

Universitetet i Agder

**Reproduksjon av ulikheter, eller
utdanningsrettferdighet**

**En kvalitativ studie av skolens prinsipp om likeverd og
inkludering i opplæring.**

Miriam del Carmen Rannekleiv

Masterstudie i Pedagogikk

Veileder: Lisbeth L. Skreland

15. mai 2023.

Innhold

Tema: Skolens prinsipper om likeverd og inkludering i opplæringen

Forord	5
Sammendrag	6
Oppgavens struktur	7
1.- Innledning	9
1.1 Studiens formål og problemstilling	10
1.2 Begrepsavklaringer	11
1.3 Tidligere forskning	12
2.- Oppgavens bakgrunn	14
2.1 Det moderne kulturelle samfunnet i Norge	14
2.2 Norsk skolehistorie i møte med en likeverdig opplæring	15
2.3 Pedagogisk ledelse i den likestilte skolen	16
2.4 Lærernes profesjonsutøvelse	18
3.- Teoretisk rammeverk	20
3.1 Prinsippet for skolens praksis	20
3.2 Sentrale teoretikere: P. Bourdieu, B. Bernstein	22
4.- Sentrale begreper	26
4.1 Mangfold	26

4.2 Likeverd	29
4.3 Inkludering	30
4.4 Likhet	33
4.5 Medvirkning	34
5.- Metode	35
5.1 Forskningsdesign	36
5.2 Vitenskapelig forankring	36
5.3 Fenomenologi	37
5.4 Hermeneutikk	38
5.5 Utvalget	39
5.6 Intervjugjennomføring	40
5.7 Transkribering	42
5.8 Dataanalyse	42
5.9 Validitet og reliabilitet	44
5.10 Etske overveielser	46
6.- Presentasjon av resultater og drøfting	47
6.1 Opplærings utfordringer	47
6.1.1 Ulike behov, forutsetter ulik læring	49
6.1.2 Tilrettelegging av læringsinnhold og pedagogisk materiale	51
6.1.3 Tilpasset opplæring	52
6.2. Elevens læringsmiljø	54
6.2.1 Relasjon lærer-elev	56

6.2.2 Relasjon elev-medelev	57
6.2.3 Inkluderende felleskap	60
6.2.4 Elevens deltakelse, medvirkning og medbestemmelse	61
6.3 Kultur for mangfold, de flerkulturelle barn	63
6.3.1 Ethiske holdninger, moral og verdier	65
6.4 Kunnskapskompetanse og skoleutvikling	68
6.4.1 Profesjonsfelleskap	69
7.- Konklusjon og svar til problemstilling	72
8.- Avslutning	76
8.1 Studiens begrensninger og styrke	77
8.2 Fremtidig forskning	78
9.- Litteraturliste	79
10.- Vedlegg	83
Vedlegg 1. NSD godkjenning	
Vedlegg 2. Informasjonsskriv	
Vedlegg 3. Intervjueguiden	

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på 2 spennende år, med relevant læring og viktig kunnskap. 2 år med arbeid, selvdisiplin og mye innsats. Det føles utrolig tilfredsstillende å ha kommet så langt i karrieren. Dette er ikke bare en selvfølge for meg. Jeg innser at det er mye jeg må være takknemlig for. Jeg føler meg utrolig heldig og velsignet. Å ha kommet til et land hvor mulighetene for å nå sine ønsker er tilgjengelig for alle, det handler bare om å gripe dem.

Det er mange mennesker jeg må rette en stor takk til. Først og fremst til min kjære mann som har vært der, for å oppmuntre og heie på meg hele veien. Takk for din støtte, konstruktive samtaler og for å gripe inn når jeg mest har trengt deg. Du har i tillegg til full jobb, tatt ansvar for mange av husets oppgaver. Dette for at jeg uforstyrret kunne bruke mest mulig av tiden til min studie. Tusen hjertelig takk til mine to herlige jenter, de er så gode og fantastiske. I min tid som student har de vært så flinke og selvstendige. De hjelper og bidrar med det de kan, jeg har flere ganger vært overrasket med deilige middager og stell av hus.

Tusen takk til alle mine lærere og medstudenter. Spesiell takk rettes til min veileder Lisbeth L. Skreland for godt samarbeid, støtte og konstruktive tilbakemeldinger. Stor takk til mine informanter, takk for deres gode vilje til å stille opp, deres bidrag har vært verdifullt for gjennomføringen av denne oppgaven. Tusen takk til Edel for hennes gode vilje med å gå gjennom oppgaven og rette ortografiske feil. Og tusen hjertelig takk til familie og gode venner som har heiet på meg.

Jeg må bare si at det aldri er for sent å studere og lære nye ting, man kan aldri slutte å lære. Det er fortsatt mye kunnskap som finnes der ute.

Fevik, 15.mai. 2023.

Miriam del Carmen Rannekleiv

Sammendrag

Tanken om en skole for alle har sine røtter langt tilbake i tid (Telhaug, 1994; Solstad, 2004; Bjørnsrud & Nilsen, 2021). Fra og med L97, har det blitt vektlagt inkluderende opplæring som viktig for alle barns utvikling og læring, men menneskeverd i denne utviklingen har også vært sentralt. Alle mennesker er like mye verdt uansett av hva det er som skiller oss fra hverandre. Lærerne blir rollemodellene i dette arbeidet. Når de selv viser omsorg og respekt og ser den enkelte elev, anerkjennes deres verdighet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Derfor vil jeg i lys av Læreplanverket overordnede del kap.3. *prinsipper for skolens praksis*, finne ut hvordan skolen og lærerne tilrettelegger for realisering av et likeverdig og inkluderende arbeid i møte med mangfoldet.

Skolen er det stedet der elever og barn med ulike kulturer og forskjellige behov har sin møteplass. Derfor bygger denne studie på det moralske og etiske ansvaret skolen har for å gi dem utdanningsrettferdighet. Skolen får ansvaret om å gi like opplæringsmuligheter til alle barna, også dem som ikke stiller så sterkt økonomisk, kulturelt, faglig eller sosialt. Fokuset skal rettes mot undertrykkelse (Torjussen & Hilt, 2021). Det vil være barns interesse, nysgjerrighet og innsats som bør bestemme hva de presterer og resultatene av dette (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Gjennom en kvalitativ undersøkelse og med intervju som redskap, har jeg forsøk å belyse hvordan lærere arbeider og tilrettelegger sitt faglig innhold for å kunne møte elevenes varierende læreforutsetninger. Jeg har tatt som utgangspunkt at en likeverdig og inkluderende opplæring vil avhenge av hvordan skolen prioriterer dette arbeidet, men hovedsakelig av at læreren synligjør sin kunnskap og utvikler sin kompetanse, samarbeider i felleskap for å slik hjelpe elevene med å utvikle sin kunnskap og sine ferdigheter (Bjørnsrud, 2014).

Studien viser til, at på tross av lærerens arbeid og innsats, gjenstår det fortsatt mye å jobbe med. Blant annet at det savnes en kultur som vektlegger verdien av et profesjonelt lærerfelleskap, hvor erfaringer diskuteres, praksis reflekteres og kompetansen videreutvikles. Dette forutsetter en ledelse som fremhever verdien av et slikt arbeid, med den hensikt å prioritere elevenes utvikling og læring (Bjørnsrud, 2014). Studien viser også at det vil være viktig at skolen og lærerne utvikler et velfungerende læringsmiljø der alle får oppleve tilhørighet og gode relasjoner til hverandre (Bjørnsrud & Nilsen, 2021).

Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av: Innledning hvor jeg introduserer hensikten med min studie. Beskriver min interesse for at akkurat dette temaet og utgangspunktet synliggjøres, beskrives og plasseres i et samfunnsmessig perspektiv. Jeg presenterer min problemstilling og relevansen med den, og mitt ønske om at resultater av denne studien kan føre til en mer reflekterende praksis i skolen. Jeg viser også til tidligere forskning som finnes på dette området og understreker hvorfor dette i dag fortsatt er et aktuelt og relevant tema.

I teoridelen viser jeg til aktuell og viktig kunnskap. Jeg presenterer her mine teoretikere. Deres bidrag vil være en betydelig støtte for refleksjon og drøfting av empirien og det vil styrke min studie. Det beskrives også kort, men innholdsrikt, de ulike begrepene som mine forskningsspørsmål bygger på.

I metoddelen beskriver jeg gangen i min forskning, som på en strukturert måte hjelper meg med å bevise og støtte min vitenskapelige undersøkelse. Med bevissthet om de etiske overveielser under hele prosessen, viser jeg til planlegging, gjennomføring, transkribering og analyse av datainnsamlingen.

I analysedelen vil jeg presentere fortolkninger av empirien og vise til hvordan jeg kommer frem til kategoriene som ble betydelig for mitt forskningsspørsmål. Det ble generert viktig data og den mest relevante informasjonen ble trukket frem. Etter grundig analyse ble mye valgt bort, men ikke uten å være trygg på at dette ikke kunne være aktuelt for min undersøkelse. Jeg benytter en hermeneutiske tilnærming for å få til ny forståelse og mening, uten å forandre essensen, men ved å få det frem.

I presentasjon av funn og drøfting, presenteres de 4 kategoriene som ble til i analysedelen. Kategoriene fremhever ulike elementer som informantene anslår som viktig, for å fremme en likeverdig og inkluderende praksis i skolen. Disse blir betydelige for å kunne gi svar til min problemstilling. Hver kategori gjenspeiler informantenes subjektive opplevelser, inneholder momenter og relevante utsagn. Som for eksempel opplevelser og utfordringer de møter ved å jobbe med en så sammensatt gruppe elever, og deres forsøk på å imøtekomme og tilpasse opplæringen etter elevenes forutsetninger og behov. Dette drøfter jeg i lys av teorien og ved å støtte meg til mine teoretikers bidrag.

Til slutt vil jeg presentere mine refleksjoner rundt kategoriene som er blitt drøftet, og samtidig belyse hva dette har å si for mangfoldet, lærere og skolen. Dette i håp om å kunne trekke konklusjoner og gi besvarelse til min problemstilling.

1.- Innledning

En av skolens viktigste oppgaver har vært å bidra til å skape et likestilt og rettferdig samfunn (Torjussen & Hill, 2021). Alle barn, uten unntakelse, skal ha rett til å gå på skolen og til å få like muligheter i opplæringen slik at de kan nå sine mål. Siden reformen i 2006, har Kunnskapsløftet og Læreplanverket vært styrende dokumenter for lærerens arbeid i norsk skole. Læreplanverkets overordnede del har status som forskrift, -verdier og prinsipper for opplæringen, og består av formålsparagrafen og 3 kapitler: 1. Opplæringens verdigrunnlag, 2. Prinsipper for læring, utvikling og danning og 3. Prinsipper for skolens praksis. Disse verdiene henger tett sammen og skal prege den pedagogiske praksis, alle som arbeider i grunnopplæringen er pålagt å følge disse (Utdanningsdirektoratet, 2020).

For å kunne gi svar til denne oppgaven, vil jeg støtte meg i *Læreplanverkets 3. kapitel: «Prinsipper for skolens praksis»*, hvor likeverd og inkludering sees som den grunnleggende verdien opplæringen bygges på. Her befestes det tydelig viktigheten av skolens formål om å gi alle elever likeverdig behandling, like muligheter og et inkluderende læringsmiljø, for på denne måte å forebygge ulikheter mellom individ og samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2020). I denne oppgaven ønsker jeg å finne ut på hvilken måte dette mandatet settes i praksis. Dersom min problemstilling lyder slik:

«Hvordan arbeides det i skolen for å fremme prinsippet om likeverd og inkludering i opplæringen, for å imøtekomme barns faglige, sosiale og kulturelle ulikheter?»

Skolen i dag er blitt mangfoldig, derfor understrekes dette prinsippet sterkt og det er et mål å nå, for å utjevne sosial ulikhet (Bakken, 2009). Den norske skolens formål er å fungere som samfunnsintegrerende. For dette er det først nødvendig å sikre likeverdige rettigheter i opplæringen. Med inkludering menes at opplæringssystemet tar sterkt hensyn til de store forskjellene og behov hos alle elever og på den måten tilby en likeverdig opplæring. Men realisering av inkluderende praksis krever felles innsikt og forpliktelse i hele utdanningssystemet. På skole nivå blir det ledelsen og lærere de ansvarlige for å vektlegge et syn på likeverd som forutsetter tilpasning av alle sider i opplæringen (Bjørnsrud & Nilsen, 2021).

I en skole som vil være for alle barn, må likeverd stå sterkt som grunnverdi og det må gjelde alle elever, uansett sosial klasse, tilhørighet, bakgrunn, evner eller forutsetninger (Bjørnsrud & Nilsen, 2021). Derfor vil skolens ledelse og lærere stå til ansvar i det målrettede arbeidet,

da det viser seg at ulikheter fortsatt følger sosioøkonomiske og kulturelle skillelinjer i klasserommet, skolen og i samfunnet generelt (Torjussen & Hill, 2021). Hølland (2021), understreker at ulighetene i skolen uttrykkes på forskjellig måte: for eksempel i møte med de kulturelle minoritetene, elevmangfoldet, ved at mål og innholdet i opplæringen ikke imøtekommer elevens læringsbehov, eller at elevene deltar på ulik linje i felleskapet.

1.1 Studiens formål og problemstilling

Formålet med denne studie er å sette fokus på elevmangfold i skolen, likeverd, inkludering og likhet i opplæringen. Jeg vil få frem hvordan lærere og skolen skaper bevissthet og refleksjon i det målrettede arbeidet i å tilby alle elever en rettferdig og likeverdig opplæring, forankret i etiske verdier som skaper og styrker barns forståelse av ansvar og rettferdighet. Hvilken metode og praksis som er viktig for dem, og hva som vektlegges i det forebyggende arbeidet. Min personlig interesse for dette tema, er at jeg selv og mine barn er representanter for dette mangfoldet. Å være minoritet i klasserommet har sine utfordringer. Det er flere ting som er av betydning for å få til et adekvat læringsutbytte, slik som språk, kulturtilhørighet, identitet, osv. Mangfoldet som gjenspeiles i klasserommet setter sitt preg, men byr også på utfordringer. For å imøtekomme dem, har skolens faste rammer av objektive krav: lovverk, regler, normer, strukturer og rutiner angitt av overordnet makt som regjering, institusjoner og organisasjoner som er nødvendig for å kunne fungere objektivt og praktisk (Postholm, et al. 2011). Men for å kunne gi like utdanningsmuligheter til alle elever, kreves det at lærerne utvider sin horisont i forhold til de ulike arbeidsmetoder og praksiser som er nødvendig for å imøtekomme de ulike elevenes behov og på denne måte sørge for en likeverdig opplæring. I dette arbeidet, vil det være viktig at skolens ledelse tar ansvar for å bygge opp og styrke en kultur som er ment for å bryte med mønstre som skaper ulikheter. Det viser seg at skoler med sterk inkluderingskultur, bidrar til å oppnå bedre resultater i undervisningen og at elevene når sine mål (Bakken, 2009).

Min problemstilling lyder slik:

«Hvordan arbeides det i skolen for å fremme prinsippet om likeverd og inkludering i opplæringen, for å imøtekomme barns faglige, sosiale og kulturelle ulikheter?»

Norge blir stort sett regnet som et velfungerende samfunn, som sammenlignet med andre land, gjør det økonomisk og sosialt veldig bra (Fløtten, et al. 2009). Det er et land som vektlegger individets rettigheter, selvstendighet og autonomi. Likestillingsprinsippet står også høyt. Disse er viktige egenskaper for å bygge opp et godt og integrerende samfunn. Men få kan forestille seg at i et slik land, finnes det også sosiale utfordringer som blir til samfunnsproblemer (Fløtten, et. al. 2009). Dette på tross av de forskjellige tiltakene som settes i gang for at alle skal ha like muligheter til utdanning, arbeid og helse, og slik ivareta rettferdighet i samfunnet (Bakken, 2004). De sosiale ulikhetene vokser stadig mer, og disse gjenspeiles i skolens klasserom (ndla.no).

Skolens praksis vil bli preget av ritualer, rutiner, læringskultur, pedagogisk ledelse, osv. (Bang, 2020). Disse igjen vil ha påvirkning på lærerens undervisning og elevens læring. Det er ulike premisser som gjør at elevene ikke stiller likt på skolen, ting de ikke selv kan ta ansvar for: kulturelle og etniske forskjeller, sosial og kulturell kapital og økonomiske fordeler. Derfor blir det skolens samfunnsansvar å fremheve verdien av en kultur som ser alle barn og anerkjenner ulikheter på en respektfull måte. Slik kan skolen bidra, for å gi alle barn like muligheter, omsorg og adekvat undervisning som fremmer etiske verdier, slik at alle kan vokse i felleskap som likestilte mennesker (Torjussen & Hilt, 2021).

1.2 Begrepsavklaringer

Etter en grundig bearbeidelse av min problemstilling og for lettere å kunne undersøke skolens ulike metoder og praksis i det forebyggende arbeid med å unngå ulikheter i klasserommet, kom jeg frem til utvelgelse av de mest relevante og viktigste begreper. Disse er også skolens grunnleggende verdier, nødvendig for å få til en velfungerende skole. De vil gjennomsyre denne oppgaven og blir til hjelp for å belyse, styrke og gi svar på min problemstilling. Begrepene vil bli beskrevet nærmere i teoridelen.

«Mangfold: å løfte frem forskjeller på gruppenivå.

Likeverd: å gi elevene samme mulighet til å nå sine mål.

Inkludering: alle elever deltar på lik linje i felleskapet, ved å verdsette ulikheter og mangfoldet som finnes i gruppa.

Likhet: å ha de samme rettighetene som alle de andre» (Hølland, 2021).

1.3 Tidligere forskning

I St. meld. nr. 31, understrekkes at skolen er en viktig hjørnestein i samfunnet. Skolens viktig oppdrag er både utdanning til likeverdige mennesker og sosial utjevning i samfunnet. Dermed blir kvalitet i grunnopplæringen viktig. Selv om de fleste barn trives på skolen, er Regjeringen fortsatt bekymret for at barns faglige ferdigheter avtar og krav og kompetansene i arbeidslivet øker (St. meld. nr. 31. 2007-2008, regjering.no).

Barn bruker mange verdifulle år av sitt liv på disse stedene, og det er muligens en av grunnene som vekker forskernes interesse innenfor dette feltet. Ulik forskning innenfor skolens arbeid har vært utrolig viktig for meg og for å støtte og styrke min problemstilling, min teori og min dataanalyse. Her presenteres noen av de mest relevante bidragene i forhold til min egen forskning.

I sin tverrfaglige avhandling «*Inkludering i en flerkulturell skole*», forsker Mariann Jortveit (2014), på hvordan begrepet inkludering uttrykkes i styringsdokumenter og hvordan dette kommer til syne i lærerens arbeid og i deres refleksjoner. Hennes analyse gir et blikk i skolens politikk og innvandringspolitikk. Hun viser til regjeringens innsats innenfor dette feltet, men som den fortsatt ikke helt lykkes med. Mangfold i klasserommet skal imøtekommes gjennom inkludering og deltakelse. Jortveit mener at for å imøtekomme mangfoldet i skolen, kreves det kompetanse, ressurser og etiske overveielser, ikke bare fra lærerne, men også fra skolens ledelse. Lærerne vil ikke kunne dekke alle elevers behov til enhver tid og derfor vil de handle ulikt fra situasjon til situasjon (Jortveit, 2014).

Jortveit (2014), mener at inkludering ofte blir forvekslet med tilpasset opplæring. Lærerne forsøker å tilpasse opplæringen til elevene i klasserommet og at de, ifølge Jortveit, ser behovet for dette. Men inkludering er ikke bare å tilpasse opplæringen, men at de også får delta i felleskapet. Deltakelse er den beste måten å uttrykke inkludering på, dette synet støttes både i dokumentene og blant lærere. Jortveit understreker at faglig inkludering er viktig, men det er også sosial inkludering, særlig i friminuttene og derfor må skolen satse på å øke denne kompetansen blant barna. Skolen ivaretar ikke alltid dette prinsippet, hevder Jortveit. Derfor er det viktig for lærerne å utvikle kompetanse for å møte ulike kulturelle erfaringer.

Samarbeid med hjemmet er viktig for å fremme en inkluderende praksis, men de fleste lærere forventer at samarbeidet med foreldrene også skal gjelde å kunne hjelpe barna med hjemmeleksene, dette på tross av at minoritetsbarns foreldre ikke har samme faglige forutsetninger for å bidra og dette må lærerne ta hensyn til (Jortveit, 2014).

Forskeren ved det Norske Institutt for forskning og oppvekst, Anders Bakke, har forsket mangfold, inkludering og tilpasset opplæring. I rapporten *Ulikhet på tvers* (2009), tar han opp skolens potensial for å redusere ulikheter i skolen. Han undersøker sammenhengen mellom foreldrenes utdanning med elevens skolekarakter. Bakke mener at svakt presterende elevgrupper, stor sett er mer sårbare i skolens miljø, og at elevenes skolerresultater kan bli bedre når selv trives med skolens læringskultur, og er godt tilpasset denne. I følge Bakke er det sammenheng mellom elevens gode karakterer og hvor mye skolen selv bidrar til å skape en sterk læringskultur. Bakken mener også at foreldrenes utdannings nivå, er tydelige og viktige kjennetegn i elevenes oppnåelse av læringsresultater. Skoleledelse og lærere har en betydelig utfordring her, i arbeidet med å kompensere for dette. I følge Bakke, har disse barna godt av å gå på en skole med sterkt læringsmiljø som verdsetter, støtter og anerkjenner mangfoldet, for å lettere kunne nå kunnskapsmål. Resultatene viser også at jenter kan prestere bedre enn gutter, men foreldrenes utdanning har større påvirkning på elevens resultater (Bakken, 2009).

Pedagogen Miriam H. Olsen forsker i sin bok *En inkluderende skole?* (2013) på fenomenet inkludering i et skoleperspektiv, der hun ser på samspillet mellom det faglige, det kulturelle og det sosiale læringsmiljøet. Hun skriver at inkludering som begrep, var ukjent og lite praktisert i skolene. Den fikk sin verdi i skoledebatter og senere kom det frem i læreplanen av 1997 (KUF 1996). Inkludering ble til en reform av skolen, en prosess som skulle tilpasse skolen og miljøet til barnet, og ikke omvendt (Olsen, 2013). Hun skriver at begrepet inkludering er kompleks, at den tolkes og forstås på ulike måter avhengig av situasjonen det vurderes ut ifra, men at en inkluderende opplæring er et prinsipp og ikke en handling. Olsen refererer i sin forskning til Haug (2005), som hevder at alle aktører er enige om at vi skal ha inkludering, men at forståelse av hva inkludering er, ikke er lik hos alle. Politikere, PPT, skolen, lærere, foreldre, elevene selv, hver av dem vil gi inkludering ulikt innhold. Unescos mål av en inkluderende opplæring, er å få bort all diskriminering og fremme sosial tilhørighet. Gjennomføringen og forventingene av inkludering vil variere. De ulike måter å forstå begrepet på gir ulike svar, derfor er inkludering i skolesammenheng, gjenstand for konstant forskning. Det kreves enighet på samfunnsnivå for hvordan den ivaretas i kommuner og iverksettes på den enkelte skole. Det viktigste er at eleven selv føler seg inkludert og aktiv deltaker i skolens felleskap (Olsen, 2013).

2.- Oppgavens bakgrunn

2.1 Det moderne kulturelle samfunnet i Norge

Torjussen & Hilt (2021), siterer at med inspirasjonen fra Emile Durkheim (1858-1917) og T.H. Marshall (1893-1981), oppsto Norges normative grunnlag for sosialdemokratisk integreringstenkning. «Når befolkning er sikret likeverdige rettigheter gjennom en omfordelende velferdsstat, vil man også oppnå et integrert samfunn» (Torjussen & Hilt, 2021 s. 48). På 1970-tallet var Norge ifølge Francis Sejersted (2013; i Torjussen & Hilt, 2021), i sitt sosialdemokratiske høydepunkt, det var et ønske om sosial utjevning og kulturell likhet. Nasjonen som virket formelt samlet, var i virkeligheten ikke det. Samer, romfolk, jøder og skogfinner ble utsatt for diskriminering. Deres mulighet for å praktisere eget språk og egen kultur i skolen, ble frarøvet (Torjussen & Hilt, 2021).

Fra midten av 1970 ble begrepet globalisering brukt som betegnelse av at kloden var blitt til en økonomisk, politisk og kulturell verden. I Norge som i mange andre land, førte globaliseringen til en forflytning av varer, penger, teknologi, ideer, musikk, men også relasjoner, arbeidskraft, migranter og flyktninger. Transnasjonal mobilitet og migrasjon økte betydelig, stort sett i form av innvandring og folk på flukt som følge av krig, sult, osv. Innvandring til landet førte til raske økninger i befolkningen, men også til utvikling av samfunnet. Befolkningsstrukturen ble endret, dette forårsaket etniske og kulturelle bekymringer og spørsmål om den nasjonale kulturen og identiteten. Dette påvirket landets politikk og utdanning. Det ble en interkulturell utfordring og det økte behovet for utvikling av kompetanse for å imøtekomme disse endringene (Korsgaard, et al. 2018).

Samtidig som befolkningen endret seg, forandret skolen retning. Kollektive verdier som solidaritet og felleskap er blitt til individuelle akademiske prestasjoner. Begrepsbruk i skolen er også endret, fra integrerende samfunn til inkluderende samfunn, der «inkludering handler om å skape et samfunn der diversitet og mangfold er normen ... skolens og samfunnets fremste oppgave blir å akkomodere dette mangfoldet» (Torjussen & Hilt, 2021 s. 50). Mangfoldet menes å være positivt for alle slags samfunn, men slik tankegang settes på prøve, gang på gang (Torjussen & Hilt, 2021).

2.2 Norsk skolehistorie i møte med en likeverdig opplæring

I mer enn 150 år har Norges utdanningspolitikk hatt et ønske om å være felleskapsdannende. Et ønske om å benytte utdanning som middel i forebygging av sosial utjevning og økonomiske forskjeller (Dale, 2008). Dette førte til at utdanningen for alle elevene fikk demokratisk karakter, alle barn skulle ha tilgang til skolen uavhengig av deres sosioøkonomiske muligheter. Meningen med dette, skriver Torjussen & Hilt (2021), har også vært å fremme en felles nasjonal identitet.

Statens ideal har vært at den norske skole skulle bygges på grunnleggende verdier, respekt og toleranse, alle med like rettigheter og solidaritet (Torjussen & Hilt, 2021). Fellesskolens forkjempere argumenterte med at en fellesskole kunne bidra til å fjerne ulikheter i menneskets livsvilkår (Niessen, 1876, s. 300, i Dale, 2008). Fellesskolen ville være til hjelp for å bidra til individets autonomi og samtidig hjelpe lavklasseforeldre med det store ansvaret de hadde. Likheter og felleskap ble slagord for tilhengerne av fellesskolen (Dale, 2008, s.48).

Dale (2008), skriver at kommisjonen av 1865 godkjente tanken om at allmennskolen skulle kunne bidra til å utjevne de sosiale ulikhetene som fantes i samfunnet. I Norge, før 1896, var de fleste skoler med adgang til høyere utdanning eller gymnaset, private. Det kostet mye penger for foreldrene å sende sine barn dit, høyere utdanning var reservert til folk som kunne betale for det. Året 1896 er et viktig år, da høyere skole skulle være en forlengelse av utdannelsen. De økonomiske barrierer som hindret lavklassebarn i å ta videre undervisning, skulle brytes ned eller, i alle fall reduseres. Fellesskolen ble sett som et riktig middel for å utjevne forskjeller mellom fattige og rike, og bidra til sosial likhet. Det ville fremme sosial mobilitet, gi flere muligheter til barn fra lavere klasse til å oppnå adgang til høyere skole. Fellesskolen oppsto som grunnlag for sosial integrasjon, for å bekjempe utjevning av sosiale forskjeller (Dale, 2008, s. 49-55).

Det viste seg etter hvert at noen barn var mer skoleflinke enn andre barn, dette hindret for noen rask fremgang i skolen. En gruppe med normal undervisning ble dannet, en annen gruppe for evnemessig svake og en til for døve og blinde, disse 2 siste grupper stod utenfor datidens fellesskole. Spesialskolene ble til. Barn som ikke viste anstendig oppførsel, fikk heller ikke lov å delta i samme undervisning som de *normale* barna, disse skulle istedenfor gå i asyl som ble oppfattet som redningssted. Det er her det nå oppstår differensiering i undervisningen. I begynnelsen av 1900 tallet, ble det vedtatt at barn med dårlig oppførsel ikke skulle straffes, men oppdras og sendes til arbeidsskole. For dem som sto utenfor fellesskolen,

var det ikke dannelsen som gjaldt, men oppdragelsen, primært gjennom disiplin (Dale, 2008, s. 51-58).

Dale (2008), skriver at disiplinen i skolen var før rettet mot å gjøre forskjell i klasserommet. Barn som hørte til respektable hjem, fortjente respekt, og elever fra enkle hjem mente de ikke fortjente samme respekt, da disse allikevel skulle ende som fiskere, bønder, husmenn og industriarbeidere. Slik blir sosiale bakgrunns rammer skapt i skolen. Den disiplinen som skolen brukte, ble senere oppfattet som et problem i Norge. Den førte til ydmykelse, og til kroppslig og sosialt nedverdiggelse, dette i tillegg til å fremme sosial ulikhet. For barn med svake kunnskaper, som dysleksi, eller svake ferdigheter i lesning og skriving, var oppdragelse og disiplin redskapet, og disse endte hovedsakelig i ufaglært arbeid. Skolen fra 1800 tallet og til midten av 1900 tallet skriver Dale (2008), har vært med å reprodusere sosial ulikhet. Noe man lenge har vært oppmerksom på. Det blir sammenheng mellom utdanning og sosial ulikhet (NOU 1976:46; Bjørnsrud & Nilsen, 2021).

Skolens utfordringer er der fortsatt, her møttes alle slags barn, og forskjellene blir mer synlige. Skolen har hatt det krevende for å kompensere for disse forskjellene, samtidig som den beskyldes for å opprettholde og øke dem (Bakken & Danielsen, 2011; i Postholm, et al. 2011). For å få til utjevning av sosial ulikhet, vil det ikke være nok med å få formelt sett lik adgang til å gå i samme skole, men også, utjevne forskjeller i læringsutbytte og skolerresultater (Bjørnsrud & Nilsen, 2021). Derfor har skolen i dag klarere retningslinjer i lover, forskrifter og planer. Der vektlegges like betingelser og likeverd for å møte elevene der de er, og gi dem støtte og den nødvendige kunnskap for å komme seg videre i læringsutviklingen. Det blir til en annen tankegang, elevaktivitet, likestilling, inkludering og medvirkning blir sett som viktig del av undervisningen, tiden er inne for en reformulering av allmenndannelsen (Dale, 2008. s. 65-67).

2.3 Pedagogisk ledelse i den likestilte skolen

En godt fungerende skole har med balansen i skolekulturen og det eksterne kravet fra samfunnet å gjøre. Skoleledelsen har ansvar for å skape et godt, trygt og hyggelig arbeidsmiljø for de ansatte. Disse forholder seg til retningslinjer fra ledelsen om hva som er viktig å prioritere, og får ansvar for å tilrettelegge for et godt og sunt inkluderende læringsmiljø for alle elevene (Bjørnsrud, 2014). Knutsen & Emstad (2021) fremhever, at skolen skal kunne ha kompetanse i å kunne tilrettelegge for variasjon og tilpasning til

mangfoldet som elevgrupper representerer i dag. Mangfold er det mest vanlige i de norske skolene, både elever og lærere representerer mangfoldet. Derfor må det i skolen finnes forståelse av de ulike aspekter ved dette. Det vi skal være bevisst på når vi snakker om mangfold i skolen, er forskjeller, respekt og anerkjennelse (Munthe, 2011, s. 11; i Postholm, et al. 2011). Uttrykkene mangfold og forskjell hører sammen, og skolens ledelse og lærerne bør forstå dette. I elevgruppen kan det finnes fysiske forskjeller i høyde, vekt, hår osv. andre forskjeller kan ha med interesser, evner, opplevelser, erfaring og talent. Dessverre finnes det også klasseforskjeller blant barn; elevene stiller ikke likt når det gjelder sosioøkonomiske muligheter, og dette kan bli en av de mest negative påvirkninger for barna, blant annet fordi de ikke stiller likt til deltakelse i skolens felleskap. Behovene hos barna kan spille ut ulikt, noen kan ha behov for hjelp i forbindelse med opplevelser, andre trenger tilrettelegging i forhold til sine ferdigheter, mens andre trenger bare å bli sett (Munthe, 2011; i Postholm, et al. 2011).

For å kunne på en konstruktiv måte imøtekomme elevenes behov og verdsette forskjelligheten, må en god pedagogisk ledelse i skolen til. «En ledelse som kreves for å initiere og lede refleksjons og læringsprosesser i organisasjonen» (Wadel, 1997; i Fuglestad & Lillejord, 1997. s. 35). Pedagogisk ledelse, skriver Wadel (1997), knyttes tett til læring og til å stimulere til refleksjon, dermed blir den relevant for utvikling og endring av skolens læringskultur. Skolen står overfor mange utfordringer og det hevdes at en fornyelse som vektlegger en produktiv læring kreves for å videreutvikle skolesystemet (i; Fuglestad & Lillejord, 1997).

«Ledelse er en prosess og et samspill, som kan knyttes til personer som innehar en formell overordnet posisjon; posisjonen er tillagt en viss myndighet og makt» (Wadel, 1997; i Fuglestad & Lillejord, 1997. s. 36). I skolen er rektor den overordnede lederen, og den ansvarlige til å lede de pedagogiske prosessene, slik vi leser det i LK20: «skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg» (udir.no). God ledelse forutsetter at lederen legger forholdene til rette for at alle de ansatte deltar aktivt i skolens videreutviklingsprosesser for å nå de planlagte målene (Wadel, 1997; i Fuglestad & Lillejord, 1997).

Pedagogisk ledelse rammer inn skoler og deres ledere, dette på linje med LK20 «profesjonsfelleskap og skoleutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Derfor blir skolens

ledere de ansvarlige for «å gi retning for tilretteleggelse for elevenes og lærernes læring og utvikling» (Knutsen & Emstad, 2021). Det forventes god faglighet og skjønn fra rektoren for å kunne utvikle en læringskultur som vektlegger produktiv læring. Dette innebærer en kontinuerlig vurdering og refleksjon av praksis, aktørene vil på denne måten oppnå større forståelse av sin egen atferd og de moralske og etiske verdiene som er grunnlaget for dette ansvaret. God pedagogisk ledelse innebærer å være åpen for forslag og meninger, forutsetning for fornyelse og eventuell endring av regler og praksis som hemmer utviklingen (Wadel, 1997; i Fuglestad & Lillejord, 1997).

Som sagt, rektoren har ansvaret for kvaliteten i skolen, som innebærer blant annet å tilby alle elever like muligheter. Rektoren med sine beslutninger, er med å påvirke lærernes arbeid som har direkte innflytelse på hva som skjer i klasserommet (Knutsen & Emstad, 2021). Derfor kreves det for ledelsen å gi ansatte tilstrekkelig kunnskap og kompetanse, for å lettere kunne håndtere skolens utfordringer. «I profesjonelle læringsfelleskap tilskrives skolelederen gjerne roller som: *en lærende leder, en kulturskapende leder*, eller en som bedriver *ledelse av ledere*» (Eaker & Gonzales, 2006; i Knutsen & Emstad, 2021. s. 128). Dette forutsetter rektorens ansvar for utvikling av et læringsforhold bygd på tillit, for å få lærerne og de andre ansatte med i samarbeidet med god innsatsvilje. En kultur som stiller seg spørrende til de ulike læringsarenaer, der alle er villige til å lære til seg og lære fra seg, tar initiativ, kommer med innspill, og er i kontinuerlig forbedringsarbeid (Wadel, 1997; i Fuglestad & Lillejord, 1997). «Det individuelle kapasitet inngår som en del av kollektiv kapasitet, der disse forenes for å forbedre undervisningspraksiser, slik kan man oppnå en bedre effekt» (Fullan, 2014; Irgens, 2007; i Knutsen & Emstad, 2021. s. 114). Med den hensikten med å fremme profesjonelles læring og forbedre elevenes læring (Bolam et al, 2005; DuFour & Manzano, 2011; Fullan, 2006; i Knutsen & Emstad, 2021).

2.4 Lærernes profesjonsutøvelse

Alle som jobber med barn i skolesektoren har et ytre ansvar, dvs. at de arbeider som representanter av staten. Denne tilliten medfører forpliktelser til deres rolle. Gjennom deres arbeid har de innflytelse på barn og unge. Dette medfører forventninger til de profesjonelle selv, om å stå til ansvar for en profesjonsutvikling som kommer innenfra i møte med kravet utenfra (Grimen, 2019; i Molander & Terum, 2019). Det ytre ansvaret er vevd sammen med et indre krav som blir skolens regler og normer som lærere også må forholde seg til. Det ytre og

det indre ansvaret gir retningslinjer til lærerens praksisutførelse i møte med elevene (Knutsen & Emstad, 2021).

Lærernes egne verdier og handlinger er av relevansen også her, fordi det påvirker deres arbeid og deres relasjon til dem de jobber for og med. Derfor, som profesjonsutøvere, skal de holde egne interesser i sjakk, fordi profesjonsmoral styrer handlingene. Grunnlaget for profesjonsmoralen hviler på den politiske legitimiteten til det samfunnsoppdraget som profesjonene har, det ytre ansvaret. Profesjonsmoralen knyttes til kollegial organiseringsform, men de må som kollektiv, ha selvstendig yrkesutøving. Lærerne som del av kollektivet, utfører oppdrag på vegne av andre og de skal sikre kvaliteten i arbeidsorganisasjonen ved å reflektere over felles verdier, praksis, holdninger og handlinger i skolesamarbeidet, dette gjennom et profesjonelt læringsfelleskap (Grimen, 2019; i Molander & Terum, 2019. s.322-326). «Lærerne i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfelleskapet for å videreutvikle skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er den enkelte elevs læring, ve og vel som skal være i fokus og må bli en forpliktelse. Alle i klasserommet skal ha like muligheter faglig og sosialt. Dette krever refleksjon over hva man gjør for å utvikle ideer og strategier som styrker denne forpliktelsen og dette må bli til stadig utforskning (Bjørnsrud, 2014).

«Å være åpen for læring innebærer å stille spørsmål til grunnlaget for egen praksis og være åpen for å endre egne verdier og antakelser, og er derfor viktig for en profesjonell læringskultur, som igjen er et viktig prinsipp for et profesjonelt læringsfelleskap» (Emstad & Birkeland, 2020; i Knutsen & Emstad, 2021. s. 127). I det profesjonelle læringsfelleskapet får lærerne mulighet til å veksle erfaringer, ideer, samarbeide, samtale, planlegge, utvikle og forberede praksiser. Viktig for tilretteleggelsen av et undervisningsinnhold som imøtekommer mangfoldet med respekt og anerkjennelse for den de er. I dette arbeidet er ledelsens oppfølging, konsensus og lojalitet mot felleskapet, uhyre viktig og relevant for lærernes profesjonsutøvelse og utvikling (Bjørnsrud, 2014).

Lærernes arbeid innehar to dimensjoner som utfyller og påvirker hverandre og som gjerne bør være i balanse for å unngå å havne i konflikt: det kollektive og det individuelle lærerarbeid (Bjørnsrud, 2014). Lærerne er selv autonome personer og i undervisningssammenheng har de stor metodefrihet (Hølland, 2021). Deres individuelle lærerarbeid knyttes til hvordan de velger å utføre sin praksis i klasserommet, hvilke pedagogiske skjønn og etiske retningslinjer som tas i bruk i deres vurdering og omsetting av verdier og holdninger i deres relasjon til elevmangfoldet og foresatte (Heggen, 2018; i Molander & Terum, 2018). Disse metodene og

praksiser som den enkelte lærer benytter seg av for gjennomførelse av undervisningen, må knyttes sammen med etiske overveielser (Dale, 1997).

Elevgruppene er sammensatte, varierte og mangfoldige, og dette kan by på utfordringer. Hver av dem har sin karakteristiske måte å være på, de er forskjellige, vokst opp i ulike miljøer og fått ulike opplevelser (Postholm, et al. 2011). Dette kan gi føringer på hva læreren vil forvente av dem, hvordan de skal prestere eller hvilken oppførsel som forventes av dem. I stedet for skal læreren alltid ha et positivt elev- og læringssyn som vektlegger respekten for barndommens egenverdi. Barn bruker mye av sin tid på skolen, og disse barna er også mennesker og slik skal de bli møtt. «Læreren vil i sitt virke som underviser, oppdrager og veileder strebe etter å fremme den enkelte elevs verdifulle vekst og utvikling som menneske» (Danmarks lærerforening, 2002; i Hjort, et al. 2018. s. 70). Dette innebærer at lærerens undervisningsmetoder og praksiser, alltid må bli innrammet av etikk og moral (Dale, 1997). Dette er også en forpliktelse og er omtalt i de nasjonale retningslinjene for lærerutdanning og betyr «forpliktelse overfor menneskeverd og menneskerettigheter, respekt og likeverd og barnas iboende verdighet» (Hjort et al. 2018. s. 87).

3.- Teoretisk rammeverk

3.1 Prinsippet for skolens praksis

Mangfoldet i den norske skole er blitt forsøkt møtt på ulike måter, gjennom tiltak som innebærer segregering, integrering og inkludering (Nilsen, 20017a; Bjørnsrud & Nilsen, 2021). 1800 talls perioden var i skolesammenheng preget av segregering. Klasseforskjeller var fortsatt store, sosialt utstøtte barn og funksjonshemmede ble møtt med et syn om at disse ikke passet inn og mottok urimelige tilbud. Spesialskoler ble alternativet, og for andre barn og unge ble internering løsningen for å ikke belaste vanlige skoler (Bjørnsrud & Nilsen, 2021).

Bjørnsrud & Nilsen (2021), skriver at skolene i byene hadde i begynnelsen av 1900-tallet samme innhold som skolene på landsbygda, felles minstekrav, osv. Dette for å medvirke til at elevene fikk samme tilbud i folkeskolen i alle landets kommuner og på denne måten skape felles grunnlag for å søke til høyere utdanning. Senere ble dette kritisert, da innholdet i skolen stort sett favoriserte byfolk og middelklasse. Bygdefolket og arbeiderklassen ble de minst favoriserte, opplæringen ble for teoretisk og lite praktisk orientert (Solstad, 2004; i Bjørnsrud & Nilsen 2021). Det var flere svakheter i skolesystemet, som det etter andre verdenskrig ble

forsøkt å gjøre noen endringer med. Foreldrenes økonomi, eller barns evnemessige forutsetninger skulle ikke lenger være bestemmende for barns fremtidige muligheter. Staten kunne blant annet være med å bidra til skolemateriell og andre utgifter. De økonomiske utgiftene ble likestilt, men elevens prestasjonsnivå ble det ikke gjort så mye med. Akademiske ulikheter fortsatte å være ulike (Bjørnsrud & Nilsen, 2021).

Frem til 1960 kom integreringsplanen gradvis frem, spesialskolene begynte å opphøre. Opplæringen skulle finne sted i hjemstedskolen og i vanlige klasser for alle barn, også de med spesielle behov. Likeverd måtte få en ny vurdering, nå med tanken på mangfold, skolen måtte ta hensyn til alle grupper i samfunnet og ut fra deres bakgrunn. I Mønsterplanen av 1974, M74 fremheves at alle elevene er likeverdige selv om de er ulike, derfor skal opplæringen bidra til at den enkelte når sine mål. Tanken forsterkes i M87: en skole som er for alle elever, har likeverd som en grunnverdi (Bjørnsrud & Nilsen, 2021). Reform 97 viste svakheter skolen møtte elevene med, dermed tanken om å formulere tydelig prinsippet om en inkluderende opplæring. Det omfattet all opplæring og alle elever. Den inkluderende skolen måtte utvikle et felleskap som harmonerte for alle elevene og samtidig tilrettelegge en opplæring som evnet å møte mangfoldet. Dette kan tolkes slik: alle innenfor, ingen utenfor; skolen er for alle. Felleskapet i skolen ville omfatte sosiale, faglige og kulturelle dimensjoner. Disse krav og forventningene til å ta hensyn til mangfoldet, blir fellesskapsdannede (Bjørnsrud & Nilsen, 2021. s. 31-36).

«Selv om reglene og prinsippene er inspirert og kanskje også instruert av tidligere erfaringer, vil de være formulert i forkant av den konkrete situasjonen der de skal anvendes» (Hjort, et al. 2018. s. 39). Denne oppgave bygges i lys av Læreplanverkets LK20 overordnede del, 3. kapittel, prinsipper for skolens praksis. Inkludering, likeverd og like muligheter blir de tre bærende prinsipper i norsk skole. Det understrekes at likeverd er en grunnleggende verdi opplæringen bygger på (Utdanningsdirektoratet, 2020). I Fagfornyelsen LK20, uttales det at alle elevene skal få likeverdig behandling og muligheter til utvikling og læring. Det vil si at «den enkelte elevs evner og forutsetninger blir framhevet som en viktig del av likeverdig opplæring. Man anerkjennes overordnet sett, at likeverdig opplæring krever en opplæring som er ulik ved at den møter elevenes individuelle ulikheter» (Bjørnsrud, 1999; i Bjørnsrud & Nilsen, 2021. s.37).

Barn har ulike evner og læringspotensial. Dette kommer til syne ved at noen grupper kan gjøre det bra og klare skolegangen bedre enn andre. De gruppene som er representative i denne sammenhengen er barn av foreldre med lav inntekt, barn av foreldre med lav

utdanning, elever fra minoritetskulturer og gutter, da det viser seg at jenter ofte gjør det bedre i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2010; i Postholm, et al. 2011). Med bakgrunn i dette, får skolen ansvaret med å tilrettelegge for ulike former av undervisning. Lokale instanser tillegges innflytelse for å sørge for at opplæringens innhold dekker elevens behov og at tilbudet gis lokalt. Likestilling mellom kjønnene, presiserer at begge er likeverdige og det ikke skal gjøres forskjell. Samiske elever og språklige minoriteter skal også anerkjennes og verdsettes for sine kulturelle verdier. Generelt sett tilpasse opplæring etter evner og forutsetninger, variasjon i innholdet som dekker de ulike behovene, også på individuelt nivå. For å få dette til, kreves det at lærere og skoleledelsen vektlegger et etisk syn på likeverd i deres pedagogiske planlegging, bevissthet og refleksjon rundt praksis som støtter alle barns evner og læringspotensial. Dette er blitt en forpliktelse for alle som jobber med barn i grunnopplæringen og kan ikke utelukkes (Bjørnsrud & Nilsen, 2021. s. 37-48).

3.2 Sentrale teoretikere

Skolen har fått ansvaret for å legge til rette og slik tilby en kvalitetsopplæring til alle elevene. I St. meld nr. 30, understrekes det, at det er ulike undersøkelser som viser til at skolen har flere svakheter, og viser til at det er en stor variasjon i elevenes faglige utbytte. Det er mange elever som ikke får tilegnet seg tilstrekkelige grunnleggende ferdigheter (Meld. St. 30. 2003-2004). Dette skaper utfordringer for borgere og samfunnet. Skolen har fått ansvaret for å benytte en arbeidskultur som hemmer elevenes utvikling og læring. De gir elevene få muligheter for å lykkes senere i fremtiden. Det gjøres ikke nok for å jevne ut forskjeller, tvert imot, ulikhetene bare øker. De realiserer ikke de ulike oppgavene som må til for å imøtekomme elevenes læringspotensiale, og på denne måte bidrar de til å reproducere ulikhetene i samfunnet (Torjussen & Hilt, 2021). «Det er i alle fall ingenting som tyder på at norske elever har dårligere medfødte forutsetninger for å lære og prestere enn andre lands elever» (Knutsen & Emstad, 2021. s.20).

Dale (2005) skriver, at det ikke er lett å undersøke de ulike grunner til skolens utilpassede undervisning for enkelte sosiale grupper. Han mener at dette kan henge sammen med at utdanningssystemets kommunikasjon, metoder og praksis overhodet ikke er effektive nok, i tillegg til å være dårlig tilrettelagt for barna, men likevel opprettholdes disse. Han mener at læringen ikke foregår ved at en overfører og andre mottar informasjonen. Det finnes flere skoler og samfunnskritikere som har tar opp skolens problematikk. I denne oppgaven vil jeg

benytte deres tenkning for å støtte og styrke min teori og analyse. Få en dypere innsikt og nye perspektiver. Disse teoretikere har vært sentrale i å sette skolesystemet i søkelyset. De er harde i sin kritikk og beskylder skolen for å være den største bidragsyteren til reproduksjon av sosial ulikhet i samfunnet.

En av de mest fremtredende kritikere av skolens system er den franske filosofen *Pierre Bourdieu* (1930-2002), som ut fra egne erfaringer i det franske utdanningssystemet, reflekterer over skuffelsen og kritiserer den enorme forskjellen på diskursen om: «sosial mobilitet som utdanningssystemet fremmer og virkelighetens utdanningssystem» (Wilken, 2008. s. 70). Hans forskning om utdanningsforhold har bidratt til å belyse flere aspekter. Blant annet mener han, at skolen bidrar til å skape, reprodusere og vedlikeholde sosiale ulikheter i samfunnet og med dette er med på å hemme sosial mobilitet. Det er de elevene som mestrer skolens kulturelle koder som har størst mulighet til å få utbytte av den pedagogiske undervisning. «Å ha kulturell kapital vil blant annet si å være fortrolig med å ha kjennskap til det dominerende samfunnets kulturelle koder» (Postholm, et al. 2011, s.20). Bourdieu (1970/90:159) mener at skolen gir privilegier til eliten ved å belønne denne klassen framfor individuelle prestasjoner, innsats og dyktighet. Barn som vokser opp i et hjem med rikelig kulturell kapital, har større mulighet for å lykkes i skole systemet, enn barn som vokser opp i et hjem med mindre muligheter. På denne måten oppfatter og fremstiller Bourdieu utdanningssystemet som en maktinstitusjon som medvirker til å reprodusere sosial ulikhet i samfunnet (Bourdieu & Passeron, 1970/90:159; Wilken, 2008).

Hele utdanningssystemet relateres til samfunnet rundt, derfor mener Bourdieu (1979/90:62ff) at det er med på å undertrykke de minst privilegerte i samfunnet. Begrepet symbolsk vold bruker han for å beskrive den usynlige makten som gjør at virkelighetsforståelse fremstår som objektiv og sann. Dette har stor betydning for barns suksess på skolen og senere også i arbeidslivet (i; Wilken, 2008). Lærere på skolen ved utførelse av symbolsk vold, definerer og klassifiserer elevene, men for eleven er dette med på å utelukke de alternative virkelighetsforståelsene og mulighetene. Det er doxa som gjør at elevene godtar slike hendelser, de tenker at det bare er sånn det er, uten at det går opp for dem at de er undertrykte, eller at det finnes alternativer. Utøvelse av symbolsk vold blir formalisert i de pedagogiske handlinger som blir alle former for undervisning, for eksempel karaktergivning for elevenes innsats, de elevene som mestrer utdanningskoder, de favoriserte. Lærerne altså, premierer språk, atferd, stil og forhåndskunnskaper, det vil si den kulturelle kapitalen og habitus som barn tilegner seg hjemme hos familien (Wilken, 2008).

Utdanningssystemet er, for Bourdieu (1989/96: 44ff; Wilken, 2008), med andre ord ikke rettfærdig. Han mener at det bare er en illusjon om at privilegier gis i klasserommet etter etiske kriterier og verdier. Dette fordi det i virkeligheten er den kunnskapen som skolen formidler og måten den fremstilles på, som egnes til kun å passe for noen sosiale grupper, disse elevene vil gjøre det bedre både på skolen og senere i fremtiden. Denne kunnskapen vil ikke egne seg for barn av lavere klasse, disse vil klare seg dårligere og vil møte flere utfordringer. Språk er også relevant i Bourdieus analyse av sosial reproduksjon både i utdanningssystemet og samfunnet generelt. Språk for ham er ikke bare et medium for lingvistisk kommunikasjon, men også et middel i en maktrelasjon. «Når mennesker snakker, forsøker de ikke bare å bli forstått. De forsøker også å bli trodd, å bli adlydt, å bli respektert og å bli lagt merke til» (Wilken, 2008. s. 75). Han mener det er utdanningsinstitusjonene som har makt til å bestemme hvilke ytringer som godkjennes og som får makt til å utføre talehandlinger. Symbolsk vold regulerer markedet. Det er nemlig på forhånd avgjort at det dominerende klassespråk blir den legitime utgave, de som ikke behersker dette språket, diskrimineres (i; Wilken, 2008).

Torjussen & Hilt (2021), skriver at det var mange som mente at det ikke var mulig å sammenligne det franske utdanningssystemet med det norske utdanningssystem, men i 1975 publiserte *Gudmund Hernes*, artikkelen *Om ulikhetens reproduksjon* der det understrekes at norske skoler også bidrar til å reprodusere sosial ulikhet, med både økonomiske og sosiale forskjeller. For å få til at alle elever skulle oppnå like gode resultater som gjennomsnittet, krevde han rettfærdige muligheter, det vil si forskjellig behandling, i den forstand at de pedagogiske resursene burde fordeles ulikt mellom dem. Hernes argumenterte for det som kalles «prinsipper om like muligheter, en liberal egalitær politisk filosofi som hører hjemme i en egalitær forståelse av utdanningsrettferdighet og som skal sikre reell mulighetslikhet» (Torjussen & Hilt, 2021. s. 264). I følge Torjussen & Hilt (2021), kan det ikke stemme at et samfunn som bygges på sosialdemokratiske prinsipper, skal være for at sosioøkonomisk bakgrunn, etnisitet eller kjønn blir avgjørende for hvem som får lykkes med å få de høyeste posisjoner eller best betalte stillingene, dette vil være i strid med de likhetsidealene Norge prøver å identifiseres seg med.

Torjussen & Hilt (2021) siterer her, at diskusjonen om mulighetslikhet forankres i filosofen *John Rawls* (1921-2002) sin rettferdighetsteori: *rettferdighet som rimelighet*, som han mener «er det prinsippet som passer best for å regulere demokratiske samfunn» (Torjussen & Hilt, 2021, s. 265). Rawls mening bak dette prinsippet var å rette svakhetene med *formål mulighetslikhet* fordi dette ikke var nok til å sikre at folk virkelig kunne få like muligheter.

Rawls tanker var å sikre at ingen skulle ha fortrinn eller ulempe av faktorer som for eksempel sosiale forhold, eller etnisitet. Stillinger og posisjoner skal ikke kun være åpne for alle, men alle skal ha rimelig mulighet til å oppnå dem (Torjussen & Hilt, 2021).

En annen vesentlig kritiker av skole og skolesystemet som jeg har latt meg inspirere av, er *Basil Bernstein* (1924-2000), som gjennom sitt arbeid innen utdannings sosiologi og sosiolingvistik, ble spesielt opptatt av hvordan sosiale strukturer påvirker pedagogisk praksis. Bernstein, slik som Bourdieu, ble opptatt av diskurser rundt utdanningsfeltet. Bernstein mente at utdanningsfeltet forstås som «diskurser i stadig endring» (Beck, 2007, s. 250). Skolens diskurser knytter han sterk til makt og kontroll med begrepene: diskursiv orden og diskursive regler, disse gjøres gjeldende både i skolen og i klasserommet og er avgjørende for pedagogisk praksis (Beck, 2007). Pedagogisk praksis for Bernstein blir viderefremming av kultur: en unik menneskelig anordning for både reproduksjon og produksjon av kultur om hva og hvordan innholdet i skolen formidles (Bernstein, 1993). «Fremmedgjøring reflekteres i elevens manglende relasjon til innholdet i skolen og fokus på motivasjon gjennom belønning i form av karakterer» (Bowles & Gintis 1976 i Cole 2008; i Haugen 2012. s. 339). Hvordan innholdet presenteres for elevene, er av betydning for deres læringsutbytte.

Bernsteins arbeid innen sosiolingvistik (1958- til ca. 1966; i Beck, 2007), førte til forskning av arbeiderklasseelevens språkbruk. Han fant sammenhenger mellom skoleprestasjon og elevens språk. Elevene med akademiske språk, som er skolens kode, klarte seg bedre på skolen, enn elevene som brukte et offentlig hverdagspråk. Miljøet barnet beveget seg i, var avgjørende for å forsterke disse forskjeller. Han ser denne utvikling som urettferdig og problematisk, fordi de ulike pedagogiske institusjonene med overordnet funksjon, på denne måten fikk til å reprodusere sosiale klasser (Beck, 2007). Dette ved at skolen godkjenner som gyldig visse måter å oppfatte omverdenen på og som gir høystatus (Säljö, 2004). Bernstein innså at et bakenforliggende prinsipp av makt og kontroll, var den styrende intensjon av mening og innhold i kommunikasjon i skolen, mellom relasjonene lærer og elev som av naturen er asymmetrisk, og de ulike hovedarenaene for pedagogisk praksis (Beck, 2007). Disse ulike pedagogiske praksiser, beskrevet som koder, «ville ikke favorisere de underprivilegerte, men favorisere ulike maktgrupper» (Haugen, 2012. s. 339).

Bernstein beskrev i sin kodeteori hvordan skolen favoriserer visse former for erkjennelse overfor andre og hvordan «outside blir til innside, og hvordan innsiden kommer til uttrykk» (Hassan 2005:25, i Haugen, 2012, forfatterens oversetting). «Han ble spesielt opptatt av hvordan den sosiale klassestrukturen i samfunnet opprettholder sin plass ved makt, kontroll av

pedagogiske handlinger, gjennom kulturelle og pedagogiske koder» (Beck, 2007, s. 245). Formell læring kvalifiserer elever til høyere utdanning og til andre privilegier, derfor mente Bernstein (Bernstein & Lundgren, 1983, i; Beck, 2007), at for skolen var det viktig å ha en struktur og et innhold som tilsvarte samfunnets definisjon av kunnskap og ferdigheter. På denne måten var skolen med på å utføre en dobbelt funksjon: kvalifisere mennesker, og dels lagdeler dem etter evne til å benytte seg av kunnskapsformen som skolen er representant for. Dette er blitt en kamp mellom det å vektlegge god utdanning for alle, og et elitistisk syn som favoriserer de med gode evner og ferdigheter (Säljö, 2004). Bernstein betegnes av flere som «generativ strukturalist, en som ser individet som totalt preget av sosiale strukturer, uten spillerom for et fritt individ» (Beck, 2007, s.254).

Norge er et land som på verdensbasis bruker mest økonomiske ressurser på skole og utdanning (Meld. St. 30. 2003-2004). Men på tross av denne innsatsen, gjentar det seg år etter år et systematisk mønster som forteller at skolen bidrar til sosial ulikhet i samfunnet. Dette har blitt et problem som indikerer at skolen ikke tar nok ansvar med å se og tilpasse seg etter de enkelte elevers forutsetninger. Det vises til manglende sammenheng og stor avstand mellom elevenes erfaringsbakgrunn og skolens kunnskapskultur (Bjørnsrud & Nilsen, 2021). De ulike meninger om årsakene til dette, skaper vanskeligheter med å «forstå forholdet mellom makt og utdanning» (Haugen, 2009; Haugen, 2012. s. 338). Dette viser behovet for en dypere gjennomgang og kanskje også en fornyelse av skolesystemet.

4.- Sentrale begreper

Disse begreper blir valgt ut som føring for grunnlag og refleksjon til min oppgave. Jeg mener en dypere forståelse og sammenhengen mellom dem, bidrar til å belyse min problemstilling. Jeg presenterer begrepene fra et teoretisk perspektiv og pedagogisk grunnsyn, og ikke som retningslinjer for hvordan lærere velger å utføre sitt profesjonelle handlingsrom i møte med elevene.

4.1 Mangfold

Borchgrevink & Brochmann (2008; i Westrheim & Hagatun (2015), mener at mangfoldbegrepet er vanskelig å få tak i, det beskrives som uangripelig og ubegripelig.

Begrepet brukes med uklar tolkning i politikk, skolesystemet og samfunnet, derfor mener Westrheim, et al. (2015), at begrepet trenger et kritisk fokus i bruken av det i skolesystemet.

Jeg benytter til denne oppgaven Munthes (2011; i Postholm, et al. 2011), beskrivelse av mangfold i skolesammenheng. Mangfold i skolen handler om de ulike slags mennesker som skolen representerer som etnisitet, religion, minoriteter, kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn og kulturtilhørighet. Men mangfoldet i undervisningen kan også sees i lys av pedagogisk kompetanse, dvs. de forskjellige behov som elevene av ulike årsaker kan trenge i støtte og hjelp i opplæringen, dette uansett etnisitet, språk, kjønn, bakgrunn eller kulturtilhørighet (Postholm, et al. 2011).

Hølland (2021) skriver, at mangfoldet betyr å fremheve kvaliteten som dette gir, berikelsen, variasjonen i elevgruppen, samtidig benytte positivt mulighetene og variasjonen. Den enkelte elev har sin verdi, selvstendighet og autonomi og dette må anerkjennes. Skolen må bidra til videreutvikling av deres evne og læringspotensial. Bygge, støtte og styrke dette mangfoldet med mestringserfaringer og positiv selvfølelse ved å tilby en inkluderende og tilpasset opplæring. Gode tiltak beriker ikke bare den enkelte elev, men bidrar til å øke kvaliteten i opplæringen for hele skolen (Hølland, 2021).

Skolens mangfold består av den enkelte lærer og elev, hver av dem møter opp på skolen og bringer med seg sin bakgrunn, tradisjoner, religion, ritualer, erfaringer, kunnskaper og egenskaper som også representerer ulike deler av samfunnet, alle samlet på et sted. Å ha forståelse for at mangfoldet alltid vil eksistere i klasserommet og at det er vanlig i norske skoler i dag, vil gi mening i arbeidet ved å se dette som en ressurs for inkludering og læring, verdsette og gi anerkjennelse for de forskjellige erfaringer, tenkemåter og muligheter, samtidig som det blir en viktig del av det å utvikle seg som lærer (Munthe, 2011; i Postholm, et al. 2011).

«Mangfold begrepet innebærer en forståelse av at alle elever er forskjellige og har forskjellige erfaringer og behov» (Postholm, et al. 2011. s. 18). Elevene i samme klasserom og i samme alder, utvikler seg så forskjellige, noen kan kommunisere ved tegnspråk, men ikke mestre talespråk, andre kan kommunisere på to ulike språk, noen kan mestre bokstaver bedre enn tall eller motsatt, elever kan tenke, tro, lære, bevege og interessere seg i så forskjellige ting, tempo og måter. Hver enkelt elev har sine evner og svakheter og det handler om å anerkjenne individets verdi og rettighet. Det forventes at læreren da vil ha nok kompetanse for å imøtekomme dem, og forståelse for de ulike behovene barn har for å lære. Ansvaret vil ligge i

å kunne tilpasse, tilrettelegge, gi støtte og stimulere til den enkeltes vekst for så å flytte blikket fra mangel til ressurs (Postholm, et al. 2011).

«Mangfoldsensitiv undervisning (forfatterens egen oversettelse av «Culturally responsive teaching») har til hensikt å benytte potensialet og de ressursene som alle elever representerer» (Munthe, 2011; i Postholm, et al. 2011, s. 23). Denne tanken bygger på Paulo Freire (1921-1997), om at sårbare grupper blir mer utsatt for undertrykkelse og stigmatisering. Hans pedagogikk løfter opp elevenes erfaringer, disse er av stor betydning for hva og hvordan elevene lærer. Utdanningssystemet må verdsette den enkelte ved å vise en positiv holdning til elevens bakgrunn, tilhørighet og kultur. Freire mente at læringen i skolen ikke skulle påtvinges, da blir det undertrykkelse. Elevene må oppmuntres til dialog og deltakelse, til å være undrende ved hva som formidles i klasserommet og konsekvensene ved dette, de må innse at deres erfaringer er en del av skolehverdagen (Postholm, et al. 2011).

Måten samfunnet uttrykker seg om mangfoldet og annerledesheten på, kan bringe med seg alvorlige konsekvenser for denne gruppen. Dette vises i rapporten til forskeren Joron Pihl (2002, i; Postholm, et al. 2011), at det i Norge kan finnes utdanningsinstitusjoner som undertrykker minoriteter og de svake faglige elevene. Personer i skolens maktposisjonen utøver definisjonsmakt ved reprodusering av sakkyndige vurderinger om elever i denne gruppen, de diagnostiseres og deres behov og egenskaper kategoriseres. Dette uten at noen andre stiller seg kritiske til disse påstander. Positive beskrivelser om barnet, uttales ikke. Dette er eksempel på hvor problematisk det kan bli å ha manglende forståelse og kunnskap om denne gruppen. Denne type kategorisering er med på å sette føringer på hvordan lærere forholder seg til mangfoldet. De skaper stereotypier og en feil ideologi som påvirker kriteriene som setter standard om forventinger til elevenes mestringmuligheter. Feil vurdering og kategorisering hemmer elevenes muligheter, påvirker deres tilgang til læringsstøtte og bidrar til at skolene reproduserer ulikheter. Istedenfor bør elevene oppmuntres og støttes til mestring i læringsprosesser som tar utgangspunkt i deres sosiale og kulturelle erfaringer som gir tro til deres evner og egenskaper (Postholm, et al. 2011).

«Utdanningssystemet belyser perspektivene den strukturelle undertrykking og dominans som utøves, bryter ned, fratrukk muligheter og reduserer håp hos underprivilegerte grupper og minoriteter» (Westrheim & Hagatun, 2015. s.169). Det er menneskeverd når vi omtaler andre mennesker korrekt og med omtanke, bevissthet om at et inkluderende språk overfor andre er viktig (Westrheim, 2011; i Postholm, et al. 2011).

4.2 Likeverd

Likestilling og likeverd, to ganske så like ord. De blir brukt om hverandre og erstatter hverandre ofte. I boka Likeverd til Svaleryd (2004), finnes denne beskrivelsen: «I skriftet Lathund om jamstaldhet, beskrives at: likeverd henspiller på rettferdige forhold mellom alle individer og grupper i samfunnet» (Svaleryd, 2004, s. 48).

Hølland (2021), skriver at likhet og likeverd, ikke har samme betydning. «Likheter handler om å ha de samme rettighetene som alle andre, likeverd handler om å ha de samme mulighetene som alle andre til å nå sine mål, dette uavhengig av de individuelle evner og forutsetningene, alle har rett til å lære» (Hølland, 2021. s. 59). Torjussen & Hill (2021), skriver at likeverd er respekt for menneskeverdet. Det må erkjennes at alle mennesker på jorden har like mye verdi fordi vi alle har egenskap og evne til fornuft, viljefrihet og handlingsfrihet.

I menneskerettighetene og i Barnekonvensjonen finnes grunnleggende forankret verdier om *likhet og likeverd*. Alle barn er *like mye* verdt. Alle har potensial for læring i seg, som kan realiseres. Rettferdighet, sosial likhet, likestilling, og å være deltaker i fellesskapet er det relevante for likeverdsprinsippet. Med dette menes at barn på skolen ikke kun skal være fysisk til stede, men oppleve, delta, trives og behandles med omsorg og rettferdighet (Hølland, 2021). Alle barn har rettigheter, blant dem er å gå på skolen og rett til en likeverdig opplæring, dette i tråd med skolens likeverdsprinsipp (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Likeverd angis i LK20, som grunnleggende verdi skolens opplæring skal bygges på (udir.no). Solstad (2004; i Bjørnsrud & Nilsen, 2021), peker på 2 hovedsyn av likeverd som er blitt gjeldende i skolen; den første fase legger vekt på likhet og lik behandling, senere og fra Mønsterplanen 1987 (M87), ser vi et syn som understreker likeverd med vekt på ulikhet og ulik behandling (Nilsen, 1993; Bjørnsrud, 1999; i Bjørnsrud & Nilsen, 2021). Likheter kom til uttrykk ved at i begynnelsen av 1900 tallet hadde skolen et standardisert innhold: bygd- og by-folkeskolen, dette for å medvirke til like tilbud i folkeskolens undervisning over hele landet og slik ha et felles grunnlag for høyere skole. Kritikken kom senere ved at innholdet var preget av middelsklassekultur og favoriserte bystudenter, i tillegg til mye teori og lite praksis (Solstad, 2004; i Bjørnsrud & Nilsen, 2021).

Skolen måtte være like relevant for alle slags borgere. Likeverd måtte ivaretas ved å ta hensyn til skolens mangfold, da ikke alle stilte likt og for dette måtte det til et differensiert opplæringstilbud. I M74 uttrykkes det en ny tenkning, elevene er ulike, men likeverdige. Menneskeverdet vektlegges i dette nye synet. I M87 forsterkes dette synet, med eget kapittel

om likeverd, der likeverd står som grunnverdi i opplæringen for alle elever. I LK20 uttales at alle elever har rett til likeverdig behandling og det skal gis likeverdige muligheter for læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). For at dette skal skje, må det tas hensyn til elevenes ulike evner og forutsetninger. Dette ved at opplæringen i alle fag imøtekommer elevens individuelle ulikheter og deres premisser om likeverdig opplæring ivaretas. Opplæringen bør varieres og bli allsidig, slik stimuleres elevenes utvikling og læring. Denne forpliktelsen gjelder alle lærere og all type undervisning (Bjørnsrud & Nilsen, 2021).

Elevmangfoldet er stort, ulik bakgrunn, evner og egenskaper, alle på samme sted. Lærernes arbeid blir å oppdage og få frem elevenes potensial for læring og tilpasse deretter (Hølland, 2021). Men dessverre, skolen klarer ikke alltid å gi alle elevene et riktig tilbud som gagnar eleven godt. Derfor mener Postholm, et al. (2011), at det blir avstand mellom prinsippene og realitetene. Dette krever samordning, dialog og samarbeid mellom profesjonelle. Mye av tilretteleggingen kan bli basert på faglig skjønn som åpner for variasjon i innholdet og slik få til at flere møter utfordringene som passer for dem. Dette kan bidra til en likeverdig opplæring, som er med på å redusere forskjeller og dermed marginalisering i skolesystemet (Postholm, et al. 2011).

4.3 Inkludering

For å få til samhold og felleskap i skolen, er tanken gått gradvis fra integrering til inkludering. Inkludering handler om å skape et samfunn der diversitet eller mangfold er normen. Integrering som begrep, tolkes i dag som å gi en oppfatning av *oss og dem*, og at det er *de andre som må bli som oss*. Det man må spørre seg om, er om inkluderingsbegrepet vil være løsningen for å få til en fellesskapsdannende skole (Torjussen & Hill, 2021).

Hølland (2021) mener, at inkludering har med menneskers holdninger, tro og tankesett å gjøre. Derfor er det kritisk når man snakker om inkludering i skolen, at dette handler om et tankesett som verdsetter ulikheter og mangfold i elevgruppen, til berikelse og positiv innvirkning for hele virksomheten. Inkludering innebærer at alle elever, uansett anlegg og evner skal være deltakende i skolen. Muligheten for deltakelse i klasserommet gjør at det anerkjenner menneskers verdighet, det er derfor også en av de bærende prinsipper i LK20 hvor vi leser at et inkluderende felleskap fremmer helse, trivsel og læring for alle (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hølland (2021), påpeker at inkludering i skolen har med det faglige og sosiale, men også med det fysiskorganisatoriske å gjøre. Dette siste handler om

elevens plassering innenfor eller utenfor fellesskolens rammer. Det er slik at noen elever får delta i felles opplæring, men andre får nesten aldri være med sin klasse på grunn av spesiell tilrettelegging i opplæringsarenaer som bedrift, gårds hospitering eller spesialskoler (Hølland, 2021).

Hølland (2021), understreker at den sosiale sammenheng av inkludering har med relasjoner til medelevene, og er utrolig relevant i barns liv. Skolen blir barns sosialiseringarena og det er her de skal ha en positiv opplevelse av å høre til. Dette bidrar til trivsel og livskvalitet og utvikler barns sosiale ferdigheter og kompetanser. Sosial inkludering er et indrebegrep, dvs at det handler ikke om å være fysisk til stede og med det, men at barnet er inkludert «Eleven selv eier definisjonsmakten når det gjelder hvorvidt inkludering er vellykket» (Hølland, 2021. s. 82).

Mange barn, mener Haug (2020; i Hølland, 2021), opplever ikke skoleklassetilhørighet. Blant dem finner vi barn som mottar spesialhjelp, barn med innvandrerbakgrunn, lav økonomisk sosial klasse og barn med svake kognitive egenskaper. Disse opplever et vanskeligere læringsmiljø, de har få venner å være sammen med på skolen og i fritiden. En følelse av å være mindreverdige forsterkes i dem og er med på å svekke deres selvtillit, men også påvirke negativt deres motivasjon og glede i skolens arenaer som igjen går utover deres faglige egenskaper og prestasjoner (Hølland, 2021). Elevsammenhengen er blitt mer heterogen i skolen i dag og verdiprinsippene utfordres, derfor mener Lunde & Aamodt (2017), at ledelsen må vurdere kritisk strukturer og innhold i skolen, om disse bør endres for å kunne favne alle elevene. Det er også nødvendig å stille seg kritisk til hvilke holdninger og metoder som praktiseres, syn på mangfold, likeverdighet kontra likhet, oppfatning på hva som bør anses viktig og gyldig i den inkluderende skolen.

Det motsatte av inkludering, blir diskriminering. I NOVA rapport 8/11, skiller forskeren Marie Louise Seeberg (2011; i Lunde & Aamodt, 2017), mellom institusjonell og individuell diskriminering. Den første foregår ved at systemer, rutiner og reglene i skolen virker diskriminerende på visse elevkategorier, (indirekte diskriminering). Eksempel på dette kan være at undervisning ikke tilrettelegges med variasjon med hensyn til mangfoldet i gruppen, det samme ved at minoritetsbarn ubevisst kommer med uttrykk på deres morsmål, og får da høre at her på skolen snakker vi bare norsk, istedenfor å bli møtt med forståelse. Kan du prøve å si det på norsk, slik at vi kan forstå hva du mener? Men dersom en lærer eller elev, bevisst diskriminerer den andre, blir det direkte diskriminering. Dette skal overhodet ikke tillates og skolen må håndtere slike situasjonen med alvor. Lærerne må vise ansvar ved å tenke igjennom

de strategiene som brukes for å begrunne det menneskesynet de direkte og indirekte trekker på i deres tilnærminger til barna (Torjussen & Hill, 2021).

Seeberg (2011; i Lunde & Aamodt, 2017), fant ut at skolen blir indifferent til etnisk diskriminering mellom elevene, og dessverre fører denne likegyldigheten lett til at diskriminering legitimeres. Når lærerne er med på å skape stereotyper i elevgruppen, ved å gi uttrykk for at forskjelligheten i gruppen er et problem, er de med på å forsterke problemet. Måten lærere kommuniserer, deres holdninger og uttrykksformer, påvirker barnets selvforståelse og selvbevissthet. Skolens kultur må anerkjenne og verdsette den enkelte elev uansett deres sosiale og økonomiske bakgrunn, evner og forutsetninger, på denne måte er de med på å inkludere alle til fellesskapet. Klassetilhørighet henger sammen med forståelse om at man blir tildelt en plass i en skoleklasse, og alle elevene i denne klassen representerer likt i møte med andre elever fra andre klasser (Lunde & Aamodt, 2017).

Når barns sosiale relasjoner oppleves å være vellykket, forsterkes deres motivasjonen for tilegnelsen av læring samtidig som de blir mer aktive i det faglige fellesskapet. «Faglig inkludering vi si at eleven får ta del i klassens læringsaktiviteter, uavhengige av eget faglig nivå» (Hølland, 2021. s. 62). Det er barnas beste som skal avgjøre valgene som skolen tar. Skolens ansvar er å tilby elevene varierte muligheter, for at den enkelte får oppleve seg faglig inkludert ved at kunnskapen tilpasses deres utgangspunkt. Alle elever uansett forutsetning skal være en del av sin egen klasse, oppdeling i mindre grupper skal benyttes av læreren, men «dette til vanlig ikke skal skje basert på bakgrunn av faglig nivå, kjønn eller etnisitet» (§8-2; Hølland, 2021. s. 66). Skolen må møte mangfoldet innenfor fellesskapet. Dessverre opplever mange elever nederlag ved å ikke kunne lykkes faglig, de kan erfare å ikke nå opp på samme nivå som de andre elevene. «Det bærende prinsippet for norsk skole skal være at lærerne strekker seg mot en inkluderende praksis, både faglig og sosial» (Hølland, 2021. s. 63).

Fra 1970 årene har studier vist frem at elevenes sosiale bakgrunn har større betydning for deres læring og utvikling (NOU 1976: 46; i Bjørnsrud, 2014). Barn preges av sin hjemme bakgrunn, oppvekst, sosioøkonomiske og intellektuelle tilstand. Disse faktorene blir satt i sammenheng med elevens muligheter og hindringer til faglig utvikling. Flere forskninger har vist til at disse faktorene har innvirkning på eleven og har stått sentralt for utvikling og utbytte av skolen over tid. På tross av nasjonale satsinger og ønsker om at alle elevene skal delta likt i det faglige fellesskapet, ser det ut som at faktorer som foreldrenes utdanning og inntekt påvirker læringsutbytte til elevene (NOU 2009: 18; rett til læring; i Bjørnsrud, 2014). Og med

slike handlinger og holdninger forsetter skolen med å reprodusere sosiale og økonomiske forskjeller i samfunnet.

4.4 Likhet

Hølland (2021) skriver, at likhetsforståelsen varierer fra institusjon til institusjon og fra lærer til lærer. I skolearbeidet inngår å gi alle elever likemuligheter og opplevelsen av likebehandling. Men dette har ikke vært en lett oppgave. Likhet i skolen, mener Hølland (2021), betyr å ha de samme rettighetene som alle de andre. Prinsippet om like muligheter, har vært det dominerende i skolens arbeid, dette er et fordelingsprinsipp som understreker at alle elever skal gis likeverdig utdanning og like muligheter til å nå sine mål, slik at de sosiokulturelle og økonomiske forskjeller ikke blir relevante for elevens prestasjoner og fremtidige muligheter. «Dette begrunnes i at ingen skal ha verken fordeler eller ulemper som følge av faktorer de selv ikke er ansvarlig for» (Torjussen & Hilt, 2021 s. 262). «Det er den enkeltes valg og innsats som skal avgjøre hvor og hvordan vi ender opp i livet» (Torjussen & Hilt, 2021). Prinsippet om likemuligheter, skriver Torjussen & Hilt (2021), blir også kalt *Luck egalitarianism*. Dette fordi velferden kompenseres for flaks og uflaks, som for eksempel å bli født med svakt syn eller dårlig hørsel, høre til en familie med lav inntekt, ha kommet til landet som flyktning, eller å ha andre kognitive egenskaper som hindrer barn i å nå sine mål på vanlige grunnlag. Barn på skolen skal få rett til å få like muligheter for læring. Denne skal skje på et likeverdig grunnlag, alle skal få delta på lik linje som alle de andre i skolen og i samfunnet (Torjussen & Hilt, 2021).

Filosofen Elisabeth Anderson (1999; i Torjussen & Hilt, 2021), mener at *mulighetslikhet* ikke tilfredsstillende utdanningsrettferdighet for alle. Hun mener likhet tolkes i forhold til hvor mye den ene har og sammenlignes med andre. Men likhet har ikke noe med uflaks å gjøre, det handler om å motarbeide undertrykking. Hun mener uttrykket like muligheter bør erstattes med *demokratisk likhet*, som refererer til symmetriske relasjoner, i tillegg at det innebærer en moralsk og gjensidig anerkjennelse. Hun mener at utdanningsrettferdighet altså bør handle «om at alle skal ha nok, ikke at alle skal stille likt» (Anderson 1999; i Torjussen & Hilt, 2021. s. 263). Hennes teori blir kalt terskelteori. Torjussen & Hilt (2021), mener at *like muligheter* og *demokratisk likhet* ikke bør sees som to konkurrerende likhetstenkninger, men som idealer som forutsetter hverandre. Dette for at skolen får oppfylle oppdraget om utdanning til likeverdig medborgerskap og sosial utjevning. Disse to idealene kan ha en politisk utforming i

seg, men de er også relevante for pedagogisk praksis, som eksempel arbeidsmetoder, lærekrefter og valg av pedagogisk material. Gudmund Hernes i sin artikkel: *Om ulikhetenes reproduksjon* (1975; i Torjussen & Hill, 2021), skriver at alle barn uansett deres utfordringer og ulikheter, bør ha samme muligheter til å oppnå like resultater som jevnaldrende. Derfor bør skolens ressurser fordeles ulikt mellom dem. *Rimelig mulighetslikhet*, hører til en egalitær forståelse av utdanningsrettferdighet. I norsk forstand vil det si at de pedagogiske praksiser og ressursfordelinger må organiseres «på en slik måte at de utligner effektene av at elevene kommer til skolen med ulikt utgangspunkt» (Hernes, 1975; Torjussen & Hilt, 2021, s. 264). På denne måten vil skolen kunne gi likeverdige muligheter til læring, der ressursene fordeles hvor det trenges mest. Da blir det oppfylt, det politiske kravet om å gi like muligheter til undervisning og læring (Hernes, 1975; *ibid*).

4.5 Medvirkning

Medvirkning i denne oppgaven blir tatt med som en viktig del av den likestilte skole, og for at oppmerksomheten blir rettet mot rettighetene alle barn har på skolen.

Under opplysningstiden ble barnets naturlige egenart sentral. Det er med Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), at barn og barndom får en sterk drivkraft. Rousseau i sin bok *Emile*, ser det lille barnet som et lite frø som avhenger av tid, næring og en nær relasjon til sin oppdrager (Kroksmark, 2006). Herfra gis ansvaret til foreldrene eller oppdrageren til å ta ansvar og beslutninger for barnas beste. Men FNs barneår i 1978 setter barna på den politiske dagsorden. I 1981 blir FNs barnelov vedtatt. Barneloven retter søkelyset på barn som subjekter med rettigheter og med krav til selvstendighet. Norge ratifiserer den i 1991 og forpliktet seg til å iverksette dem overfor sine borgere. I 2003 ble den tatt inn i lovgivningen (Postholm, et al. 2011).

Barnekonvensjonen Art.12 gir barnet rett til å si sin mening og til å bli hørt på alle arenaer i sitt liv. Denne retten inkluderer skole og barns opplæring. Rettigheten er også stadfestet i opplæringsloven §1-1: skolen og yrkesgrupper som møter barn i sitt arbeid forplikter seg til å møte eleven med tillit og respekt og gi den mulighet til å bli kjent med sine rettigheter. Elevene skal lære å tenke kritisk, ha medansvar og rett til medvirkning. For eleven vil dette blant annet innebære å gi uttrykk for sin mening om skolens læring, arbeidsmetoder og tilrettelegging av dagen. Dette gjelder både som enkel elev, medvirkning og som hele klasse, medbestemmelse. For at dette skal bli mulig, har de voksne plikt til å gi barn forståelse av hva

dette betyr, og med god dialog og kommunikasjon forklare og stille riktige spørsmål om hvordan de opplever undervisningen og skoledagen (Hølland, 2021). Skolen må også ta spesiell hensyn til elevens spesielle behov og tilrettelegge for dette, barn har rett til hjelp og spesialomsorg. Opplæringen skal differensieres på den måten at alle får utbytte av den, og det skal også vektlegges betydning for hvert folks tradisjoner og kulturelle verdier, da dette bidrar til barns harmoniske utvikling (Postholm, et al. 2011).

Medvirkning i skole involverer også foreldre. Det er ikke alltid at barn kan få uttrykt sine behov i skolesammenheng, derfor har skolen ansvar for å involvere foreldrene på ting som angår deres barn og på denne måte være mer deltakende og medvirkende. Dette samarbeidet kan virke mer komplisert når det gjelder å involvere minoritetspråklige foreldre. Lunde & Aamodt (2017) mener, at minoritetsforeldre ikke er en ensartet gruppe, det eneste fellestrekk, er at de ikke har norsk som første språk. Skoletradisjoner fra land til land kan være annerledes. Noen foreldre kan ha behov for mer informasjon om skolesystemet og innholdet. Alle foreldrene har ønske om å hjelpe sine barn så godt som dette lar seg gjøre for at barna skal få oppnå gode skolerresultater. Men noen foreldre kan ha behov for et nærmere samarbeid med skole. Skolen har ansvar for å ha en tettere kommunikasjon og tettere samarbeid med dem. Slik kan foreldrene gi en mer adekvat støtte til sine barn. Skolen forstår relevansen foreldrenes innflytelse og medvirkning har på barns skoleprestasjoner.

5.- Metode

Metode er en fremgangsmåte forskeren benytter seg av for å fremskaffe, skape, konstruere og etterprøve kunnskap. Dette er det sentrale målet i forskningen og møter et krav om ærlighet og sannhet som forventes i enhver forskningsstudie (Dalland, 2019). Min studie ønsker å belyse den sosiale virkeligheten i skolens opplæring, dette tilsier at i min studie benyttes en samfunnsvitenskapelig metode, da jeg ønsker å få frem lærernes intenderte mening, erfaring og opplevelser av deres praksis i møte med mangfoldet. Her vil jeg presentere veien til denne undersøkelse, samt de ulike vurderinger som ble gjort for å komme frem til det metodologiske valget som best egnet seg for å besvare min problemstilling.

5.1 Forskningsdesign

Forskingsspørsmålet er avgjørende for min forskningsutforming. Derfor mener jeg at en kvalitativ forskningsmetode egner seg best. Denne «er mangeartet og preger på ulikt vis de humanistiske, samfunnsvitenskapelige, helsevitenskapelige og sågar naturvitenskapelige områdene ... Med kvalitativ menes at forskeren interesserer seg for hvordan noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles» (Brinkmann & Tanggaard, 2019. s. 11). Postholm & Jacobsen (2019) påpeker, at det er viktig å ha forståelse for at i pedagogikken kan ikke læring, undervisning og opplæringsmetoder måles eller veies. Den menneskelig verden av forståelse, mening og verdi lar seg bedre studere ved kvalitativ forskning. Som forsker får jeg anledning til å studere de, ut fra lærernes perspektiv og beretninger (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

Jeg forsøker å forstå og beskrive fenomenet: en likeverdig og inkluderende opplæring i skolen, mer spesifikk, hvordan lærere praktiserer, erfarer og opplever dette i møte med mangfoldet. Den kvalitative forskning gir meg mulighet til å kunne undersøke dette både på individuelt og kollektivt nivå. Denne undersøkelsen vil bidra til dannelse av nye begreper og teorier, da den vil beskrive fenomenene likeverd og inkludering i deres kontekst og på den bakgrunn levere en fortolkning som vil bidra til økt forståelse av prosesser og betydninger (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Postholm & Jacobsen (2019) påpeker, at forskeren kan gjennom tydeliggjøring av resultatene, diskutere dem i lys av tidligere utviklet teori og annen forskning på området, vise at funn kan være av betydning for forståelse av lignede situasjoner på tilsvarende område og gi inspirasjon til refleksjon og diskusjon.

5.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Forskerens vitenskapsteoretiske utgangspunkt vil være relevant for hva en søker informasjon om. I denne studie trer jeg inn med visse forkunnskaper som jeg har fått tilegnet meg i møte med min teori, men jeg interesserer meg i å få vite mer om hvordan lærerne forstår, opplever og fremmer verdiene likeverd og inkludering i møte med mangfoldet. Derfor vil min innsamlede data være relevante i forhold til å kunne ha en dypere forståelse av aktørenes egne perspektiv om hvordan de skaper bevissthet og refleksjon, hvordan er deres subjektivitet, intensjoner og erfaringer i det målrettede arbeidet. Jeg vil derfor mene at denne forskning vil ha en fenomenologisk tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2019). Men oppgaven vil også ha preg av min forforståelse i møte med fenomenene, derfor vil en hermeneutisk tilnærming blir

benyttet for å fortolke, gi betydning og mening til min empiri, analyse og refleksjoner. Sammen vil fenomenologien og hermeneutikken bidra til å få en beskrivelse av fenomenet likeverd og inkludering slik det er og viser seg for deltakerne, men også hvordan dette forstås og betydningen av det.

5.3 Fenomenologi

Fenomenologi, beskrives av Brinkmann & Tanggaard (2019), både som en tilnærming og en metode, en stil, et perspektiv og en tankemåte. Den anvendes i ulike sammenhenger, men det er i vitenskap hvor den mest hører til. Jeg ønsker å belyse lærerens subjektive opplevelse av fenomenet likeverdig opplæring, deres egne perspektiver, erfaringsprosesser og det sosiale liv i skolesammenheng. Derfor vil en fenomenologisk forankring egne seg for å finne svar til min problemstilling. Dette fordi slik Brinkmann & Tanggaard (2019) understreker, at den menneskelige bevisstheten alltid er intensjonell, den vil alltid bli rettet mot noe annet enn seg selv. Fenomenet vil presentere seg for mine deltakere som selve essensen, det er essensen som vil gjøre fenomenet til det det er: fenomenets vesen, hvordan de ulike fenomenene oppleves og presenteres for bevisstheten (ibid, 2019).

Fenomenologien retter oppmerksomheten mot å avdekke bevissthetens *innhold*. Menneskets livsverden er den konkrete virkelighet som man kan erfare og som til daglig tas for gitt, livsverden er vår erfaringsverden, full av meninger og betydninger. Det er med utgangspunkt i livsverden at man kan beskrive de ulike fenomener. Brinkmann & Tanggaard (2020), beskriver at ifølge fenomenologien, kan ingen erfare hva andre føler, tenker eller ønsker. I dette tilfelle blir jeg selv avhengig av å lytte, spørre forsiktig, vise interesse og respekt, men dette innebærer at jeg som forsker stiller meg dypt kritisk til teoriene, antakelser og refleksjoner jeg alminnelig har om emnet. For å styrke min kunnskap og bygge på den, skal jeg søke om de mange ideer, stereotyper og inntrykk som lærerne får med seg i møte med fenomenet selv (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Et viktig råd å følge, påpeker Brinkmann & Tanggaard (2020), er at en bør holde seg åpen for å gi en klar beskrivelse at fenomenet som undersøkes og slik denne presenterer seg for bevisstheten. Dette for å nå frem til en klar beskrivelse at selve fenomenet. Det handler i dette tilfelle om å undersøke hvordan lærere arbeider for å fremme prinsippet om likeverd og inkludering i opplæringen og på denne måte imøtekomme barns faglige, sosiale og kulturelle ulikheter.

5.4 Hermeneutikk

Hermeneutikken som vitenskap og filosofi blir sett på som tolkningslære. Lock & Strong (2014) mener, at det er ulike praktiserte måter å tolke og forstå opplevelser på. Dette kan gi meningsfylt materiale, som jeg tar ansvar for ved å være kritisk til når det skal gis mening og tolke dem. Gadamer (1900-2002), viser til i sitt verk *Sannhet og metode* (1960), hva hermeneutikk som metode innebærer. Det er ikke å søke naturens vitenskap og den forestilte sannheten, men heller *forståelse og betydning*. Han mente at mennesker ofte handler ut fra formeninger som kunne forbli fordommer, disse blir våre forforståelser «Menneskers væremåter forankres i forståelser og handlinger som vi vanligvis ikke reflekterer over» (Gadamer, 1988; i Lock & Strong, 2014, s. 101).

Denne studie har et samfunnsperspektiv som innebærer å avdekke mine interesser og forståelse for lærerens arbeidsmetoder og sosialpraksiser i møte med mangfoldet. Fordommer er et ord som kan vekke sterke reaksjoner, men Gadamer mente at vi måtte frigjøre oss fra dem i møte med andre mennesker. En forutsetning for forståelse, er at mennesker anerkjenner og gir slipp på fordommene sine, for at de kan gi rom for andre menneskers fordommer og synspunkter (Lock & Strong, 2014). Min funksjon blir da å utfordre mine egne horisonter og formeninger. Jeg innser at min egen forståelse av skolen som læringsarena og min bakgrunn som utlending og tospråklig, kan komme i krasj med mine forventninger for hvordan jeg mener lærere bør imøtekomme mangfoldet. Som forsker forplikter jeg meg derfor til å tre inn etisk ved å sikre metodisk distanse. Å fortolke min empiri, vil innebære å ta ansvar og være kritisk. Med innlevelse vil jeg få frem aktørens intenderte mening, ved å ta i bruk språket som verktøy og beskrive den i lys av min problemstilling. Det er gjennom språket at vi beskriver erfaringer, men for Gadamer er det gjennom språket man får evne til å etterligne og gi liv til virkeligheten (Lock & Strong, 2014).

Hermeneutikken, skriver Noddings (1997), vil være søken etter mening uten at man kan forvente at det er mulig å finne akkurat en mening. Hermeneutikken utvider synsfeltet vårt og peker mot ny mening og stimulerer til videre samtale. Dette blir en holistisk argumentasjon som sier at vi ikke kan unngå den hermeneutiske sirkelen. Det å gå frem og tilbake mellom forforståelse og forståelse, fra det jeg har en tanke om eller det jeg tror jeg vet, til å undersøke dette dypere, for så å justere min forforståelse. Slik vil det være, det går ikke an, mener Noddings (1997), å kunne forstå en annen kultur, praksis, teori, eller hva det kan det være

uten å ha en forforståelse av delene. «Hver gang vi støter på en utfordring, utvider vi det vi forstår og bruker det som kunnskap» (Lock & Strong, 2014. s. 95).

5.5 Utvalget

Gruppen jeg interesserer meg for i forhold til min studie, er lærere, gjerne med erfaring på mangfold, noe som sier seg selv, i dag er mangfoldet i de fleste skoler godt representert. Målet var å få tak i deltakere fra minst fire skoler, gjerne to fra hver kommune, men dette kunne ikke være noe garanti. Før jeg gikk i gang med å søke, måtte jeg forsikre meg om å sende meldekjemma til NSD på forhånd. Personlige opplysninger skulle ikke være av relevans for min forskning, men siden jeg skulle bruke lydopptak til intervjuene, måtte jeg derfor søke om tillatelse og denne ble ordnet. Jeg fikk skrevet ved hjelp av min veileder, mitt forespørselsbrev, og ved å støtte meg i teorien, fikk jeg utarbeidet spørsmål til intervjuet. Repstad (2007), skriver at mottakeren har krav på skriftlig informasjon, som inneholder problemstillingen, forventinger til undersøkelsen og det må understrekes anonymiseringen og taushetsplikten man har.

Flere grunnskoler i området ble kontaktet. Jeg ringte for å få snakket direkte med rektorene, dette for å gjøre det slik det kreves fra NSD, man skal kontakte den øverste leder for å få tak i informanter i organisasjonen. Repstad (2007) understreker dette, at tillatelsen må skaffes fra ledelsen i organisasjonen. Totalt 14 skoler ble kontaktet. Rektorene fikk informasjon om intensjonen med min samtale, og jeg ba dem om tillatelse til å sende mitt forespørselsbrev. Fra 8 av dem ble det negativt svar med en gang, med ulike årsaker til dette: skolens omstrukturering, hektiske dager for lærerne, fravær og sykemelding og stor pågang av forespørselsbrev som pleide å havne i søppelet på grunn av mangel på tid eller interesse fra lærerne. De fikk bare ønsket meg lykke til videre med søking.

Fra 6 skoler fikk jeg tillatelse til å sende mitt forespørselsbrev, gjerne med følgende intervjuguide. Rektorene forstod godt min situasjon, men jeg ble fortalt allikevel at de ikke kunne love meg noe. Med hektiske skoledager og mye arbeid, kunne de ikke pålegge lærere noe deltakelses ansvar. Fra 4 skoler fikk jeg tilbakemelding om at dessverre, ingen frivillig lærer hadde meldt seg. Det ble positivt svar fra 2 skoler, en lærer fra hver av dem. Det ble avtalt dato og tidspunkt for intervju gjennomførelsen.

Foldnes, et al. (2018) mener, at de viktigste faktorene, er at utvalget blir tilfeldig. I denne forskning blir det det. Repstad (2007) understreker, at når informantene er mest mulig ulike, øker muligheten får å få ny innsikt og mer allsidig datagrunnlag. I denne studie blir 2 kommuner representert, men mine deltakerne var av like kjønn, begge med norsk bakgrunn, og med omtrent like mange års erfaring. For å kunne oppnå bedre resultat i min forskning, hadde det selvsagt vært ønskelig å kunne ha fått større utvalg, muligens også noen fra skolens ledelse. Brinkmann & Tanggaard (2020), påpeker at et studentprosjekt kan med 3-5 informanter være nok, noen ganger færre. Generelt vil det være bedre å gjennomføre relativ få intervjuer, det viktigste er å kunne gjennomføre en dypere og grundig analyse av disse. Mine 2 informanter viste under intervju gjennomførelse god erfaring som lærere og i møte med mangfold.

5.6 Intervjugjennomføring

For å få kunnskap om hvordan det arbeides med likeverd og inkludering i skolen, forutsetter det en grundig innsamling av data (Postholm & Jacobsen, 2019). En skisse og stikkord om viktige punkter ble viktig for utforming av intervjuguiden. Jeg valgte å lage en intervjuguide med relevante spesifikke spørsmål. Det minner om et strukturert intervju, samtidig som jeg tillot informantene å prate litt, med tanke om å få et klarere bilde av saken. Fangen (2017), anbefaler korte og forståelige spørsmål. Intervjuguiden ble delt i tre korte deler, faglig, sosialt og kulturelt lærerarbeid. På denne måte ble det lettere for begge partene å få oversikt på spørsmål og svar.

Brinkmann & Tanggaard (2020) skriver, at intervju er en sosial aktivitet, situert i et spesifikt, historisk og kulturelt forhold som for å lykkes med intervjuets objektivitet, kreves det en godt formulert, ryddig og gjennomført intervjuguide som dekker godt nok det man interesserer seg for å forske. Denne ble til etter et grundig arbeid med mitt forskningsspørsmål, skissen med relevante punkter, flere undersøkelser om temaet i pensumbøker, tidligere forskning og annen relevant litteratur, like viktig var å utføre en intervjuguide med kort, men riktig innhold og med relevans for min studie. Brinkmann & Tanggaard (2019) mener, at intervju er den mest alminnelig tilnærmingen til kvalitativ forskning. Gjennom intervju tilegner man seg kunnskap om menneskers livssituasjon, meninger, holdninger, opplevelser, situasjoner og hendelser.

Ved å bruke intervju som metode, mener Brinkmann & Tanggaard (2020), man får anledning til å komme så tett som mulig på intervju personens beskrivelse av bestemte situasjoner,

begivenheter og mer, noe som kan bli en fordel. Postholm & Jacobsen (2019) mener, at innsamlingen av informasjon krever at dette gjøres på en gjennomtenkt, fornuftig og systematisk måte for slik å få skaffe riktig kunnskap. Det å intervjuere andre er ikke noen enkel oppgave. Men det at jeg brukte lydopptaker, gjorde jobben lettere, da jeg kunne konsentrere meg om å vise oppmerksomhet til mine informanter, samtidig som jeg kunne lytte til opptakene igjen og igjen for å forsikre meg om at jeg hadde fått med alt av opplysninger. På denne måten har jeg forsøkt å komme så nær den andres subjektive opplevelser som mulig. Måten man spør og lytter til den andre på, har stor betydning på svarerne man får (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

Holstein & Gubrium (i; Brinkmann & Tanggaard, 2019), påpeker at intervjuet er en aktiv interaksjon mellom to eller flere likestilte deltakere. Derfor anbefales det forberedelse, øving og en godt formulert intervjuguide. For min del gjald det å være trygg på at jeg hadde formulert riktige, klare og forståelige spørsmål. Derfor valgte jeg å gjennomføre på forhånd et pilotintervju med en pensjonert dame i nabolaget. Etter denne erfaringen og kvinnens tilbakemelding, følte jeg for å gjøre noen enkle rettelser på spørsmålene. Hun mente det var flere spørsmål og at disse var innholdsrike. Derfor anbefalte hun å fjerne 2 eller 3 av spørsmålene, dette for å kunne øke muligheten for klarere svar når det ikke var så mange. Hennes råd tok jeg til meg og endringene ble gjort.

Jeg avtalte å gjennomføre intervjuene på skolen, der mine informantene jobber. Samtidig dag og klokkeslett. Jeg møtte informanten A på skolen som avtalt. Før jeg begynte med intervjuet, ble det viktig for meg å spesifisere for informanten A, mitt teoretiske perspektiv, verdier og interesser til forskningen. Like viktig var å gjøre informanten oppmerksom på sine rettigheter og personvern, fri deltakelse, å kunne trekke seg når som helst, og alt det som innebar å delta. De ulike etiske overveielser blir nærmere beskrevet senere i denne oppgaven. Under gjennomførelse var det viktig for meg å vise respekt, anerkjennelse og ha en nøytral holdning i forhold til mine egne meninger, antakelser og forforståelse av saken. Det relevante for meg var å gi informanten trygghet i forhold til det personen hadde å fortelle meg, og som var av stor betydning for å få dekket viktig informasjon til min problemstilling. Informanten viste stor trygghet og engasjement og ga klare og fyldige svar.

Det tok litt tid å få gjennomført intervjuet med informanten B. Dette ordnet seg heldigvis, og intervjuet med informant B ble gjennomført. Informanten ble gjort oppmerksom på sine rettigheter, retningslinjene beskrives senere i oppgaven. Under intervjuet var det viktig å holde et nøytralt perspektiv fra min side, ved å holde i sjakk mine forforståelser og mine egne

meninger. Jeg prøvde istedenfor å la fokuset hvile på mitt forskningsspørsmål og relevansen ved dette. Jeg viste engasjement, var lyttende og oppmerksom. Selv om lydopptak ble benyttet, skrev jeg korte notater og stikkord som referanse til senere analyse. Denne informanten var kort i sine svar og valgte å ikke svare på alle mine spørsmål. Jeg viste respekt for deltakernes valg uten å gi noen kommentar. Men ellers var personen veldig klar og tydelig i sine meninger om svarene som ble gitt.

5.7 Transkribering

Etter gjennomførelse av første intervju med informanten A, satt jeg med viktig informasjon på lydopptaker i tillegg til egne korte notater. Brinkmann & Tanggaard (2020) anbefaler, å transkribere relativ kort tid etter at intervjuet er blitt gjennomført, på denne måten kan man fortsatt huske mye av det som ble sagt. Etter gjennomførelse av intervjuet med informant B, ble det generert like verdifullt, men noe mindre data. Det ble fulgt lik prosedyre for å få denne transkribert ned på papir. Transkribering kan ta lang tid, det er stor forskjell fra tale til skriftform. Derfor mener Brinkmann & Tanggaard (2020), at det er viktig å gjøre seg bevisst på at analysen begynner allerede i løpet av intervjusituasjonen. Intervjueguiden min var allerede delt inn i 3 ulike deler, disse ble til hovedkategorier: faglig, sosialt og kulturelt. Inndelingen ble lettere for innsamlingen, fordi de dannet forståelse av læreres arbeidsmetoder i de 3 ulike områdene, og transkriberingen ble enklere. Jeg forsikret meg at jeg hadde fått med meg alt fra lydopptaket ned på papir, ved å lytte til opptakene fra begge intervjuene flere ganger og sammenligne med den skrevne teksten. Transkriberingsprosessen ble for meg litt krevende, da noen ord og begreper virket nye for meg, og jeg måtte derfor finne ut mer om deres betydning. Dette for å være sikker på at meningen i svarets innhold fikk beholdt sin opprinnelige essens og dermed unngå misforståelser, eller feiltolkning.

5.8 Dataanalyse

Postholm & Jacobsen (2019) påpeker, at det er viktig å ha en oversiktlig plan for hvordan man kan trekke ut essensen av informasjonen. Siden min studie har en fenomenologisk forankring, er jeg opptatt av å få frem informantenes subjektivitet i møte med mangfoldet og deres arbeidsmetoder med fenomenene inkludering og likeverd i opplæring. Brinkmann & Tanggaard (2020) råder, å bryte teksten ned i mindre deler, samtidig anbefaler de at når man

skal begynne med koding og analyse er det viktig å ha orden og struktur for å få en mer nyansert oversikt over teksten og derfra kan man se etter forskjeller og sammenhenger og dermed kan man få et nytt blikk. Koding er nøkkelord som anvendes avsnittvis på tekst. Hensikten blir å identifisere dem senere og eventuelt sammenligne dem med hverandre. Innen fenomenologi og hermeneutikk, blir koding viktig med tanke på at det legges vekt på beskrivelser og fortolkning av meningsinnholdet (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

I min kvalitative datanalyse, handlet det for meg om å forstå, fortolke og teoretisere datamaterialet. Det ble viktig å skape et system som hjalp meg med å forstå meningen med mengden av data og slik få oversikt og lett håndtering. Jeg har hatt kun 2 deltakere som det ble lett å ha oversikt over og lett å håndtere i forhold til dem som har flere. Mengden produsert data ble veldig ulik fra den ene informanten til den andre, men uansett krevde det disiplin og orden i strukturering og organisering under hele prosessen. Brinkmann & Tanggaard (2020) anbefaler, at forskeren nøye må vurdere og samtidig føle seg kjent og trygg ved valg av programvare for dataanalyse. Jeg anerkjenner mine datasvakheter, derfor valgte jeg å gjøre analysen ved bruk av kjent og trygg Microsoft tekstbehandlingsprogramvare. Det handler om å gjøre arbeidet lettere håndterlig og ikke mer komplisert.

Det var viktig å være meget oppmerksom på min datareduksjon, det avgjørende ble å ha i bakgrunnen mine forskningsspørsmål og mitt teoretiske rammeverk. Før jeg gikk i gang med reduksjonen måtte jeg ha en klar forståelse for hva den innsamlede data handlet om, dette måtte jeg lese flere ganger for å forstå det bedre. Etter et helhetsinntrykk, og slik Brinkmann & Tanggaard (2020) anbefaler, gikk jeg i gang med å bryte teksten fra hverandre i mindre deler eller avsnitter. Postholm & Jacobsen (2019) mener, at forskeren før dette, allerede vil ha visse teoretiske forståelser skrevet ned i intervjuguiden, men, at det er viktig å ikke bli ensidig, men istedenfor ha et åpent syn for å unngå strengt definerte beskrivelser. Jeg fikk delt teksten etter meningsinnhold, felles deskriptive trekk og de kategorier som gjentok seg mer fra begge deltakerne. Etter av teksten var tatt fra hverandre, sto den delt i emner eller temaer som jeg syntes var de som kom mest frem og som kunne være av betydning for min undersøkelse. Unødvendig informasjon ble fjernet etter dette.

Disse nye delene ble sammenbundet til en hel tekst og ble studert for enda bedre forståelse. Det var deltakernes subjektivitet, fenomenenes vesen, det fenomenologiske innholdet i teksten som opptok meg og dette fokuserte jeg igjen på å få hente frem. Min analyse videre ville få karakter ved hjelp av den hermeneutiske spiral, meningens betydning i den iboende informasjonen som ligger bak (Brinkmann & Tanggaard, 2020). De kategorier jeg har valg å

presentere som resultat av min analyse, inneholder relevant informasjon nært knyttet til min teori og disse ble kodet. Ryddighet og kreativitet ble viktig her, for å gi navn som kunne beskrive kategoriens innhold og som ga meg forståelse for hva innholdet var. Det som avkodes skal tross alt gjøres lettere å analysere og fortolke, derfor viktig med en riktig beskrivelse (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

Det tok mye tid å gjennomføre dette arbeidet. Den hermeneutiske tenkning i bakgrunnen gjorde det lettere å møte min empiri og få frem essensen, samtidig som nye forståelser og meninger ble dannet igjen. Jeg har benyttet en begrepsdrevet kodifisering, dette med bakgrunn i min teoretiske ramme og undersøkelse (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Det ble i analyseprosessen mye frem og tilbake, mye lesning av mitt materiale, men meningsfullt arbeid. Data jeg satt igjen med, var blitt mer sammensatt. Det ble lettere å forstå helheten bedre. Kategoriene jeg satt igjen med etter gjennomført analyse var disse: 1. Opplæringsutfordringer, 2. Elevens læringsmiljø, 3. Kultur for mangfold, de flerkulturelle barn, 4. Kunnskapskompetanse og profesjonsfelleskap.

5.9 Validitet og reliabilitet

Kvantitativ forskning blir vurdert ut fra validitet og reliabilitet (jf. Denzin og Lincoln 1998:186; i Fangen 2017). Kvale (1997), mener at det er gjennom kvaliteten i håndverket, kvalitativ forskning vurderes (i; Fangen, 2017). For dette, mener Brinkmann & Tanggaard (2020), at en metodologisk refleksjon vil være nødvendig for å sikre kvaliteten i arbeidets utførelse. Lignende mening uttrykker Postholm & Jacobsen (2019), de skriver at det forventes at forskeren reflekterer åpent om svakheter og styrker i forbindelse med informasjonen som er blitt samlet inn og behandlet. Jeg har i min forskning og under hele prosessen vært bevisst på å sikre at kvaliteten ivaretas. Jeg opplevde at som uerfaren student i møte med erfarne lærere, gjorde at jeg nok gikk litt forsiktig frem i intervjuene. Dette kunne muligens ha påvirket mine resultater. En mer trygg stilling fra min side kunne sannsynligvis vært mer positivt. Likevel var det viktig for meg å vise respekt og anerkjennelse og ikke påvirke med egne meninger, men heller lytte til det informantene ville fortelle.

Validitet eller gyldighet har å gjøre med metoden en bruker og egner seg til å undersøke det som opptar forskeren (Dalland, 2019). Til denne undersøkelsen ble det nøye vurdert intervju som metode. Denne vurdering ble tatt veldig tidlig i prosessen. Min forståelse for valget var at på denne måten kunne jeg lettere komme nærmere deltakernes subjektivitet i forhold til

fenomenet som undersøkes. Under denne prosessen har det vært veldig viktig for meg å få svar på det jeg var på jakt etter. Når det gjelder dataanalyse, vil denne bære preg av den forforståelse jeg har av temaet, men på tross av det, i dette arbeid, har jeg vært sterk kritisk til min forforståelse og min posisjon som forsker. Det relevante for meg, har vært å få frem deltakernes selvoppfattelse av fenomenet som jeg gjennom fortolkningen vil gi mening. Jeg har vært nødt til å spørre meg selv: Hva betyr dette? i tillegg til å ha hatt behov for å undersøke nærmere min empiri et par ganger. Funnene, skriver Fangen (2017), bør konkret kartlegge fenomenet man utforsker. Dette krever en teoretisk vurdering. Hun understreker at det er ingen garanti at deltakerne kjenner seg igjen i tolkningene en presenterer. Ulike meninger kan presenteres i forskningsrapporten og brukes som data, men enighet om tolkninger fra deltakerne blir ikke nødvendigvis kriterium for god validitet. Fangen (2017) mener, at skreven tekst «kan sies å være validert dersom den er tilstrekkelig begrunnet» (Fangen, 207 s. 245). En tolkning betyr ikke at man har evnen til å lese folks bevissthet eller verden. Idealet blir at jeg som forsker, tilstreber så godt som det går an å styrke tolkningene mine med eget materiell og ved å vise referanse til annen relevant forskning, slik at disse fremstår som rimelige tolkninger (Fangen, 2017).

«*Reliabilitet* eller pålitelighet er et empirisk spørsmål» (Dalland, 2019. s. 60). I kvalitative studier skriver Fangen (2017) at med intervju som metode, kan reliabilitet defineres som i hvilken grad andre forskere hadde kommet frem til liknede funn eller resultater som jeg. Mitt svar til dette ville være at jeg tenker at andre forskere sannsynligvis ikke hadde fått liknende resultater som meg. Dette fordi deltakerne i et intervju kan mene liknende ting, men subjektiviteten i en fenomenologisk undersøkelse oppleves og betraktes annerledes fra et individ til et annet. Mine fortolkninger og andre forskeres fortolkninger kunne heller ikke ha vært de samme. Derfor mener jeg at resultatene i min forskning ikke kan generaliseres til å gjelde liknende undersøkelser, men brukes som fakta i lignende sammenhenger (Fangen, 2017). Reliabilitet vil henge sammen med bevisstheten om hvor pålitelig min studie har vært. En dypere vurdering tilsier at oppgaven ikke kunne ha bli besvart annerledes. Teknikken og metoden brukt her, mener jeg har vært rimelig vurdert og avgjørende for få til rimelig, etisk og pålitelig forskningsresultat.

5.10 Etiske overveielser

Etiske overveielser for meg handlet om å gjøre grundige og metodiske refleksjoner fra planlegging til ferdig produkt (Merriam, 2002; Postholm & Jacobsen, 2019). Postholm & Jacobsen (2019), skriver at kvaliteten vil styrkes ved etiske overveielser, bevissthet under hele prosessen og i møte med informantene. I følge dem er dette viktig fordi deltakernes personlige livssubjektivitet, meninger og erfaringer, plasseres i en offentlig arena (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

Jeg er veldig bevisst på hva det innebærer for mine informanter å takke ja til intervju, å gi fra seg informasjon om deres yrkesutøvelse, meninger og tanker, er ikke noen lett oppgave. Derfor møter jeg som forsker et krav av etisk karakter som jeg forplikter meg til å følge nøye og som jeg må forholde meg til fra start til slutt. Under forskningsprosessen har jeg fulgt nøye reglene som kreves. Første steg og med veiledning fra min veileder, ble det å skrive forespørselsbrev. Her beskrives nøye hensikten med deltakelsen og taushetsplikten jeg måtte forholde meg til. Personopplysningen skulle ikke være nødvendig for min oppgave, men siden lydopptaket skulle benyttes, måtte dette bli opplyst om, og at opptakene skulle oppbevares trygt og ville bli slettet når prosjektet var fullført. Jeg sendte dette brevet med følgende intervju og tilleggsinformasjon som kreves for dette til NSD for å få en godkjenning av mitt arbeid.

I møte med mine deltakere, ble de påminnet om sine rettigheter som taushetsplikt, anonymisering, osv. Vi tok oss tid for at de kunne lese gjennom NSD personvernerklæringer som de fikk kopien av og samtykkeerklæringen ble signert. Informert samtykke betyr å gi rimelig og forståelig opplysning til deltakeren av hva det innebærer for dem å delta. (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Jeg ble forpliktet til trygg oppbevaring av lydopptaket og notater av intervju. Disse har vært passord beskyttet, det samme gjelder transkribering, ingen utenforstående har hatt innsyn i det. Informantene fikk både skriftlig og muntlig informasjon om at lydopptaket skulle bli destruert med en gang prosjektet var ferdig gjennomført. Jeg har i forhold til dataanalyse vært oppmerksom på og kritisk til å få med essensen og informantens subjektivitet til temaet, uten å overskride deltakernes selvforståelse. Brinkmann & Tanggaard (2020), påpeker at forskeren må overveie sine forutsetninger og intensjoner. Ved å gi uttrykk for andres erfaringer, taler man på andres vegne, og eventuelt søker å frigjøre dem. Konfidensialitet om deltakernes personopplysninger, har ikke blitt tatt opp eller registrert. Alt som kunne relateres til dem, slik som bakgrunnsopplysninger, skole, elever, sted, tid og kjønn

er blitt anonymisert. I min rapport er ingen identifiserbar opplysning kommet frem. Jeg mener å ha forholdt meg nøye til de etiske kravene som jeg forpliktet meg til i utførelsen av dette arbeidet.

6.- Presentasjon av resultater og drøfting

I analysedelen ble det avgjørende å finne mønstre som fremhevet fenomenet likeverdig og inkluderende opplæring, dette for å få utformet de 4 hovedkategoriene som videre presenteres. De ble identifisert som betydelig på grunn av gjentakelser og av oppgavens relevans. På grunn av få deltakere og lite innsamlede data å sammenligne med, velger jeg i dette avsnittet å presentere mine resultater samtidig som disse drøftes mot min teoretiske ramme. Disse vil bli tolket og analysert i forhold til den konteksten som er relevant for elevens læring. Det vil også inneholde momenter som forteller meg lærernes subjektivitet, opplevelser og praksis. Hva som legges til grunn når det tilrettelegges for en likeverdig opplæring som evner å møte mangfoldet. Det er ikke i min hensikt å generalisere mine funn, men å få fram tendenser, holdninger og erfaringer innenfor lærernes arbeid i møte med mangfoldet. Jeg vil hele veien ha fokus på følgende problemstilling:

«Hvordan arbeides det i skolen for å fremme prinsippet om likeverd og inkludering i opplæringen, for å imøtekomme barns faglige, sosiale og kulturelle ulikheter?»

Den hermeneutiske tenkning, og tidligere forestillinger, vil muligens prege både min forforståelse og mine fortolkninger. Ved å ta i betraktning teoretiske perspektiver, tidligere forskning og Læreplanverkets 3. kapittel: *Prinsipper for skolens praksis*, der likeverd og inkludering sees som det grunnleggende i en skole som evner å jobbe for et felleskap som harmonerer for alle elever, vil jeg drøfte min empiri og vise til sammenhenger for å styrke og belyse resultater.

6.1 Opplæringsutfordringer

Elevgruppens forskjellige læringsforutsetninger, blir stadig mer sammensatte og krevende. Lærerne i min undersøkelse uttrykker tydelig sin bekymring. De forteller om en opplevelse av å befinne seg i et konstant dilemma om hva som bør prioriteres til enhver tid. Å utføre

undervisningsarbeid der alle elevene får rett til den opplæringen de etterstreber, eller å følge politiske krav om å nå fastsatte mål.

Ikke alle elevene lærer likt. Det blir vanskelig å følge ordinær opplæring når elevene befinner seg på ulikt nivå.

Vi som prosjektklasse får lov til å melde oss «litt ut» fra dette og faktisk drive undervisning på det nivå elevene er, men det er fordi vi er i et prosjekt, så da har vi fått tillatelse til å gjøre det. Men i en ordinær klasse er det et kjempedilemma fordi vi må gå videre før de har lært det (informant A).

Elevenes ulike læringsbehov, blir for oss virkelig en utfordring. Og ja, vi har ansvar for deres læring, og vi gjør det vi kan, men vi også har en læreplan å følge, og vi kan ikke vente på at alle skal befinne seg på samme nivå (informant B).

Utdanningen er ment å tilbys alle barn, med den hensikt å utruste dem for å kunne imøtekomme livets utfordringer (Torjussen & Hilt, 2021). Men skolen representerer i dag ulike elevkategorier, ulike erfaringer, bakgrunn og læringsforutsetninger. Undervisning og læring blir til en mangfoldig prosess og dette innebærer kompleksitet (Rasmussen 2004, i; Nordahl & Dobson, 2009). I min undersøkelse kom det frem det ansvar og press lærere føler for å jobbe så effektivt som mulig med den intensjonen om å nå de antatte læringsmålene. Politisk kontroll og de ulike målstyringsteorier legger skygge over skolesystemet og er med på å skape et svakt læringsutbytte for elever, spesielt de mer sårbare som fra før strever faglig. Gert Biesta (2014) forteller, at utdanning alltid innebærer en risiko. Skolen er blitt mer opptatt av at de forhåndsdefinerte læringsresultatene oppnås. Dette blir et problem, fordi vekten legges på politiske og eksistensielle spørsmål. Elevene blir målestokken for hva de er og må bli, som om de hadde vært livløse objekter. Denne risiko setter læreren i en svært vanskelig situasjon. De forholder seg til levende mennesker og de forstår at opplæringen ikke lar seg fikse så lett, spesielt når flere elever allerede fra før trenger tilsyn og oppfølging. Utdanning får en pris som eleven selv må betale for, fordi kravet til rettferdig opplæring ikke oppfylles for dem. Det er det overordnede mål som avgjør hvordan det jobbes i klasserommet, mot klokken og etter måloppnåelse. Dette på bekostning av elevenes behov for hjelp og støtte. Læring i skolen har tatt form av tilpasning, ikke bare etter elevene, men også etter politiske faktorer (Biesta, 2014).

Lærernes utfordringer øker. De skal klare å følge mål samtidig som undervisningen skal passe for elevenes ulike behov og evner. Informanten A jobber for tiden med en prosjekt som gir dem anledning til å henge litt etter målkravene. Men som informanten selv forteller, dette blir ikke mulig i en ordinær klasse. Gert Biesta (2014) understreker, at skolens undervisning tilstreber tilpasning, men snarere tilbyr motstand ved å forstyrre og utfordre. Læringen skal sikre at utdanningsinstitusjoners mål oppnås, men dette garanterer ikke at også elevene får nå sine målsetninger. Det er styringspolitiske normer som setter rammene lærerne må jobbe etter, med det formålet om å fremme økonomisk vekst og fri handel, dette innebærer også human kapital.

I følge Bourdieus teori (i; Wilken, 2008), blir utførelse av symbolsk vold, denne måten å imøtekomme barns behov for læring. Dvs. statens maktfelt som hersker legitimt over skolen og beslutter hva som prioriteres. Utdanningsfeltet er på vei inn i det Pier Bourdieu (1970/90:5) betrakter, som institusjonalisert pedagogisk handling, dvs, skolen som representant for symbolsk vold. Fordi lærernes oppgave har i dette tilfelle blitt å få eleven til å møte en asymmetrisk verden, hvor elevene ikke stiller likt og bare noen få er innenfor. Symbolsk vold er vanskelig å få øye på, forekommer så naturlig og er så dominerende. Dette fordi staten regjerer og dens symbolske makt miskjennes av de som undertrykkes (i; Wilken, 2008).

6.1.1 Ulike behov, forutsetter ulik læring

For å få opplæringen i den mangfoldige skolen til å virke likeverdig og inkluderende, kreves det å ha forståelse og kjennskap til de ulike behovene som finnes i elevgruppa. Elevenes ulike behov, erfaringer, faglige og sosiale forutsetninger, tilsier at i gruppen vil elevene befinne seg i begge ytterendene av prestasjonsskalaen (Knutsen & Emstad, 2021). Informantene erfarer at læringsbehovene hos elevene er så store og ulike, og dette skaper problemer for lærerne.

Det er vanskelig for dem som har kognitiv kapasitet og konsentrasjonsvansker. Det er ganske mange ting, der også, som kan ta oppmerksomheten fra din undervisning, ulik læring og spesielle behov. Mange utfordringer som kan hemme læring. Nå har vi det faktisk slik at vi har mer enn nok med arbeid (informant A).

Det er vanskelig å ha en gruppe med store faglige ujevnheter, noen lærer fort, andre trenger tid. Noen får mer støtte hjemme, dette merker vi og det skaper en forskjell. Det forutsetter oppmerksomhet og oppfølging for å finne ut av elevenes behov for så å tilrettelegge deretter. Dette krever både tid og ressurser som vi ikke alltid disponerer (informant B).

Lærernes utfordring, skriver Hølland (2021), blir å planlegge etter vurderingskriterier slik at didaktiske valg sikrer ulike læringsmål. Disse skal dekke de ulike forutsetninger som ivaretar elevens læringsbehov og måloppnåelse. Men dette går på bekostning av hele gruppens læring. Elever med gode evner og læringspotensial, får klare seg mye selv og de elevene med svakt læringspotensial får ikke nådd målene. Det resulterer i en klasse som ofte etterstreber faglig avvik. Et eksempel på dette er det Hølland (2021) påpeker: «lærevansker er først og fremst et resultat av manglende tilrettelegging og av problemskapende pedagogiske og sosiale vilkår» (Hølland, 2021, s. 29).

Nordahl & Dobson (2009) skriver, at elevenes ulike behov for læring, vil for lærerne forutsette en riktig pedagogisk og vel organisert undervisning, som møter de ulike elevenes behov innenfor klasserommets rammer. Derfor mener de at lærerne bør reflektere over egen praksis, dyktighet og dømmekraft. Deres vurdering av elevenes prestasjoner og i de ulike praksiser til læring og undervisning, er viktig. Vurdering og undervisning i skolen henger sammen, det vil hjelpe lærere med å angi elevenes oppnådde nivå. Lærerens vurderingsform baserer seg på henholdsvis kognisjon og læring, observasjon og tolkning (Nordahl & Dobson, 2009).

Fokus legges, basert på vurdering av elevens behov, på hvordan den enkelte elev bearbeider kunnskapen, for så å tilrettelegge. Dette har også sine mange utfordringer. Det kommer frem i undersøkelse at både tid og ressurser er hindringer for å tilpasse læringen etter elevens potensiale. Lærernes dyktighet settes på prøve når de svakeste trenger tid for å forstå og fullføre arbeidet, samtidig få lærernes oppmerksomhet for støtte og hjelp. Men det skal også unngås at det blir kjedelig for de som jobber raskt, ved å gi dem ekstra oppgaver. Den ene informanten nevnte at disse elever også kan hente boken de har til enhver tid liggende i hylla, og lese i den mens de venter på de andre.

At noen mestrer ting og du ikke kan det nå, vil ikke si at du ikke er god nok. Det handler om å finne riktig måte å jobbe på i forhold til undervisning. Iblant deler vi faktisk gruppen, og vi har fått lov til det, vi deler de fysiske i noen situasjoner for at alle skal få undervisning på sitt nivå (informant A).

I noen tilfeller, når vi skal jobbe med oppgaver som krever mer innsats, forsøker vi å jobbe i mindre arbeidsgrupper. Men det er ikke ofte dette lar seg gjøre (informant B).

Lærerne forteller at muligheten for å jobbe i mindre grupper, som er en effektiv måte å jobbe på i forhold til å tilpasse oppgavene til elevene, ikke alltid blir lett å få til. Omstendighetene i klasserommet forteller om et behov for å styrke elevens tilegnelse av læring, antakelig med ekstra lærertetthet og profesjonell støtte som kan følge opp elevene med konstruktive tiltak og slik avskaffe mange av behovene, krav og manglende ressurser (Nordahl & Dobson, 2009). Det er avgjørende for den likestilte skole å flytte blikket fra «sortering og utvelgelse til læring som den sentrale institusjons oppgave» (Dale, 2008, s. 143). Bourdieu (1989/96:104ff), understreker at utdanningssystemet alltid har blitt fremstått som demokratisk og som grunnlag for sosial mobilitet og rettferdighet i samfunnet. Med dette mener han at alle har rett til å utdanne seg, men at dette bare er en illusjon, fordi i virkeligheten er utdanning ikke like tilgjengelig for alle elever (i; Wilken, 2008).

6.1.2 Tilrettelegging av læringsinnhold og pedagogisk materiale

For å imøtekomme elevmangfoldet og deres ulike behov, forteller lærerne i undersøkelsen, at de er avhengig av velfungerende undervisningsmetoder, både teoretiske og praktiske. Variasjon i bruk av lærestoff, læremidler og organisert opplæring er viktig i skolen. Med den intensjon om å tilby elevene en likeverdig og inkluderende opplæring. Spesielt når det i elevgruppa finnes ulike behov.

Det handler om å tilrettelegge. Alt vi gjør har et faglig innhold, men de må få det tilrettelagt. Vi bruker iPod fordi det er lettere enn pc, og fordi vi ønsker at alt faglig innhold skal være mulig å få til for alle. Vi lager egne bøker, vi lager alt materiell selv, vi lager opplegg, vi lager individuelt tilpasset opplæring, mye tilrettelegging hos

oss. Det legges til rette for mange i klasserommet hos oss. Jeg må være bevisst på bilde, skrift størrelse, lyd og dagsform (informant A).

Vi er avhengige av å ha ulike arbeidsmetoder, aktiviteter og dagsturer. Noen elever har mer behov for fysisk utfoldelse og uteaktiviteter, mange strever med å sitte stille flere timer i strekk. Vi går tur i nærområdet. Inne i klasserommet blir det varierte aktiviteter i løpet av dagen. Vi bruker mye pc, men også fysiske bøker. Vi har lesekreker, matteleker, språkleker, og selyfølgelig besøker vi skolens bibliotek (informant B).

Når lærerne planlegger for gjennomføring av undervisning, påpeker Skaalvik & Skaalvik (2021), bestemmes mål for elevenes aktiviteter. Det utvikles også kriterier for valg av innhold og læringsmetoder for at elevene skal få fullt utbytte av opplæringen. Dette er nødvendig for å imøtekomme de ulike behovene for læring som representeres i klasserommet. Men Skaalvik & Skaalvik (2021), påpeker at når forskjellene i elevgruppa er så store, vil det kreve differensiering for at alle skal få virkelig utbytte av opplæringen.

Målet med undervisning, mener Dale (2008), ligger i elevens læring og ikke i innholdet i seg selv. Aktiviteter og arbeidsmåter, mener han, er heller ikke en tilstrekkelig betingelse for måloppnåelse. Hensikten med innhold og aktiviteter, er hva lærerne ønsker å nå med dem. Derfor vil det kreves at læreren knytter stoffet og materialet til elevens interesser, forutsetninger og erfaringsbakgrunn. De må også passe på å ta hensyn til elevens medbestemmelse over læringsprosessen.

6.1.3 Tilpasset opplæring

I min undersøkelse kom det frem at lærerne opplever at de ikke klarer å imøtekomme de ulike elevenes forventninger om læring. Derfor får skolen i disse tilfellene ansvar for at elever som trenger det, får søke tilrettelegging ved hjelp av PPT. Dette blir en rettighet elevene får som mulighet til bedre og raskere utvikling.

Det er mye spesialpedagogikk og mye tilrettelegging. Mye og nødvendig samarbeid med PPT. Uff, de burde fått den rapporten for lenge siden, med det er også mange på

venteliste. Vi har fått anbefaling fra PPT. De har vært på besøk i klasserommet og sagt at vi gjør allerede veldig mye av det de ville ha anbefalt (informant A).

Det er noen som har spesielt tilrettelagt hjelp. Årsakene til det er mange, men vi har flere elever med ADHD, tospråklige og med språk og lærevansker som forutsetter tilpasset hjelp (informant B).

Tilpasset opplæring framstår i Reform 97 som hovedutfordring for norsk grunnskole (Haug, 2004, i; Nordahl & Dobson, 2009). Det kommer ikke frem i min undersøkelse hvordan spesiell tilrettelegging i skolen til enhver tid foregår, men det som ble sagt er at noen barn iblant har behov for ekstra opplæringen utenfor sin gruppe. Mye av tilpasset opplæring skriver Nordahl & Dobson (2009), har stort sett vært individuelt rettet. Dale & Wærness (2007), mener at denne praksisen har ført til at denne gruppe elever blir ekskludert fra sitt klasserom og sosial ulikhet opprettholdes (i; Nordahl & Dobson, 2009).

I forståelsen av tilpasset opplæring i en inkluderende skole, er det viktig at elevene får mulighet til å utnytte sitt læringspotensiale. Tilpasset opplæring skal ikke sees som individuell rettet aktivitet, men som noe som skal prege hele skolens virksomhet (Haug, 2006 i: Nordahl & Dobson 2009). For å kunne tilpasse opplæringen, må lærerne ha nok kunnskap om elevens læring og forutsetninger, slik prinsippet tilsier det: «å tilpasse opplæringen til elevens forutsetninger» (udir.no). I Norges forskningsråd (2005;7), kom det frem at manglende kunnskap om elevens bakgrunn og forutsetninger, dårlig organisering av læremidler, ufaglærte folk og utilpasset læringsarena, går utover elevene som mottar dette tilbudet og kan virke mot sin hensikt (i; Nordahl & Dobson, 2009). Det er veldig leit at både økonomiske og personlige ressurser havarerer på grunn av manglende kompetanse.

Når skolen ikke klarer å imøtekomme på en riktig måte, kravet disse elevene har rett til, ville dette for Bourdieu bety at gruppen plasseres utenfor det sosiale rommet. Bourdieu (1979/84:169ff) modellen over det sosiale rom, anvendes i analysen av folk plassering i forhold til deres kapital besittelse. Når en bestemt gruppe ikke får tilgang til like muligheter for å skaffe seg nok kulturell kapital, blir det vanskelig for dem å nå sine mål (i; Wilken, 2008). Elever som ikke utrustes nok, får liten eller nesten ingen mulighet til å konkurrere med de andre. Disse barna vil derimot, kunne møte flere utfordringer senere i livet.

Skolen har ansvar for å gi opplæring til alle elever, det inkluderer også elever med svake kommunikative egenskaper og tospråklighet. Disse vil ha behov for grunnleggende språkkompetanse for å klare å følge skolens undervisning og unngå å bli hengende etter. Like relevant blir det for deres sosialiseringprosesser og læring, å kunne mestre det Basil Bernstein kaller for skolens pedagogiske språkkoder (Bernstein, 1993). Det språket som skolens strukturer benytter seg av i kommunikasjon med elevene og som vil være det dominerende (Dale, 2008). Både Bernstein og Bourdieu delte liknende meninger. De mente at skolen ville favorisere de elevene som mestrer det riktige språket og det vil være disse elevene som oppnår suksess (Beck, 2007). Dette vil være en form for reproduksjon av ulikhet i skolen (Wilken, 2008). Det vil stor sett være de elevene av lav status og barn av emigrerte foreldre som vil ha vanskeligheter med å forstå og tilpasse seg skolens språkkoder (Beck, 2007).

Derfor vil det være rettferdig at skolen tar ansvar for tilrettelegging av utvikling og utdyping av språkkompetanser og ferdigheter for de elevene med færre muligheter. Tilrettelegging gjelder for alle barn, også dem med svake evner og kognisjon. Elevenes rettigheter gir skolen ansvar for å skaffe nok kunnskap og kompetanse om hvordan den ønskede kompetanse kan tilegnes, men også om hvordan prinsippet om tilpasset opplæring kan tolkes og forstås (Nordahl & Dobson, 2009).

6.2 Elevens læringsmiljø

At elevene kan føle seg likeverdige uansett sine prestasjoner, akseptert uansett fysiske eller sosioøkonomiske tilstander bidrar til deres trygghet og emosjonelle stabilitet. Dette, skriver Skaalvik & Skaalvik (2021), er kjennetegn for et godt læringsmiljø. Men læringsmiljøet påpeker de, kan også være et kompleks begrep, dette fordi i vid forstand betyr *alt* som har betydning for elevens læring og vil påvirke til enhver tid elevens faglige utbytte.

Her uttrykker lærerne deres mening om hvordan de opplever skolens læringsmiljø.

Dagsform påvirker. Dagsform for en påvirker læremessig den andre. Det går veldig opp og ned. Så jeg pleier å si, hvis det er en lærervikar og spør hva jeg kan gjøre? Jo, hvis eleven har en veldig god dag, så er du glad sammen med ham. Men hvis en har en dårlig dag, så må de føle seg respektert og akseptert, at ok, da har du en grei pause, da er det ikke din dag i dag. Men det går helt greit, men kanskje i morgen. De må så

føle respekt for at det er greit. I min relasjon til dem, liker jeg å bruke mye humor, og unngå å kjefte, fordi hvis ikke går de i lås og det blir konflikt og ingen læring. Man må klare å si ifra, viktig med klare og trygge rammer (informant A).

Læringsarena på skolen påvirkes av mange faktorer. Som for eksempel, hvordan den enkelte har det der og da, om de trives på skolen, måte de lærer på, hvor mange venner de har, men måten å kommunisere med hverandre på, er veldig viktig (informant B).

Begge informanter påpeker at dagsformen påvirker elevens læringsarena. Å bli møtt med respekt for det du føler i dag, handler mye om å anerkjenne egne og andres psykologiske og menneskelige egenskaper fordi alle mennesker anses å ha slike grunnleggende behov (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Når lærerne tar hensyn til elevens ulike behov og samtidig gir emosjonell støtte, antas det å være årsak for indre motivasjon. Det finnes ulike forståelser av motivasjon. Skaalvik & Skaalvik (2021), forteller at flere teoretikere ser motivasjonen som en betinget tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer og forventninger. «Elevens miljø og tilrettelegging av læringssituasjoner har av den grunn stor betydning for elevens motivasjon, og lærerne har derfor mulighet til å påvirke elevenes motivasjon» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 134). Et effektivt læringsmiljø vil avhenge av ulike faktorer som den likestilte skole alltid bør ta hensyn til. Slik som elevgruppas sammensetting, skolens rammer og ressurser, skolens fysiske miljø, lærerens planlegging, undervisning, tenkning, kommunikasjon, uttrykk og holdninger (Nordahl & Dobson, 2009).

Evnen informant A fremhever om å kombinere humor med undervisning, påpeker Flaten (2021), kan bidra til bedre sosiale relasjoner mellom lærer og elev, og til økt motivasjon og livslust. Humor har en slagside og må brukes med forsiktighet. Det som noen kan oppleve som morsomt, kan for andre oppleves fornærmende. Ulik type humor vil ha ulik effekt på forskjellige mennesker. Skaalvik & Skaalvik (2021) skriver, at skolens målstruktur, som også kan sees som både skolens verdigrunnlag og skolens læringsmiljø, er de signalene skolen sender til elevene om det som verdsettes som viktig og verdifullt i klasserommet. Dette blir sendt til elevene på ulike måter og på ulike kilder, som for eksempel gjennom lærernes praksis, uttrykk, holdninger, deres kommentarer og tilbakemeldinger.

Skaalvik & Skaalvik (2021) sitt synspunkt, enes med Basil Bernsteins (Beck, 2007), teori om at sosiale strukturer påvirker pedagogisk praksis. Det vil si, lærernes måter å forholde seg til

elevene, deres uttrykte meninger, holdninger, handlinger og styringsmåter. Deres intensjon av mening og innhold i kommunikasjonen med eleven. Om slike relasjonelle strukturer som gjøres gjeldende i skolen, ikke gjennomsyres av respekt og verdighet, kan relasjon mellom lærer og elev bli enda mer asymmetrisk. Det blir til en form for bruk av makt og kontroll som skolen godkjenner som gyldig. En slik måte å oppfatte omverdenen på og som kan favorisere noen få, men få negative konsekvenser for andre (Beck, 2007).

6.2.1 Sosialt og inkluderendemiljø, relasjon lærer-elev

Læringen i skolen er en kompleks prosess, derfor bør læringsmiljøet bestå av struktur, oversikt og klare rammer gjeldende for alle. Dette er grunnelement for læring og nødvendig for å få til en likestilt opplæring. Relasjonen lærer-elev er av betydning for å få til et godt læringsmiljø og bør alltid innebære gjensidig respekt og trygge rammer. Men en så mangfoldig skole og så ulike individer å forholde seg til, kan by på utfordringer. Mine informanter ble spurt om deres praksiser for å bygge sosial tilhørighet til sine elever.

Det tar lang tid å bygge den relasjonen. Jeg synes mitt arbeid er spennende, det er en pedagogisk skattejakt, å finne ut hvordan den enkelte lærer. Ja, som lærer, lever man seg inn i deres situasjoner, det gjelder ikke bare det faglige, men også det menneskelige. Deres tilværelse og slike ting påvirker deg som lærer. Vi kommer inn på veldig mye informasjon vi har lyst på, men veldig mye vi ikke har lyst på, det er ikke en del av lærerutdanningen, det er ikke en del av rutinen på skolen, du skal bare takle det (informant A).

Som lærer forplikter du deg til å jobbe for dine elever. Du skal vise omsorg, være tolerant, trøste, lytte, osv. Men ærlig talt, å være lærer kan også bli slitsomt, men vi må bare stå på (informant B).

Lærernes relasjon til eleven har avgjørende betydning for at elevene kan føle seg likeverdige og inkludert og slik få til bedre læring. Ved å gi sosial støtte, dekkes elevenes etiske og faglige behov og trygghet og motivasjonen for læringen øker (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Informantenes svar viser til at deres arbeid blir preget av mye omsorg, men også forpliktelser og utfordringer. Informanten A forteller at elevens tilværelse påvirker læreren, det er mye

lærerne får høre som de ikke ønsker, mye å bearbeide og mye som bare skal takles. Informanten B uttalte at det å være lærer innebærer ansvar, men at det også kan bli slitsomt. Det er forståelig at de ulike plikter lærere har også kan være belastende for dem, men like viktig er det å gjøre seg bevisst signalene lærere sender i slike slitsomme, krevende situasjoner og hvordan disse uttrykkes i møte med eleven.

Spernes (2020), viser til undersøkelse (Spernes, 2006, s.90), at bare 5 av 18 ungdomsskoleelever, sies å kunne snakke med sin lærer om personlige ting. De har fått inntrykk av at læreren ikke viser stor interesse for det ungdommene forteller, og heller ikke forsøker å sette seg inn i deres situasjon. Dansk Clearinghouse for utdanningsforskning (2008), viser til at for at elevene skal få utbytte av læring og undervisning, er det 3 områder som er betydningsfulle: «lærernes relasjoner til eleven, lærernes evne til klasseromsledelse og lærernes faglighet» (Hjort, et al. 2018, s. 68).

Den enkelte lærer påvirker atmosfæren med sine sosiale relasjoner og etiske holdninger. Disse setter sitt preg på forholdet lærer-elev og lærerne må derfor ha forståelse for dette. Vurdering av et positivt læringsmiljø er subjektivt for den enkelte elev (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Faren vil oppstå når lærerne i en travel og slitsom arbeidsdag fører til uønskede holdninger som for eksempel bruk av pedagogisk makt. Stressende situasjoner vil påvirke den type signaler og tilbakemeldinger læreren sender til sine elever. Læreren må derfor holde uønskede holdninger i sjakk når de skal gi uttrykk om fremgang eller prestasjon, da dette kan styrke eller svekke elevens læring. Eleven vil tolke signalene fra læreren og oppfatte raskt om han anerkjennes eller ikke, aksepteres eller ikke (Arnessen, 2004b; i Spernes, 2020). I Bourdieus sin teori, blir lærerens bruk av pedagogisk makt og herredømme i klasserommet, sett som bruk av symbolsk vold. Lærere bør alltid være oppmerksom på hvordan de utøver sin pedagogiske makt, da dette vil ha sammenheng med elevenes prestasjoner og opplevelser av skolens læringsmiljø, lite engasjement fra sin lærer i ting som angår dem, fører til at motivasjonen svekkes. En slik holdning vil bidra til å reproducere ulikheter (Bourdieu & Passeron, 2006:28, i Wilken, 2008).

6.2.2 Sosialt og inkluderende miljø, relasjon elev-medelev

Det er blitt nevnt tidligere, betydning og sammenheng mellom elevenes læringsmål og deres kognisjoner, følelser og selvverd. Bjørnsrud (2014) mener, at læreren har ansvar for å skape trygge rammer i sitt klasserom. Dette ved å vise omsorg, anerkjennelse og stille faglige krav

til sine elever. Skaalvik & Skaalvik (2021) påpeker, at de sosiale faktorene, som sosial atferd fra elevene i klasserommet, bidrar til felleskap og inkludering. Alle ønsker å oppleve et aksepterende og inkluderende sosialt miljø som kjennetegnes av respekt og anerkjennelsen mellom relasjonen lærer-elev-medelever.

Lærerne forteller her hvordan elevenes sosiale relasjoner til hverandre påvirker deres læringsarena.

Noen føler seg ikke trygge i klasserommet, andre gjør det. De vil også være utrygge på hverandre, noen vil ha behov for å vise at de kan, ved å vise at andre ikke kan det, selvfølgelig. Noen kan føle seg så utrygge at de vil holde seg litt for seg selv (informant A).

Det er viktig for læring å føle seg som en del av gruppen. For noen vil dette alltid ta mer tid. Noen vil delta mer enn andre, mange ting vil påvirke dette. Men vi må passe på dem som nesten aldri tør å rekke opp hånda, det kan gå mye på utrygghet og lav selvfølelse (informant B).

Følelse av tilhørighet i klasserommet er av betydning for elevens engasjement i skolens arbeid og alle må få mulighet til å delta hver på sin måte. Lærerens ansvar, skriver Skaalvik & Skaalvik (2021), er å tilrettelegge for trygge læringsarenaer som øker elevens motivasjon for læring og bidra til positivt læringsutbytte. Dette vil henge sammen med følelsen av selvverd. Det er veldig viktig for eleven å føle seg anerkjent og få sosial støtte av de andre rundt dem, uavhengig av prestasjoner. Selvpåfatning er en persons forståelse av seg selv. Hva man kan mestre, dannes av erfaringer, det vi lærer og hvordan disse oppleves og tolkes også i skolesammenheng. Selvverd henger mye sammen med bildet vi tror at andre har om oss. Mange elever vil streve og bruke mye energi for å få sosial anerkjennelse, dette på bekostning av deres egen læring (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Elever som skiller seg fra andre enten kognitivt, etnisk, kulturelt, faglig eller sosioøkonomisk, vil ha størst behov for trygghet, støtte og gode relasjoner fra både lærer og de andre medelever (Bjørnsrud, 2014). Skaalvik & Skaalvik (2021) skriver, at elever av lav sosial og økonomisk status, overrepresenteres blant barn med faglige vansker eller funksjonshemninger og dette er nok belastende for dem. Ikke nok med det og som konsekvens av dette, opplever denne elev

gruppen å bli isolert eller avvist av de andre. Skolehverdagen kan for noen elever bli preget av ekskluderende relasjoner. Alle elever ønsker å oppleve å få aksept for sine sterke og svake sider, men noen opplever det mer og andre enda mindre. Bjørnsrud (2014) skriver, at mestring henger sammen med tilrettelegging av muligheter, men at i dag får ikke elever med svake språklige eller faglige ferdigheter mulighet til å delta i nasjonale prøver, fordi disse elever kan trekke ned gjennomsnittet for skolen. Dette er eksempel som viser at skolen og lærere på forhånd undervurderer elevenes kompetanse ved å holde dem unna og bidrar til å sette merkelapper på dem.

Dette gir sammenheng med oppfatningen elevene skaper av hverandre. Opplevelse av negative holdninger fra medelever, vil bidra til å øke skyldfølelsene som noe de utsatte barna ikke kan ta ansvar for. Bjørnsrud (2014) understreker, at det blir i så fall uakseptabelt å kategorisere eller undervurdere medelever bare fordi de ikke stiller like kraftfullt som andre. Skolens ansvar må være å bidra til et inkluderende og fungerende sosialt miljø der alle betraktes som likeverdige. Behov for struktur i skolen, mener Skaalvik & Skaalvik (2021), gjelder også generell atferd på skolen. Dette vil bidra til at barn med faglige og spesielle behov kan ha trygge rammer, som de kan utfolde seg innenfor med forutsigbarhet og initiativ til medbestemmelse og selvstendighet.

Det er mange faktorer som spiller inn for elevenes opplevelse av likeverd og inkludering i fellesskapet. En av dem er kompetanse og språkbeherskelse. Å forholde seg til to språk, kan forårsake språklige forsinkelser som igjen kan føre til misforståelser i visse situasjoner. Dale (2008) skriver, at deres sosiale relasjoner vil bli hemmet, da de ikke vil mestre skolens koder om kompetanser som kreves for å lykkes på skolen. Det som Basil Bernstein (Beck, 2007), kaller for *pedagogiske koder*, ulike former for beherskelse av språkkompetanse som ikke ville favorisere de underprivilegerte, men favorisere ulike maktgrupper (Haugen, 2012). Slike momenter virker inn negativt for elevenes læringsutbytte. Skolen vil derfor ha en plikt og et ansvar for å stimulere denne gruppen til skrive-lese-kompetanse og språkutvikling. Barn som opplever å være *de fremmede*, tenderer til lav selvforståelse av selvverd og senere kan de utvikle psykiske vansker (Greiff, 2004; *ibid*; Bjørnsrud, 2014). Gjensidig respekt, struktur og oversikt er nødvendig for elevens trygghet i læringssituasjoner.

6.2.3 Inkluderende felleskap

Skolen har stor innflytelse på elevens sosialisering og læring, og avhenger av å kontinuerlig jobbe for å fremme et inkluderende felleskap og trygg læringskultur som verdsetter ulikheter og mangfold. Her er lærernes mening av elevenes opplevelse av inkludering og felleskap i klasserommet.

Å finne seg en plass i gruppa vil være utfordrende for noen, men vi får det som regel til etter hvert. Det å være sammen med andre, det er ikke lett for alle. Ja det er litt hvis man føler seg isolert på grunn av språk, eller andre ting, du forstår det (informant A).

Vi ønsker at alle skal føle seg som en del av gruppen. Vi jobber mye med det i klassen. Vi samarbeider på tvers av gruppen, for at alle skal være med alle. Men det vil alltid være slik at noen blir nære venner og sammen gjør de mange ting, både på skolen og i fritiden. Det vil også være elever som ofte går alene. Noen forstår ikke hvorfor de ikke blir med andre hjem, og dette gjør vondt. Slike ting som skjer utenfor skole, har vi dessverre ikke mulighet til å påvirke (informant B).

Inkludering i sosial forstand, har å gjøre med barns nære relasjoner og vennskap til hverandre. Barn har rett til å oppleve et inkluderende fellesskap i skolen. Nordahl & Dobson (2009) påpeker, at menneskets relasjoner knyttes til sosialt samspill og til hvordan dette tolkes og gis mening til interaksjonen. Overland (2007; *ibid*), definerer menneskets relasjoner som en slags oppfatning vi har om hverandre og hva vi betyr for hverandre. Vennskap er et sosialt samspill med emosjonell verdi. Hver elev vil gi mening til de relasjoner de har til de andre elevene i klassen. Om de opplever anerkjennelse, vil dette bidra til en positiv utvikling og læring, men om de føler seg utstøtt og annerledes, vil dette gå utover deres skoleprestasjoner.

«Med bakgrunn i menneskers eksistensvilkår i samfunnet og kulturell sosial og økonomisk kapital, legges det grunnlag for hvordan relasjonene blir mellom ulike sosiale lag eller grupper» (Bourdieu, 2011; i Bjørnsrud, 2014 s. 27).

Bourdieu mener at den sosiale kapitalen handler om de relasjonene man har både innenfor og utenfor familien. Slekt, vennskap og sosialt nettverk er av betydning. Denne kapitalen knyttes samtidig sammen med muligheter for læring og utvikling i utdanningssystemet, elever med bedre sosial, økonomisk og kulturell kapital, vil ha lettere for å tilpasse seg skolen. De vil

mestre kommunikative egenskaper, og ha gode sosiale ferdigheter som vil gjøre det lettere for dem å skaffe seg venner og de vil tilpasse seg bedre de ulike situasjonene (Bjørnsrud, 2014).

«Innenfor skolen finnes det et sannhetsregime, diskurser og et sett av verdier som styrer tankemønsteret og handlingene til dem som kjenner kodene ... Det betyr at de som kjenner skolekodene, også besitter makt overfor dem som ikke kjenner disse kodene. Da dette kan få betydning for de møtene som finner sted i skolen, og spesielt møtene mellom dem som kjenner diskursen eller skolekodene og dem som ikke kjenner disse kodene» (Spernes, 2020).

Informanten A forteller at de som regel får til at eleven får tilpasse seg klassen og til de andre elevene. Implisitt betyr dette, at de jobber med saken. Informanten B, forteller at de jobber på tvers av gruppen. Dette samarbeidet vil være forebyggende tiltak for å styrke elevens sosiale kompetanse og til å utvikle tilhørighet. Eleven bør hjelpes til å lære å reflektere over etiske og moralske verdier, og sammen hjelpe og styrke hverandre. Det må finnes rom for forskjeller i elev gruppen og anerkjennes at dette er det normale (Bjørnsrud, 2014).

Skaalvik & Skaalvik (2021) påpeker, at en elevs positive oppfatning av seg selv er viktig for å fungere som agent i eget liv og at skolen har ansvar for å bidra til utvikling av elevens selvstendighet. Dette vil avhenge av lærernes evne og handlingskraft. Læreren må gi klare signaler til elevene om forventninger til god oppførsel i alle situasjoner. Dette bør forventes, ikke belønnes. God klasseledelse er preventiv fremfor reaktiv. Betydning av god kommunikasjon mellom lærer-elev-medelev, er kjennetegn for utvikling av et inkluderende og positivt sosialt læringsfelleskap i klasserommet.

6.2.4 Elevens deltakelse, medvirkning og medbestemmelse

I sin yrkespraksis vil læreren ha mange ulike aktører å forholde seg til: elever, foreldre, kollegaer, samarbeidspartnere, ledelse og de offentlige instanser. Alle kan ha ulike synspunkter, forståelser og forventninger. Læreren kan oppleve press av de ulike forventningene, oppfatninger og prestasjoner til sitt arbeidsutførelse (E.M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2012, 2021a; Skaalvik & Skaalvik, 2021). Her i denne analyse vil jeg prioritere å fokusere på lærerens arbeid i relasjon til elevene, med vekt på elevens deltakelse, medbestemmelse, selvutvikling og læring.

Her presenteres informantenes opplevelse av elevens deltakelse til felleskapet.

Viktig å bruke deres erfaring og kompetanse og bygge på den. Noen viser mer innsats enn andre, så det å kunne fortelle noe om det de kan, interesserer seg for og mestrer, blir det mye lettere å bruke kunnskapen på det. Viktig å bruke elevens livserfaring, vi bruker deres bakgrunn, og deres masse (informant A).

Elevene har stor sett forståelse for hvordan de liker at vi skal jobbe, og sier gjerne ifra. Vi har individuelle samtaler med elevene ca. 2 ganger i året, hvor vi tar opp deres synspunkt og mening om undervisningsgjennomføringen. Dette prøver vi å ta hensyn til når vi skal planlegge for læring (informant B).

Pratt (1998; Skaalvik & Skaalvik, 2021) viser til, i sine studier at lærerens og elevens rolle må sees i sammenheng. Han beskriver at uansett elevens alder, kultur eller forutsetninger, vil eleven bevege seg fra å ha behov for mye støtte fra de voksne, til å være aktiv deltagende. Dette vil avhenge av elevens erfaringer, kunnskaper og motivasjon for å nå målet. Lærerens oppgave vil bli å bevege seg fra den styrende formidlingsrolle ved å støtte og tillate eleven å være deltagende, medvirke ved å uttrykke sin mening og oppleve at denne har betydning. Læreren vil være stillas og støtte for dem, men for deretter å trekke seg tilbake. Intensjonene må bli å hjelpe eleven til selvstendighet og medbestemmelse, dvs. å gi eleven sin rett til både medvirke ved å gi sin egen mening og medbestemme i den kollektive avgjørelse der alle parter i klassen er likestilte (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

For at vi skal ha en skole som imøtekommer elevens mangfoldige behov, er det nødvendig å hjelpe eleven til å utvikle selvstendighet. Becher (2006), forteller at i mange andre kulturer, (Øst-Afrika, Egypt, Japan, Asia, osv.) lærer barn tidlig å delta i og medvirke i skolen og i samfunnets aktiviteter. Barn i slike kulturer lærer tidlig selvstendighet, deltakelse og forpliktelse. Her i Norge er et av skolens prinsipp å jobbe for å ha en deltakende og medvirkende skolekultur. Lærere i klasserommet skal fremme elevens selvstendighet og autonomi. Eleven skal selv kunne bidra med å gi sine synspunkter og komme med forslag til hvordan deres skoledag planlegges for utvikling og læring. De skal føle at de er likestilte borgere, ved at de får bidra til samarbeid og at de har en plass i felleskapet (Torjussen & Hilt, 2021).

Skaalvik & Skaalvik (2021) forteller, at de flere negative skoleresultatene tilsier at læreren ikke har lett for å gå fra sin styrende posisjon i klasserommet til å bli mindre oppmerksom over elevenes behov for uavhengighet og medbestemmelse. Pratt (1998, *ibid*), forteller at i

praksis vil dette være tegn på at lærerne har liten tro til at eleven kan ha evne, erfaring og nok kunnskaper til å påvirke og gi sin mening og derfor blir elevens kompetanse ignorert. I situasjoner der eleven viser til å ha betydelig kompetanse til å påvirke innholdet, vil denne ha lite motivasjon og tro på seg selv og vil dermed nekte å bidra med å gi sin mening. Med slike holdninger og til en viss grad også fordommer i klasserommet, vil læreren isteden bidra til å frata elevene autonomi. Det må ønskes det motsatte, at elevenes rolle endrer seg fra reseptiv til aktiv, delaktig, medvirkende og selvstendig (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Undervisning forutsetter deltakelse, medvirkning og medbestemmelse. Informanten A forteller at det er viktig å bruke elevens erfaring og kompetanse, og bygge på det. Informanten B legger vekt på samtaler med elever for å finne ut av deres opplevelse av undervisningen. Lærerens oppgave i møte med eleven er å skape dialog og bidra til selvrefleksjon. Det kreves kloke vurderinger av hva som tas inn i læringen, hva som kan endres og hva som skal følges opp. Å bli handlende subjekter er grunnleggende sosialt og relasjonelt og for å få dette til, må skolen om det er nødvendig, utvikle andre idealer som imøtekommer alle elevers forutsetninger og læring for deltakelse (Biesta, 2014). Skaalvik & Skaalvik (2021) mener, at lærerens instrumentelle støtte bør gis som veiledning, råd og tips. Lærerens intensjoner må være å bidra til elevenes utvikling, deltakelse og selvstendighet og ikke avhengighet.

6.3 Kultur for mangfold, de flerkulturelle barn

Samfunnet preges av raske forandringer, kulturelle, sosiale og økonomiske som til enhver tid synliggjøres i klasserommet. Skolens virksomhet, skriver Postholm, et al. (2011), blir desto viktigere. Derfor blir utvikling av og bruk av ny kunnskap og bedre strategier i skolen, nødvendige elementer for å utvide forståelsen for endringer i det nye kulturelle felleskapet (Bjørnsrud, 2014). Norge har gjennom alle tider hentet inn nødvendig kompetanse for å imøtekomme både krav og behov for det økende kulturelle mangfoldet. Det har vært viktig å anerkjenne annerledesheten i elevenes ulike erfaringer, forutsetninger og behov som skolen representerer. Fokuset må ligge i å få skolen til å fungere like godt for alle elever. Min undersøkelse innebærer å vite hvordan skolen arbeider for inkludering, forståelse og respekt i møte med det flerkulturelle miljø i skolen.

Og så snakker vi dette om kulturelle uttrykk, hvordan ting er og forstås, forskjellige måter å være sammen på. Det å vise respekt, å uttrykke høflighet. Hva er kulturelt, det er ikke alltid en vet hva man forteller med kroppsspråk (informant A).

Det er behov for slike samtaler med elevene, dette må læres i tidlig alder. Ulike kulturer og tradisjoner er godt representert i skolen. Vi jobber med fag som tar for seg akkurat dette, det er en del av pensum. Flertallet viser stort sett respekt for andres kultur, men ikke alle gjør det til enhver tid (informant B).

Endringen i samfunnet preger Norge. Dette tilsier behovet for relevansen i flerkulturelle temaer. Begge informantene forteller at skolen jobber med dette og anerkjenner relevansen av å lære elevene til å vise respekt for andre kulturer. Westrheim & Hagatun (2015) skriver, at skolens innsats om å imøtekomme og anerkjenne det flerkulturelle samfunnet, bare er blitt illusjoner om likhet og harmoni, virkeligheten er at skolen dekker uenighet og strukturell ulikhet. Derfor ble lærerne spurt om hvordan de tilrettelegger for at elevene trygt kan fortelle om sin kultur og bakgrunn uten å føle skam eller bli krenket.

Å fortelle om sin bakgrunn avhenger av person til person. Jeg spør aldri noen om sin kultur hvis de ikke selv ønsker å fortelle om det, jeg spør ikke med mindre vi er i en situasjon som er faglig relevant. Men det aller vondeste, kan jeg ikke spørre om. Men om de ønsker det selv, viser jeg interesse. Så det å vise frem sin kultur, å vise frem sin bakgrunn, det betyr masse for dem. Og vi tar oss ofte tid til det (informant A).

Det er ikke like lett for alle, noen har ikke noe problem med det, andre opplever at det ikke tilegnes verdi til deres opphav, at de lar være å snakke mer om det. Men om de velger å fortelle om sin kultur og sine tradisjoner, du vet du skal vise respekt ved å anerkjenne positivt deres samtale (informant B).

Informantenes svar signaliser at det fortsatt er mye jobb med slike temaer. Det er majoriteten som styrer og dermed oppleves som tabu og vanskelig for minoriteter å snakke om deres kulturtilhørighet i skolen. Kulturelle forskjeller har en verdi for samfunnet og for den enkelte. Derfor mener Postholm, et al. (2011), at flerkultur i skolen bør sees som en ressurs for å øke interesse og kompetanse i sin alminnelighet og skape toleranse og forståelse. Skolen må bidra

til en sunn og positiv identitetsutvikling, det er i barne- og ungdomsårene at identitetsdanningen foregår. Det er skolens ansvar å danne til demokratisk likeverd, barn fra andre kulturer skal ikke bare anerkjenne den norske kulturen, de må også få oppleve stolthet for sitt eget opphav (Torjussen & Hilt, 2021). Eriksen & Sajjad (2011), skriver at på denne måten risikerer minoritetsbarna å bli *halvkulturelle*. Noe som fører til et elendig scenario, «verken retten til likhet, eller retten til å være forskjellig blir i praksis anerkjent» (Eriksen & Sajjad, 2011. s. 10). Når eleven opplever avvik for noe de ikke selv kan ta ansvar for, brytes det inn vei for maktmisbruk, undertrykkelse og diskriminering som igjen kan føre til konflikt mellom kulturene. Menneskeverd omtales i LK20s overordnede del: at alle elever skal oppleve likeverdighet og at ingen skal utsettes for diskriminering (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Problemene fra 1970-årene om integrering og senere inkludering av innvandrerbarn i skolen, er ikke mindre aktuell i det nye årtusen (Dale, 2008; i Bjørnsrud, 2014). Gang på gang har ulike forskninger vist at elevens sosiale, kulturelle og økonomiske bakgrunn forsetter å ha stor betydning for læringsutbytte. Utviklingen har bare økt over tid. Dette tilsier at ulikhetene får større betydning i dag enn i 1970-årene (Bjørnsrud, 2014). Hvordan elever tilegner seg kunnskap i skolen, fører til mye ekskludering. Dette fordi læringen fortsatt forbindes med deres bakgrunn, knyttet spesielt til etnisitet, sosiokulturelt og sosioøkonomisk tilhørighet. I skolesammenheng vil inkludering og ekskludering forutsette hverandre, det vil alltid være noen som hører med og andre som er utenfor (Bjørnsrud, 2014).

Å sette kritisk søkelys på utfordringer og dilemmaer i det flerkulturelle samfunn har vært relevant for ulike representanter av den kritiske pedagogikken. Ulikhetene i skolen, mener Bourdieu & Passeron (1970/90), skyldes ikke bare økonomiske faktorer, men også kulturelle og sosiale betingelser. Barn i skolen blir utsatt for en kultur som gjenspeiler samfunnets maktforhold, for å definere og klassifisere, hva som verdsettes og hva som ikke verdsettes. Dermed blir det makt som får ting til å eksistere. De privilegerte lykkes og de som undertrykkes av dem predisponeres for å mislykkes (i; Wilken, 2008).

6.3.1 Etske holdninger og verdier

Torjussen & Hilt (2021) understreker, at skolen har ansvar for å fremme elevenes gode moralske karakterer. Dette gjennom et kulturelt innhold av verdier, med fokus på etisk og sosial kompetanse som vektlegger utvikling av ferdigheter, holdninger, samvær og respekt,

målsettinger med moralske implikasjoner og dyder. Dette, som en del av den kulturelle arven som videreføres til barn og unge i samfunnet, for å utvikle etisk dømmekraft og kritisk refleksjon over moralske spørsmål. Skolens arbeidsmetoder for undervisning internaliseres og læres, det skal derfor virke oppdragende for barna. Pedagogen kan ikke nå lenger fortsette å produsere ureflekterte praksiser (Torjussen & Hilt, 2021).

Informantenes opplevelser i skolen, tilsier et stor behov for å jobbe og styrke arbeidet med etiske verdier som fremmer barns bevissthet for likeverd og inkludering i skolen.

Ja, noen ganger må jeg stoppe dem. Det kan være rasisme i visse holdninger, måte å snakke på, da må du ta det som tema, de må jo vite hva som er akseptabelt og hva som ikke er det, noen ganger må du ta det individuelt, andre ganger må du ta det opp i fellesskap. Det er uakseptabelt, og det blir vanskelig for dem som opplever dette. Men vi ser at det ofte er enkelte nasjonaliteter som føler seg litt mer hevet over andre, uten å komme mer spesifikt inn på det (informant A).

Vi ser at barn vokser og blir mer bevisste for ulikhetene som atskiller dem fra hverandre, språk, kultur, tradisjoner, utseende, osv. Mange faktorer vil virke inn, det skal alltid være en dominerende klasse, eller stil, det er bare sånn det er. Det som blir viktig, er å identifisere dårlige handlinger, og motarbeide dem. Vi snakker mye om følelser, respekt og det å være greie med hverandre (informant B).

Skolen er og skal være en verdibasert virksomhet. Informanten A anerkjenner at visse holdninger oppleves rasistiske og det blir vanskelig for dem som opplever dette. Informanten B uttaler at mange faktorer virker inn når barn lærer å gjøre forskjell mellom dem. Spernes (2020) mener, at manglende kunnskap, fordommer og stereotyper om elevenes personlige egenskaper, benyttes for å gi hverandre ulik eller urettferdig behandling. Lærerne forplikter seg til formidling av verdier og holdninger til barn og unge. De skal overta og videreutvikle samfunnet i sin tid. «Verdier og normer utgjør basis for våre valg og handlinger, samtidig som de hele tiden utvikles gjennom de erfaringer vi gjør ... I møte med andre mennesker og situasjoner, vil vi på bakgrunn av de holdninger vi innehar, foreta refleksjoner og valg av handlinger» (Arneberg, 2008. s. 33).

Undersøkelsen viser til at det fortsatt finnes elever som opplever å ikke befinne seg innenfor en likeverdig deltakelse til skolens felleskap. Det er fortsatt holdninger fra visse elever i klasserommet som er med på å sette rammer og som avgjør hvem som passer inn og hvem som diskrimineres fra felleskapet. Å ha en annen hudfarge, morsmål, eller å ikke mestre leke situasjoner og andre skolekoder, kan utløse diskriminerende atferd og uønskede holdninger fra medelever. Handlingene våre, skriver Arneberg (2008), vil kreve bevissthet, i mangel på dette vil verdier, normer, holdninger og refleksjoner fremstå som tomt for innhold og mening. Handlingene vil få positive eller negative følger og må veies mot hverandre. Disse blir i seg selv rett eller galt, uavhengig av hva den fører til. Derfor blir det viktig å avdekke skjevheter og diskriminering i hele skolenivået og i det politiske og samfunnsmessige nivået for øvrig (Arneberg, 2008).

Sandsmark (1993) påpeker, at skolen alene ikke kan overta hele ansvaret, både hjemmet og samfunnet er også viktige påvirkningsfaktorer. Det kreves fornyelse av kompetanse, med den intensjonen om at verdier som toleranse, respekt og likeverd, forsterkes i alle borgernes bevissthet (Torjussen & Hilt, 2021). Men skolen har mulighet til å sette ting i system. Menneskemoralen har en kognitiv, følelsesmessig og en handlingside, og alle tre har sin plass i skolen. I alle skolefag bør det finnes moralske aspekter, disse må synliggjøres av lærerne for å bidra til å forsterke det etiske idealet. Med den hensikten om å unngå at elevens eller medborgernes ureflekterte handlinger, kan føre til alvorlige hendelser for samfunnet (Torjussen & Hilt, 2021). Skolens ansvar for læring av demokratiske verdier bør, slik Theodor Adorno (1972) hevdet, være første og største forpliktelse og dedikasjon, for å forhindre et nytt Auschwitz (i; Westheim & Hagatun, 2015).

Handlingsplan mot rasisme og diskriminering 2002-2006 (Arbeids- og administrasjonsdepartementet, 2002, s. 7 i; Spernes, 2020), beskriver begrepet *rasisme* slik: menneskers etniske ulikheter legitimerer negativ forskjellbehandling. «Denne formen for rasisme er gjerne basert på forakt og fordommer for annerledeshet» (Spernes, 2020, s. 200). Begrepet er vanskelig å forholde seg til. Derfor blir det erstattet av begrepet *etnisk diskriminering* som vil forstås som «diskriminering på bakgrunn av at enkelte personer eller grupper har en språklig, kulturell eller religiøs bakgrunn forskjellige fra den dominerende i samfunnet» (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009, s.10; i Spernes 2020, s. 201). Mye av rasistiske handlinger eller etnisk diskriminering i skolen foregår på grunn av forståelser eller fordommer om at biologiske forskjeller mellom mennesker kan være genetiske eller kulturelt mindreverdige. Phil, (2000; i Spernes, 2020) mener, at det er viktig å gjenkjenne rasisme i

praksis, for å unngå at det kan utvikle seg her i landet. Like viktig har det også vært i flere land å få kjempet ned rasisme og ulikhet i samfunnet.

6.4 Kunnskapskompetanse og skoleutvikling

Skolen representerer i dag et mer sammensatt samfunn, et økende kulturelt mangfold. Westrheim & Hagatun (2015) skriver, at ordet *mangfold* ofte brukes som et politisk honnørord, dette uten at de eksisterende paradokser og konflikter synliggjøres (Westrheim & Hagatun 2015; i Torjussen og Hilt, 2021). Torjussen & Hilt (2021) påpeker, at en bestemt beskrivelse av samfunn ikke lenger finnes. Dette forutsetter en avklart forestilling av *folk* som begrep. Kulturelle praksiser forandres og utvikles over tid og påvirkes av hverandre. Derfor vil skolen utfordres til å kritisk reflektere over de ulike diskurser om mål og innhold og verdier som undervises i. Dette vil identifisere nye problemer, men også bringe nye muligheter (Torjussen & Hilt, 2021).

Min undersøkelse omhandlet spørsmål om videreutvikling av kunnskapskompetanse og undervisningsmetode i skolen for å bedre kunne imøtekomme de kulturelle utfordringene som presenteres.

Vi ser at lærere som har andre språkstudium bak seg, også vil gjøre nytte av det, gjerne med litt kulturforståelse. Vi ser også at skolene etterstreber kunnskaper, det ønskes at mange lærere skal studere det, fordi jeg tror det er viktig. Men vi ser jo, at du ikke kan være lærer i dag hvis du ikke liker å jobbe med ulike kulturer og mangfold, men vi ser at de fleste lærere liker å jobbe med dette, men, noen gjør det ikke (informant A).

Så klart, utfordringene og behovene øker. Jeg stiller meg positiv til forandringer og utvikling av vår kompetanse og jeg vil mene at flertallet er enig. Lederne på alle nivå kjenner til behovene og bør handle raskt for å få tak i dette (informanten B).

Virkelighetens situasjon er ikke statisk, det endrer seg hele tiden. Lærerens rolle må også endres i takt med elevens kulturelle forutsetninger og behov. Utdannelse og kompetanseutvikling er et viktig middel for måloppnåelse og godt utbytte av elevens læring (Lunde & Aamodt, 2017). Slik det kommer frem i min undersøkelse og etter mange år med

problematikken, gjenspeiler lærerne et ønske om implementering av bedre pedagogiske praksiser. De møter fortsatt kompliserte situasjoner som krever profesjonstrygghet og utviklet kompetanse. Lunde & Aamodt (2017) understreker, at endringer i skolen må til for å identifisere de faktorene som er avgjørende for en riktig utførelse av lærerrollen i møte med det økende mangfoldet. Ledelsen sees her som sentralt for å ta tak i situasjonen. «Det er viktig å gjøre seg bevisst hvordan kulturelle forestillinger kommer til uttrykk og utgjør en basis for læring og refleksjon i lederteamet og i samspillet mellom lærere og ledere ... Å endre meningsstrukturer forutsetter å kritisk reflektere over våre kunnskaper og erfaringer» (Lunde & Aamodt, 2017, s. 136).

Pedagogisk arbeid forutsetter kritisk refleksjon. Ledelsen i skolen har ansvar for å identifisere problemene som hemmer at positive endringer i skolen foregår. Dette vil bidra til bevisstgjøring, identifisering og effektiv håndtering av lærernes pedagogiske praksiser (Wadel, 1997; i Fuglestad & Lillejord, 1997). Nordahl & Dobson (2009) signaliserer, at ut fra kunnskapsutvikling og implementering av nye strategier, er det nødvendig å arbeide med å utvikle skolens kultur, innhold og verdier for at de ønskede resultater oppnås. Endringer kan ta tid, å mestre noe vil også innebære trening og feiling (Wadel, 1997; i Fuglestad & Lillejord, 1997). Derfor vil vektlegging av arbeid i lærergrupper gi gode muligheter.

Samarbeidskulturen for utvikling av læringskompetanse i skolen vil bidra til sterk kollektiv tenkning, felles refleksjoner og felles målsettinger. Det er den samarbeidende læringskulturen, med ledelsen på toppen, som vil avgjøre de positive endringene i skolen og ha en positiv innvirkning på mangfoldet (Nordahl & Dobson, 2009).

6.4.1 Profesjonsfelleskap

I Kunnskapsløftet (2020), prinsippet for skolens praksis, leser vi «Skolen skal være et profesjonsfaglig felleskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I spørsmålet om at skolen tilrettelegger for arenaer der lærere kan diskutere vanskelige situasjoner, med den hensikt å forbedre deres praksis i møte med mangfoldet, og slik utvikle en reflekterende praksis, kom dette frem:

Dette er gått veldig opp og ned, dette fordi lærere er veldig ulike, vi har hatt spesifikke grupper for å snakke om dette, vi har prøvd. Det har en tendens til å ikke vare så lenge fordi noen glemmer hvorfor dette er så viktig. Men vi har hatt team i perioder. Vi har satt oss et fast punkt på sakslista, dette med debriefing kollega i forhold til det. Er det noen som opplever noe som de ønsker å diskutere? Men så kommer alt mulig annet som må bare gjøres og spiser opp den tid vi egentlig skulle ha hatt til de møtene (informant A).

På personalmøter rekker vi ikke å snakke om alt, det er alltid full agenda. De fleste lærere har travle dager, og det blir lite tid til overs. I den skolen jeg jobbet før, hadde vi lærerkollegium, men ikke alle lærerne møtte opp til enhver tid, det var andre ting de måtte ordne der og da. Ledelsen har ansvar for at dette prioriteres og tilrettelegges slik at vi lærere får til dette. Det er tungt når ting samler seg opp og vi ikke har bedre rutiner for samtale og håndtering av hendelser (informant B).

Skoleledelsen har en forpliktelse til å legge til rette for et velfungerende profesjonelt læringsfelleskap, der alle ansatte aktivt får bidra med sin kompetanse. Dette for å utvikle et inkluderende og stabilt læringsmiljø der alle får bruk for sine sterke sider, opplevelser, mestring og videre profesjonsutvikling. Felles i det profesjonelle læringsfelleskap, bør innebære et kontinuerlig forbedringsarbeid hvor elevenes læring og elevenes beste står sentralt (Bolam et al., 2005; DuFour & Marzano, 2011; Fullan, 2006; i Knutsen & Emstad, 2021).

I undersøkelsen kommer det frem at det er mange utfordringer, etiske vurderinger og beslutninger lærerne må håndtere i løpet av dagen. Feil valg eller vurdering, kan gi negative konsekvenser for eleven. Dette vil derfor forutsette behovet for en praksis som styrker og utvikler deres kompetanse i forhold til å imøtekomme de ulike utfordringene. Disse vil ikke komme av seg selv. Lærerne uttrykker dette tydelig, og gir skolens ledelse ansvar i å ta initiativ, og selv være med å delta i lærernes samarbeidsprosess for utvikling av kulturen som fremmer felles refleksjoner og samarbeid.

Det er viktig for lærere å ha en felles verdiplattform man kan støtte seg til, men ikke minst viktig, fordi denne praksis vil bidra til deres eget og elevenes beste. «Beslutninger kan fattes i felleskap etter at hver og en har sagt og begrunnet sin mening» (Molander & Terum, 2019). Når det ikke finnes slik plattform, «må kollegaene forhandle om hvilke verdier som til enhver

tid skal være rådende» (Spernes, 2020, s. 188). Lærersamarbeid er en viktig og nødvendig forutsetning for å kunne lykkes med en likeverdig og inkluderende opplæring. Deltakelse i samarbeidet er lærernes ansvar, men i deres profesjon vektlegges dette som en moralsk plikt (Bjørnsrud & Nilsen, 2021).

Begge informanter uttaler at det er vanskelig å finne tid for å få til denne viktige praksis. Tiden som blir lagt til kollegium, brukes stort sett feil, eller på andre ting. Lærernes erklæring tilsier stort behov i skolen for utvikling av handlingskompetanse, de «kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å løse problemer eller oppgaver» (NOU 1991;4, s. 12; i Knutsen & Emstad, 2021, s.13). Nygren (2004; ibid), beskriver den profesjonelle læringskompetanse som dobbeltsituert. Denne omfatter: en indre del, mentale kognitive prosesser, det vil si utvikling av kunnskaper og ferdigheter. Men den favner også en ytre del, den sosiokulturelle og materielle handlingskonteksten som utvikles i praksis, behov for personalressurser, støtte fra kolleger og ledere (Knutsen & Emstad, 2021).

Nødvendigheten av handlingskompetanse i skolen har med utvikling av lærernes profesjonelle identitet, en forståelse av hvem en er som yrkesutøver, dvs. egenskaper, verdier og holdninger og hvordan disse praktiseres i møte med elevene og kollegaer (Molander & Terum, 2019). Men i skolens fellesskap er det også essensielt med en kollektiv identitet. Dette med fokus på arbeid for fellesskapets oppgaver, mål, metoder og verdier. Dette vil ha betydning for de verdiene som prioriteres i skolen og for å øke bevissthet om de kunnskaper og ferdigheter lærerne må ha for utøvelse av sitt yrke (Knutsen & Emstad, 2021). Dette indikerer hvor nødvendig denne praksis er i skolen. Det er alltid bedre å kunne stå flere sammen enn en alene når vanskeligheter oppstår, slik oppleves det for lærerne i min undersøkelse.

Men jeg har nemlig erfaring fra, vi skal alltid være 2 stk. som deler en klasse, ofte flere og det er en viktig ting, fordi det kan skje mange ting i en gruppe, det var veldig slitsomt, læreren jeg delte klassen med ble syk. Og endte med å ha klassen mer eller mindre alene og da har du ingen å bryte taushetsplikten med, ingen å diskutere med og da røk jeg, jeg ble syk. Jeg trodde jeg skulle takle det, men andre kolleger sa at det samme hadde skjedd med dem (informant A).

En kan alltid komme til ledelsen: «åpen dør», om det er noe som oppleves vanskelig. Men det savnes å ha kultur for felles refleksjoner og opplevelser med dine kollegaer. Dette trenger vi. Det er viktig å ha noen å støtte seg til, det er nødvendig å lære, og

styrke hverandre, flere ting kunne ha blitt håndtert annerledes, spesielt med tanke på elevenes beste (informant B).

De mange valg lærere må ta i løpet av dagen, det blir flere av dem, blir tatt på etisk grunnlag og bevissthet om ivaretagelse av elevenes beste (Molander & Terum, 2019). Men undersøkelsen tilsier at det er mange valg lærerne må sitte igjen alene med, fordi de ikke får mulighet til å diskutere det i lærerkollegium. Dette kan svekke lærernes profesjon og tillit til yrket. I tillegg til at det kan medføre personlige konsekvenser for dem, slik informant A forteller: *da røk jeg, jeg ble syk*. Informanten B: *Det er alvorlig når ting samler seg opp og vi ikke har rutiner for håndtering av dem*. Det er en grunnleggende oppfatning fra lærernes perspektiv, å foretrekke en kultur som medfører sosial praksis og kommunikasjon dem imellom. Profesjonssamhandling er en viktig komponent i lærernes yrkespraksis, åpne for diskusjon, forståelse, oppfatninger, refleksjoner som gir betydning, trygghet og troverdighet til deres profesjonsutøvelse (Molander & Terum, 2019).

7.- Konklusjon og svar til problemstilling

Analysen og refleksjon av 4 relevante kategorier med sine respektive underkategorier, har gitt meg innsikt i hvordan lærere utvikler og utfører sin praksis. Disse fremtredende metoder benyttes med intensjon om å fremme bevissthet og refleksjon av en likeverdig og inkluderende opplæring i møte med mangfoldet. Jeg vil nå trekke konklusjoner i lys av læreplanverket overordnet del 3. kapittel: *prinsipper for skolens praksis*, for å besvare følgende problemstilling:

«Hvordan arbeides det i skolen for å fremme prinsippet om likeverd og inkludering i opplæringen, for å imøtekomme barns faglige, sosiale og kulturelle ulikheter?»

Sosial utjevning har vært den politiske hoved ambisjonen som ligger bak forestillingen om en skole for alle barn. Vi har sett at dette er et problem som har hatt sin opprinnelse fra slutten av 1800 tallet. Utjevningen i samfunnet økte betydelig i begynnelsen av 1970-tallet, med innvandrerbefolkningen. Ulike sosiale klasser ble mer synlige både i samfunnet og i skolen (Dale, 2008). Skolen tilegnes betydning for å bidra med å løse mange av samfunnsproblemen, det pekes mot flere som fullfører grunnskoleutdanningen og mange

som vil skaffe seg et yrke eller profesjonsutdannelse og slik bidra til økonomisk og sosial vekst. Men paradoksalt nok, tilegnes skolen også ansvaret for å være med å bidra til å skape sosial ulikhet (Nova rapport 8/2009; Bakke 2009). Et problem som bare forsetter å øke og synligjøres betydelig i samfunnet.

Like muligheter er et politisk mål i inkluderingsarbeid og i sosialiseringprosessen i samfunnet, målet er gjeldende også i skolen. Ressursene og kompetansen som utdanning innebærer, skal gjøres tilgjengelig for alle barn (Bjørnsrud & Nilsen, 2021). Skolen utformes av forskjellige mennesker med ulik bakgrunn, identitet, kultur og forutsetninger, dermed kan like muligheter og inkluderingsarbeidet oppleves som en krevende prosess. I LK20 overordnede del 3. kapittel, vektlegges likeverd og likestilling for alle elever som viktige verdier som skolen og lærere skal ivareta og forsterke i det daglige arbeid (Bjørnsrud & Nilsen, 2021).

Lærerne er elevens nærmeste og dermed de direkte ansvarlige for å få til en klassekultur som fremmer elevenes verdier og deres rettigheter til trivsel og læring ut fra elevenes egne forutsetninger (Bjørnsrud, 2014). Elevenes kultur, etnisitet, erfaringsbakgrunn og sosiale forskjeller øker behovet for en likeverdig og inkluderende opplæring. Lærerne i undersøkelsen forteller at de i deres arbeid forsøker å møte elevene med anerkjennelse og respekt. De gjør det de kan for å få til samhold og trivsel i elevgruppen. De er også bevisste ulikhetene og behovene som skaper skille blant elevene, som for eksempel atferd, kognisjon, etnisitet og sosial og økonomisk klasse. De jobber for å få til riktige og raske tiltak, for å gi elevene det de har krav på, og med dette motvirke ulikhet.

Men lærerne i sitt daglige arbeid, møter flere utfordringer som gjør det vanskelig å realisere formålet om en likeverdig opplæring til alle elevene. Lærernes virksomhet styres av politiske oppstilte læringsmål, som peker mot at læreres autonomi oppleves truet (Torjussen & Hilt, 2021). De politiske målene oppleves styrende for dem, i tillegg til mye arbeidspress og lite tid for å få til å dekke elevenes læringsbehov. Elevene sviktes når deres behov for læring og tilrettelegging ikke dekkes i sin helhet. Målbare kunnskaper og ferdigheter blir mer viktig enn elevenes utvikling og læringsutbytte (Bjørnsrud & Nilsen, 2021). Dette tilsier at for at opplæringen i skolen skal gi ønskede resultater, kreves grunnleggende refleksjoner om utførelse av deres praksis.

Lærernes gode ønsker befinner seg i ubalanse. Elevsammensetningen forutsetter mange behov og tilpasning, dette kan ha lite sammenheng med det politiske målet om at skolen skal passe

for alle elevene (Biesta, 2014). Undersøkelsen viser til at læringens innhold i skolen er bygget opp for å passe noen barn, men ikke alle. Dette oppleves ikke likeverdig for alle elevene. Basil Bernstein (i; Saljö, 2004), understreker at for skolen er det viktig å ha en struktur og et innhold som passer inn i samfunnets definisjon av kunnskap og ferdigheter. På denne måte utfører skolen en dobbelt funksjon: kvalifisere mennesker, og dels lagdeler dem etter evne til å benytte seg av kunnskapsformen skolen er representant for (Saljö, 2004). Utilpasset mål i skolen, dårlig lærertetthet, lite tid og ikke nok ressurser, gjør at læringens innhold ikke blir rettet inn for å passe for alle elevene, men favoriserer noen få.

Forskjelligheten i elevgruppen forutsetter ulik tilnærming til lærestoffet og arbeidsmåtene (Postholm, et al. 2011). Men like viktig er deres behov for lærernes oppmerksomhet, tid og støtte. Biesta (2014), understreker at tilegnelse av læring er individuell aktivitet, og at man ikke kan lære på vegne av andre. Begrepet læring, «beskriver et forløp eller en aktivitet. Læring er et tomt ord så lenge det ikke beskrives hva læring inneholder og spesifiseres hva som er dens formål» (Biesta, 2014).

Lærerne mener å jobbe for en inkluderende praksis, med den hensikt om at alle elevene skal kunne delta sammen i undervisningen, føle tilhørighet til sin gruppe, skape gode relasjoner og ha opplevelsen av å høre til og være med. Men inkluderingsprosessen i skolen har også vært et komplekst arbeid, spesielt når det gjelder de kulturelle og etniske minoriteter. Som i alle miljøer, vil elevene også opprettholde nære relasjoner, dette gjør at noen ikke får innpass i deres vennegruppe. Det forekommer også i undersøkelsen at noen elevers atferd og holdninger kan inneholde rasistiske trekk mot kulturelle minoriteter. Dette forårsaker at deres rettigheter kan oppleves langt fra likeverdige. Lærerne gjør det de kan for å hindre slike hendelser, og ha fokus på inkludering og likeverd. De jobber med temaarbeid som omhandler etiske og moralske verdier, rettet mot toleranse og respekt for kulturelle forskjeller. Lærerne uttrykker at et slikt arbeid må begynne i tidlig alder, for å få til bedre resultater. De anerkjenner også behov for utvikling av kompetanse blant lærerne, fortsatt kan det være fordommer som preger tankegangen (Spernes, 2020). Derfor vil flerkulturell kompetanse være helt nødvendig for å best mulig kunne imøtekomme det kulturelle mangfoldet som øker betydelig i skolen (Bang, 2020).

Utfordringene lærerne daglig møter, er utallige. Deres motivasjon, innsats og etiske overveielser oppleves utfordret. Det er stort press både fra politiske og samfunnets krav om å prestere og levere et kvalitetsarbeid. Deres menneskelige egenskaper, spesielt under vanskelige situasjoner, oppleves å ikke alltid kunne strekke til. Det er en kritisk følelse av

etisk karakter, å svikte sine elever ved å ikke til enhver tid kunne utøve deres profesjon og levere slik de ønsker det.

Situasjonene i skolen forandrer seg til enhver tid, det oppstår stadig spørsmål om hva som er riktig å prioritere. Det understreker behovet av en sterk kultur for profesjonelt læringsfelleskap. Det kreves bevisstgjøring og refleksjon over deres vurderinger og handlinger. Nødvendig også for å styrke hverandres kunnskap, for å imøtekomme elevmangfoldet og de ulike utfordringer de møter. Samarbeid mellom lærerne er grunnleggende viktig for å videreutvikle deres praksis og forståelse av denne. De deler ansvaret for elevenes læring og utvikling, spesielt viktig er det med hensyn til de elevene med spesielle tiltak og undervisning (Bjørnsrud & Nilsen, 2021). Det savnes en ledelse som involverer seg mer, som tilrettelegger for handlingsrom for kollektiv refleksjon. En ledelse som vil være med i teamarbeidet og bidrar til å få til positive endringer i skolekulturen.

Skolens politisk nedfelte hensikter om å tilby en inkluderende og likeverdig opplæring, og lærerens forsøk på å forvalte den, forsøkes sterkt å realiseres (Torjussen & Hilt, 2021). Men de mange utfordringene lærerne møter daglig, tilsier å kreve dypere kunnskap og kompetanse. Lærerne opplever å stå mye alene i denne kampen. Det mangles struktur og kollektivt ansvar. Dette peker mot en politisk og institusjonell svikt rettet mot barns rettigheter. Det er mange timer barn forpliktes til å være på skolen, nok en grunn for å overlate dem ansvaret av å ikke ha lykkes med skolen. Dale (2008), skriver at skolen både binder sammen, samtidig som deler sosiale grupper, forener og reproducerer. Derfor vil jeg mene at det fortsatt gjenstår mye arbeid for å lykkes med formålet om å tilby en likeverdig og inkluderende opplæring for alle elevene.

Undersøkelsens resultat og svaret som jeg presenterer her, stammer fra de to lærerne sine personlige opplevelser og subjektivitet. To ulike skoler representeres her. Derfor vil det ikke være min intensjon å generalisere mitt svar til å gjelde alle lærere i skolesektoren, heller ikke til å gjelde alle skolene. Skolene og lærere har sine ulike synspunkter og måter å praktisere sine roller på. Mitt ønske blir å legge fokus på verdien av å skape bevissthet om en kultur som fremmer prinsippene om likeverd og like muligheter i møte med mangfoldet.

8.- Avslutning

Det gjenstår fortsatt mye for å få til en rettferdig og inkluderende opplæring i skolen. Det er mange faktorer som må anerkjennes og bli løftet opp for å få dette til. Læreryrket og pedagogikken er blitt underlagt større grad av politisk styring og kontroll (Torjussen & Hilt, 2021). Ansatte kan ikke fortsette å jobbe etter en feil ideologi om at «det nasjonale nivået styrer gjennom intensjoner som ikke er detaljrike om det substansielle innholdet skolene skal arbeidet med» (Bjørnsrud, 2014, s. 79). Innholdet, arbeidsmetoder i skolen bør tilpasses lokalt. Skolen er i stadig endring og kompetanseutviklingen og refleksjon over vurderingen av praksis i hele personalet er nødvendig for å få til bedre praksis. Læring er en prosess, denne bør bestå av elevenes og lærerens erfaringer, men også av underviserens refleksjon og vurdering av arbeidsutførelse. Teamsamarbeid fører til bedre kunnskap og til økt kompetanse. Det sentrale er at skolens ledelse legger større vekt, verdi og plikt til samarbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Vi har sett hvor viktig rolle elevens læringsmiljø er for deres trivsel, utvikling og læring. Læringen foregår ikke av seg selv i elevenes hode, alt rundt eleven spiller en viktig rolle for å få til en bedre forståelse, læring foregår i en sosial og kulturell kontekst (Hermansen, 2003; i Bjørnsrud, 2014). Lærestoffet som blir presentert til eleven, bør ha sammenheng med deres kontekstuelle, sosiale og kulturelle erfaringer for at det skal gi dem mening, motivasjon og mestringsopplevelse. Om dette ikke er til stede, vil ikke eleven finne mening med læring og enda mindre vise interesse for det (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Læreren må ha evne til å benytte elevens erfaringer og bruke dem. Læring er en prosess, men ikke en passiv prosess. Det innebærer at eleven blir aktiv deltagende med sine evner, kunnskaper og ferdigheter og av disse brukes på en produktiv måte (Säljö, 2001; i Dale, 2005). De sosiale forutsetninger, relasjon lærer-elev-medelev, spiller en så viktig rolle for elevenes læring. Selv om det viser seg i dag at relasjonen lærer- elev, «er ikke lenger en rent relasjon – og interaksjonsbasert fenomen, men styres av bestemmelser både i skoleorganisasjonen og gjennom kommunale, fylkeskommunale og nasjonale politiske bestemmelser» (jf. Kapitlene 14 og 15 i antologien; i Torjussen & Hilt, 2021, s. 139). Det er mange momenter som kan virke både positivt og negativt for elevens læringsutbytte. Alle elevene bør oppleve å bli sett, forstått og utfordret på en positiv, respektfull og inkluderende måte. Den daglige relasjonen til hverandre er avgjørende for elevenes positive resultater og trivsel (Bjørnsrud, 2014). Derfor er det så viktig at lærerne utfører sitt daglig arbeid etter bestemte kvalitetskrav (Torjussen & Hilt, 2021).

Undersøkelsen har gitt meg mulighet til å utvidet mitt perspektiv og utvikle min kunnskap, i noe jeg mener er et komplisert tema. Arbeidet med denne oppgaven har vært lærerikt og meningsfullt, men samtidig krevende, da jeg ikke har noe erfaring innenfor skolearbeid. Jeg har fått ny innsikt og forståelse for et yrke som etter min mening er et fantastisk yrke, der de gir mye av seg selv og etterlater sine spor i møte med de mange barn. Men dette er også et yrke som krever mye mot og vilje fordi det stilles mye krav fra mange kanter. De mange dilemmaer og konflikter lærerne møter vil handle om å utøve faglig kjønn for å finne fram og iverksette. Men det er også mye handlefrihet, lærerne er ikke bundet til kun en løsning. Det eneste er at som mennesker har de en indre styrke og som lærer et ytre ansvar om å holde fast på forpliktelsene overfor elevenes perspektiver og verdier som ønskes å videreformidles (Bjørnsrud, 2014).

8.1 Studiens begrensninger og styrke

Studiens begrensninger har blant annet å gjøre med at det finnes kun 2 deltakere som deltok i undersøkelsen, begge informantene av samme kjønn, begge med norsk bakgrunn og begge omtrent i samme alder. Det at jeg fikk kun 2 deltakere, begrenset betydelig min empiri, min analyse og mine funn. Dette i tillegg til at den ene informanten, avholdt seg fra å svare på alle mine spørsmål. Dette forårsaket at jeg fikk mindre innfallsvinkler både som funn og for sammenligning og diskusjon. Jeg måtte derfor konsentrere meg i de få kategoriene som ble til, og få til en dypere analyse og drøfting av dem. Jeg anerkjenner også, etter å tre inn varsomt og forsiktig til intervjuene med mine informanter, at dette kunne ha hemmet mine resultater. Jeg innser og forstår at en tryggere stilling fra min side, kunne ha gitt meg en mer innholdsrik empiri, og sannsynligvis andre resultater.

I undersøkelsen gir lærerne uttrykk av å ha nok med arbeid i skolen og at det er lite støtte fra ledelsen. De argumenterer opplevelsen av å få lite involvering i sitt arbeid. Dette forårsaker for lite planlagt tid til samarbeid med kollegene for drøfting og refleksjon av viktig hendelser. Derfor mener jeg at muligheten av å ha intervjuet minst 2 skoleledere, kunne ha bidratt til å gi mer styrke til denne studie. I mitt forespørselsbrev, inviteres skolens rektor til å være med i undersøkelsen, men det ble ingen positiv respons ut av dette. Deres innsikt, mening og synspunkt om det som må til for å få til en likeverdig og inkluderende praksis i skolen, hadde fått i balanse denne oppgave. Men det som også hadde vært betydningsfull, ville ha vært å ha fått mulighet til å lytte til og få med elevenes stemme. Det er tross alt dem som kunne ha uttalt

virkelighetens oppfatninger, fordeler og ulemper av hvordan de opplever deres opplæring og tilværelsen på skolen.

Det som jeg mener styrker denne oppgave, er at lærernes intenderte mening og subjektivitet kommer tydelig frem. Lærerne gjengir deres måte å arbeide på for å imøtekomme mangfoldet, samtidig som de uttaler de mange utfordringene de mener hemmer eller svekker deres innsats i å få til et bedre resultat. De er også villige til positive endringer som kan styrke skolens kultur. Deres meninger analyseres, drøftes og føres frem med subjektivitet, men også med et kritisk blikk.

Studien omhandler kun 2 læreres sine stemmer, dette er for lite for å kunne trekke konklusjoner, derfor mener jeg at resultater som her presenteres, ikke kan generaliseres til å gjelde hele skolesystemet. Men det kan bidra til å øke bevisstheten av en pedagogisk praksis som anerkjenner ulikheter, som skaper muligheter og fremmer etiske verdier i møte med mangfoldet. Dette krever kompetanse på ulike nivå, og skolens ledelse gis ansvaret om å ivareta personalet og elever for å fremme en kultur som bryter ned skolens negative mønstre.

8.2 Fremtidig forskning

De barna som går på skolen i dag, blir samfunnets fremtidige borgere, dermed bør det fortsatt være skolens politiske og menneskelige ansvar å forberede barnet på å være deltagende i et samfunn som bygger på verdier, solidaritet, likhet og frihet (Torjussen & Hilt, 2021). Slike verdier bør til enhver tid gjennomsyre skolens praksis. Pedagogikken i skolen kan ikke brukes for å oppnå målbare resultater og tester. Pedagogikken bør vektlegge arbeidet med utvikling og anerkjennelse av elevens verdi (Hjort, et al. 2018). Derfor mener jeg at forskning innen dette området fortsatt bør være viktig for at innsatsen ikke stopper opp, men at det skapes bevissthet som styrker relevansen i arbeidet på dette området. Det er også viktig å være klare over at skolen ikke kan stå alene med dette ansvaret. Samfunnet selv må bidra til inkludering, likestilling og rettferdighet. Det er samfunnets bilde som gjenspeiles i skolen, og begge er i konstant endring. Dette tyder på at det alltid vil være behov for å undersøke hvordan disse endringene i samfunnet påvirker skolens praksis og hvilke andre faktorer som er med på å påvirke at klaseskillene i samfunnet stadig øker og blir mer synlige.

9.- Litteraturliste

- Arneberg, P. (2008). «*Pedagogisk dannelse og etikk*» Cappelen Damm.
- Becher, A.A. (2006). «*Flerstemmig mangfold: samarbeid med minoritetsforeldre*» Fagbokforlaget.
- Beck, C.W. (2007). «*Utviklingen i Basil Bernstein Utdannings sosiologi med vekt på de senere år*» Norsk Pedagogisk tidsskrift. 2007-02-19. Årgang 91.
- Bakken, A. (2004). «*Økt sosial ulikhet i skolen?*» Tidsskrift for ungdomsforskning 2004, (1):83-91
- Bakken, A. (2009). «*Ulikhet på tvers*»: har foreldrenes utdanning, kjønn og minoritet status like stor betydning for elevers karakter på alle skoler. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Nova Rapport 8/2009. Hentet fra: [Microsoft Word - Rapport8-09B.doc \(oslomet.no\)](#)
- Bang, H. (2020). «*Organisasjons-kultur*» (5. Utg.) Universitetsforlaget.
- Bernstein, B. (1993). «*Pedagogic codes and their modalities*» Hitotsubashi journal of social studies. 1993-12-01 Årgang.25 vol.2
- Biesta, J.J. G. (2014). «*Utdanningens vidunderlige risiko*» Fagbokforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2014). «*Den inkluderende fellesskolen*»: -Læringskraft for elever og lærere? Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2021). «*De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20)*» Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Brinkmann S. & Tanggaard, L. (2019). «*Kvalitative metoder*»: empiri og teoriutvikling. (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag, AS.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). «*Kvalitative metoder*»: en grundbog. (3. utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Dale, E. L. (1997). «*Etikk for pedagogisk profesjonalitet*» Cappelen Akademisk Forlag.
- Dale, E. L. (2005). «*Kunnskapsregimer I Pedagogikk og utdanningsvitenskap*» Abstrakt Forlag.
- Dale, E. L. (2008). «*Fellesskolen –reproduksjon av sosial ulikhet*» Cappelen Damm AS.
- Dalland, O. (2019). «*Metode og oppgaveskriving*» (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Eriksen, T.H. & Sajjad, T. A. (2011). «*Kulturforskjeller i Praksis*»: Perspektiver på de flerkulturelle Norge. Gyldendal.
- Fangen, K. (2017). «*Deltagende observasjon*» (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Flaten, K. (2021). «*Pedagogikk og Humor*»: -på godt og vondt. Cappelen Damm Akademisk.

- Fløtten, T. Hansen, I.L.S. Kavli, H. S. (2009). «*De ti største humanitære utfordringene i Norge*» Fafo-notat, 2009:05. Hentet fra: https://www.researchgate.net/profile/Hanne-Kavli/publication/237785332_Tone_Flotten_Inger_Lise_Skog_Hansen_og/links/5627633a08aeedae57de5c7e/Tone-Flotten-Inger-Lise-Skog-Hansen-og.pdf.
- Foldnes, N., Grønneberg, S., Hermansen, G. H. (2018). «*Statistikk og Dataanalyse*»: En moderne innføring. Cappelen Damm Akademisk.
- Fuglestad, O. L. & Lillejord, S. (1997). «*Pedagogisk ledelse. Et relasjonelt perspektiv*» Wadel, C.C. Fagbokforlaget.
- Hansen, M.N. (2005). «*Utdanning og ulikhet – valg, prestasjoner og sosial setting*». 18.07.2005. Hentet fra : <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-291X-2005-02-02>
- Haugen, C. R. (2012). «*Ulikhetens kompleksitet*»: Makt over utdanning i kritisk utdanningsteori. 29.10.2012 Hentet fra: norsk pedagogisk tidsskrift <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-2987-2012-05-02>
- Hjort, K. Kristiansen, A. Barkholt, N. C. (2018). «*Profesjonsetikk*»: Velferdsarbeid for og med mennesker. Gyldendal Norsk Forlag, AS.
- Hølland, S. (2021). «*Inkludering og tilpasset opplæring*»: til alle elevers beste. Fagbokforlaget.
- Iversen, R. (2014) «*Utdanning og ulikhet i Norge -oppretholder vi en tradisjonell lagdelingskultur, eller beveger vi oss mot en meritokratisk klassekultur? En historisk tilbakeblikk*». 29.04.2014 Hentet fra: Norsk pedagogisk tidsskrift <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-05>
- Jortveit, M. (2014). «*Inkludering i en flerkulturell skole*» [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Agder.
- Knutsen, B. & Emstad, A. B. (2021). «*Ledelse for en inkluderende skole*»: -også for elever med stort læringspotensial. Bergen. Fagbokforlaget.
- Krokmark, T. (2006). «*Den tidløse pedagogikken*» (A. Sjøbu, Overs.) Vigmostad & Bjørke.
- Lock, A. & Strong, T. (2014). «*Sosial konstruksjonisme*»: Teorier og tradisjoner. Fagbokforlaget.
- Lunde, M. & Aamodt, S. (2017). «*Inkluderende og flerspråklig opplæring*» (red.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Molander, A. & Terum, L.I. (2019). «*Profesjonsstudier*» Universitetsforlaget.

- Nasjonal Digital Lærings Arena. NDLA.no. Hentet fra: <https://ndla.no/nb/subject:30bcefff-7577-4e0b-afc6-b07f437ea354/topic:9f6a736b-189a-4127-bd07-6ed1e3519925/topic:b7df5838-39dd-45ce-8d20-05958c96774a/resource:de568058-5f3d-4f6b-8501-32f3a808b7e1>
- Noddings, N. (1997). «*Pedagogisk filosofi*» Ad Notam Gyldendal.
- Nordahl, T. & Dobson, S. (2009). «*Skolen og elevens forutsetninger*»: Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning. (red). Oplandske Bokforlag.
- Olsen, H. M. (2013). «*En inkluderende skole?*» Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2019). «*Læreren med forskerblick*»: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M.B., Munthe, E. Haug, P. & Krumsvik, R.J. (2011). «*Elevmangfold i skolen*». Kristiansand, Høyskoleforlaget.
- Repstad, P. (2007). «*Mellom nærhet og distanse*»: Kvalitative metoder i samfunnsfag. (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Sandsmark, S. (1993). «*Pedagogers etiske valg*» NLA-Forlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2021). «*Skolen som læringsarena*»: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring. (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Spernes, K. (2012). «*Den kulturelle skolen i bevegelse*» Gyldendal Akademisk.
- Spernes, K. (2020). «*Den kulturelle skole i bevegelse*»: Teoretiske og praktiske perspektiver. (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Svaleryd, K. (2004). «*Likeverd*»: en tanke -og handlingsbok for likestillingsarbeid med barn og unge. Gyldendal Akademisk.
- Svendsen, L. Fr. H., (2019). Civita, «*Den liberale tankesmien*» 19.08.2019. hentet fra: <https://civita.no/bokanmeldelse/rawls-john-forfatterskapet/>
- St. meld. nr. 30. (2003-2004). «*Kultur for læring*» Det kongelig utdannings- og forskningsdepartement. GAN Grafisk AS. -07/2004.
- St. meld. nr. 31. (2007-2008). «*Kvalitet i Skolen*» Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1>
- Säljö, R. (2004). «*Læring i praksis*»: Et sosiokulturelt perspektiv. (4. utg.). J.W. Cappelen forlag AS.
- Torjussen, L.P. & Hill, L.T. (2021). «*Grunnspørsmål i Pedagogikken*». Fagbokforlaget.
- Udir.no. Utdanningsnytt.no Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/reform-97-skolestart/reform-97-20-ar-etter---ikke-noe-som-tyder-pa-at-det-var-en-utjevnen-reform/177403>

- Udir.no. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Interaksjoner-og-sosial-laring/>
- Udir.no. Utdanningsdirektoratet. hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/>
- Udir.no. Utdanningsdirektoratet. LK20. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/>
- Udir.no. Utdanningsdirektoratet. LK20. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>
- Udir.no. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Udir.no. Utdanningsdirektoratet. LK20 [1.1 Menneskeverdet \(udir.no\)](#) Hentet fra: <https://udir.no/lk20/overordnetdel-del/opplaringens-verdigrunnlagt/1.1-menneskeverdet/>
- Ulleberg, H.P. (2007). «*Diskursanalyse: et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning*». Barn – forskning om barn og barndom i Norden, 25 (1). Hentet fra: <https://tidsskriftetbarn.no/index.php/barn/article/view/4562/7207>
- Westrheim, K. & Hagatun (2015). «*Hva betyr kompetanse for mangfold i utdanningssystemet?*» Norsk pedagogisk tidsskrift. 12.08.2015. Hentet fra: Idun.no <https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-02>
- Wilken, L. (2015). «*Pierre Bourdieu*». Fagbokforlaget.

10.- Vedlegg

Vedlegg 1. NSD godkjenning

Vedlegg 2. Forespørselsbrev

Vedlegg 3. Intervjueguiden

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

13.02.2023

Referansenummer

190233

Vurderingstype

Standard

Dato

13.02.2023

Prosjekttittel

Reproduksjon av ulikheter eller utdannings rettferdighet

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for fremmedspråk og oversetting

Prosjektansvarlig

Lisbeth L. Skreland

Student

Miriam del Carmen Rannekleiv

Prosjektperiode

03.01.2023 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

TAUSHETSPLIKT Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever, foreldre el. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Til: (skolens navn/Rektor)

10.01.23

Forespørsel om deltakelse i intervju i forbindelse med masteroppgave i pedagogikk.

Jeg er for tiden masterstudent i pedagogikk ved universitetet i Agder, campus Kristiansand, og jobber med den avsluttende masteroppgaven som skal leveres våren 2023. I oppgaven skal jeg undersøke hvordan skoler arbeider med mangfold. Hvilke metoder og praksiser som er viktige for lærerne og hva som vektlegges i det forebyggende og målrettede arbeidet med det formål å tilby en rettferdig og likeverdig opplæring til alle. Min problemstilling er som følger:

«Hvordan arbeides det i skolen for å fremme prinsippet om likeverd og inkludering i opplæringen, for å imøtekomme barns faglige, sosiale og kulturelle ulikheter?»

Dette er en studie, som vil ta for seg betydningen av en læringskultur forankret i etiske verdier som skaper og styrker elevers forståelse av ansvar og rettferdighet. Jeg ønsker å forstå mer om hvordan lærere/skolen skaper bevissthet og refleksjon over temaet.

Jeg blir veldig takknemlig om du/dere takker ja til å være deltakere i studien.

Jeg ønsker å intervju 2-3 lærere, samt skolens rektor. Svarene kan gis kort. Intervjuet vil vare ca. 40 min.

Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt, og data vil bli behandlet konfidensielt. De som deltar i undersøkelsen vil være anonyme der ingen identifiserbare opplysninger som navn, stedsnavn, navn på skolen vil kunne spores tilbake til dere.

Intervjuene vil bli lagret på lydopptaker, for så å bli skrevet ned (transkribert). Lydopptak og transkriberte data skal oppbevares trygt, vil være passord-beskyttet og blir slettet når prosjektet er fullført (våren 2023). Dataene vil kun bli benyttet i forbindelse med min masteroppgave.

Det må presiseres at den som velger å delta i intervjuet kan når som helst i prosessen velge å trekke seg uten å oppgi noen grunn: Alle dataene vil bli slettet og det innebærer ingen negative konsekvenser for deg som deltaker.

Om det er noe dere lurer på eller dere ønsker å få flere opplysninger kan jeg nås på e-post: melimar0607@hotmail.com eller tlf. 45849351.

Min veileder er førsteamanuensis Lisbeth L. Skreland.

Mvh.

Miriam del Carmen Rannekleiv

Vedlegg: intervjuguiden

Intervjueguiden:

Metoder og praksiser: faglig

- 1.-Hvordan tilrettelegges undervisning for å *oppnå mål* i å gi elevene lik mulighet til faglig og sosial utvikling?
- 2.-I forhold til at elevene har ulikt læringspotensial, hvilke metoder og aktiviteter benyttes for å *utvikle gode læringsprosesser* som forsterker elevens evnemessige forutsetninger?
- 3.-Skolens *innhold* skal imøtekomme elevmangfoldet. Hvilke utfordringer møter lærerne fra planlegging til gjennomføringen?
- 4.-Læringsarenaen i klasserommet vil påvirkes av de ulike læringsnivåene elevene befinner seg på, hva er det mest utfordrende med dette?
- 5.-Hvilke rutiner eller praksiser har skolen for å tilrettelegge slik at alle elever skal kunne identifisere seg med den pedagogiske undervisning og det pedagogiske materialet som brukes i skolen?
- 6.- Hvordan jobbes det for å styrke skolens læringskultur for inkludering og aktiv deltakelse?

Metoder og praksiser: Sosial

- 1.-Hvordan tilrettelegges det for at alle elever skal oppleve å føle seg inkludert i et godt læringsmiljø?
- 2.-Hvilke praksiser gjennomsyrrer skolens arbeid med etiske verdier (empati, intuisjon, hengivelse, omsorg og forpliktelse)?
- 3.-For at læringen skal skje i felleskap: hvordan varieres læringsaktiviteter som ivaretar den enkelte sosiale behov og forebygger at de faller utenfor felleskapet?
- 4.-I skolegården kan det finnes mange ensomme barn, hvilke grep tar skolen for å forsterke barns forståelse og holdninger om inkludering og tilhørighet for å unngå at slikt skjer?
- 5.-Hvordan bygges eller forsterkes relasjonen lærer-elev-medelev?
- 6.- Hvordan tilrettelegges det for at elevene, spesielt de mest sårbare, trygt kan komme til deg og fortelle hva de føler?

Metoder og praksiser: Kulturelt

- 1.-Hvordan tilrettelegges det for et systematisk arbeid med *etiske verdier* som styrker elevens kompetanse om tålmodighet, toleranse og respekt overfor andre elevers klær, kultur og tradisjoner?
 - 2.-Hvilke praksiser har skolen for å skape tilnærming og trygg dialog til foreldre fra andre kulturer?
 - 3.- Hva gjør skolen for at elever med en annen kultur trygt kan fortelle, snakke om seg selv og sin bakgrunn uten å føle skam eller bli krenket?
 - 4.- Synes du at kunnskapskompetansen og undervisningsmetoden i skolen må videreutvikles for bedre å kunne imøtekomme de kulturelle utfordringene som presenteres i skolesystemet?
 - 5.-Kan en slik endring virke positiv for å oppnå målet om likeverd og inkludering?
 - 6.-Hvordan benyttes mangfoldet og de kulturelle forskjellene i klasserommet? Hva er det mest spennende med det?
 - 7.- Tilrettelegger skolen for arenaer hvor lærerne i kollegium kan diskutere de ulike profesjons etiske vurderinger og beslutninger som tas, og slik bidra til en reflekterende praksis?
-

Intervjuets hensikt: Betydningen av en sterk læringskultur som fremmer de etiske verdier i skolen og gir rom for mangfold.

På grunn av begrenset tid i forhold til innleveringen av masteroppgaven, er det ønskelig med gjennomføring av intervjuet innen 20. februar, 2023.

Relevante begreper: Inkludering, likeverd, likhet og mangfold.

Tusen hjertelig takk for interesse.