mangelen på en kollektiv læringskultur kan også vitne om en forståelse av at et mer unisont grunnlag for arbeidet på skolen hadde vært fordelaktig. Dette spesielt med tanke på de løse koblingene mellom kommunen og skolen som bidrar til at skolen har et relativt stort handlingsrom i måten de arbeider med og prioriterer sosial inkludering.

Personalets normer sammenfaller på denne måten i større grad med en tradisjonell korpsånd som Berg (1999) beskriver som konservativ, individualistisk med en her-og-nå-orientering. Dette beskrives både av rektorer og lærere som å ha en treg effekt på skolens utvikling i møtet med ytre krav, noe som problematiseres i økende grad med årene som går. De ansattes bevissthet angående organisasjonens treghet, samt et ønske om å foreta tilstrekkelige endringer, vitner ytterligere om en sterk og fast skolekultur som sementerer tradisjonelle normer og praksiser. Her ligger det med andre ord forutsetninger i skolens kultur som for utenforstående framstår som usynlig, og som legger sterke føringer på praksisen som utføres i møtet med ytre krav. I det som mer allment framstår som en mangfoldig og langt ifra tydelig inkluderingsdiskurs (Haug, 2020; Nordahl, 2018) legges det opp til at skolen selv må velge og

prioritere hva de legger i inkluderingsoppgaven. I dette ligger det at organisatoriske handlinger og institusjonelle krav ikke nødvendigvis er i samsvar med hverandre.

6.1.1 Spenningsforholdet mellom institusjon og organisasjon

I norsk utdanningspolitisk kontekst har en inkluderende utdanning siden andre verdenskrig fått økende betydning i velferdsstaten (Knudsen, 2021, NOU, 1976; Nordahl, 2018).

Overordnet sett tilskrives Kunnskapsløftet (LK06) en faglig og kunnskapsbasert orientering i møtet med et konkurransedrevet globalt samfunn (Hovdenak & Stray, 2015, St.meld, 2007; Aasen et al., 2012). Anerkjente forutsetninger hos elevene som har fått gjennomslag og anerkjennes fra utdanningspolitisk hold (Honneth, 2008) er dermed egenskaper, ferdigheter og evner som kan måles, testes og dokumenteres. I intervju materialet fra 2009 og 2019 rapporterer de ansatte om et økt faglig press som påvirker hvordan de tenker og arbeider. Spesialpedagogiske ressurser, tid og oppmerksomhet tildeles hovedsakelig faglige svake elever. Med andre ord regulerer institusjonelle idéer skolens sosiale aktiviteter og legger føringer for hvordan organisasjonens gjennomføring av skolegang foregår (Ahrne, 1994; Bidwell, 2006; Heinz-Dieter & Rowan, 2006).

Samtidig har analysen synliggjort hvordan interne organisatoriske faktorer legger føringer for inkluderingsarbeidet. I tillegg til et økende faglig fokus på Solgløtt vises det også til behovet for å styrke elevenes sosiale kompetanse, og da særlig når det gjelder elever med atferdsvansker og elever med utfordringer om å underordne seg en kollektiv skolekultur. De ansattes arbeid farges med andre ord av mer lokale forhold, slik som elevenes oppvekst og familiebakgrunn (Arfwedson, 1983).

Gjennom Fagfornyelsen (LK20) kan det argumenteres for at inkludering inntar en mer sentral plass i et anerkjennelsesperspektiv. Mangfold skal betraktes og verdsettes, og alle elever skal få mulighet til å lære på alle arenaer og det vektlegges en organisering som inkluderer alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2017; Nordahl, 2018). I forlengelsen av dette ligger det en anerkjennelse av elevenes forutsetninger og kompetanse uavhengig av ståsted (Honneth, 2008; Jordet, 2020). Anerkjennelse handler her langt på vei om inkludering i fellesskap, å verdsette mangfold og hverandre. Dette er også spor vi finner mer uttalt i 2019-materialet enn tidligere ved Solgløtt. Tiltakene fra skolens side er å legge til rette for at elevene skal kunne møtes utenfor klasserommet. Det gjøres også et forsøk på å bidra til en økt anerkjennelses-

kompetanse hos både elever og deres foresatte. I dette ligger det en hensikt om å redusere betydningen av elevenes hjemme-bakgrunn i deres møte med skolehverdagen på Solgløtt.

De ansattes uttalelser vitner om at ytre og institusjonelt anerkjente faktorer legger føringer på arbeidet på skolens tankegang og arbeid, samtidig som skolens indre forhold av uformell karakter sementeres og opprettholder en tradisjonell kultur. Det har med andre ord blitt synliggjort en spenning mellom institusjonelle bestemmelser og organisatoriske praksiser i de ansattes arbeid med inkludering (Meyer, 2010). De ansatte lar seg ikke kun *styre av* utdanningspolitiske bestemmelser da *styringen i skolen*, med sine særegne trekk, også spiller en vesentlig rolle for det faktiske og praktiske arbeidet med inkludering (Berg, 1999). Dermed blir det relevant å betrakte hva som ligger i skolekulturens anerkjennelse i kontekst av hva som anerkjennes i utdanningspolitisk sammenheng.

6.2 Den generelle inklusjonsforståelsen og anerkjennelse

Jordet (2020) presenterer Honneths anerkjennelsesteori (2008) som et overordnet teoretisk perspektiv for å sikre en mer inkluderende utdanning. Til tross for et noe tydeligere språk for å snakke om anerkjennelse i 2019-materialet, framkommer det for øvrig ikke et klart og generelt språk for å snakke om anerkjennelse ved Solgløtt. Det er rimelig å anta at dette henger nært sammen med majoriteten av elevenes sosioøkonomiske status. De ansatte har gjennomgående uttrykt bevissthet rundt de faglige fordelene ved å ha en relativt homogen elevgruppe. I tråd med at faglige egenskaper har fått gjennomslag og anerkjennelse gjennom utdanningspolitisk hold, kan det se ut til at mange av elevene allerede innehar faglige forutsetninger som anerkjennes i skolens faglige opplæring.

I en relativt homogen elevsammensetning blir elever med andre forutsetninger kategorisert innenfor en egen gruppe, som i større grad møter utfordringer i det sosiale og faglige arbeidet på skolen. I møtet med denne elevsammensetningen foregår de ansatts forståelse av og det praktiske arbeidet med skolens inkluderingsprinsipper i en konflikt mellom verdsettingen av elevers legitime behov i lys av elever med lavere forutsetninger, samt elevers ressursbehov i en skolehverdag preget av ressursknapphet. Underforstått å prioritere én elevgruppe innebærer potensielt å miskjenne en annen (Honneth, 2008). I intervjuene vises det til at faglige svake elevene tilbys lærernes ressurser, tid og oppmerksomhet, mens de faglige sterke elevene havner i skyggen av lærernes prioriteringer. Det kan virke som at deres forutsetninger og potensial blir tatt for gitt i en faglig forståelse av hva som anerkjennes i en større

skolesammenheng. Samtidig blir de faglige svake elevene forsøkt integrert inn i et faglig nivå som anses tilstrekkelig, framfor å legge til rette for faglige aktiviteter som i større grad støtter den lærende (Ainscow, 2000; Haug, 2020).

Det sosiale arbeidet med formål om å inkludere elevene inn i et felleskap vitner også om en miskjennelse av elevenes forutsetninger. De ansattes beskrivelse av elevenes «prins- og «prinsesse»-relaterte atferd betraktes som problematisk, der en avlæring av slik atferd anses som nødvendig. Framfor å reprodusere og forsterke elevenes kompetanse hjemmefra (Bourdieu & Passeron, 1990) er det her mulig å snakke om en polering av deres sosiale verdi slik at den passer innenfor en norm.

Det er mulig å snakke om en delvis anerkjennelse av elevenes individuelle verdier på Solgløtt. Elever som innehar faglige forutsetninger som presterer på jevnt nivå anerkjennes både i lys av offentlige styringsdokumenter og skolens kultur. Her gjør sosial reproduksjons-teori seg gjeldende i den grad at anerkjente forutsetninger reproduseres (Bourdieu & Passeron, 1990). Paradoksalt nok blir også individualitet i skolesammenheng underordnet en kollektiv logikk. Betrakningen av elevsammensetningen går i retning av homogenisering hvor skolekulturen tvinger elever inn i en kollektiv form hvor deres individualitet, deres individuelle verdi, blir undertrykket. Visse vil også argumentere for at en tradisjonell klasseromsskole, med en relativt homogen elevsammensetning, primært arbeider med assimilering til det som anerkjennes i læreplan og skolekultur til tross for en genuin anerkjennelse basert på en tilpasset opplæring i skolen med et mangfold av elever med ulike utfordringer, styrker og behov (Ainscow, 2000; Haug, 2020).

På mange måter er ikke sosial reproduksjons-teori tilstrekkelig i oppgavens empiriske case. Solgløtt er en skole med en sterk og sementert skolekultur preget av en nokså smal normalforståelse hvor elevene, framfor å anerkjennes for sine individuelle verdier, blir presset inn i denne normalforståelsen. Både sosialt og faglig blir individuelle verdier oversatt i hvordan skolens organisatoriske kultur forstår sitt inkluderingsoppdrag. I tillegg tar mye av den generelle inklusjonsforståelsen hovedsakelig for seg elever som faller utenfor og de som sliter (Haug, 2016), der prioritet og oppmerksomhet tillegges inkluderingen av dem inn i en større elevgruppe. Et slikt fokus tar ikke høyde for den forståelsen som blir nødvendig når det gjelder inkludering og anerkjennelse av *alle*. På Solgløtt handler det ikke kun om å anerkjenne de svake, men å anerkjenne forskjellighet. Den generelle inklusjonsforståelsen kan

tendere i å underkommunisere «privilegerte» elevers individuelle behov og verdi i arbeidet med å anerkjenne enkeltelevne.

Fokus på de som faller utenfor er dog ikke uviktig på en skole som Solgløtt. Til tross for en elevsammensetning som hovedsakelig betegnes med høy sosioøkonomisk status blir synligheten av de som faller utenfor betydelig større sammenlignet med en skole som er preget av et mer tydelig mangfold blant elevgruppens sosioøkonomiske status. I den sammenheng blir de svake elevene på Solgløtt tilskrevet prioritet og ressurser.

I lys av sosial reproduksjonsteori (Bourdieu & Passeron, 1990) tilskrives elevene en relativ fordel hvor utfordringer ikke mottar gehør i sammenheng med problemer som betraktes av mer alvorlig art. Det er mulig å tale om en ulempe ved å være tilskrevet en fordel i den utdanningspolitiske sammenhengen. Mye tyder på at den generelle inklusjonsforståelsen ikke tar organisatoriske variasjoner i betraktning, og heller er preget av en generell problemforståelse på bakgrunn av skolens sosioøkonomiske majoritet (Arfwedson, 1983).

Det er nærliggende å hevde at en skole i et høystatusområde med sine utfordringer og problemer hovedsakelig ikke vil tas høyde for i den større utdanningspolitiske sammenhengen. Ved å dykke inn i Solgløtts indre forhold og de ansattes forståelser og uttalelser i lys av institusjonelle føringer ble det mulig å peke på et spenningsforhold mellom den generelle inkluderingsforståelsen og anerkjennelsen av elevene. Den generelle inkluderingsforståelsen blir ikke tilstrekkelig for å forstå anerkjennelse og inkludering på denne skolen, da mange av elevene allerede kan betraktes som anerkjent i den den dominerende forståelsen av inklusjon og ulikhet i det norske utdanningssystemet. En tilstrekkelig anerkjennelse av de individuelle elevene, som befinner seg i skolekulturens mal, fordrer om ikke annet en mer nyansert tilnærming som også tar høyde for forskjellene mellom elevene. Til tross for de ansattes bevissthet knyttet til en homogenisering av elevsammensetningen fra utsiden, forekommer det også en homogenisering av elevene fra skolens kultur på innsiden. Bevissthet i den sammenheng er ikke nok for at elevene selv føler seg anerkjent i skolesystemet. Dette vitner også om skolekulturens sterke føringer på skolens praksis i møtet med ytre krav.

6.3 Avsluttende bemerkninger

I Fagfornyelsen betraktes mangfold som en ressurs der alle skal få muligheten til å utvikle seg der opplæringen skal tilrettelegges slik at den ivaretar elevenes deltakelse i felleskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017). I dette ligger det en uttalt forventning om at det ikke primært er elevene eller lærerne som skal tilpasse seg et sett av inkluderingsnormer, men at skolen som organisasjon også må endres og legge til rette for at den enkelte elevs individuelle verdier blir møtt med verdsettelse og aksept. Anerkjennelse i form av sosial verdsetting fordrer både at elevenes forutsetninger verdsettes og aksepteres, samt at det vises til et faktisk behov for deres ytelser (Honneth, 2008; Jordet, 2020). Med andre ord er en anerkjennende pedagogisk praksis et ideal som krever en omorganisering av skolesystemet, samt at det er nødvendig å tale om et holdningsarbeid i samfunnet for øvrig.

Det er mulig å peke på flere faktorer som tyder på en motstand mot den dominerende og generelle inklusjonsforståelsen som preger mye av forståelsen av utdanningsforskning og -politikk. Fagfornyelsens vektlegging av elevenes mangfold, samt økt fokus på å rekruttere mennesker i yrkesfaglige retninger, kan vitne om et *forsøk* på å tillegge anerkjennelse andre steder enn hos individers faglige egenskaper og ferdigheter. Det kan se ut til at policyutforming og samfunnet for øvrig *ønsker* å vektlegge individers individuelle forutsetninger og legge til rette for at deres verdier faktisk anerkjennes som nødvendig for samfunnet (Honneth, 2008; Jordet, 2020). Spørsmålet er dog om dette er nok i arbeidet for at det enkelte individ selv opplever seg anerkjent og inkludert i samfunnets fellesskap.

I sammenheng med oppgavens case kan elevenes utfordrende atferd som de ansatte observerer også vitne om en motstand mot en streng og fastsatt skolekultur. Mangel på anerkjennelse kan ifølge Honneth (2008) bidra til negative følelsesreaksjoner, hvor en utfordrende atferd kan tolkes som et forsøk på å synliggjøre sin plass i fellesskapet som elevene ikke nødvendigvis kjenner seg som en del av.

I et land som Norge, med mål om å utjevne elevenes sosiale ulikhet (Knudsen, 2021 NOU, 1976) er inkludering artikulert og vektlagt i offentlige styringsdokumenter som institusjonelle regler og normer, noe som også legger føringer på det praktiske arbeidet som bedrives i skolen. Gjennom en ny-institusjonell tilnærming med fokus på skolekultur og anerkjennelse i skolen ble det tydelig at det er mange faktorer som påvirker skolens praktiske arbeid. Elevgruppens sammensetning, nærmiljøets sosiodemografiske profil, forutsetninger for

utviklingsarbeid og organisatoriske normer er alle med på å påvirke rammebetingelsene for måten inkluderingsarbeidet bedrives og hvordan inkluderingsoppdraget tolkes i praksisfeltet.

Gjennom å redusere betydningen av elevenes sosioøkonomiske bakgrunn for å utjevne sosial ulikhet (Bourdieu & Passeron, 1990) ligger det en forståelse om at mulighetslikhet i form av lik mulighet til utdanning ikke er nok. Ytterligere tilpasninger ut ifra elevenes forutsetninger betraktes som nødvendig for tilstrekkelig opplæring. Dreiningen mot anerkjennelse kan på mange måter ses som et alternativt perspektiv med vekt på resiliens hos enkeltindivider til å stå opp imot tunge strukturelle utfordringer der noen elever i utgangspunktet er mer privilegerte enn andre. Det er også et perspektiv der inkludering i fellesskap inntar en helt sentral rolle sammenlignet med mer strukturelle tilnærminger til vedvarende systematisk betinget ulikhet i skole og oppvekstbetingelser. I et anerkjennelsesperspektiv kan det å utjevne sosial ulikhet blant elevenes forskjellige hjemme-forhold forstås som å synliggjøre og anerkjenne forskjeller framfor å polere elevene inn i en eksisterende og anerkjent mal. En slik dreining fordrer både et holdningsarbeid og en omorganisering av skoleorganiseringen. På denne måten blir søkelyset rettet mot hvordan skolesystemet er organisert rundt de lærende, sammenlignet med at elevene skal tilpasses et allerede organisert system.

7 Konklusjon og videre forskning

Den norske skole framstår som en viktig del av velferdsstaten i oppdraget om å danne og utdanne unge mennesker som likeverdige medborgere inn i det framtidige samfunn. Barn og unge trer inn i skolesystemet med ulike ressurser i ryggsekken basert på deres bakgrunn og forhold hjemmefra. Den statistiske sammenhengen mellom elevers sosioøkonomiske status har rettet søkelyset mot hvordan utdanningssystemet opprettholder, og i varierende grad forsterker, sosial ulikhet. Et inkluderende ideal har preget utdanningspolitisk utforming siden andre verdenskrig med mål om å utjevne sosial ulikhet blant elever. Til tross for en global og nasjonal konsensus rundt idealets betydning, framstår det uklart hva som ligger i en tilstrekkelig praktisering for å oppnå en inkluderende utdanning for *alle* elever. Gjennom offentlige styringsdokumenter, som læreplaner og stortingsmeldinger, formuleres viktigheten av en inkluderende utdanning skriftlig på papiret. Dog foreligger det ikke nødvendigvis en oppskrift for hvordan dette skal praktiseres i de enkelte skolene.

I denne studien har skolens lokale og indre forhold i forståelsen av inkluderingsoppdraget vært av særlig relevans. Å betrakte hver enkelt skole som ulike og unike organisasjoner med sine særegne trekk og lokale forhold har vært et vesentlig poeng. Skolen er på mange måter en del av samfunnet, men hver skole er også sitt eget samfunn. Ny-institusjonell organisasjonsteori har gjort det mulig å gå inn og forstå skolen som en organisasjon som utvikler seg og vokser i takt med samfunnsmessige endringer. I den sammenheng har denne studien benyttet én skole som case, som i grove trekk karakteriseres med høy status med bakgrunn i lokale forhold og elevenes familiære bakgrunn. Siden store deler av den generelle inklusjonsforståelsen dreier seg om elever som sliter, har det vært av særlig interesse å undersøke hvordan denne skolen forstår og arbeider med inkludering.

Formålet med denne studien har vært å besvare følgende problemstilling: Hvordan forstås inkluderingsoppdraget på en skole i et høystatusområde i sosiodemografiske termer, og hvilke føringer legger eksterne og interne forhold for hvordan virksomheten drives?.

Ved å lese og tolke transkriberte intervjuer fra ansatte angående organisatoriske forhold på skolen, ble det mulig å avdekke at arbeidet på Solgløtt blir påvirket av ytre forhold i form av press og forventinger angående faglige prestasjoner. Å sette faglige og spesialpedagogiske tiltak på enkeltelever ble prioritert for å oppnå et faglig anerkjent nivå. Et mer anerkjennende

fokus i Fagfornyelsen, samt et noe tydeligere språk for å anerkjenne elevenes forskjellighet i 2019-materialet, vitner også om en viss grad av samsvar mellom skolens praksis og utdanningspolitiske formuleringer.

Elevenes sosiale kompetanse, og da spesielt en avlæring blant elever med atferdsvansker samt «prins- og prinsessetendenser» ble prioritert som praktisk arbeid med hensikt om å tilpasse deres atferd til et nivå som er akseptert på skolen. Både faglig og sosialt er det mulig å tale om en homogenisering av elevenes individuelle verdier, og samtidig utfordre den deterministiske tendensen ved sosial reproduksjonsteori. Framfor at elevenes forutsetninger med opprinnelse i sine familiære forhold utelukkende reproduseres, foregår det også en polering og oversettelse av deres individuelle verdier slik at de passer inn i en kollektiv logikk i skolens kultur. Det er med andre ord snakk om en *delvis* anerkjennelse av de individuelle elevene. Fraværet av et tydelig språk for å snakke om anerkjennelse for øvrig kan også tolkes som at de ansatte ikke ser det som nødvendig.

Med utgangspunkt i sosial reproduksjonsteori er det rimelig å hevde at en skole som Solgløtt relateres til en relativ fordel, der majoriteten av elevsammensetningen er betegnet av høy sosioøkonomisk status og dermed tilskrives gode betingelser for å mestre skolegangen. De ansatte har både uttrykt bevissthet når det gjelder denne fordelene, men også pekt på utfordringer som møter dem i arbeidshverdagen. I den sammenheng er det rimelig å hevde at skolen er preget av en generell problemforståelse hvor organisatoriske forhold og utfordringer ikke tas høyde for i tilstrekkelig grad. I den generelle inklusjonsforståelsen er det først og fremst elever som sliter som tilskrives oppmerksomhet. En slik forståelse vil på Solgløtt ikke ta hensyn til elevsammensetningen, og derav underkommunisere å anerkjenne alle elever.

I møtet mellom ytre forhold, her forstått som et offentlig inkluderingsoppdrag, og indre forhold, forstått som skolens indre kultur, forstår de ansatte på Solgløtt sitt inkluderingsoppdrag som å føre elevenes individuelle verdier inn i en kollektiv logikk som er anerkjent i skolens kultur og i utdanningspolitiske bestemmelser. I forlengelse ser jeg det som hensiktsmessig å poengtere at besvarelsen av problemstillingen tar utgangspunkt i en valgt teoriramme samt mine tolkninger av sitater og utsagn i lys av denne teorirammen. Dette behøver ikke å være i samsvar med de intervjuedes faktiske forståelse, men er heller en tolkning basert på oppgavens sammensatte ramme. Skolene møter ytre og motstridende krav, hvor et vagt formulert inkluderingsoppdrag kan oppleves som utfordrende å møte.

7.1 Studiens implikasjoner og videre forskning

Gjennomgående i studien har en organisatorisk tilnærming blitt vektlagt med hensikt om en ytterligere nyansert tilnærming i forståelsen av hvordan inkluderingsoppdraget blir forstått og ikke minst praktisert, sett i kontekst av vage og ideal-pregede formuleringer i offentlige styringsdokumenter. Denne tilnærmingen har gjort det mulig å avdekke og synliggjøre utfordringer i det praktiske inkluderingsarbeidet i møtet mellom kulturelle og normerende samt institusjonelle og utdanningspolitiske forhold. En særlig styrke ved studien er at den belyser en inklusjonstematikk som ofte retter oppmerksomheten mot elever som faller utenfor og sliter i skolesystemet. Studiens case er særlig interessant i den forstand at en slik forståelse ikke virker tilstrekkelig i denne skolen.

Studiens teoretiske rammeverk som ligger til grunn for å undersøke en skole, betegnet for å være av høy status i sosiodemografiske termer, peker på et behov for en mer nyansert forståelse av inklusjonstematikken dersom alle elever skal inkluderes og anerkjennes i det norske utdanningssystemet. Studien kan bidra med en empirisk overførbarhet i den forstand at analysen åpner opp for en teoretisk orientert eksplorering av hvordan inkludering i den enkelte skole forstås og praktiseres. I et lengre løp kan denne tilnærmingen bidra til en mer nyansert forståelse i tilnærmingen til inklusjonsproblematikken.

Studiens funn impliserer dermed at videre forskning i tråd med inklusjonstematikken benytter en mer nyansert og organisatorisk tilnærming for å i større grad ta høyde for, og ikke minst legge til rette for, nødvendige organisatoriske og individuelle tiltak med hensyn til lokale forhold for et mer tilstrekkelig inkluderingsarbeid. Oppgavens teoriramme kan på denne måten anvendes i andre skoler for å få en mer nyansert forståelse av hvordan inkludering forstås og praktiseres. I tillegg til dybdeintervju kan også observasjon som metode benyttes for å undersøke om metoden kan bidra med ytterligere nyansert innsikt i inklusjonstematikken.

Referanser

- Ahrne, G. (1994). *Social Organizations: Interaction inside, outside and between organizations*. Sage Publications.
- Ainscow, M. (2000). Reaching Out to All Learners: Some Lessons From International Experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(1), 1-19.
[https://doi.org/10.1076/0924-3453\(200003\)11:1;1-A;FT001](https://doi.org/10.1076/0924-3453(200003)11:1;1-A;FT001)
- Arfwedson, G. (1983). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Tanum-Norli.
- Atkinson, P. (2015). *For Ethnography*. Sage.
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (7).
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Ad notam Gyldendal.
- Bidwell, C. E. (2006). Varieties of Institutional Theory: Traditions and Prospects for Educational Research. I Heinz-Dieter & B. Rowan (Red.), *The New Institutionalism in Education* (s. 33-50).
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (2. utg.). Sage Publications.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Calhoun, C. (2003). Pierre Bourdieu. I G. Ritzer (Red.), *Blackwell Companion to the Major Social Theorist*. Blackwell.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Downey, D. B. & Condon, D. J. (2016). Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality. *Sociology of Education*, 89(3), 207-220. <https://doi.org/10.1177/0038040716651676>
- Esping-Andersen, G. (1990). The Three Political Economies of the Welfare State. I G. Esping-Andersen (Red.), *The Three Worlds of Welfare Capitalism* (s. 9-34). Polity Press.
- Grusky, D. B. (2018). *Social Stratification: Class, Race, and Gender in Sociological Perspective*. Routledge.

- Hansen, M. N. (2004). Utdanning og ulikhet - valg, prestasjoner og sosiale settinger. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 46(2), 133-157. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2005-02-02>
- Hardy, I. & Woodcock, S. (2015). Inclusive Education Policies: Discourse of Difference, Diversity and Deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97: Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Norges forskningsråd.
- Haug, P. (2016). Ein likeverdige skule i framtida?: Om dei som strevar i skulen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2, 64-77. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.273>
- Haug, P. (2020). 'It is impossible to avoid policy' comment on Mel Ainscow: promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 17-20. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730092>
- Heinz-Dieter & Rowan, B. (2006). Institutional Analysis and the Study of Education. I Heinz-Dieter & B. Rowan (Red.), *The New Institutionalism in Education* (s. 1-13).
- Hjellbrekke, J. & Korsnes, O. (2012). *Sosial Mobilitet*. Det Norske Samlaget.
- Hjemgård, L. (2019). *Diskurser om inkludering: En kritisk diskursanalyse av hvordan inkludering forstås i den norske grunnskolen* [Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://bora.uib.no/bora-xmllui/handle/1956/21303>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax forlag.
- Hovdenak, S. S. & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen?: En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og fram til i dag*. Fagbokforlaget.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Ginits, H., Heyns, B. & Mivhelson, S. (2018). Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. I D. B. Grusky (Red.), (s. 517-523). Routledge.
- Jenkins, R. (1992). *Pierre Bourdieu*. Routledge.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018: Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget. <https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapport-pisa-2018.pdf>
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.

- Jönsson, I., Trondman, M., Arnman, G. & Palme, M. (1993). *Skola - fritid - framtid*.
- Knudsen, K. (2021). Utdanning og ulikhet. I S. Grønmo, A. Nilsen & K. Christensen (Red.), *Ulikhet - Sosiologiske perspektiver og analyser* (s. 129-152). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meyer, J. W. (2010). World Society, Institutional Theories, and the Actor. *Annual Review of Sociology*, 36(1), 1-20.
- Møller, J. & Skedsmo, G. (2013). Modernising education: New Public Management reform in the Norwegian education system. *Journal of Educational Administration and History*, 45(4), 336-353. <https://doi.org/10.1080/00220620.2013.822353>
- Nordahl. (2018). *Inkluderende barnefellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- NOU 1976: 46. (1976). *Levekårsundersøkelsen: Utdanning og ulikhet*. Universitetsforlaget.
- NTNU. (u.å). *About Nordic Unequal Childhood*. <https://www.ntnu.edu/nordic-unequal-childhood/about>
- OECD. (2005). *School Factors Related to Quality and Equity: Results from PISA 2000*. Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background*. OECD, Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- Opplæringslova. (1998). *Tilpassa opplæring* (§1-3). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ready, D. D. (2010). Socioeconomic Disadvantage, School Attendance, and Early Cognitive Development: The Differential Effects of School Exposure. *Sociology of Education*, 83(4), 271-286. <https://doi.org/10.1177/0038040710383520>
- St.meld. nr. 16. (2006-2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Stiglitz, J. E. (2018). The Welfare State in the Twenty-First Century. I A. J. Ocampo & J. E. Stiglitz (Red.), *The Welfare State Revisited* (s. 4-37). Columbia University Press.

- Strand, I. (2004). *Sosial ulikhet i kontekst - en studie av paradoksale idealer og relaiteter i tre skoleorganisasjoner* [Masteravhandling, Norges tekniske- og naturvitenskapelige universitet].
- Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive Analysis: Theorizing Qualitative Research*. The University of Chicago Press.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- UNESCO. (1944). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. I *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca*. UNESCO.
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*. Hentet 5.6.2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Yin, R. K. (2012). *Applications of Case Study Research*. Sage.
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte?: Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* (Rapport 20/2012). f. o. u. Nordisk institut for studier av innovasjon.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide for lærerintervju

Vedlegg 3: Intervjuguide for rektorintervju

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil ditt du delta i forskningsprosjektet ”Barndom og velferd i Norden”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan skoler og utdanningssystem møter ulike elevers ressursbehov. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målsetningen med prosjektet er å framskaffe ny kunnskap og å styrke forskningen om hvordan skole- og utdanningssystemet møter ulike elevers ressursbehov. Vi retter fokus på skolers organisering og håndtering av elevens faglige og sosiale betingelser i skolen, med utgangspunkt i sosioøkonomisk bakgrunn. Forskning viser i høy grad at sosioøkonomisk ulikhet reproduseres gjennom utdanningssystemet. Dette prosjektet vil bidra til ny kunnskap om hvordan skolen kan motvirke eller forsterke sosial ulikhet grunnet i barns familiebakgrunn. Prosjektet er en videreføring av to tidligere studier, “Barndom og velferd i Norden” (BIN) som ble gjennomført i 2002 og i 2009-10 i henholdsvis tre kommuner i Norge, Sverige og Finland.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Førsteamanuensis Anna Rapp, ved NTNU, Institutt for lærerutdanning og professor Håkon Leiulfstrud ved NTNU, Institutt for sosiologi og statsvitenskap, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Tre kommuner og skoler i Norge, i Finland og i Sverige vil være med i vår studie. Kommunene er valgt på grunn av at de ligner hverandre i størrelse og innhold. Skolene er valgt ut på grunnlag av sin sosiodemografiske beliggenhet. Studien er et ledd i oppfølgingen av et nordisk forskningsprosjekt i 2002 og 2009, Barndom i Norden, der din kommune inngikk. Vi snakker med rundt 20 personer i hver kommune og du er valgt ut på grunn av din rolle i kommunen. Vi ønsker svært gjerne å følge opp og sammenligne resultatene fra tidligere prosjekt. Gjennomføringen av datainnsamlingen ledes av forskere som har arbeidet med denne og lignende studier år.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer du få delta i en intervju. Intervjuet vil ta inntil 90 minutter og foregå et adskilt sted på din arbeidsplass. Intervjuet vil, ved ditt samtykke, tas opp på lydbånd. Intervjuet vil bli transkribert og anonymisert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun prosjektmedarbeidere som vil få adgang til data. Vi registrerer ikke navn i denne undersøkelsen. Datamaterialet lagres på forskningsserver og er innelåst. Lydfilene vil bli slettet ved prosjektets slutt. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner. Både individer og skoler vil anonymiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.2024. Etter prosjektets slutt vil data oppbevares innlåst og anonymisert med formål å kunne brukes ved en oppfølgingsstudie, slik dette er en oppfølgingsstudie fra 2002 og 2009.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for lærerutdanning ved førsteamanuensis Anna Rapp
anna.cecilia.rapp@ntnu.no telefon +47 41363994 eller Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved professor Håkon Leiulfsrud hakon.leiulfsrud@ntnu.no telefon +47 95404299.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen thomas.helgesen@ntnu.no telefon +47 93079038
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anna Rapp

(Førsteamanuensis)

Håkon Leiulfsrud

(Professor)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Barndom og velferd i Norden og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Å delta i undersøkelsen gjennom intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca 2024

(Signert av foresatt til prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide for lærerintervju

Intervjuguide til lærere

Oppvarming

- kort presentasjon av prosjektets fokusfelt, rolleavklaring, konfidensialitet, intervjuets gang.
- evt. inntrykk relatert til prosjektets kvantitative del?
- intervjupersonens stilling, arbeidsforholdets varighet, typiske arbeidsoppgaver
- ved alle relevante spørsmål, bring opp spørsmål om endring over tid. ”Har det skjedd endringer de siste årene/ etter innføringen av Kunnskapsløftet?”.

Kan du beskrive lærerrollen din?

- Hva er viktig for deg som lærer?
- Når synes du at du lykkes med en skoledag som lærer?
- Hva er det mest utfordrende i lærerhverdagen her på S2?
- *Elevrelasjon* (relasjonell støttespiller, rollemodell, verdiformidler, klasseleder, kunnskapsformidler, veileder, inspirator, organisator, kontrollør, omsorgsperson og problemløser) (ikke relatert til enkeltelever).
- *Systemrelatert* (utvikle læringsmiljø og skoleorganisasjon, delaktighet i skoleutvikling, tydeliggjøre skolens verdier, synliggjøre visjoner og samarbeide for å nå dem)
- *Hovedutfordringer* i din rolle på denne skolen?

Kunne du beskrevet denne skolen, som en organisasjon?

- Har dere noen spesielle målsetninger/visjoner/verdier dere jobber ut fra?
- Læringsmiljø, stabens og ledelsens engasjement i utviklingsarbeid
- Før og etter Kunnskapsløftet?
- Hva er positivt med akkurat denne skolen? Hva er utfordrende?
- Kan man si at noe er særegent ved skolen, staben, ledelsen, elevene eller de foresatte?
- Hvordan er det å jobbe her? Hva er de viktige samtaleemnene i staben? Noe som kjennetegner staben (utskifting)?

Kunne du beskrevet skolekretsen her, og hva som er særlig positive eller utfordrende ved den?

- eksempelvis i forhold til boligstandard, sosialt miljø, aldersspredning, botid og flytting, institusjoner, kriminalitet, rusmiljø, immigranter, arbeidssøkere, sosialhjelp, ungdomsmiljø, organiserte tilbud?
- Hva er særlig positive og særlig utfordrende innslag i skolekretsen?

Hvordan har skolekretsen innvirkning på hvordan skoler er organisert tror du?

Beskriv samarbeid med hjemmet (ikke relatert til enkeltelever) (PRIORITET)

- Eks; oppfølging av hjemmearbeid/ utstyr/ oppmøte, behovsdekning, samarbeidsklime
- beskriv typisk bra og typisk utfordrende samarbeidsforhold. Noe karakteristisk?
- Hvordan oppleves samarbeidet med hjemmet i forhold til din og foresattes virkelighetsoppfattelse/problemforståelse? Hvilken innvirkning har det på din arbeidspraksis?
- Hvordan arbeider du i tilfeller der elevens hjemmeforhold er vanskelig? (med elev, foresatte, nettverk, eksterne instanser osv. Grad av og type intervensjon, be om eksemplifisering)
- Forståelse av samarbeid; tema, formaliseringsgrad, mål, forpliktelser, beslutninger og autonomi
- Representativt, direkte eller kontaktløst samarbeid? (informasjon, dialog og drøfting, medvirkning og medbestemmelse, ressursorientering, myndiggjøring)

Hva forstår du med tilpasset opplæring på din skole? (PRIORITET)

- Beskriv typisk tilpasset undervisning i klassen/ ved skolen, på individ-, gruppe- og skolenivå. (Tilpasning til individuell faglig-teoretisk læring, samt (sosial) tilpasning til fellesskapet.)
- Hva er den største utfordringen når det gjelder tilpasset opplæring ved skolen din? Hva lykkes dere med?
- Hvem inkluderes? Hvem ekskluderes? Hvilken type problematikk håndteres og ikke?

Beskriv typisk bakgrunn for spesialundervisning etter vedtak i klassen/ ved skolen?

- (også på bakgrunn av sosiale problemer, maskeres som faglige behov?)

Hvordan oppfatter du forholdet mellom elevenes behov og de tilgjengelige ressursene?

- (Faglig og sosialt, hjemme og på skolen)

Hvordan brukes skolehelsetjenesten i sosiale øyemed?

- Utviklingsbehov/- potensiale?

Oppfatter du skolen som en del av velferdsstaten?

Hvis du hadde en tryllestav ... (Løsningsorientering, organisatoriske tiltak)

- ”Jeg skulle ønske at”...
- Hvilke utviklingsbehov mener du bydelen/ skolekretsen/ nærmiljøet har?
- Hva trenger skolen din for å i enda større grad oppnå sine faglige og sosiale mål for elevene? Og hva trenger grunnskolen generelt?

Vedlegg 3: Intervjuguide for rektorintervju

Intervjuguide for rektorintervju

Bakgrunnsspørsmål

- Utdannelse? Arbeidserfaring? Hvor lenge på denne skolen?
- Hvorfor ble du rektor? Hvorfor på denne skolen?

Rektorrollen

- Hva kreves for å være en god rektor på denne skolen? Og i [*navn på kommune*]?
- Hvis tidligere lærer: Hvordan er det å gå fra jobben som lærer til rektor?
- (Endringer i syn på skolen, prioriteringer, relasjon til lærerne, til elevene?)
- Hva er de viktigste arbeidsoppgavene en rektor har? – bør ha?
- Hva er de mest positive aspektene ved å jobbe som rektor på denne skolen? De mest utfordrende aspektene ved rektorrollen?

Press, forventninger og lojalitet

- Som rektor, hva slags press opplever du fra andre aktører – hva innebærer dette?
(Endring over tid?)
- Lærere
- Foreldre
- Kommunen

Hvilke grupper opplever du sterkest lojalitet med?

- (elever, foreldre, kommune, lærere... andre?)

Blir man tatt på alvor av kommunen som rektor og skoleleder?

Skolen som organisasjon – visjoner og målsetninger

- Hvordan vil du beskrive denne skolen som en organisasjon?
- (Visjoner, verdier, samarbeid, arbeidsmiljø, felles visjon)
- Hva er dine visjoner for skolen, som ny rektor?
- Som vi har forstått har det vært en noe ustabil ledelse på skolen – er dette tilfeldig?
- Hvilke endringer vil skje på skolen med deg i lederrollen?
- Hvilken rolle ønsker du å ha som rektor?
- Hva mener du er din viktigste rolle overfor lærerne?

- Hva er dine visjoner for foreldresamarbeidet?
- Skole – omgivelser - overlevelse
- Nå har vi nedleggingssaken i bakhodet: Når du tenker på skolens beliggenhet/skoledistrikt og de spesielle utfordringer dette gir ifht barnas behov: Hvordan ser du for deg fremtiden til skolen, på kort sikt? - på litt lengre sikt? Hvordan vil skolen overleve

Skolens sosiale målsetninger

- Et sentralt tema i vårt prosjekt er barns levkår og velvære, sett fra et perspektiv om sosial ulikhet. I hvilken grad vil du si at skolens og ansatte praktiserer læring og pedagogikk med et fokus på individuelle behov? Fokus på sosial kompetanse?
- Hvis ja: hvorfor? / Hvis nei: hvorfor ikke?
- Hvis man ser faglig og sosial kompetanse som en dimensjon – hvordan ser du relasjonen mellom disse temaene, sett på bakgrunn av de endringene som har vært de siste årene, mot testing og fokus på grunnleggende ferdigheter?
- Har det vært endringer i prioriteringer og forventinger nå ifht tidligere?
- Hvordan opplever du ressursene som er tilgjengelige for spesialpedagogikk/spesielle behov?
- Hvordan er situasjonen i dag, i forhold til tidligere? Hva er din spådom for de nærmeste årene?

Styring

- Kommunen
- Hvordan fungerer kommunikasjonen mellom deg og kommunen?
- Hvor stor autonomi har du til å forme skolen etter dine visjoner?
- Hva opplever du er hovedfokus i [*navn på kommune*] for skolen?
- Hvordan fungerer lederavtalen?
- Hvor viktig er lederavtalen for deg? - for skolen?
- Hvordan blir den utviklet?
- Hvilke føringer får den for virksomheten på skolen?
- Stemmer målsetningene i lederavtalen overens med dine visjoner for skolen?

- Kjenner lærerne til lederavtalen og forholder de seg til den? Hvor viktig er det for deg at lærerne involveres i å oppnå målene i lederavtalen?
- Hva holdes du ansvarlig for, fra kommunen?
- Er du enig i kommunens krav/forventninger?
- Hvordan fungerer evalueringer i [*navn på kommune*] kommune?
- Er resultater av evalueringer/tester nyttige for deg/for skolen? (elevundersøkelsen, nasjonale prøver).
- Hva skjer med resultatene – brukes de?
- Hva forventer du fra lærerne av rapportering/skriftliggjøring?
- Har du noen påvirkning på hva som skal rapporteres?
- Har dette konsekvenser for lærernes arbeid?

Avslutning

- Opplever du skolen som en del av velferdsstaten?
- Tryllestav: Hva mener du ville kunne gjøre denne skolen ennå bedre?

