

Helene Moe Olsen

To skoler i samme by, men i ulike verdener

En kvalitativ casestudie av skolekulturer og sosial inklusjon i barneskoler med polarisert sosiodemografisk profil

Masteroppgave i sosiologi

Veileder: Håkon Leiulfsrud

Juni 2020

To skoler i samme by, men i ulike verdener

En kvalitativ casestudie av skolekulturer og sosial inklusjon i barneskoler med polarisert sosiodemografisk profil

Helene Moe Olsen

SOS3901 Masteroppgave i sosiologi

Veileder: Håkon Leiulfsrud

Juni 2020

Norges teknisk -naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunn -og utdanningsvitenskap

Institutt for sosiologi og statsvitenskap



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Førord

Etter ett års deltakelse og arbeid innenfor forskningsprosjektet «Barndom, oppvekst, skole og ulikhet i Norden», kan jeg nå se tilbake på en ferdigstilt masteroppgave. Som kommende lærer er oppgavens tematikk av spesiell interesse, og det har vært spennende å utforske skolekulturer som førende for læreres praksis. Jeg er derfor utrolig takknemlig for alt jeg har lært.

Først og fremst vil jeg gjerne takke skolene og informantene som tok seg tid til å delta i prosjektet til tross for travle dager og fylte timeplaner. Deres åpenhet og velvilje settes stor pris på. Deretter vil jeg rette en stor takk til min veileder, Håkon Leiulfsrud, for kyndig og god veiledning. Videre vil jeg takke resten av forskningsgruppen for gode diskusjoner og oppløftende ord: Anna Rapp, Eli Smeplass, Emil Øversveen og Gaute Skrove. Mine to medstudenter i forskningsprosjektet, Markus Lynum og Maud Sønderaal har også vært viktige samarbeidspartnere det siste året. Takk for gode diskusjoner, gjennomlesning, utblåsning, oppturer og nedturer. Det har vært fint å dele båten med dere.

Videre vil jeg takke alle mine medstudenter, spesielt studentene i lektorklassen. Det har vært en annerledes masterperiode med koronakrise og hjemmekontor. Til tross for dette har jeg støttet meg på deres utholdenhet når motløsheten har slått inn, deres ro i stressende perioder, og deres morsomheter når dagene har vært ensformige. Dere har gjort tiden på lektorstudiet i Trondheim til en uforglemmelig reise. Til slutt vil jeg rette en takk til familie, venner og kjæreste for å være den beste heilagjengen jeg kunne hatt. Takk for støtte og motivasjon.

Det har vært en krevende og spennende prosess. Jeg håper det følgende bidraget kan vekke interesse hos leseren.

God lesning!

Trondheim, 19. juni 2020

Helene Moe Olsen

Sammendrag

Formålet med masteroppgaven er å studere hvordan skoler som befinner seg i ulike sosiodemografiske områder forstår sosial inklusjon i en skolekontekst, og hvordan disse skolene tilpasser seg sine sosiale og organisatoriske omgivelser. Oppgaven bygger på 15 dybdeintervju gjennomført i 2002 og 2019/2020 med lærere og spesialpedagoger ved to skoler i en større norsk by.

For å belyse skolenes prioriteringer i inklusjonsarbeidet bruker jeg Arfwedsons teori om skolekulturer, mens skoleorganisasjonens kommunikasjon med andre system analyseres fra et systemteoretisk perspektiv. Analysen viser at skolen i høystatusområdet har en skolekultur som er faglig orientert, med en snever forståelse av hva som er «normalt». Skolen er tuftet på en organisatorisk identitet forankret i lange tradisjoner. På skolen i lavstatusområdet er arbeidet med sosial inklusjon særlig vektlagt, hvor forskjellighet og ulikhet omfavnes. Kontrasten mellom skolenes orientering mot henholdsvis elevenes faglige og sosiale utvikling manifesterer seg i skolenes inklusjonspraksiser. Økt tidspress og arbeidsomfang medfører også et større prioriteringspress i lærerhverdagen. Skolekulturen legger derfor sterke føringer på lærernes arbeid med sosial inklusjon.

Skolenes arbeid med sosial inklusjon er forbausende stabil basert på det som fremkommer av intervjuene i år 2002 og i 2019/2020. Det er derfor ikke gitt at skolenes kontekstfaktorer knyttet til endring i områdenes sosiodemografiske sammensetning og kommunale eller nasjonale mål og retningslinjer, uten videre overføres til den enkelte skoles praksis og skolekultur. Selv om skolene gjennom sin organisering og kultur potensielt kan bidra til å reproducere sosiale klasseforskjeller, så finnes det likevel sterke sosiale fellesskap som er tilpasset elevgruppens behov ved begge skolene. Det er derfor mye som tyder på at skolens verdifulle arbeid med sosial inklusjon underkommuniseres i sosiologisk kontekst.

Abstract

The aim of this master thesis is to study the way schools located in different sociodemographic areas understand social inclusion in a school context, and how these schools adapt to their environment. The work is based on 15 in depth interviews with teachers and special educators at two schools, performed in 2002 and in 2019/2020.

Arfwedson's theory on school culture is used to shed light on how the schools prioritize their work with inclusion, while the school organization's communication with other systems is analyzed in a system theoretical view.

The analysis shows that the school in the socioeconomically privileged area has a school culture focused on academic performance and a narrow understanding of what is considered "normal". The school is based on an organizational identity anchored in long traditions. The school in the less privileged area prioritizes social competence and social inclusion highly. Diversity and inequality is here embraced. The contrast between the schools' orientation towards the students' academic and social development is manifested in their practical work of social inclusion. Increased time constraints and expanded scope of work contribute a higher pressure on prioritization in the teachers' daily work. As a result school culture has a stronger influence on teachers' work with social inclusion.

The schools' orientation and understanding of social inclusion has been remarkably stable, based on the interviews in 2002 and 2019/2020. Therefore, it is not given that context factors connected to changes in the school's environment and in local and national general requirements have a significant effect on individual school cultures.

Even though the culture and the structure of the schools potentially can contribute in reproduction of social differences, there is nevertheless a sense of community suited to the needs of the students at both schools. This indicates that the valuable work the schools do regarding social inclusion is undercommunicated in a sociological context.

Innhold

1 Introduksjon.....	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	1
1.2 Hvorfor undersøke skolekultur og sosial inklusjon?	2
2 Teoretisk rammeverk	4
2.1 Inklusjon og eksklusjon.....	4
2.2 Skolekultur	6
2.2.1 Systemkontekst.....	8
2.2.2 Ytre kontekst	9
2.2.3 Indre kontekst	10
2.3 Stabilitet og forandring.....	10
3 Metode	14
3.1 Metodologiske betraktninger.....	14
3.2 Utvalg	15
3.2.1 Skolene	15
3.2.2 Informantene	16
3.3 Gjennomføring	16
3.4 Analysestrategi	17
3.5 Kvalitet	18
3.6 Etske refleksjoner.....	20
4 Analyse.....	22
4.1 Bakteppe.....	22
4.1.1 Albatrossen skole: 2002	22
4.1.2 Ilderen skole: 2002	24
4.2 Hva kjennetegner skolekulturenes innhold i dag?.....	25
4.2.1 Albatrossen skole	25
4.2.2 Ilderen skole	28

4.3 Hva kjennetegner skolekulturenes form i dag?	29
4.3.1 Albatrossen skole	29
4.3.2 Ilderen skole	32
4.4 Hva kjennetegner skole-hjem-samarbeidet i dag?.....	33
4.4.1 Albatrossen skole	33
4.4.2 Ilderen skole	36
5 Diskusjon	39
5.1 Systemkontekstens føringer	39
5.2 Skolens omgivelser.....	40
5.2.1 Elevgruppene.....	40
5.2.2 Foreldregruppene.....	42
5.3 Skolekulturen – den indre konteksten	43
5.3.1 Skolenes prioriteringer	43
5.3.2 Fellesskapets dualitet.....	45
5.4 Forandring over tid.....	46
6 Konklusjon	49
7 Litteratur	52
Appendiks.....	57
Vedlegg #1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	57
Vedlegg #2: Intervjuguide.....	60
Vedlegg #3: Kvittering NSD.....	62

1 Introduksjon

Det er vanskelig å tenke seg en skole uten samfunn, eller et samfunn uten skole. De to er uatskillelige, og skolen endrer seg i tråd med det samfunnet den er en del av. Den norske skolen har endret seg fra å være en institusjon basert på sitt mandat om kunnskapsformidling, til å være en av de viktigste sosialiseringarenaene for barn og unge. Inklusjonsbegrepet har med tiden blitt utvidet, hvor det i dag brukes om alle elever, og ikke bare enkelte grupper (Dale, 2008). Elevens utfordringer skal i skolen møtes med tilpassede tiltak, slik at elevene får likeverdige rammebetingelser. Begrepet har også utviklet seg fra en individuell retning til å i større grad dreie seg om skolens organisering – å utvikle en inkluderende skole som helhet (Caspersen, Buland, Valenta & Tøssebro, 2019) Viktigheten av å lykkes med sosial inklusjon i skolen presiseres blant annet i stortingsmelding nr. 6 (2019-2020):

Et bærekraftig velferdssamfunn forutsetter at flere deltar i arbeidslivet, og at flere står lenger i arbeid. Derfor satser regjeringen på utdanning og kunnskap for alle. Tidlig innsats og inkluderende fellesskap er avgjørende for å sikre at alle barn og unge kan nå sine drømmer og ambisjoner. Regjeringen har som mål at alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Vi skal ha et utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap.

Fokuset i denne oppgaven er på skolekulturer og sosial inklusjon. Basert på Gunnar Arfwedsons (1983) forskning på 1980-tallet utgår jeg fra en antakelse om at omgivelsene skolen inngår i, lang på vei speiler seg i måtene skolene arbeider og orienterer seg. Dette er ikke en entydig speiling, men mer tale om føringer for måten skolen må forholde seg til både elever og deres foresatte. Skolens arbeid med sosial inklusjon er både situasjonsbundet og kontekstavhengig. En inkluderende opplæring skal forhindre eksklusjon og marginalisering i relasjon til klassiske ulikhetsdimensjoner. Jeg er i denne sammenheng opptatt av hvordan skolen kommuniserer med andre system, og hvordan skolekulturenes inkluderingsmandat kommer til uttrykk.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det overordnede målet med masteroppgaven er å studere hvordan barneskoler som befinner seg i ulike sosiodemografiske områder forstår sosial inklusjon, og hvordan skolene tilpasser seg sine sosiale omgivelser.

Den sentrale problemstillingen er: *Hva kjennetegner barneskoler i høystatus- og lavstatusområder i deres prioriteringer og arbeid med sosial inklusjon?*

I linje med dette stilles følgende forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner skolekulturenes innhold?
2. Hva kjennetegner skolekulturenes form?
3. Hva kjennetegner skole-hjem samarbeidet?

1.2 Hvorfor undersøke skolekultur og sosial inklusjon?

Skolens viktigste oppgaver er å bidra til å oppdra og utdanne barn og unge, og fremme deres læringspotensial uavhengig av sosial bakgrunn. I denne sammenheng utgjør skolen en viktig brikke i velferdsstaten for å motvirke sosial eksklusjon og utenforskap. Mye av skoleforskning tar gjerne for seg tema som mobbing (Wendelborg, 2016), spesialundervisning (Nevøy & Ohna, 2014), atferdsproblematikk (Ogden, 2009) eller tilpasset opplæring (Bakken, 2007). Mitt anliggende her er at arbeidet med sosial inklusjon i skolen må forstås i et bredere og mer nyansert sosiologisk perspektiv.

Å være inkludert eller ekskludert er ikke nødvendigvis gjensidig utelukkende erfaringer. Man kan kjenne seg inkludert av eksempelvis medelever, og ekskludert i skolen som akademisk fellesskap på en og samme tid. For å få et mer nyansert bilde av sosial inklusjon i skolen er det strategisk å se på de ulike typene av strukturer som legger føringer for både ansatte og elever. Charles Lemert (2005: 109) gir en inngående beskrivelse av de sosiale struktureres makt i hverdagslivet, hvor både normer vi tar for gitt, og normer som er opphav til stor frustrasjon og potensiell motstand er sentrale:

The remarkable fact that people tend to keep the hell out of the offices of the authorities, and otherwise respect the rules and regulations, even those nowhere written down, is perhaps the most impressive general evidence for the power of social structures in ordinary life (...). When they work in our favor, we seldom notice. When they work against us, we notice the pain of punishment or exclusion (Lemert, 2005: 115)

Å belyse hvordan ulike skolekulturer er bygd opp og sammenføyd, kan bidra til å forklare grunnleggende strukturer i skolen. Om man derimot tar for seg ett og ett tema innenfor marginalisering, risikerer man å miste overblikk (Sunde, 2010). Arfwedson (1983) er særlig opptatt av skolers forskjellighet, og nærmer seg spørsmålet om ulike typer skoler med

nyinstitusjonelle briller, der skolekulturen står i fokus. Niklas Luhmann (2000; 2002) har en delvis annen måte å nærme seg spørsmålet om sosial inklusjon og eksklusjon. Han utgår fra et systemperspektiv med vekt på hva slags oppgaver eller funksjoner skolesystemet har. Selv om skolen har som mål å bidra til at «alle barn skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger» (Stortingsmelding nr.6 (2019.2020)), så er det langt ifra gitt at dette blir prioritert. Dette dreier seg nødvendigvis ikke om at ikke aktørene etterstreber dette, men at skolene er komplekse systemer med mange funksjoner, som ikke alltid spiller på lag med hverandre. Ifølge Luhmann er det her viktig å ta for seg systemets kommunikasjon i studier av sosial inklusjon.

At skolen har en reproduserende effekt på sosial ulikhet er også en etablert oppfatning blant mange utdannings sosiologer (Bourdieu, 2005; Lareau, 2003; Bernstein, 1975; Henriksen, 1984). I dette ligger en forestilling om at ulike typer maktmekanismer bidrar til å sortere elevene. At skolen også kan bidra til sosial mobilitet er åpenbar, men vektlegges i mindre grad. I slike studier er skolen framfor alt tillagt vekt som faglig institusjon og akademisk system, hvor faglig prestasjon brukes som indikator for klassemessig reproduksjon. I motsetning til utdanningsforskere som ofte tenderer å utgå fra hva elevene har med seg av ressurser hjemmefra, eller en analyse av makrostrukturer, velger jeg her å utgå fra en analyse på mesonivå. Her er det nettopp det som skjer på skolenivå som løftes frem for å svare på forskningsspørsmålene.

Oppgaven er delt inn i teori, metode, analyse, diskusjon og konklusjon, med hvert sitt kapittel. Kapittel 2 utgjør oppgavens teoriramme. Oppgaven utgår fra en kombinasjon av nyinstitusjonell organisasjonsteori og en systemteoretisk tilnærming, der framfor alt Luhmann er en viktig inspirasjonskilde for å få frem kompleksiteten i skolesystemets ulike deler. Kapittel 3 er metodekapittel som presenterer oppgavens vitenskapelige ramme og datagrunnlag. I tillegg presenteres spørsmål knyttet til analyse, tolkning av funn og studiens kvalitet. I kapittel 4 gis leseren først et historisk bakteppe om skolene som første gang ble studert i 2002. Videre presenteres hovedfunn fra 2019/2020. I kapittel 5 diskuteres resultatene opp mot tidligere forskning og teoriramme. Kapittel 6 utgjør en oppsummering og en konklusjon som trekker frem kjennetegn ved de to skolene som fremkommer.

2 Teoretisk rammeverk

I kapittelet presenterer jeg først begrepet inklusjon i en pedagogisk tradisjon, som videre suppleres med en systemteoretisk forståelse. Begrepet skolekultur utgår fra Arfwedson teori. For å vektlegge forskjellen mellom felles underkommuniserte antakelser og praktisk samarbeidet i skolene, blir Hargreaves (1996) teori om kulturens form og innhold anvendt. Avslutningsvis diskuterer jeg institusjoners stabilitets- og forandringsmekanismer for å kunne analysere skolekulturenes utvikling fra 2002 til 2019/2020.

2.1 Inklusjon og eksklusjon

Inklusjon knyttes gjerne til relasjonen mellom helhet og del, der personer eller grupper er inkludert når de er del av et fellesskap, en kultur eller lignende (Topping & Maloney, 2005: 11). Begrepet er langt ifra entydig. I pedagogisk orientert skoleforskning rettes gjerne fokuset mot skoleinstitusjonens ansvar for å tilpasse seg variasjonen i elevgruppen, slik at alle elever både kan være fysisk deltakende, aktive i det sosiale fellesskapet og oppleve seg selv som inkludert (Nordahl & Sunnevåg, 2013). Eksklusjon er når mangelen på sosiale bånd og tilhørighet oppstår. Marginaliserte barn i skolen står i større risiko for sosial eksklusjon fra samfunnet på et senere tidspunkt i livet (Ogden, 2009: 15).

Eksklusjonsprosessen kjennetegnes av ulikhet, hvor det som oppfattes som normalt og «innenfor» er positivt, mens det som er «utenfor» blir sett som vanskelig å inkludere i helheten (Topping & Maloney, 2005). Eksempelvis kan skolens mandat om tilpasset opplæring ses som et ønske om at alle barn og unge skal inkluderes i skolens og klassens helhet. Samtidig er det ikke alltid like lett å organisere en skole som har plass til alle elever. Hva som anses som «normalt» kan være vanskelig å finne svar på uten å utgå fra et statisk «normalitetsbegrep». Den kanadiske filosofen Ian Hacking uttrykker makten til det normale slik: « It uses a power as old as Aristotle to bridge the fact/value distinction, whispering in your ear that what is normal is also right» (Hacking, 1990: 160). Om et skolesystem skal unngå slik hvisking som Hacking (1990: 160) viser til, stilles det krav til et vidt normalitets- og kulturbegrep. Risikoen er ellers at skolesystemet fungerer som en undertrykkende og ekskluderende struktur som befestes i skolens tolkningsrammer. Normene som eksisterer i skoleenheten er sosialt forhandlet i praksisfellesskapets hverdagslige kontekst, og må derfor synliggjøres om man skal motvirke sosial eksklusjon og utenforskap (Ainscow, Booth & Dyson, 2006: 3; Wenger, 1998).

Ut fra et systemperspektiv viser Niklas Luhmann (2002: 122) at eksklusjon alltid er en del av en samfunnsmessig organisering, på samme måte som individer umulig kan være med i alle typer av foreninger og sammenslutninger. I Luhmanns beskrivelse av et funksjonsdifferensiert samfunn, baserer hvert system seg på en distinkt form og prinsipp som gjør at systemet ekskluderer noe. Ethvert system i Luhmanns (2000: 49) teori ses dermed som operativt lukket eller autonomt, der systemet produserer grensen mellom seg selv og omverden. Selv om systemene er operativt lukket, er de tilknyttet hverandre. Det kan imidlertid oppstå kommunikasjonsproblem mellom funksjonssystemene (Luhmann, 2000: 264). For eksempel kan det oppstå problemer mellom funksjonssystemene skole og familie dersom de ikke behersker hverandres kommunikasjon. Luhmann forstår enhver form for sosial kontakt som system, og viser i denne sammenheng til flere typer sosiale system: samfunn, organisasjon og interaksjon. Samfunnet ser han som det mest omfattende av sosiale systemer siden det omfatter flere typer differensierte funksjonssystemer i seg. I denne oppgaven, der skolen står i fokus, er det framfor alt *funksjonssystemer* og *organisasjoner* som vektlegges.

Skolesystemet er et godt eksempel på et funksjonsdifferensiert system, med tanke på de ulike typer saksområder som er inkludert i skolen: økonomi og administrasjon knyttet til jus, undervisning knyttet til gjeldene læreplaner, spesialpedagogikk og velferd tuftet på velferdsstatens prinsipper, og effektivitet og resultater i tråd med politiske målsetninger. Organisasjoner er sosiale systemer med klare målsetninger og regler, som strekker seg over tid og rom. I organisasjoner tas beslutninger på bakgrunn av tidligere beslutninger og observasjoner som rasjonaliseres i organisasjonen (Luhmann, 2002: 125). I et organisasjonsperspektiv framtrer skolen som et sosialt system med mange formelle regler, normer og målsetninger som det til enhver til kommuniseres rundt. Det vil si at noe velges bort eller prioriteres ned, det Luhmann (2002: 124) referer til som inklusjon/eksklusjon. Dette er ikke nødvendigvis et problem da skolen ikke kan eller skal gjøre alt. Det kan imidlertid utgjøre et problem med tanke på de valg og prioriteringer som gjøres, da det som ikke oppfattes som organisasjoners funksjon ekskluderes. Det kan videre forekomme ekskluderingsmekanismer mellom funksjonssystemene dersom systemets forventninger ikke møtes, som resulterer i løse koblinger. Luhmann (2000: 63) hevder at interaksjon ikke kan overstyre det moderne samfunnets kompleksitet. Derfor utvikles kommunikasjon i ulike funksjonssystem relativt interaksjonsfritt. Kommunikasjonen, eller den strukturelle koblingen mellom funksjonssystemer, blir derfor avgjørende.

Mye av det som inngår i omtalen av Luhmann ovenfor, viser til kommunikasjon rundt koder og språk i ulike funksjonssystemer. Her spiller kultur og normer en viktig rolle, uten at det handler spesifikt om skolen eller skolekulturen. Dette vil jeg gå nærmere inn på i påfølgende delkapittel. Det er også viktig her å skille mellom skolen som institusjon og organisasjon, da skolen er et godt eksempel på et sosialt system som kan opptre som både institusjon og organisasjon. Skolen er en institusjon i den forstand at den er konstruert av en oppsetning av normative og regulerende strukturer, hvor skolens aktører har en felles oppfatning av skolens objektive sannheter (Berger & Luckmann: 70). Ahrne (1994: 4) påpeker at organisasjoner er materialiserte institusjoner. Skolenes institusjonelle funksjoner vil dermed utføres av konkrete skoleorganisasjoner. Skolekulturen involverer derfor både institusjonelle trekk og organisatorisk praksis.

2.2 Skolekultur

Skolekultur er et begrep som i første omgang ble brukt av Willard Waller som et analytisk begrep på 1930-tallet (Biddle, Good & Goodson, 1997: 203). Det ble for alvor tatt i bruk på 1980-tallet, og da særlig på grunn av en økt interesse for organisasjonskultur. Hargreaves (1996) definerer skolekultur som:

(...) overbevisninger, verdier, vaner og antatte måter å gjøre tingene på i et lærerkollegium der alle har måttet forholde seg til samme krav og begrensninger over lengre tid. Kulturen bærer gruppens historisk genererte, kollektivt aksepterte løsninger videre til nye og uerfarne medlemmer. Den utgjør et rammeverk for den læringen som skjer i yrket (Hargreaves, 1996: 172).

Hargreaves skiller mellom skolekulturens form og innhold. *Formen* utgjør relasjonsmønstre og samværsformer i kollegiet og mellom andre aktører i skolen, mens *innholdet* i kulturen består av vesentlige holdninger, vaner og antakelser. Det er gjennom kulturformen at kulturinnholdet blir realisert og redefinert, og lærersamarbeid ses derfor som et resultat av skolekulturen (Hargreaves, 1996: 173). Tette relasjonsmønstre og samarbeid legger til rette for en lærende skole og en inkluderende kultur (Hargreaves, 1996; Ainscow et al., 2006).

En positiv skolekultur har felles innhold, hvor lærere og elever støtter hverandre. Her legges det vekt på samhold, og at det bør arbeides med å skape tilhørighet blant skolens aktører (Barr & D'Alessandro, 2007: 234). Felles innhold antas å styrke læreres overbevisning om at de kan hjelpe alle elever, uansett bakgrunn (Hargreaves, 1996: 170). Wenger (1998) refererer her til praksisfellesskap. Forhandling av skolekulturens verdier og mening ved praksisen foregår

gjennom sosial interaksjon, og er avgjørende for måten skoler lager fellesskap. Således er det ikke bare én, men mange mulige strategier som kan anvendes. Det sentrale er at medlemmene diskuterer og bruker dem, slik at de kan kjenne at de inngår i fellesskapet. I et samfunn som vårt kan inklusjonsproblematikk raskt få nye former¹. Det er derfor viktig at skolen er fleksibel i sine arbeidsmåter, og at kompetanse deles og videreutvikles i praksisfellesskapet (St.meld. nr.30 2003-2004; Wenger, 1998).

Mens Hargreaves i all hovedsak er opptatt av skolekultur i et konsensus- og integrasjonsperspektiv, utgår Arfwedson (1983) fra et konfliktperspektiv med vekt på de mange innebygde konflikter som kjennetegner skolen i samfunnet og samfunnet i skolen. Arfwedson bruker begrepet *skolekode* for å beskrive forskjeller i skolekultur i et makt- og ulikhetsperspektiv. Skolekoden er ikke synlig for dem som berøres av koden, men manifesteres i handling og tolkning som er uttrykk for denne (Arfwedson, 1983: 28). Antakelsen er at skolekoden utformes av praksisen på skolen, på samme tid som skolekoden også regulerer den samme praksisen. En skolekode kan, ifølge Arfwedson, likevel ikke detaljstyre alt arbeid en lærer foretar seg, men lærerne vet når de handler i tråd med skolekoden, og når de beveger seg utenfor. Skolekoden viser her til mønstre for atferd og handlingsmåter:

Når slike mønstre stivner får de karakter av faste rutiner og iblant ritualer: rutiner som binder og ordner viktige innslag i arbeidet, ritualer som befester arbeidets ordening og verdi. Men det eksisterer også mer fleksible, foranderlige «spilleregler» og atferdsmåter parallelt med de faste rutineene. (...) Uten disse handlingsprinsippene ville virksomheten bli uordnet og usikker, den ville hemmes av motsetninger og motsigelser (Arfwedson, 1983: 20)

I motsetning til Luhmann, er Arfwedson opptatt av samspillet mellom aktør og system. I tillegg vektlegger Arfwedson samspillet mellom skole og omgivelser som gjensidig betinget av hverandre. Det finnes likevel flere paralleller i måten de tenker system og omverden på. Enhver skole forstår seg selv ut ifra sin omverden, og gir mening til sin omverden ut ifra seg selv. Derfor er alle skolers omverdener forskjellige (Luhmann, 2000: 224). Arfwedson (1983: 22) presiserer: «Det finnes ikke noe slikt som den «norske skolen i sin alminnelighet» med noen «allmenne» problemer som er like overalt». Arfwedson (1983: 21) bruker tre grupper av kontekstfaktorer i sin analyse: *Systemkontekst*, *ytre kontekst* og *indre kontekst*, som er i konstant

¹ En mer sammensatt elevgruppe er å finne i dag enn for bare 20 år siden. I løpet av 90-tallet ble antallet minoritets elever doblet (Bakken 2003), med en videre økning utover 2000-tallet, hvor blant annet flyktningstrømmen i 2015 har fått konsekvenser for skolenes inklusjonsarbeid. I tillegg har de sosiale forskjellene i befolkningen økt. utfordringer med inkludering ble også tydeliggjort gjennom hjemmeundervisning-situasjonen under covid19-pandemien, hvor samarbeid og sosial inklusjon ble satt på prøve. Skolenes tilpasningsdyktighet ses derfor som viktig for å ivareta alle elever.

interaksjon. Ulike typer av utviklingsarbeid i skolen er derfor i høy grad miljø-og situasjonsbundet (Arfwedson, 1983; Persson & Persson, 2012, Fullan, 2007; Haug, 2014).

2.2.1 Systemkontekst

Systemkonteksten kommer blant annet frem i nasjonale retningslinjer og offentlige dokumenter som lovverk og læreplan (Arfwedson, 1983: 21). Verdier og tankesett i samfunnet er også av betydning her. Arfwedson (1983) mener at dette nivået er felles for alle skoler som er del av samme skolesystem.

Skolens tradisjonelle funksjon har vært kunnskapsformidling, og læreplanen fra 1997 var den første som tok i bruk begrepet inklusjon. Enhetsskolen skulle nå være et romslig og inkluderende fellesskap (Nes, Strømstad & Skogen, 2004). Læreplanen Kunnskapsløftet 2006 (LK06) beskriver også likeverdig opplæring og inkludering som grunnpilarer i norsk skole (Utdanningsdirektoratet, 2016). Læreplanene kan deles inn i to fokusområder; faglig og sosial kompetanse. Den faglige opplæring er knyttet til fagspesifikke læreplaner, og særlig til kompetansemålene. Elevene skal utvikle faglige kunnskaper, slik at de kan realisere sitt potensiale og bidra med arbeidskraft i samfunnet. Sosial kompetanse og sosial læring blir satt på agendaen gjennom den overordnede delen av læreplanverket, hvor elevene skal utvikle et demokratisk verdigrunnlag i form av samarbeidsevner, tilhørighet i et fellesskap og inkluderende verdier (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ogden (2009) oppsummerer sosial kompetanse som:

Relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til realistisk oppfatning av egen kompetanse, en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (Ogden, 2009: 207).

Innenfor skolen som organisatorisk system finner vi dermed flere systemlogikker, henholdsvis fra det akademiske system og det sosiale system (Luhmann, 2017; Helgøy, 2003).

Samfunnets etterspørsel av utdannet arbeidskraft og internasjonale samarbeid med OECD har gitt en ny målestokk for hva som er en god skole. Å måle kunnskap har blitt et fokusområde, og LK06 er trolig en konsekvens av dette (St.meld. nr.30, 2003-2004). Skolens arbeid har dermed blitt mer tilgjengelig for politisk innsyn, og undervisning kan i større grad anses som et produkt (Helgøy, 2003). Skolen er også pålagt å ha tettere kommunikasjon med det politiske systemet enn tidligere. Kritikere mot neglisjering av medborgerutdanningen har vært mange

(Sjøberg, 2011; Bakken, 2012; Solhaug, 2008; Bakke, 2011), da omdreiningen mot en mer målorientert skole potensielt kan bidra til større grad av eksklusjon. Det kan her skimtes en prioriteringskonflikt mellom skolens kompetansekrav (kunnskap) og skolens idealer (inkludering), som skal undersøkes nærmere i denne studien.

2.2.2 Ytre kontekst

I skolens *ytre kontekst* inngår området sosioøkonomiske befolkningsdemografi, fritidstilbud, utforming og historie (Arfwedson, 1983: 21). Det er et system hvor skolen kommuniserer med sine primærgrupper; eksempelvis elevene, elevenes familier eller institusjoner i nærområdet.

Ifølge Henderson & Mapp (2002) bidrar et godt samarbeid mellom skole og foreldre til bedre sosial inkludering. Foreldreinvolvering i skolen kan potensielt ha en rekke positive konsekvenser som økt trivsel (Nordahl, 2007), bedre holdninger til skolen (Dearing, Kreider & Weiss, 2008) mindre mobbing blant elever (Lee, 2011), samt bedre skoleprestasjoner (Henderson & Mapp, 2002).

Når kollegialt samarbeid inngår som en institusjonalisert praksis, kan slike mønstre overføres til foreldreinvolvering, slik at også dette blir en del av skolekoden. Foreldre med lav sosioøkonomisk bakgrunn og/eller minoritetsbakgrunn, som ikke kjenner, eller klarer å knekke skolekoden løper større risiko for å bli ekskludert fra skolens organisering (Henderson & Mapp, 2002). Det kan bidra til at deres barn får dårligere forutsetninger enn elever med familie som aktivt involverer seg i skolen. Elever med foreldre som ikke har kapasitet til å involvere seg i skolen, kan likevel potensielt nyte godt av andre foreldres engasjement, både i skole og nærmiljø (Henderson & Mapp, 2002). Framfor alt antas det i den pedagogiske litteraturen at en «god» og «positiv» skolekultur vil medføre at foreldrene føler seg respektert og verdsatt som samarbeidspartner. I denne litteraturen antas det også at dette kan bidra til et godt foreldresamarbeid basert på tillit, hvor partene har en tro på at den andre handler på måter som gagnar målene ved relasjonen (Nordahl & Drugli, 2016; Tschannen-Moran, 2001).

Det er likevel ikke skolen alene som danner grunnlaget for samarbeid med foreldresystemet. For at systemer skal lære og utvikle seg kreves det, ifølge Luhmann, at relasjonen mellom systemene består av *interpenetrasjon*. Det er en betegnelse på hvordan sosiale systemer kommuniserer og påvirkes av hverandre (Luhmann, 2000: 257). Det innebærer at systemene gir adgang til hverandres kompleksitet, slik at de kan forstå hverandre. Interpenetrasjon fører dermed til inkludering når de bidragende systemenes kompleksitet anvendes av det mottakende

system. Det fører imidlertid også til eksklusjon fordi systemene må skille seg fra hverandre, og at de forholder seg eksklusivt til hverandre. Hvis systemene er utformet på en slik måte at de legger til rette for strukturelle koblinger, så kan de hypotetisk sett oppnå det som vises til i den pedagogiske litteraturen ovenfor. Om det ikke foreligger en grunnleggende resiprositet, og en mulighet for systemene å «interpenetrere», så er det vel så mye som taler for at skole- og foreldresystemene kan være løst koblede, og lite påvirket av hverandre i praksis.

2.2.3 *Indre kontekst*

Indre kontekst viser, ifølge Arfwedson (1983:21) til skolens materielle forhold, lærere, ledelse, visjon, verdier, historie og kultur.

Ainscow et al. (2006) hevder at visjoner knyttet til en inkluderende utdanning fordrer en inkluderende kultur. Inkluderende verdier, som respekt for ulikhet og et ønske om å tilby alle elever likeverdige utdanningsmuligheter, bør det være enighet om i kollegiet. Slike enhetlige holdninger legger, ifølge Ainscow et al.(2006), til rette for høy grad av samarbeid og felles problemløsning. Antakelsen er her at verdiene også vil kunne utvides og adopteres av elevene, foreldrene og andre kommunale instanser tilknyttet skolen (Ainscow et al., 2006).

Dette er også tanker som går igjen i oppskriften for sosial inklusjon hos Senter for inkluderende utdanning (CIE) (Thomas, Walker & Webb, 2005: 23). Her vises det til at skolen, så langt det lar seg gjøre, bør være «community-basert». Nøkkelordet her er fellesskap, som er åpent for alle og ikke preget av selektering og avslag. Videre pekes det på at en inkluderende skole skal ha lave barrierer eller være barriere-fri. Det vil si at skolen må være tilgjengelig, i form av tilrettelagt undervisningen og sosialt fellesskap for et mangfold av elever.

Gitt at ingen av disse forutsetningene er en selvfølge i praksis, snarere tvert imot, så er det rimelig å anta at skolene hele tiden er utsatt for indre og ytre press avhengig av skolekontekst. Det vil kontinuerlig foregå kamper om hva som til enhver tid skal være skolekoden, og dermed hvordan man arbeider med sosial inklusjon over tid.

2.3 Stabilitet og forandring

De fleste skolekoder er utformet slik at de arbeider for stabilitet, og mot forandring (Arfwedson, 1983: 51), men begrepene stabilitet og forandring er ikke gjensidig utelukkende. Hvordan begrepene anvendes her, er imidlertid avhengig av perspektiv og forskningsfokus. Berger og

Luckmann (1966) utgår eksempelvis fra en idé om at mennesket er iboende ustabil, og at institusjonalisering derfor er nødvendig for å skape stabilitet.

De atferdsmønstrene som eksisterer bidrar til en enklere hverdag for aktørene i den forstand at de er energibesparende. I dette perspektivet antas for eksempel lærerens vanedannelse å medføre en psykologisk gevinst fordi valgene innsnevres (Berger & Luckmann, 1966: 69). Ifølge Berger & Luckmann vil energibesparingen kunne gi rom for nytenkning. I *'How institutions think'* (1989) argumentere imidlertid Douglas for at institusjoner tar over tankevirksomheten for individene, nettopp på grunn av stivnede handlingsmønstre. Resultatet blir institusjoner som er fundamentalt preget av en treghetsproblematikk, som ikke makter å finne nye og bedre løsninger på nye problem. Energibesparingen som Berger og Luckmann (1966) presenterer anses dermed av Douglas (1989) som en belastning, som kun fører til reproduksjon av tidligere handlingsmønstre og prinsipper.

I systemteorien betraktes læring som en strukturell endring. Læring innebærer i den forstand endring av grunnleggende oppfatninger skolen har til seg selv og sin omverden. Det er organisasjonen selv som bestemmer hvilke forhold i omverden den lar seg påvirke av (Luhmann, 2000: 64). Arfwedson (1983) mener imidlertid at det er mange faktorer som spiller inn på endringsprosesser. Det foregår stadig endringer i skolens omverden som får betydning for skolens arbeid. Endring i skolekrets, utskifting av lærere, nye læreplaner og konflikter i kollegiet er eksempler på avgjørende faktorer for skolens grad av stabilitet. Arfwedson (1983: 62) deler på basis av dette inn i tre forenklete typekategorier som er søkt beskrevet i tabellen under.

Tabell 1: Rubrikk (Arfwedson, 1983: 62)

	<i>Stabile skoler</i>	<i>Motsetningsskoler</i>	<i>Forandringskoler</i>
Nærmiljø	Lite til -og fraflytting. Eldre og etablert.	Etablert, men preget av til- og fraflytting.	Ungt nærmiljø, preget av forandring. Utkanten av mellomstore byer.
Lærerstab	Høy gjennomsnittsalder og lange ansettelsesforhold	Mange har vært der mange år, men tilsig av nye. Stor spredning i alder.	Stor utskiftning, mange nyutdannede.
Elever	Begrenset elevomsetning. Liten andel fremmedspråklige elever	Ganske stor utskiftning	Stor tilflytting, høy grad av integrering.
Tradisjoner	Eldre skoler med lange tradisjoner	Fortløpende endrede med nye elever og lærere.	Yngre skole med kortere tradisjoner uten klar forankring.
Skolekode	Lukket (mindre forandringsmulighet)	Motsetningsfylt (konfliktpreget)	Åpen (større forandringsmulighet)

Stabile skoler er ifølge Arfwedson de vanligste skolene, og finnes over hele landet i vår type av norske skolesystem. Motsetnings- og forandringsorienterte skoler antas fremfor alt å forekomme i nærmiljøer med spesielle forutsetninger, ofte i byområder som er preget av ekspansjon (Arfwedson, 1983: 62). Det er verdt å merke seg at de ulike faktorenes påvirkning antas å være gjensidig betinget. I så måte ses stabilitet i lærerstaben som et tegn på stabilitet i nærmiljøet, og vice versa. Videre skiller Arfwedson (1983: 27) mellom *kodebærere* og *kodebrytere*, som er avhengig av kollegiets forskjelligartede posisjoner i forhold til skolekoden. Kodebærerne har ofte lang fartstid i skolen og er populære i kollegiet. Kodebryterne kjennetegnes med en oppfatning som er ulik skolekoden. Som demonstrert i tabellen er det en rekke faktorer som får spille inn på skolens endringsmuligheter. Skolekodens beskrivelse kan gi oss et innblikk i skolers tilpasningsdyktighet og dernest muligheten skolen har for å drive en inkluderende praksis.

Skolens systemkontekst og den pedagogiske litteraturen presenterer altså inkluderende idealer, men hvordan arbeides det mot realiseringen av idealene i praksis? Med sosial inklusjon og ulikhet for øyet blir de teoretiske modellene anvendt for å belyse skolekulturens forståelse, prioritering og arbeid. Selv om Arfwedsons teoriramme og empiri daterer seg tilbake til 1980-tallet i Sverige, og til en skole som har endret seg mye siden da, så mener jeg at det kan skrives

om skolekultur fremdeles er teoretisk relevant. Arfwedsons perspektiv anvender jeg her for å få frem et kritisk blikk på grunnleggende strukturer i skolene, samt forstå hvordan ulike skoler etablerer ulike strategier på bakgrunn av sine omgivelser. Videre bruker jeg Hargreaves (1996) til å belyse hvordan skolenes grunnantakelser og samarbeidskulturer kan skape begrensninger i inklusjonsarbeidet. Systemteorien brukes for å undersøke skolenes kommunikasjon og avgrensning til omverden, og kan bidra til å forstå skolenes ulike prioriteringer, og dernest ulikhet i skoletilbud.

3 Metode

Masteravhandlingen er knyttet til forskningsprosjektet «Barndom, oppvekst, skole og ulikhet i Norden». Datamaterialet i dette mastergradsprosjektet er hentet fra delen av forskningsprosjektet som er gjennomført i Norge. Prosjektet har et fokus som gjør det særlig egnet til å studere institusjonelle rammebetingelser for barndom i et sosialt ulikhetsperspektiv (Leiulfsrud, Jensberg, Endresen, Dahl, Strand, Nilsen & Frisvold, 2003). Prosjektet har foregått over flere år, og baserer seg på et extended case study design (Burawoy, 2009), som både inkluderer kvalitative og kvantitative data. Den første datainnsamlingen foregikk i 2002², med en oppfølgingsrunde i 2009³. Seneste runde ble gjennomført 2019/2020, hvor jeg selv har vært aktiv i innsamling og gjennomføring⁴. Til denne oppgaven er det kvalitative materialet anvendt, på bakgrunn av interessen for informantenes tanker, erfaringer og arbeid som sentralt i forståelsen av respektive skolekulturer.

3.1 Metodologiske betraktninger

Forskningen baserer seg på casestudier som muliggjør beskrivelse av prosesser og hvordan handlingsmønstre blir «produsert». Forskningsdesignet er kollektiv casestudie som innebærer å studere et fenomen ved å ta i bruk flere case (Thagaard, 2018: 50). Analysen har videre et komparativt opplegg, som retter oppmerksomheten mot to barneskoler i en stor norsk kommune, som også sammenlignes over tid. Datamaterialet fra 2002 brukes primært som et bakgrunnstappe for å bedre forstå hva som er vedvarende trekk og nye trekk i skolekulturen i 2019/2020. I forståelsen av skolekulturene fra 2002 vil både datamaterialet analyseres, samtidig som en tidligere masteroppgave fra forskningsprosjektet i 2002⁵ anvendes. Det vil presenteres i analysens første delkapittel. Forskningsdesignet er valgt for å oppnå et helhetlig bilde og utfyllende informasjon om sosial inklusjon.

Fremgangsmåten er preget av en induktiv tilnærming, da det ikke var klart på forhånd hva som ville bli relevant å hente ut fra datamaterialet. Hensikten med en slik tilnærming var å finne interessante aspekter ved skolens praksis vedrørende sosial inklusjon. Min studie er basert på kvalitativ metode, med intervju som viktigste informasjonskilde. Jeg ønsket å undersøke

² Forskningsprosjekt 2002: «Barndom i Norden».

³ Forskningsprosjekt 2009: «Barndom og skole i velferdsstaten».

⁴ Anna Rapp, en av forskningsgruppens ledere har hatt ansvaret for godkjenning av prosjektet hos NSD. Søknad vedlagt.

⁵ Strand (2004).

læreres oppfatning av sosial inklusjon, og hvordan dette arbeidet ble utført i deres hverdag. Intervju vurderes derfor som en velegnet metode da det er vesentlig å få tak på informantenes livsverden (Tjora, 2012: 105). Jeg søker å rette fokus mot opprop som avviker, og bidra til å stille spørsmål ved skolens grunnantakelser. Kvalitativ forskning kan reise viktige spørsmål om skolers målsetninger og oppfattelser som ofte blir tatt for gitt.

3.2 Utvalg

I den kvalitative delen av det overordnede norske forskningsprosjektet er det gjennomført intervju med lærere, skoleledelse, SFO-ansatte, rektorer og spesialpedagoger på tre ulike skoler i Norge. I tillegg er det flere intervju av kommuneansatte, hvor både barne- og familietjenesten er representert samt enheten for oppvekst- og utdanning. Ettersom forskningsprosjektet har et omfangsrikt datamateriale, så foretok jeg strategiske valg i utvelgelsen av informanter for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Først og fremst ble to av tre skoler i den norske kommunen valgt som case. Ønsket var her å inkludere to sentrumsnære skoler med ulik sosioøkonomisk profil. Videre ønsket jeg å inkludere ansatte som hadde en aktiv rolle i inkluderingsarbeidet. Lærere og spesialpedagoger så jeg derfor som relevante, og slik fikk jeg også ulike perspektiver på sosial inklusjon gjennom informantenes ulike yrkesroller. Hovedfokuset i avhandlingen er å undersøke skolekulturene. Det er derfor ikke sentralt å trekke ut hvilke informanter som sier hva, men heller hvilken skolekultur de representerer. I analysen vil det derfor være sitater som viser til skole og yrke, ikke til person.

Under arbeidet med datainnsamling og analyse av materialet har både jeg og mine medstudenter⁶ vært involvert i forskningsprosjektet, og i hverandres oppgaver, til tross for ulike problemstillinger. Min forståelse og tolkning av skolene som helhet vil dermed også være grunnet i diskusjoner med forskningsgruppen. Skolekulturer er komplekse strukturer, og jeg ser derfor samarbeidet som en styrke, da dette har bidratt til en mer helhetlig og nyansert forståelse av data og funn.

3.2.1 Skolene

Albatrossen skole er en mellomstor skole med mellom 300-400 elever, som sosioøkonomisk befinner seg i et av kommunens mest ressurssterke områder. Det er gjennomskuelig både på utformingen av boligområdet, og på bakgrunn av innbyggernes økonomi og utdanning.

⁶ Maud Sønderaal og Markus Lynum.

Skolekretsen er preget av villaer som går i arv, og ellers høye boligpriser (Leiulfsrud et al., 2003). En stor andel av befolkningen har akademisk utdanning. I tillegg er det en lav andel av personer med ikke-etnisk norsk bakgrunn sammenlignet med andre områder i kommunen. Det er også få kommunale boliger som inngår i skolekretsen.

Ilderen skole er en liten skole med rundt 100-200 elever, hvor det bare er en klasse per trinn. Skolen ligger i et ressursutsatt område, som er preget av blokkbebyggelse og en stor andel kommunale boliger. I området er det flere industribygg og historisk har området huset mange arbeidere som jobbet i nærliggende fabrikker. Innbyggerne i bydelen har i gjennomsnitt lavere utdanning enn i det ressurssterke området. Sammenlignet med 2002 er det i dag flere ressurssterke familier med høyere sosioøkonomisk bakgrunn som resultat av utbygging og kommunal satsning i bydelen. Skolen har en betraktelig høyere andel elever med ikke-etnisk norsk bakgrunn enn Albatrossen. Skolen mottar ekstra ressurser for særskilt norskopplæring, i tillegg til en skolebidragsindikator som utgjør 4 % vekting.

3.2.2 Informantene

Datamaterialet mitt består av 15 intervju av ansatte ved de to skolene, foretatt i 2002 og i 2019/2020. Fra 2002 består datamaterialet av fire intervju fra hver skole; tre lærere og en spesialpedagog. I datamaterialet fra 2019 er det tre lærerintervju og ett intervju med spesialpedagog fra Albatrossen skole, og to lærerintervju fra Ilderen skole. Ilderen hadde ikke en spesialpedagogisk koordinator i tidsrommet det ble innhentet data i 2019/2020.

Lærere som ble intervjuet i 2019 er en miks av ansatte med lang fartstid og andre som bare har arbeidet noen år ved de to skolene. Ansatte ved skolene anses som gode informanter som kan gi beskrivelser og fremstillinger av egne hverdager, og gi innblikk i hvordan institusjonene tenker inklusjon.

3.3 Gjennomføring

Det ble brukt semi-strukturerte intervju, hvor en planlagt intervjuguide lå til grunn. Intervjuspørsmålene ble utformet med hensikt å frembringe elementer ved skolenes organisatoriske og institusjonelle trekk. Like fullt ble det gitt rom for informantenes vektlegging av tematikk. Det ble med andre ord lagt til rette for en ganske åpen samtale. Samtalen ble i stor grad styrt av informanten, mens intervjuerne fulgte opp med spørsmål som tilrettela for

refleksjon. Ved enkelte anledninger ble resultater fra studiets tidligere funn presentert informantene, slik at informantens tolkning av disse kom til syne.

Gjennomføring av intervju har vært en delt oppgave i forskningsgruppen. Jeg har derfor ikke vært med å gjennomføre flertallet av intervjuene som anvendes i denne oppgaven. Jeg har imidlertid vært aktiv i utformingen av intervjuguiden, og gitt tilbakemeldinger i løpet av innsamlingsprosessen. I tillegg har jeg lagt ned mange timer i transkriberingsarbeid, og derfor fått oversikt over en stor andel av materialet. De fleste intervjuene ble gjennomført med to intervjuere, hvor en hadde hovedansvaret for å holde intervjuet, mens den andre bidro med oppfølgingsspørsmål. Intervjuene hadde alle en varighet mellom 46 minutter til 1 time og 23 minutter. Det ble brukt lydopptaker ved alle intervju, med tillatelse fra informantene.

3.4 Analysestrategi

Analysen baserer seg på en temaanalytisk tilnærming, som utforsker temaer ved å sammenligne data om sosial inklusjon fra begge skolene (Thagaard, 2018: 152). Det er en systematisk tilnærming som har bidratt til å skape overblikk over det omfangsrike datamaterialet som forelå. Arbeidet har foregått i flere faser, hvor jeg har vekslet mellom induktiv og deduktiv tilnærming.

Det første trinnet i analysen var å bli kjent med materialet. Intervjuene ble lest inngående, hvor jeg reflekterte over skolenes arbeid med sosial inklusjon. Kontrasten mellom skolenes fokusområder kom raskt tydelig frem. Tolkningen av intervjuene ble gjennomgående diskutert med andre medlemmer av forskningsgruppen.

Det andre trinnet i prosessen besto av å kode intervjuenes innhold, slik at det lettere kunne arbeides ut ifra noen oversiktlige temaer. Materialet var svært omfangsrikt, og jeg brukte derfor lang tid på å bli kjent med data. For å få oversikt laget jeg først detaljerte tankekart over hver skole fra materialet i 2002 og 2019/2020. Således ble intervjuene fra hver skole slått sammen til å representere en kultur. Deretter formulerte jeg overordnede temaer, med relevante data tilhørende hvert tema. Her ble det først brukt in-vivo-koder, der setninger og ord fra informantenes eget språk utgjorde temaene (Thagaard, 2018: 151). Videre formulerte jeg meningsbærende kategorier, henholdsvis *foreldresamarbeid*, *normalitetsbegrep*, *faglig vs. sosial inklusjon* og *felleskap*. Imidlertid kunne ikke temaet fellesskapet romme alle formene for fellesskap som ble beskrevet av informantene i intervjuene. Derfor ble også kategorien *kollegialt samarbeid* utarbeidet. Dette for å få frem ulike typer av fellesskap. Hargreaves (1996)

distinksjon mellom skolekulturens innhold og form var derfor synlig i analysen av data. De ulike fenomenene ble fargekodet, som gjorde det lettere å gå tilbake til datamaterialet i ettertid. Den deduktive delen av analysen fant sted etter kategoriseringen var gjennomført. Her ble teoretiske begrep søkt anvendt i empirien.

Det sentrale i hermeneutiske studier er ifølge Thagaard (2018: 37), «tykke» beskrivelser. De inkluderer ikke bare det informanten sier, men også tolkning av utsagnene. Saldañas (2016) strategier om å oppdage tema ved å se etter endring av diskusjonstema, repeterende ideer, spesifikke rutiner, og ikke minst det som ikke blir sagt under intervjuet, har jeg også anvendt. Det har i tillegg vært viktig å gjennomgå temaene i relasjon til det kodede og det originale datamateriale i ettertid. Dette for å søke nye meninger i datamaterialet, og for å kvalitetssikre de tolkningene som allerede var gjort.

For å svare på gitt problemstilling på en oversiktlig måte ble det senere formulert tre forskningsspørsmål som alle utgjør hver sin kategori, basert på de temaene som fremkom i analysen: (1) «Hva kjennetegner skolekulturens innhold?», som fanger opp skolens holdninger, fellesskapsfølelse og grunnleggende antakelser. (2) «Hva kjennetegner skolekulturens form?», som knyttes til lærersamarbeid og relasjonsmønstre i skolene. Og (3) «Hva kjennetegner skole-hjem samarbeidet?», som skal være til hjelp i forståelsen av sammenhengen mellom ulike system for å sikre sosial inklusjon.

3.5 Kvalitet

Informantene i denne oppgaven brukes som representanter for skolekulturene, og forståelsen av dem utgår derfor kun fra informantenes narrativ. I studier av kulturer er det ofte brukt etnografiske tilnærminger som inkluderer flere typer data (Atkinson, 2015). Da dannes et bilde av kulturen på bakgrunn av mer enn aktørenes utsagn, slik at forskeren kan få tak på kulturelle elementer som ikke er eksplisitt uttalt. Å involvere flere typer data, eksempelvis observasjon, kunne ha styrket kvaliteten på prosjektet, da implisitte strukturer kunne ha fremkommet i større grad. På den andre siden kan det oppstå forskningseffekt under observasjon, som kan bety at observasjon ikke nødvendigvis er en bedre og mer utfyllende metode, men heller misvisende (Tjora, 2017: 71). Med tanke på dette, og oppgavens begrensning i tid og omfang ble ikke andre former for data brukt. Den hermeneutiske tilnærmingen i analysearbeidet er tenkt å bidra til en dypere analyse av utsagnene, slik at implisitte holdninger og antakelser i skolekulturene skal være mulig å fange opp.

Å være deltakende i et forskningsprosjekt byr på både fordeler og ulemper. I oppgaven anvendes eksempelvis flere intervju som jeg selv ikke har vært med i gjennomføringen av. Det kan betraktes som en svakhet da interaksjonen ikke kan oppfattes i sin fullstendighet kun gjennom lydopptak. Det vil være situasjoner hvor kroppsspråk og tilstedeværelse i intervjuene kunne ha styrket grunnlaget for tolkning. Likevel har transparens og diskusjon i forskningsgruppen gitt innblikk i intervjusituasjonene. I tillegg har jeg vært deltakende i innsamling av kvalitative data på skolene, som har gitt inntrykk av nærmiljø og skolekultur. Det gjøres dermed forhåpning om en presis og virkelighetsnær analyse. Gjennom diskusjon og samtale i forskningsgruppen kan det likevel oppstå en intersubjektivitet mellom forskerne. Dette kan tenkes å være spesielt relevant for deltakerne som har kortere erfaring innenfor det sosiologiske feltet enn mer erfarne deltakere. I mine tolkninger har jeg søkt å finne balansen mellom samarbeid og selvstendighet.

Informantene som er valgt anses å være nøkkelinformanter for å oppnå innsyn i skolekulturene. Lærere og spesialpedagoger er sentrale aktører i skolens sosiale samspill, og derfor aktive deltakere i forhandling av skolekoden. Ledelse er også en del av skolekulturen, men ikke inkludert i mitt materiale. Bakgrunn for dette var et ønske om å fange bakkebyråkratens perspektiv, heller enn rektor og avdelingsledere. Likevel kunne deres perspektiv og helhetlige forståelse av skolen som organisasjon ha bidratt til å nyansere enkelte elementer som fremkommer i intervjuene. Eksempelvis fremkommer det lite om strukturelle arbeidsmåter for å imøtekomme krav om sosial inklusjon. Om dette er et resultat av at slike maler og strategier er internalisert i kollegiet, eller om de ikke eksisterer i skolen, er dermed vanskelig å gi svar på. Det gis likevel en forståelse av skolens strukturelle arbeid gjennom intervjuene, og mine tolkninger av utsagnene blir dermed grunnlaget.

Transparens i forskning er viktig for å sikre kvaliteten. Da er det vesentlig å redegjøre for tolkningenes grunnlag (Silverman, 2014: 102) Som lektorstudent og ansatt ved en ungdomsskole har jeg egne erfaringer fra skolen som kan være avgjørende for tolkningene som er gjort. Forskeren vil alltid utgjøre en variasjon i forskningens resultat, hvor predisponerte oppfattelser er av betydning. Thagaard (2018: 190) mener imidlertid at en forståelse «innenfra» også kan anses som en styrke. Da er det viktig å være bevisst slike faktorer, slik at man unngår å overse nyanser som fraviker med egne oppfattelser. Jeg har forsøkt å være så nøytral som mulig, og møtt både informantene og materialet med et åpent sinn. Derfor anser jeg tidligere erfaringer fra skolesystemet som en ressurs, da det har vært mulig å ha en større forståelse av

informantenes utsagn gjennom kjennskap til den hverdagen de beskriver. Det er videre søkt å styrke oppgavens transparens ved å beskrive forskningsprosessen på en oversiktlig måte, både hvordan teorien forstås og anvendes, den analytisk fremgangsmåte samt tydelige distinksjoner mellom informantenes utsagn og egen analyse.

Overførbarhet trekker Thagaard (2018: 193) videre frem som et viktig element i vurderingen av kvalitet, som handler om man kan overføre de tolkningene fra ett prosjekt til å gjelde andre sammenhenger. I oppgaven er det brukt to skoler med ulik sosiodemografisk profil som case, og det kan videre tenkes at kjennetegn ved skolenes handlingsmønstre også kan gjelde andre skoler og institusjoner som ikke er direkte knyttet til nettopp disse områdene, men områder med like kjennetegn. I tillegg ønsker jeg med denne oppgaven å belyse skolekulturer i Norge, og det kan tenkes at de funn og observasjoner som gjør seg gjeldene her, også kan overføres til lignende kontekster i andre nordiske land.

Ifølge Thagaard (2018: 188) kan pålitelighet i kvalitativ forskning styrkes med flere forskere i samme prosjekt. Byråkratiske imperativer i organisasjoner gjør det uventede vanskelig å få øye på, og det som er avvikende og spesielt, lett å forfølge. Det kritiske og refleksive blikket er derfor essensielt (Thagaard, 2018: 200). Kritisk evaluering av arbeidet med oppgaven underveis har stått sentralt. I tillegg omfatter grunnlaget for analysen, som nevnt, et større omfang av forskningsprosjektets datamateriale enn hva som presenteres i denne oppgaven. I diskusjon med mine medstudenter med andre problemstillinger, har vi diskutert datamaterialet som foreligger hver av oss. Det vil si at mine tolkninger og forståelse av skolenes koder er påvirket av mer enn de 15 intervjuene som her brukes. Det har både bidratt til å stille spørsmål ved egne funn og bygd opp de antagelser og forståelser som har vært sentrale i min analyse.

3.6 Ethiske refleksjoner

Som forsker står man ansvarlig for hvordan forskningens ulike elementer blir gjennomført samt hvordan forskningen presenteres. Det er derfor fundamentalt å være etiske reflektert gjennom hele prosessen. Forskningsgruppen har forholdt seg til klare retningslinjer, som i hovedsak har vært knyttet til konfidensialitet, (Thagaard, 2018, 24), også i intern kommunikasjon. De ulike skolene fikk kodenummer fra første møte, som videre har blitt brukt i de transkriberte intervjuene. Også i muntlig diskusjon er det søkt å bruke kodene så langt det lot seg gjøre, endog det bare var medlemmer av forskningsgruppen til stede. Dette for å være bevisst eget ansvar og institusjonalisere kommunikasjon i koder. I denne oppgaven er det brukt

pseudonymer til skolene for å skape en oversiktlig fremstillingen av skolekulturene. I tillegg er informasjon om skolenes beliggenhet og nærmiljø som er spesielt identifiserende tilbakeholdt. Lærernes uttalelser har ikke vært knyttet til enkeltperson, men til skolekultur. Tjora (2017: 161) poengterer imidlertid at det i noen tilfeller er umulig å garantere full anonymitet. I vårt tilfelle er det kjent blant skolene hvilke andre skoler som deltar i forskningsprosjektet. Det kan derfor være mulig at lærere kjenner til hverandre på tvers av skoler, og har mulighet til å identifisere hverandre.

Informantene må også gi sitt samtykke for å delta i forskningsprosjektet. I vårt tilfelle er det skoler som enhet som har blitt invitert til å delta i prosjektet, og skolens ledelse har dermed funnet interessenter blant sine ansatte. I en slik utvelgelse kan det tenkes at noen ansatte deltar på grunn av ledelsens ønsker, og ikke på eget initiativ. Intervjuerne har imidlertid vært svært åpne om valgfrihet og medbestemmelse til informantene, og et informert samtykke ble dermed innhentet i hvert intervju. Ved et tilfelle tok også en av informantene selv kontakt med et ønske om å delta i prosjektet, etter å i utgangspunktet ha takket nei. Dette ble det lagt til rette for.

Å vise respekt for informantenes arbeid og privatliv er essensielt i all forskning. Skolehverdagen er en hektisk og komplisert, hvor man ikke kan overveie hvert eneste valg som foretas. Hvordan de ansatte arbeider søkes derfor ikke å kritiseres, men å forstås i lys av de strukturene de er en del av. Det er derfor viktig å presentere mønstre og tendenser uten svartmaling, men med nyanserte blikk. Dette kan være utfordrende, spesielt ved sammenligning av to case som står i kontrast til hverandre på enkelte punkter. Forskeren kan her utgjøre en bias gjennom et ønske om å skape tydelige forskjeller mellom casene ved å fremheve sitater som underbygger det typiske ved casene. Man står likevel ansvarlig for å presentere de funn man kommer frem til, selv om man risikerer at deltakende enheter ikke er fornøyd med resultatet. Forskning hviler på tillit mellom to parter, og jeg har derfor bevisst søkt å opprettholde profesjonell integritet i arbeidet med oppgaven (Tjora, 2017: 201), slik at skolene kan stole på forskningsprosessen og produktet som presenteres.

4 Analyse

I første del av analysen presenterer jeg en kortfattet beskrivelse av de to skolene med utgangspunkt i materialet fra år 2002 samt tidligere forskning. Materialet fra 2019/2020 utgjør merparten av analysen. Her deles analysen inn etter de tre forskningsspørsmålene som er nært knyttet til presentert teori; skolekulturenes innhold, skolekulturenes form, og samhandling mellom foreldresystemet og skolen.

4.1 Bakteppe

4.1.1 Albatrossen skole: 2002

Albatrossen skole ble i 2002-studien karakterisert som en skole med lav problembelastning (Strand, 2004)⁷. Merparten av elevene kom fra veletablerte hjem hvor foreldrene delte skolens verdigrunnlag. Skolen kunne derfor bruke foreldrene som støtte om det var behov. Skolen ble også i år 2002 beskrevet som en generasjonsskole:

Det kommer igjen generasjon etter generasjon, fordi husene oppi her er dyre, og da er det familie som ofte kjøper husene. Og så kommer de igjen. Så, det er jo sånn som landsbygda var før, sant. Da har foreldrene gått på skolen. Det er mange tilfeller her. Og det er meget spesielt i by (Lærer Albatrossen skole, 2002).

Skolen hadde også tradisjonelt høy status i byen på bakgrunn av oppnådde resultater, og ble videre ansett som en faglig sterk skole. Skolen hadde et eksplisitt faglig fokus, som blant annet ble forklart som et resultat av press fra foreldre og andre aktører: «Vi har jo NTH i kretsen, så matematikk er spesielt viktig» (Lærer Albatrossen skole, 2002). Fokuset på det faglige var også synlig i tilrettelegging og tilpasning av spesielle behov. Det var også en informant som nevnte viktigheten av utvikling av sosial kompetanse:

Jeg er, personlig da, veldig opptatt av det her med at de skal lære seg fort det sosiale. For det, den her typen unger er ikke alltid så flinke sosialt. Og jeg tror det kreves mer og mer i dag (...). jeg hadde en sønn til en ped.professor (...), og hun var veldig opptatt av det her med det sosiale, og sa det er i klassen du kan lære det, ikke i en familie på fire stykker (Lærer Albatrossen skole, 2002).

Elevmassen ble ved inngangen av årtusenskiftet betegnet av informantene som sosialt og kulturelt homogen; en beskrivelse som var gjennomgående i samtlige intervju. Det eksisterte et skille mellom 'de fleste' og 'de få' (Strand, 2004), noe som særlig ble synliggjort blant dem som falt utenfor. Normalitetsbegrepet var primært knyttet til det gjennomsnittlige, med en

⁷ Albatrossen skole får i Strands avhandling pseudonymet Solgløtt skole.

tydelig smal norm. Elevene var aktive på aktiviteter på ettermiddagstid, og skolen ble lite brukt i utenomfaglige aktiviteter.

Kollegiet ble i 2002-undersøkelsen beskrevet som sammensveiset, hvor åpenhet og ivaretagelse av nyansatte ble vektlagt. Strand (2004) påpeker at skolen hadde en fellesskapsorientering for å sikre god læring i en god atmosfære. Kollektive strategier skulle sørge for dette. Skolens kollegium ble betegnet som åpen, med mulighet for konflikter:

Det er mye mer åpent enn det var, for den gangen lukket vi jo dørene, ikke sant. Du kom aldri på lærerværelset og så at nå har jeg hatt en mislykket time (...). Men altså, du lurer deg ikke unna. Du stiller opp og gjør din plikt (...), og det blir litt sånn murra hvis noen ikke møter på fellestid på onsdagen, for det skal du bare gjøre (Lærer Albatrossen skole, 2002).

De ressurssterke familiene i skolekretsen viste stor interesse for skolen og elevenes skolehverdag, og kommunikasjonen med foreldrene mente informantene fungerte godt:

Jeg føler at det er det egentlig [forholdet mellom informant og foreldre]. Jeg føler at etter å ha hatt dem i fire år, så føler jeg at det er veldig positivt. Men det kan jo være ting jeg ikke vet da (Lærer Albatrossen skole, 2002).

Opphopning av gunstige levekår syntes imidlertid å tilføre problematiske aspekter på flere punkter. En av informantene bruker blant annet begrepet «foreldreløse barn» (Lærer Albatrossen skole, 2002) som måtte klare seg mye på egenhånd fordi foreldrene brukte store deler av dagen på karriere. Dessuten la lærerne merke til at høye utdanninger hos foreldre skapte et økt press blant elevene. En av informantene mente at det derfor også fantes «fortapte sjeler» på Albatrossen skole. Hun hadde hørt en av elevene sine, som var arving i et stort firma, si «det handler ikke om hva du skal bli, men hva du er.» (Lærer Albatrossen skole, 2002).

En annen utfordring med en høyt utdannet foreldregruppe var deres markeringsbehov. De kunne være kritiske til skolens måter å drive skole på. Det var spesielt ett trinn som hadde store problemer med foreldresamarbeidet, hvor foreldrene jobbet både mot hverandre og mot skolen. En av informantene sa hun ved flere anledninger hadde blitt overkjørt av foreldregruppen på møter. Utenom fastsatte møter var skolens tilknytning til nærmiljøet svak. En av informantene kommenterte at miljøet var preget av en individualistisk boform, hvor de fleste ikke hadde så mye kontakt med naboer, men holdt seg i eget hus og hage. Det var heller ikke et etablert grendehus eller lignende. Enkelte av informantene ønsket å initiere frivillig sosialt arbeid, men var redd dette ville skape konflikter i kollegiet eller med lærerforbundet.

4.1.2 Ilderen skole: 2002

Nærmiljøets sosioøkonomiske status i 2002 la tydelige føringer på Ilderen skoles arbeid med sosial inklusjon. Flere informanter nevnte at elevenes læring måtte ses i et helhetlig perspektiv, og at hovedutfordringen til skolen var knyttet til dette:

Sånn som her, i forhold til flere andre bydeler hvor det kanskje går mer konkret på det faglige og oppfølging og tilrettelegging for det, så er det her et mer komplekst bilde (...). Vi tenker mye mer helhet her, for vi er nødt til det (Lærer Ilderen skole, 2002).

I skoleintervjuene framkom det flere uttalelser der lærere opplevde å drive en slags foreldreopplæring, da kriminalitet og rus var «vanlige» utfordringer blant foreldrene. Det var dårlig oppmøte på foreldremøter og generelt lavt engasjement i barnas liv. Samarbeidet med foreldrene ble beskrevet som bra, basert på hyppighet i kommunikasjonen. Lærerne måtte uansett være tett på, fordi det var så mange foreldre som ikke klarte å følge opp barna sine. Skolen brukte derfor store krefter på å hjelpe foreldrene, som var synlig i utsagn som:

Vi hadde jo møte, både jeg og rektor og mora til den ungen, og vi sa jo det at «hvis det er så vanskelig å komme seg opp, så kan vi sende over en assistent og vekke dere om morgenen, så dere kommer dere opp. Vi kan komme og hente jenta vi, så hun kommer seg av gårde. Og det vil jeg tro er spesielt. Det må være spesielt (Lærer Ilderen skole, 2002).

Ilderen skole var opptatt av å møte alle foreldrene med respekt, og søkte å sette klare og realistiske krav til foreldrene. Skolen var synlig tilpasset foreldregruppen i 2002, og hadde et utvidet normalitetsbegrep sammenlignet med Albatrossen. Dette var også synlig i elevgruppen.

Elevgruppen på Ilderen skole ble beskrevet som heterogen i 2002-materialet. Det var allerede da en skole med stort mangfold, som også preget kulturen:

Jeg tror nok at barn som kommer hit, hvis de har en annen kulturell bakgrunn, opplever at de er ikke annerledes her. For det første er det veldig mange med forskjellig hudfarge, og det er rom for å få være seg selv, som den man er. Samtidig som at skole blir... bare den bygning her, det i seg selv skaper et fellesskap altså (Lærer Ilderen skole, 2002).

På grunn av foreldrenes manglende engasjement var det mange av barna som måtte klare seg på egenhånd i tidlig alder. Det var et fåtall elever som tilbrakte tid på aktiviteter på ettermiddagstid på grunn av familienes økonomiske situasjon. Mye av ansvaret for barnas hverdagsliv tilfalt derfor skolen og andre aktører i bydelen.

Lærernes var engasjert i sosiale aktiviteter utenfor skoletid, og det ble nærmest sett som en tradisjon i kollegiet. En av informantene fortalte om en «vi-kultur» som var tilstede på skolen,

som ble tydeliggjort gjennom flere av fortellingene. Skolen hadde fokus på grunnleggende sosiale ferdigheter, da dette var manglende hos mange elever på bakgrunn av hjemmesituasjon. Fokus på voksentetthet, og assistentenes viktige rolle ble derfor vektlagt. Det kom også frem at læreplanen måtte tolkes ut ifra klassenes utfordringer. Den sosiale opplæringer så derfor ut å sitte i forsetet.

Det var tydelig at den økonomiske posisjon til bydelens innbyggere hadde vært en utfordring i lang tid. En tidligere lærer hadde for mange år siden investert i et fond som skolen arvet. Det var på den tiden tiltenkt fottøy til barn i familier med flere søsken. I familier med flere barn, var det nemlig flere familier som ikke hadde fottøy nok til alle. Dette medførte at elever i samme søskenflokk ikke kunne gå på skolen samtidig. I 2002 brukte skolen fondet til å blant annet investere i ski og skøyter. Disse kunne barna bruke i aktiviteter i regi av skolen, i tillegg til at foreldre kunne leie utstyret på ettermiddagstid. Dette kan ses som en nærmiljøstrategi (Strand, 2004)⁸ som har bidratt til å bygge opp bydelens fellesskap. Skolen ble karakterisert som viktig for nærmiljøet, og samarbeidet tett med bydelshus og andre aktører. Skolen fungerte med andre som et knutepunkt for kollektive tradisjoner. Strand (2004) beskriver skolen som et koordinert ressursssystem i nærmiljøet. Tidligere (før 2002) var det også tilsatt en miljøarbeider fra 12.00-20.00 som arbeidet med barna etter skoletid. Det kunne bli arrangert leksehjelp, dansetimer og andre aktiviteter. Skolens viktige rolle i nærmiljøet fikk også betydning for innbyggernes trivsel og tilhørighet:

Det som kanskje er spesielt med bydelen her, og de som er knyttet til skolen – som er sånn sentrum i nærmiljøet her og er en sånn trygg base for veldig mange barn – det er jo preget ofte av en del gjennomtrekk av familier (...). Veldig ofte så ser vi at de kommer tilbake igjen hit, det er veldig, veldig ofte. Men det har vel litt med den tryggheten og den tilhørigheten de i første omgang føler til miljøet her, for det blir på en måte som ei egen grend (Lærer Ilderen skole, 2002).

4.2 Hva kjennetegner skolekulturenes innhold i dag?

4.2.1 Albatrossen skole

4.2.1.1 Fokusområde

I likhet med i 2002 beskriver lærerne på Albatrossen skole i all hovedsak sitt inkluderingsmandat som faglig orientert. Lærerne oppgir at deres største utfordring dreier seg om faglig tilpasning, og da med vekt på å tilpasse undervisning til de ressurssterke elevene. Det har vært et økende fokus på faglighet i skolen som er merkbart i lærernes arbeidshverdag. I

⁸ Ilderen skole får i Strands avhandling pseudonymet Havgrenda skole.

tillegg kommer den faglige orienteringen også frem i situasjoner med utfordrende elever. Søkelyset ble ikke her rettet mot elevens utfordringer og behov, men primært på konsekvenser elevens problematferd hadde på lærerens undervisning, og læringsutbyttet til elevens klassekamerater:

Har jo hatt elever som har vært veldig sånn, atferdsvansker og sånt tidligere, men siste to årene har vært veldig rolige. Det har vært veldig greit. Men det vet en jo aldri, det kommer jo noen med atferdsvansker igjen, det gjør det jo helt sikkert, så det er jo litt sånn...hvis de ødelegger undervisningen din, det er jo litt utfordrende vet du (...) Han var urolig og ødela for andre, rett og slett (Lærer Albatrossen skole, 2019).

I sitatet fremkommer en forståelse av at marginal atferd underlegges individuelle egenskapsforklaringer, og som er primært faglig orientert. Det gis også uttrykk for forventning til en normalitet som kan være vanskelig for enkelte elever å innordne seg etter. Spesialpedagogisk koordinator jobber imidlertid aktivt med sosial utvikling i nybegynneropplæringen. Sosial kompetanse er også et tydelig fokusområde blant lærerne. Sosialisering og samarbeidende ferdigheter ble satt på dagsorden, hvor også læringsmiljø og gruppedynamikk utgjorde en viktig del av lærernes holdninger. Tanken var at grundig arbeid gjennom elevenes første år ville resultere i færre marginaliserte elever gjennom skoleløpet.

4.2.1.2 Elevgruppe

På Albatrossen skole omtaler informantene elevgruppen som homogen, som vanligvis følger skolens normer og regler. Informantene mener også at det er et lite antall elever som blir marginalisert. Det nevnes imidlertid at de som avviker fra normen ble svært synlige. Eksempelvis trekkes de få elevene med ikke-etnisk norsk bakgrunn og adoptivbarn frem som noe marginaliserte. Det kommer frem i sitater som: «Jeg ville ikke hatt ungen min her. Fordi at det er så hvitt. Det så... alle er så like. Alt er så likt» (Lærer Albatrossen skole, 2019). I tillegg trekkes elever som ikke spiller håndball eller fotball frem som en risikogruppe for marginalisering, fordi de fleste elevene bedriver disse sportene på ettermiddagstid. På et spørsmål om hva skolen gjør for å inkludere nye elever, trekker den ene læreren frem idrett som et viktig verktøy:

Ja, det er viktig å få dem med ja, da tror jeg det er idretten altså. Det er ei jente som skal begynne her etter jul, som går på sånn mottaksskole nå, og hun har jo begynt på laget allerede nå. Da vet de jo hvem hun er. Det er ikke noe farlig for henne å komme hit etter jul fordi de har spilt håndball sammen i et halvt år. Kjempeopplegg altså (Lærer Albatrossen skole, 2019).

Skolen bruker i dette tilfellet elevenes fritid i sitt inkluderingsarbeid, da idrett var en viktig sosialiseringsarena i de fleste av barnas liv, og dermed en viktig arena for skolen å ta i bruk i deres arbeid.

Mobbing fremkommer også som en utfordring på skolen. Det synes imidlertid å være vanskelig for lærerne å intervensere i inklusjonsproblematikk som ikke er av faglig karakter. Atferd som må rettesettes er en sjeldenhet, og legger føringer på elevenes handlingsmønstre i håndteringen av sosiale utfordringer, slik det illustreres i sitatet:

Det er flatt. Det er så vanskelig å ta tak i noe, på en måte. Det er akkurat som det er sånn såpestykke som bare glipper, de er ikke vant til å få hjelp fra voksne eller til å bruke læreren sin og sånt. Og hvis jeg prøver å snakke med noen så blir de opptatt av «hvorfor snakker du med henne? Hvorfor tar du ut henne?», fordi de er ikke vant til det, fordi de har vært så snille og greie og ordentlige hele tiden. (...)Foreldrene er ikke noe involverte, altså det har liksom ikke vært bruk for foreldrene på en måte heller (Lærer Albatrossen skole, 2019).

Informantene påpeker at inkludering derfor kan være en utfordring ved skolen, rett og slett fordi hverken elever eller foreldre har erfaringer med utfordringer som de ikke klarer å håndtere selv. Videre virker den utfordrende atferden hos enkeltelever på Albatrossen å være vanskelig for lærerne å både gripe og begripe.

Det er mye jenter som ingen inviterer hjem, sant. Det blir liksom hvasket i kroken der, så du liksom aner at det er noe som ikke er greit. I dag så jeg noen som snakket om Halloween, sant. «Hvem skal du gå med, og hvem skal du gå med?», også ser jeg at det er ei som ser lei seg ut, også hvis jeg kommer i nærheten da, så bare stopper det. «Ja, hva er det? Hva vil du?», så det er jo noe selvfølgelig (Lærer Albatrossen skole, 2019).

I dette sitatet fremkommer «stille utfordringer» som en sentral utfordring. Det impliserer at det for lærerne er usynlige sosiale strukturer de ikke får innsyn i, eller at elevene ikke ønsker eller kan dele sine utfordringer med voksenpersoner i skolen. Elevenes ikke-faglige utfordringer er ikke en del av skolens kommunikasjon og tales ikke om, og er derfor vanskelig å håndtere. Det kan være mobbing gjennom sosiale medier, konflikter som foregår bak lærerens rygg og lignende.

En av lærerne trekker videre frem en situasjon med en tidligere elev. Eleven bodde med sin mor i en kommunal bolig i området. På grunnlag av sosioøkonomisk status og etniske bakgrunn var det vanskelig å inkludere eleven på skolen. I tillegg var det utfordrende å inkludere moren i nærmiljøet. Informanten uttrykker lettelse for at familien valgte å flytte til et annet område som var mer tilpasset dem. Skolens manglende erfaringer med ulikhet og forskjellighet, gjorde det vanskelig for lærerne å ta tak i inklusjonsproblematikk som var utenfor vante utfordringer.

4.2.2 Ilderen skole

4.2.2.1 Fokusområde

Lærerne på Ilderen skole legger særlig sosial opplæring og inklusjon til grunn for sin yrkesutøvelse, og mener dette er deres overordnede mål som lærere. Det viktigste for dem er at elevene føler en form for mestring og har høy livskvalitet. Det uttales eksplisitt i flere intervju, slik sitatet demonstrerer:

Jeg tenker at vi som jobber her vil at ungene skal trives og mestre. Uansett om de skårer høyt eller lavt, så er det mestring og trivsel som er i fokus. Det blir vår oppgave å tilpasse så alle mestrer, og vår oppgave er at alle har det godt ute i friminuttene (...) Jeg føler at vi jobber aktivt med den sosiale biten (Lærer Ilderen skole, 2019).

Skolen jobber gjennomgående med utvikling av samarbeidende ferdigheter. Informantenes ankepunkt i sosial opplæring handler om å forberede elevene på et liv i fellesskap. Det er synlig i det informantene trekker frem som vellykkede timer:

Det er ei som er veldig flink i klassen, også satt... (ler), og klassen jobba bra også er det en kar som syntes alt er et fjell, ikke sant. Hver minste ting, så er det «oi, jeg klarer aldri...», også blir han jo bare urolig i stedet, så gjør han andre ting. Det er typisk, det er jo sånn elever gjør det. Også går bare hun stille bort og satt seg med han, og viste: «du kan gjøre sånn». Det var helt fantastisk å se, ikke sant. Så det her med å gjøre om litt på klassen, å få de sterke elevene, eller de som.. ikke bare de sterke, av og til kan det være andre veien også, men det her med å få til samarbeid. Det er jo helt nydelig å se (Lærer Ilderen skole, 2019).

Læreren i dette tilfellet ønsker at elevene skal være forståelsesfulle, opphøye forskjellighet og akseptere at alle strever med ulike ting. Læreren søker også å bruke elevene på de områdene de lykkes, slik at de kan føle mestring og 'skinne' for sine klassekamerater. Dette står i stil til skolens uttalte mål. Når slike relasjoner, og et slikt fellesskap er etablert mener læreren at det ikke er noe de ikke kan få til. Fellesskapet som dannes i klassene ble verdsatt som et pedagogisk verktøy av lærerne.

Informantene fremholder at deres mandat strekker seg lenger enn faglig opplæring: «For å si forskjellene på de her to skolene [Albatrossen og Ilderen], så har vi sykler til utlån, vi har 90 par ski til utlån, vi har skøyter til alle, ikke sant, og slalåmutstyr og snowboard» (Informant Ilderen, 2020). Skolen er tilpasset områdets sosioøkonomiske forhold, med et stort repertoar av utstyr som elevene kan låne. Nærmiljøets behov er i den forstand tydelig speilet i skolekulturens innhold.

4.2.2.2 Elevgruppe

Omfanget av tilpasset undervisning og lavterskeltiltak kommer til uttrykk gjennom stor variasjon i utfordringene på skolen. Det dreier seg særlig om språkopplæring av barn med ikke-etnisk norsk bakgrunn, samt oppdragelse og sosiale ferdigheter. Den heterogene gruppen krever tilpasning og individuell oppfølging. Når lærerne gir ut lekser kan det være ett ord i en setning som avgjør om eleven forstår oppgaven eller ikke. Slike utfordringer former måten lærerne arbeider på. Hver elev har sine ord som er uforståelige, det er derfor vesentlig for lærerne å kjenne elevene og deres familier godt:

Ja, altså, vi er jo en skole som er preget av mye tospråklighet og mye fremmedkulturelt, ikke sant. Og det preger skolen her, hvis man skal ta sånne ytterkanter (...) her i forhold til Albatrossen skole, det er lett å si hva som er bra og hva som ikke er bra. Vi vet at, altså her, så er det mange språk og hvis du vet at du mangler mye språk, så er fagene.. det er vanskeligere å undervise, du må hele tiden ha det for øyet at her er det språkfattige elever som må ha særskilt hjelp (Lærer Ilderen skole, 2020).

Her fremkommer imidlertid at skolen er nødt til å ha et individuelt fokus for å imøtekomme elevenes behov. Heterogeniteten gjenspeiles videre i lærernes alternative forståelser av læring: «Hva er i veien med at en førsteklassing eller andreklassing sitter under bordet og skriver?». (Lærer Ilderen skole, 2019). En vellykket time vurderes eksempelvis ut ifra den læringen som finner sted, ikke gjennom støynivået i klassen. Med representasjon av mange ulike familiebakgrunner, er skolen vant med stor variasjon hva gjelder elevenes erfaringer og tradisjoner. Det er synlig i deres arbeid, og skolen er derfor lite rigid i tilpasning av opplæringsformer.

4.3 Hva kjennetegner skolekulturenes form i dag?

For å forstå skolens indre kontekst, er det ikke bare skolekulturens innhold som er relevant, men også skolekulturens form. Som nevnt, innebærer det relasjoner og samarbeidsmønstre (Hargreaves, 1996) som er del av skolens indre kontekst. Hvilke arbeidsmåter en skole anvender kan gi uttrykk for praksisfellesskap og dernest sannsynlighet for å lykkes med sosial inklusjon. Skolens organisering kan videre fortelle oss noe om hva slags kommunikasjon som finnes i systemet.

4.3.1 Albatrossen skole

4.3.1.1 Kollegiale arbeidsmønstre

Kollegialt samarbeid er mer framtrødende i dag enn tidligere på Albatrossen skole. En av lærerne som har lang fartstid i skolen trekker frem dette:

Den største endringen som har skjedd, det synes jeg er tanken om at det er våre unger, at vi har trinn, at vi er sammen. Og det er vel kanskje den største endringen synes jeg, i forhold til da jeg startet opp. Da var det min klasse, mitt problem, lukke døra (Lærer Albatrossen skole, 2019).

Gjennom endringen fra klasse til trinn oppgis samarbeid å ha fått en større plass i skolen. Tidligere arbeidet lærere mer alene, uavhengig av kollegiet. Inndeling og arbeid i team medfører at flere lærere samarbeidet med oppgavene på trinnet. De underviser komplementære fag og fordeler kontaktlæreransvar mellom seg. Skolen har et tettere samarbeid i 2019/2020, fordi lærere på samme team er nødt til å forholde seg til hverandre. Informantene er fornøyd med ordningen, da de får mindre planleggingsarbeid og relasjoner til flere elever. Likevel er lærerkollegiets arbeidsform i stor grad preget av individualisme. Lærerne samarbeidet med sine team, men lite med andre kolleger fra andre trinn.

Albatrossen skole har vært preget av hyppige rektorbytter over det siste tiåret. Skolens målsetninger har derfor tatt ulike retninger over en kort tidsperiode. En av informantene trekker frem et konkret eksempel hvor en ny rektor hadde vært et hinder i felles utviklingsarbeid:

(...)Og da kom det en ny rektor, og da ble alt det vi hadde bygd opp i forhold til sosial læreplan skrinlagt. For den rektoren synes ikke det var viktig. Og da begynte vi med noe helt annet igjen (Lærer Albatrossen skole, 2019).

Flere av informantene gir uttrykk for å savne samarbeid, og en enhetlig visjon på bakgrunn av rektorbyttene. Det beskrives som at man ikke vet «hvor man skal» (Lærer Albatrossen skole, 2019). De ansatte er usikre på skolekulturens innhold på bakgrunn av skolekulturens form. Det medfører likeledes at samarbeid ble personavhengig og selektert:

(...) Eller så viser jeg han noe lurt liksom, og jeg vet at hvis jeg har lyst til å diskutere utviklingsarbeidet så går jeg til henne, eller så går jeg til han liksom. Og hun vet at hun kommer til meg, vi er litt sånn privatpraktiserende egentlig da. Og sånn skal det jo egentlig ikke være (Lærer Albatrossen skole, 2019).

På samme tid viser sitatet til at det finnes mulighet for samarbeid, og at ulike kompetanse finnes i skoleenheten. En av informantene trekker videre frem implementeringen av den nye læreplanen, «Fagfornyelsen» som en av kollegiets største utfordringer i dag. Informanten gir også uttrykk for en bekymring grunnet i kollegenes manglende endringsvilje: «de har ikke meldt seg på (...), også er det egentlig ikke anledning til å melde seg av» (Lærer Albatrossen skole, 2019). I intervjuene er det mulig å skimte en fragmentering i kollegiet i en rekke spørsmål rundt skolens praksis. Noen ønsker å være nyskapende, å utvikle seg, drive gode samarbeid og skape et sterkere fellesskap. På den andre siden er mange fornøyd med status quo, og arbeider

derfor ut ifra egne erfaringer og tankegods. I denne sammenheng kan man forøvrig vise til lærere i lange ansettelsesforhold som bidrar til å opprettholde skolens tradisjonelle form. Flere av lærerne har i tillegg selv vært elever ved skolen, og har dermed sterk tilknytning til boligområdet og skolens tradisjoner. De handlingsmønstre som har eksistert over tid blir derfor lettere opprettholdt.

Spesialpedagogisk koordinator på skolen setter derimot samarbeid på dagsorden. Spesialpedagogisk koordinator har laget sitt eget system for samarbeid, gjennom å ta ansvar for mye av dokumentasjonsarbeidet og være aktiv i klassene. Spesialpedagogisk koordinator har også initiert lese- og skrivekurs, noe samtlige informanter er svært fornøyd med. Kurset skal være tilpasset dem som ikke har diagnoser, men som henger etter i skriving eller lesing på trinnene. Elevene tas ut av ordinær undervisning og deltar på kurs med spesialpedagogisk koordinator og en annen pedagog i en periode på seks uker. Kurset begrunnes med tidlig innsats, for å unngå at enkeltelever faller utenfor. Lærerne har tillit til spesialpedagogens arbeid, og er derfor fornøyd med samarbeidet som rører ved spesialpedagogens felt. Likevel er det vanskelig å «alltid måtte invitere seg selv inn» (Spesialpedagogisk koordinator, Albatrossen skole, 2019). Med dette forstår jeg at samarbeid utenfor teamet ikke er vanlig praksis på skolen. Lærerne har hverdager preget av tidspress, noe som trekkes frem hos begge skolene. Samarbeid må derfor argumenteres godt for, slik at det oppfattes som 'nyttig nok'.

4.3.1.2 Skole og nærmiljø

Albatrossen skole bruker aktivt nærmiljøet i sitt faglige opplegg. De har god tilgang til byen med tilhørende institusjoner og fasiliteter. I tillegg kan de ta kontakt med foreldre som jobber ved ulike institusjoner, enten for å ta med klassen på besøk eller for at de aktuelle foreldrene kan komme på skolen for å undervise om sitt fagfelt.

Lokalene til Albatrossen skole blir primært brukt i skoletiden i regi av skolen, med faglige formål. Skolen har lite samarbeid med institusjoner i nærmiljøet. En informant mener at skolen ikke tilrettelegger for å være tilknyttet bydelen, og at skolen derfor kun betraktes som en skole. Elevene har fulle ettermiddager med organiserte aktiviteter, og det er heller ikke behov for at skolen skulle organisere aktiviteter på ettermiddagstid. Likevel er skolen et symbol på fellesskap, da både foreldre og besteforeldre gjerne hadde gått på samme skole.

4.3.2. Ilderen skole

4.3.2.1 Kollegiale arbeidsmønstre

Ilderen skole er en liten skole med én klasse per trinn. Faglig samarbeid blant lærerne er derfor heller ikke organisert ved Ilderen. På samme tid er personalgruppen en liten gjeng som kjenner hverandre godt. Å være en liten skole beskrives å være en fordel for å lykkes med samarbeid, både fordi skolen har få elever og fordi lærerne kjenner godt til hverandre, og hverandres praksiser. Kollegiet har en enhetlig forståelse av deres arbeid, hvor de gjerne bruker hverandre til råd og idémyldring. Dette trekker også en av informantene frem som spesielt ved skolen deres:

Jeg tenker at det ikke er sånn 'flink-pike-syndom' her fordi det er ingen her som er opptatt av å markere at de er flinkere enn noen andre. Det tenker jeg er superviktig. Men samtidig viser man på en god måte hva man er god på, også er vi veldig rause i forhold til å gi råd og tips, og kommer med gode ideer og «det her er noe dere burde lese i forhold til klassen deres». Vi tvilholder ikke på ting vi har, men vi deler (Lærer, Ilderen skole, 2019).

Delingskulturen tyder på åpenhet og samarbeid, hvor utvikling foregår i praksisfellesskapet. Handlingsmønstrene er et resultat av lærernes behov, da elevenes problemomfang er så variert som det er. De kommuniserer og samarbeider om utfordrende elever for å sikre inklusjon. Til tross for dette er det viktig for informantene å være en autonom lærer. Planlegging av undervisning og aktivitet som foregår i klasserommet er på den måten langt på vei preget av enkeltlæreres valg og pedagogikk. Likevel er det tydelig at samarbeidet resulterer i implisitte koder som lærerne handler i tråd med.

En av informantene som har lang fartstid på Ilderen mener at skolen over tid har hatt godt samarbeid, og dessuten at fellesskapet i kollegiet er høyt verdsatt. En av informantene mener imidlertid at den samarbeidende kulturen er på hell:

Og det er klart at hun som begynte her, som fikk fast for et par år siden, hun sier at «nå syns jeg ikke det er sånn lenger». Så jeg har tenkt på det jeg også, det er kraftig. Så det er noe jeg kunne ønsket jeg kunne gjort noe med, sånn på alvor, men det er ikke så enkelt (Lærer Ilderen skole, 2020).

4.3.2.2 Skole og nærmiljø

Ilderen skole er nært tilknyttet sitt nærmiljø. Både ledelse og lærere vektlegger samarbeid med klubber og frivillighetsentralen i bydelen. Å å lage et sikkerhetsnett rundt elevene som involver flere arenaer i oppdragelsen av barna, står sentralt for Ilderen skole. Dette kommer blant annet til syne i utsagn som: «(...) akkurat de her arenaene må vi som skole, bydel og foreldre legge til

rette for» (Lærer Ilderen skole, 2019). Skolen ser dermed skole og fritid som nært forbundet gjennom et felles prosjekt. For at arbeidet på skolen skal være vellykket, må også elevene ivaretas og oppdras utenfor skoletid:

Jeg tror rektor var veldig bevisst på det å hente ekspertise utenfra også, for eksempel er det jobbet med å få til en sånn ungdomsklubb nå til neste år, og det er jo kjempebra for da inkluderes jo andre frivillige organisasjoner utenfor skolen (Lærer Ilderen skole, 2019).

Ved Ilderen skole er det viktig å samarbeide med nærmiljøet for sørge for sosial inklusjon. Institusjoner i området bidrar til utbyggingen av fellesskapet, og bruker skolen som en videreformidler av informasjon.

(...)og da får jeg brosjyrer med ting de kan melde seg på da. Også har vi frivillighetssentralen med billetter til fotballkamp og sånne ting. Min rolle blir som distributør som sender ut tilbudet og videreformidler og tar inn igjen, det synes jeg er veldig morsomt da, å kunne være med å gi dem det tilbudet. Jeg vet jo det ikke alltid er så lett å oppsøke de tilbudene (Lærer Ilderen skole, 2019).

4.4 Hva kjennetegner skole-hjem-samarbeidet i dag?

4.4.1 Albatrossen skole

Det er i hovedsak to ting som fremkommer i materialet vedrørende foreldregruppen i høystatusområdet i 2019/2020. For det første eksisterer det et spenningsforhold mellom foreldrene og skolens ansatte. For det andre vises det til en individualistisk kultur blant foreldrene, noe enkelte informanter mener begrenser skolens handlingsrom.

Foreldrene møter opp på foreldremøter og sørger for at elevene kommer på skolen med smurt matpakke og riktig utstyr. Skolen kan dermed bruke foreldrene som en ressurs i hverdagen. Kommunikasjon med foreldrene foregår gjennom avtalte møter som foreldrekonferanser og foreldremøter. I tillegg oppstår det kontakt ved faglige og sosiale utfordringer hos enkeltelever. Foreldrene er overordnet sett svært engasjerte i barnas skolegang:

Ja, de følger med. Ja, men jeg vet ikke noe annet, jeg har jo bare jobbet her. Så jeg har ikke vært på noen andre skoler, men jeg snakker jo med folk som jobber på andre skoler som sier at det er jo ikke alle som kommer på foreldremøter. Her kommer jo alle på foreldremøter, barna er representert stort sett da. (...) Veldig bra. Veldig bra. De stiller spørsmål, er alltid høflige og ordentlige da. De er ikke ute etter å ta lærerne her (Lærer Albatrossen skole, 2019).

I tillegg til å være involverte i barnas skolehverdag, er foreldrene attpåtil svært engasjert i skolens arbeidsmetoder, pedagogikk og prosjekter. De ønsker påvirkningskraft i skolen, noe som er synlig på foreldremøter gjennom spørsmål og diskusjoner. Informantene trekker frem eksempler hvor foreldre stiller spørsmål ved pedagogisk praksis eller programmer skolen skal

implementere. Lærerne er videre bevisst foreldrenes ønsker, og arbeider for å imøtekomme foreldrenes forventninger:

De har lyktes i skolen selv (...), så de liker det litt konservativt da, og det passer jo meg ganske bra sånn sett. (...). De liker for eksempel at det ikke er så mye utvikling matematikken da, de liker det. At matematikken er sånn som den var den gangen de gikk her. For mange oppå her har jo gått her selv, ja fordi husene går i arv. Og de har også hatt fagene på skolen en del da, så det blir litt sånn forventning da at jeg skal gjøre det likedan som gamle Andersen gjorde (Lærer Albatrossen skole, 2019).

Foreldrene beskrives som «en talefør gruppe» (Lærer Albatrossen skole, 2019), som sier ifra og stiller spørsmål. En av lærerne mener dette skjerper egen yrkesutøvelse og er positiv til slike innslag fra foreldrene. En annen informant mener det medfører utfordringer i relasjonsarbeidet mellom skolen og foreldrene, spesielt som nyansatt lærer. De kan ta i bruk «hersketeknikker» (Lærer Albatrossen skole, 2019), og være kritisk til måten enkelte lærere gjør jobben sin på. Maktforholdet mellom lærerne og foreldrene er beskrevet av flere informanter å gå i foreldrenes favør, i den forstand at foreldrene setter krav til skolen og enkeltlærere:

Men jeg opplever at de kan være litt krevende i forhold til at de er jo.. jeg har jo hørt noen ganger at «jeg er overlege». Sånn at ikke kom her. Kanskje 10-12 ganger på alle de årene har jeg fått høre det, at «jeg er kirurg». Altså, og så? Akkurat som om de ser ned på det yrket jeg har da (Lærer Albatrossen skole, 2019)

Informantenes erfaringer med foreldregruppen er delvis motsetningsfylte, og lærerne driver likeledes foreldresamarbeidet på forskjellige måter. Det er ikke nevnt noen felles strukturerte maler for samarbeidet, utover nasjonale retningslinjer. Uenighet og ulike holdninger kom til syne gjennom utsagn som: «Jeg opplever ikke det, men jeg vet at vi er forskjellige der da» (Lærer Albatrossen skole, 2019).

Individualistiske tankemønstre kunne også skimtes blant foreldrene. Det eksisterer eksempelvis sosiale grupperinger i foreldregruppen, som videre får følger for det sosiale samspillet i elevgruppen. En av informantene trekker frem utfordringer knyttet til dette:

Jeg syntes ikke de er så veldig inkluderende og greie med hverandre, foreldrene nei, sånn generelt. Og jeg vet at det er mange foreldre som sliter, i forhold til det da (...)Så det er noen foreldre som opplever seg inkludert, også er det andre som føler seg ekskludert. Og særlig da foreldre som kanskje har unger med utfordringer. Sant, at det kanskje er vanskelig på Albatrossen skole (Lærer Albatrossen skole, 2019).

Hvordan elevene oppfattes på skolen får betydning innad foreldregruppen. Foreldrene vet tilsynelatende hvilke elever som har avvikende atferd, og dermed hvem de ikke ønsker egne

barn skal være sammen med. En av lærerne forteller om et trinn som har hatt utfordringer med avvikene atferd, og reagerer på hvordan foreldrene forholdt seg til dette:

Da var foreldrene ganske sånn... for at deres barn skulle jo ikke bli utsatt for sånt her, så det var mer sånne ting da. Da måtte vi jobbe opp mot foreldregruppa, og da måtte vi også bevisstgjøres en del, jobbe litt med bevisstgjøring i forhold til det da. (...) Det trengs en hel landsby for å oppdra et barn, ikke de foreldrene til barnet og lærerne, men også alle måtte være med og bidra. Gi et rom for å være litt annerledes (Lærer Albatrossen skole, 2019).

Som fremkommer i sitatet måtte lærerne drive foreldreopplæring i inklusjon, fordi foreldrene forsterket de sosiale mekanismene som eksisterte på skolen. Foreldrene hadde en forventning om at deres barn ikke skulle bli utsatt for annerledeshet på Albatrossen skole. Når forventningen ikke ble innfridd klagde foreldrene på skolens arbeid. I tråd med denne beskrivelsen forstås foreldrenes oppmøte og engasjement til å kun handle om egne barn, og ikke på vegne av et fellesskap. En av informantene sammenligner Albatrossen skole med skolen i hennes nærmiljø.

Der har det liksom aldri vært noe spørsmål om vi skal stille opp som foreldre, det er forventet. Så det er liksom ordentlig sånn lokalsamfunn rundt den skolen. Hver uke er det forestillinger, eller sånn, møter i gymsalen hvor alle elevene samles og foreldrene er invitert. Og sånn er det ikke her da (...) Jeg tenker at det har noe med skolen å gjøre også da. Hva vi forventer og hva vi tenker. At det er vanskelig for én lærer å prøve å gjennomføre noe, at det er en sånn kollektiv kultur som må komme fra skolen (Lærer Albatrossen skole, 2019).

Som fremgår av sitatet, så finnes det ikke en kollektiv forventning om at lærere og foreldre skal være aktive i nærmiljøet på Albatrossen. I tillegg er det færre foreldre lærerne har jevnlig kontakt med på bakgrunn av elevenes normative oppførsel. Det er likevel mer dialog i dag enn tidligere. I dialog med foreldre er det i hovedsak elevenes sosiale liv som prates om.

Foreldrenes sosioøkonomiske status er vanligvis sett som en ressurs for skolen, da de på mange måter kan brukes som en ressurs. Imidlertid fremkommer det også at dette kan medføre utfordringer, hvor det individualistiske tankesettet i foreldregruppen kan sette grenser for skolens virksomhet:

På Albatrossen skole så er de vellykket altså, foreldrene. Ja, det er høy terskel for å be om hjelp, ja det er det. (...) Jeg hadde en familie hvor jeg foreslo, veldig runde vendinger da (ler), snakket noe om at jeg synes jeg hadde hørt at det var noe tilbud i forhold til noe veiledning i hjemmet, og da var det «Grrr..» med én gang (Lærer Albatrossen skole, 2019).

Foreldrene ønsker selv å ta hånd om problemer som foregår i egen bakgård. Det gjør det vanskeligere for lærerne å komme så tett på som de ønsker, for å ta ansvar for sosial inklusjon utenfor skoletid.

Samarbeidet mellom Albatrossen skole og foreldrene beskrives av flere informanter som svært bra fordi foreldrene stiller opp på de fastsatte møtene. Det er likevel tydelig at samarbeidet er utfordrende. Lærerne oppgir samtidig at det ordner seg for barna på Albatrossen skole uansett. Den ene informanten ble spurt om elevene kunne falle utenfor på grunn av foreldrenes fasadejobbing, og viktigheten av å være vellykket:

Nei, jeg har ikke noe sånn konkret, for det ordner seg jo på en måte innenfor noe uansett. For de har jo turer i skogen, de har jo hyttetur i heiene, og da kjøper de jo leksehjelp da, hvis de trenger det. Så jeg har ikke noen eksempler på at det ikke har gått bra med noen, nei (Lærer Albatrossen skole, 2019)

4.4.2 Ilderen skole

I intervjuene på Ilderen skole fremkommer foreldregruppens krav, forventninger og behov på Ilderen skole som mer varierte. Utfordringer knyttet til fremmedspråklighet vektlegges av lærerne, samt at flere ressurssterke har flyttet til skolekretsen under senere tid. Lærerne har en felles forståelse om at samarbeidet med hjemmet er grunnleggende for deres arbeid på skolen, men poengterer samtidig utfordringer med en polarisert foreldregruppe:

Jeg tenker også at i den foreldregruppa som har endret seg litt, så er det ofte de ressurssterke foreldrene som tar kontakt også. Det blir derfor vår ekstra oppgave å fange opp de som ikke har foreldre som melder fra, det ser vi jo at det er (Ilderen skole, 2019).

Når lærerne vet at det ikke er mulig å gi en beskjed til foreldrene uten tolk, kan dette føre til et svakere bånd mellom skolen og familiene. Skjevheten i kommunikasjonen mellom skole og hjem tydeliggjøres når elevene har behov for ekstra støtte i skolen. Flertallet av de etnisk norsk foreldrene vet hvordan det byråkratiske systemet fungerer, og det er lettere for dem å ta kontakt med riktig organ, og stille de riktige spørsmålene.

Lærerne ønsker å bygge gode relasjoner med hjemmet fra starten, nettopp på bakgrunn av de utfordringene bydelen er kjent med: «Man vet at man ikke kan gi den informasjonen bare på en meldebok eller et skriv, det kommer ikke til å nå frem. Vi må tettere på» (Lærer Ilderen skole, 2019). Lærernes arbeid blir mer utfordrende hvis de gode relasjonene til elever og familier er fraværende. Lærerne er bevisst hva som genererer engasjerte elever, og arbeider derfor med relasjons- og holdningsarbeid hos foreldrene:

Ja, men jeg vil smøre foreldrene. Jeg går virkelig inn for det å ha et godt forhold til foreldrene, for det er alfa omega. For hvis foreldrene sitter hjemme og snakker stygt om skolen og meg, da lærer ikke elevene noe (Lærer Ilderen skole, 2020).

Bydelens utvikling har medført at flere ressurssterke familier er en del av skolekretsen. Dette beskrives i hovedsak som positivt, selv om polariseringen i foreldregruppen kan være utfordrende. I tillegg fremkommer det at de ressurssterke foreldrene har bidratt til utbygging av et foreldreinitiativ i nærmiljøet:

Jeg opplever at den foreldregruppen jeg har er egentlig veldig bevisst på det der da [polarisering innad i foreldregruppen]. De har jo laget en facebook-gruppe seg i mellom da, for å skape litt samkjøring, men også de møter på de samme utfordringene med språk. (...)Men det har vært noen tydelige stemmer som ønsker å samkjøre, så det ikke blir den segregeringen som man vil unngå (Lærer Ilderen skole, 2019).

På Ilderne skole er lærerne svært stolte av den solidariske ånden blant foreldrene. De arbeider sammen for å utvikle velfungerende klassemiljø som baserer seg på inklusjon. I tillegg driver FAU et omfattende inklusjonsarbeid med aktivitetstilbud for både barn og foreldre.

Vi har FAU, og det er kanskje en av de beste i byen. De tar ungene med seg på turer i FAU sin regi, og jeg har jo vært med der selv. Jeg var med i noe som heter «skoggruppa», som jeg startet da jeg hadde unger selv da, og det arrangeres turer flere ganger i året hvor det er helt gratis for ungene, og der ungene blir med på en moskussafari, overnatting i gapahuker, opp til fjellet annenhver torsdag i sesongen, gratis buss, alt sånn. Det er for å få med oss de her foreldrene og de språkfattige barna, ikke sant. For opplevelsen sin del, for å favne. (Lærer Ilderen skole, 2020).

Foreldrenes initiativ var rettet mot sosialisering og aktivitet. Kulturen i nærmiljøet var preget av et ønske om å favne om alle barn og unge, både i og utenfor skoletid.

Oppsummert har de to skolene stabile innhold i skolekulturene fra 2002. Deres grunnleggende verdier og forståelse av skolens arbeid er en del av den kulturen som sies 'å sitte i veggene'. Videre har Albatrossen svært stabil elevgruppe, mens Ilderen skole har opplevd større tilflytting av ressurssterke familier, og skolens funksjon som velferdsagent står ikke like sterkt i dag som i 2002. Skolenes avgrensning fra nærmiljøet synes imidlertid å være lik som tidligere. Ilderen skole er sentral i bydelens aktivitetstilbud, og er opptatt å bidra til inklusjon av elevene også utenfor skoletid. Albatrossen opplever ikke det samme behovet for å være en sosialiseringsarena på ettermiddagstid, slik det også var i 2002. Familiesamarbeidet ved begge skolene har derfor vedvarende kjennetegn, og presset skolene er utsatt for i 2019/2020 kan sammenfattes med situasjonen i 2002. En digital plattform har derimot gjort kommunikasjon og samarbeid mer tilgjengelig, for både skole og foreldre. Det har ført til at de foreldrene som ønsker mye kontakt, nå har muligheten til å involvere seg enda mer, og det samme gjelder for skolene.

Skolekulturenes form har imidlertid vært gjennom nyanserte endringer. På Albatrossen skole er det en større fragmentering av kollegiet, mens det på samme tid samarbeides innad i disse fragmentene. Det har medført mer samarbeid for å sikre sosial inklusjon, på tvers av fag. Utviklingen tyder dermed på at Albatrossen har større forutsetninger for å tilpasse tilbudet til elevgruppens behov enn tidligere. Ilderen skole virker å ha varierende strategier og lavterskeltiltak for å tilpasse den elevgruppen de har på gitte tidspunkt. Det vil si at det jevnlig foretas mindre endringer for å sikre et trygt og godt skoletilbud.

5 Diskusjon

Diskusjonskapittelet består av fire deler som overordnet diskuterer skolekulturenes kjennetegn som er oppsummert i tabellen under. I første del diskuterer de to skolenes forståelse av, og arbeid med, sosial inklusjon med utgangspunkt i systemkonteksten. I andre del diskuterer jeg elevgruppene og foreldrenes føringer på skolens arbeid, som del av skolens ytre kontekst. I tredje del diskuteres skolekulturene i lys av de to foregående delene. Utviklingsperspektivet fra 2002 til 2019/2020 oppsummeres i fjerde del.

Tabell 2: Skolekulturene ved Albatrossen skole og Ilderen skole

	Albatrossen skole	Ilderen skole
Funksjon	Kunnskapsformidler	Velferdsagent
Kollegiale arbeidsmåter	Individualisme	Kollektivism
Fellesskap	Svake bånd	Sterke bånd
Normalitetsbegrep	Snevert	Bredt

5.1 Systemkontekstens føringer

Nasjonale retningslinjer legger åpenbart føringer på skolenes praksis, hvor læreplanene og opplæringsloven er norm i alle skoler. Likevel finnes det ulikhet i hvordan dokumentene tolkes, og videre hvordan øvrige byråkratiske organ legger press på de to skolene.

Tross gode resultater på nasjonale prøver, nevner flere av informantene på Albatrossen skole at de gjerne skulle oppnådd enda bedre resultater. I høystatusområder er høye forventninger fra lærere, og et høyt prestasjonsnivå blant elever også trekk som går igjen i tidligere forskning i Norge og internasjonalt (Arfwedson, 1983). Dette kommer til uttrykk i datamaterialet fra Albatrossen skole, og står videre i samsvar til forventninger fra både foreldre, ledelse og kommune. I tråd med det vi kjenner som en internasjonal orientering mot akademiske prestasjoner rapporterer lærerne på Albatrossen et økt prestasjonspress. Skolen har en akademisk profil som harmonerer godt med sentrale verdier i det politiske og akademiske systemet, som effektivitet og resultater. Ilderen skole er ikke like orientert mot de samme nasjonale politiske målene. Nedprioritering av kompetansemålene er her en akseptert

overlevelsestrategi blant lærerne, da andre sider ved elevenes utvikling oppleves mer prekære enn det som vektlegges i en konkurranseorientert markedslogikk, og som tolkes å være skolens tradisjonelle formål.

I Skolekulturens innhold på Ilderen skole vektlegges særlig mestring, trivsel og oppdragelse. Den faglige opplæringen er også her viktig, men anses ikke like sentral. Skolen beskrives av lærerne som en «smeltedigel» (Lærer Ilderen skole, 2019), hvor ulike kulturer møtes. Tradisjonelle utfordringer i form av individuelle samfunnsmessige problemer skapt av økt innvandring og et tøffere arbeidsliv, har ført til mer sensitivitet fra kommunens side i forhold til de behovene dette skaper for å drive skole i området. Skolen mottar ekstra økonomisk støtte, både for økt voksentetthet og for å kunne tilby elevene tilpasset kompetanse. Kommunens fokus mot sosial inklusjon overføres således til skolekulturens holdninger og kommunikasjon. Behovet for å fremme inkluderende verdier som respekt og likeverd står særlig sterkt, og gjennomsyrrer arbeidet som gjøres på Ilderen skole. Albatrossen skole har internalisert kommunikasjon om tidlig innsats (jfr. Meld.st. 6 2019-2020) i deres spesialpedagogiske subsystem. Dette fokuset gjennomsyrrer likevel ikke skolekulturen, men er viktig i skolens arbeid for å motvirke marginalisering.

Gjennom ulike typer av kommunalt press, og tolkning av nasjonale retningslinjer, kan man argumentere for at heller ikke den offisielle systemkonteksten er helt den samme for alle skoler, slik Arfwedson karakteriserer det. Systemkonteksten tilbyr en åpenhet for tolkning, da skolens formål og visjoner har en stor spennvidde. Skolen har gjennom tiden overtatt flere og flere oppgaver i samfunnet, på samme tid som det stilles svært høye krav til skolene. Skoleenhetene avgrenser derfor egen funksjon og praksis ut ifra det som oppfattes å være forventinger og behov i skolens omgivelser. En dragkamp mellom pedagogiske og markedsrettede premisser kan tolkes å være en konsekvens av en tettere kobling mellom skole og samfunn.

5.2 Skolens omgivelser

Det er ikke systemkontekst alene som legger føringer på skolens verdier og holdninger, men også ytre kontekst i form av elevenes og foreldrenes forventninger, handlingsmønstre og behov.

5.2.1 Elevgruppene

Majoriteten av elevene på Albatrossen skole har ettermiddager fylt med aktiviteter, og deltar på flere arenaer. Skolen fungerer ikke på samme måte som Ilderen skole, som et sosialt sentrum

for elevene, men primært som en faglig skole. En stor del av den samfunnsmessige oppdragelsen av barna på Albatrossen skole foregår i den organiserte aktiviteten utenfor skolens virke, og utenfor skolens ansvarsområde. Skolen har dermed mulighet til å frigjøre tid til å rendyrke akademisk orientert undervisning, ettersom elevene får sine sosiale behov dekket på andre arenaer på bakgrunn av foreldrenes økonomiske kapital. Behovet for organisering av sosiale arenaer er primært knyttet til den ordinære skoledagen, noe som er synlig i mangelen på aktivitetshus/grendehus samt andre sosiale arrangementer i bydelen. I et boligområde, der mange av familiene har stort hus og hage, begrenses behovet for andre felles arenaer etter skoletid hvor barna kan omgås i skolens regi. På Ilderen skole er økonomi og et ujevnt foreldreengasjement oftere et hinder i barnas deltakelse i aktivitet utenfor skoletid, og derfor noe skolen prioriterer. I 2002 ble skolen hyppig anvendt i aktivitetstilbud og arrangementer. Mange følte at «liksom skolen er holdepunktet» (Lærer Ilderen skole, 2002) i nærmiljøet. Da var det mange familier med sosiale problemer. Skolen så derfor behovet for å aktivisere barna, også etter skoletid. Målsetningen om å være et anker i elevens og foreldres liv finner vi også i 2019/2020. Det kan være kostbart for familier om barna skal organiseres i aktivitet. Sosial inklusjon av familier og barn med lav sosioøkonomisk bakgrunn må derfor foregå kostnadsfritt.

Skolens orientering er også synlig i elevenes sosiale handlingsmønstre på skolen. Hva som kommuniseres i skolene vil derfor avhenge av dette. På Albatrossen har det over tid vært en elevgruppe som er selvdrivende og oppdratt i linje med skolens forventninger. Det har medført at elevenes handlingsmønstre i problemløsning ikke nødvendigvis involverer voksne. En av informantene karakteriserer det som et «såpestykke» (Lærer Albatrossen skole, 2019). Dette var også en uttalt utfordring i 2002, hvor en av lærerne poengterte denne utfordringen: «Jeg kan ikke gjøre noe med det jeg ikke ser» (Lærer Albatrossen skole, 2002), og «Noen tar seg av han da, men han har ingen venner... men jeg vet egentlig ikke hva jeg skal gjøre heller» (Lærer Albatrossen skole, 2002). Det er vanskelig for lærerne å få innsikt i elevenes livsverdener, fordi ikke-faglige utfordringer er ekskludert fra systemets kommunikasjon. Skolesystemets koder, program og organisering hindrer i dette tilfellet lærerne i sitt arbeid, fordi systemet ikke er tilpasset ikke-faglige utfordringer. Imidlertid oppfatter informantene på Albatrossen at det er en økning i utfordrende atferd blant elevene, som også er synlig i antall henvisninger til pedagogisk-psykologisk tjeneste (Sønderaal, 2020). Det tyder på at skolen har behov for et system som tar for seg mer enn faglig prestasjon. Skolens institusjoner og delsystemer utvikler kompetanse på bakgrunn av de utfordringer de står overfor (Berger & Luckmann, 1966), på

samme tid hemmer handlingsmønstrene alternativ løsningsorientering (Douglas, 1989; jfr. Luhmann, 2000).

I Ilderens kommunikasjon står elevenes sosiale liv helt sentralt. Det ble nevnt i år 2002 at elevene kunne komme på skolen og si «mamma har ikke penger, vi må vente til den 20.» (Lærer Ilderen skole, 2002). Elevenes åpenhet viser at skolekoden er preget av et fokus på elevenes liv utenfor skolen. Lærerne får lettere innsyn i elevenes livsverden. Informantene i 2019/2020 forklarer endog hvordan lærerne må være tettere på barna og deres familier for å kunne gi den støtten som trengs. De har derfor utviklet sosial inkluderingskompetanse⁹ for å nå målene om inklusjon som står sentralt i skolekulturens innhold.

5.2.2 Foreldregruppene

Foreldrene representerer en viktig samarbeidspartner for begge skolene i hverdagen. Skolene opplevde imidlertid ulike former for press fra de to foreldregruppene, noe som fikk konsekvenser for kommunikasjonen mellom foreldresystemet og skolen.

Albatrossen skole har et godt oppmøte blant foreldre på fastsatte tidspunkt, som foreldremøter og konferanser, og speiler må mange måter elevenes plikttoppfyllende atferd. Det er en foreldregruppe som er engasjert i skolens arbeid, struktur, satsningsområder og program. Dette brukes som en ressurs i skolen. I tråd med et høyt prestasjonsnivå og et avgrenset normalitetsbegrep er det tydelig at marginaliserte elever oppfattes å være en sjeldenhet, og speiles også i foreldrenes forventninger.

Kommunikasjonen mellom systemene kjennetegnes i en viss grad av løse strukturelle koblinger. Foreldrenes individualistiske holdninger, og fasadebygging medfører en begrensning for skolens innsyn i foreldresystemet. På den annen side har skolen mindre behov for tette samarbeid på bakgrunn av en lav andel elever med utfordrende atferd og behov. Koblingen mellom systemene her kan dermed være vanskelig å forstå, da det på enkelte områder virker å være en sterk strukturell kobling gjennom deres felles mål og visjoner, samtidig som systemene er tydelig avgrenset. Det markante skillet mellom skole og omverden blir igjen tydeliggjort, hvor foreldrene ikke ønsker å eksponere sin livssituasjon for skolen. Innsyn eller innblanding fra skolens side kan derfor bli utfordrende. På Albatrossen skole viser også analysen at organiseringen av foreldresamarbeidet langt på vei foregår på foreldrenes

⁹ Eksempelvis kurset om relasjoner, som lærerne har internalisert på bakgrunn av behovet for slik kompetanse i egen arbeidshverdag. Det brukes som et pedagogisk verktøy for å oppnå både sosial og faglig opplæring.

premisser. Det er likevel vanskelig å si om de løse koblingene mellom systemene er et resultat av foreldrenes forsvarsmur, eller skolens fraværende organisering.

Ilderen skoles arbeid i tilknytning til foreldresamarbeid er preget av en enhetlig visjon knyttet til sosial inkludering, og strukturerte arbeidsmåter. Samtaler og kommunikasjon med foreldrene er en integrert del av deres praksisfellesskap, og fokuset ligger på å arbeide proaktivt: «jeg vil smøre foreldrene» (Ilderen skole, 2020), noe som gjør det lettere å samarbeide om det oppstår utfordringer (Nordahl, 2007). Her legges det både til rette for tettere strukturelle koblinger mellom skolens mange subsystemer, og i koblingen mellom skole og elevenes foreldre på et overordnet nivå. På Albatrossen er foreldrene oftere tilstede på eget initiativ, og er også her integrerte. Forskjellen mellom dem er at kommunikasjonen hos Ilderen skole spenner over flere system, mens den hos Albatrossen for det meste kommuniserer innad i systemet.

År 2002 er det foreldrene som setter krav til skolen i høystatusområdet. Skolen må forhandle med foreldrene, og legitimere sin funksjon ut ifra deres ønsker og behov. I 2019/2020 er lærerne fremdeles bevisste hva foreldrene i skolekretsen foretrekker hva gjelder undervisningsmetoder og lignende. Foreldrene har fortsatt stor potensiell innflytelse på skolens virksomhet, også i dag. Det kan derfor argumenteres for at systemene ikke nødvendigvis er preget av løse koblinger i begge retninger, men at det i all hovedsak er utfordrende for skolen å få innsyn i familiesystemet. I lavstatusområdet er situasjonen omvendt, der skolen setter krav til foreldrene. Situasjonen her har imidlertid endret seg på bakgrunn av den sosiodemografiske sammensetningen. Likevel ser koblingen mellom Ilderen skole og foreldresystemet til å være uendret. Antallet ressurssterke foreldre i Ilderen skolekrets har økt fra 2002. Flere av disse foreldrene tilhører samme høye sosioøkonomiske status som foreldrene på Albatrossen skole. Til tross for dette finner vi distinkte forskjeller i foreldregruppens rolle i skolens daglige drift. Foreldregruppen i lavstatusområdet bidrar til sosial inklusjon av alle elever, mens foreldregruppen i høystatusområdet bidrar som et ekspertsystem i skolens faglige undervisning. De ressurssterke foreldrene er med andre ord involvert i skolen, men på bakgrunn av systemenes ulikhet oppfører de seg ulikt.

5.3 Skolekulturen – den indre konteksten

5.3.1 Skolens prioriteringer

De to skolene står overfor ulike utfordringer, og har derfor ulike prioriteringer i arbeidet med sosial inklusjon. Satt på spissen handler Albatrossen skole ut fra et mål om å være en

kunnskapsformidler, mens Ilderen skole tydeligere fungerer som en velferdsagent. Begge skolene ser både faglig og sosial opplæring som sentrale funksjoner i deres arbeid, men prioriteringene av dem er ulike. Dette er også synlig i skolenes samarbeid med andre aktører i nærmiljøet og kommunen: på Albatrossen skole anvendes nærmiljø og foreldre mer aktivt i skolens faglige opplæring. På Ilderen skole samarbeides det oftere med foreldre og representanter for lokale frivillige organisasjoner for å styrke skolens rolle i nærmiljøet, og med utvikling av elevenes sosiale kompetanse for øyet.

Ulike prioriteringer er også synlig i skolens felles strategier og rammer for håndtering av marginalisering. Kollegialt fellesskap og samarbeid er viktige elementer for å gjennomføre slike rammeplaner i praksis (Ainscow et al., 2006). Albatrossen har tydelige føringer på arbeidet med sosial inklusjon på småtrinnet, men oppmerksomheten avtar med elevenes alder. Skolen har et velutviklet lese- og skrivekurs som er tilgjengelig for alle elever som har behov for noe tilpasset opplæring. Ilderen skole har på den andre siden aktivitetsplaner som skal sikre enkeltelever trygghet og tilhørighet på skolen, som kobles til sosiale omgivelser og sikkerhet. Det fremkommer i analysen at skolekulturenes prioriteringer har vært stabil over tid, da mange av verdiene som var fremtredende i 2019/2020 er gjenkjennbare fra 2002. Skolens forståelse av sosial inklusjon er overordnet sett overraskende stabil fra 2002, til tross for ulikt press og orientering fra det politiske system.

Skolene har med andre ord forskjellig oppfatning av sitt inkluderingsmandat, noe som også kan bidra til å forklare skolens reproduserende funksjon. Resultatet av ulike skolekoder er at skolene utvikler ulik kompetanse, og at barn fra samme by derfor får ulike opplæringstilbud. Skoler i lavstatusområder, som Ilderen skole, er særlig dyktige på å ivareta behov knyttet til sosial kompetanse gjennom sine inklusjonspraksiser. Imidlertid klarer ikke skolen å legge samme vekt på faglig orientering som skoler i høystatusområder. Eksempelvis vil barn med minoritetsbakgrunn bli godt ivaretatt på Ilderen skole, men vil på et senere tidspunkt kunne tape konkurransen med elever fra Albatrossen i et tøft arbeidsmarked. Et viktig element i inklusjonsprosesser er å gi elevene like muligheter, slik at de kan unngå risiko for framtidig marginalisering. Uten faglig kompetanse kan elevene lettere falle utenfor samfunnet på et senere tidspunkt. På den andre siden kan det tenkes at minoritetselever på Albatrossen ikke ville hatt like muligheter for å føle tilhørighet til skolen på bakgrunn av et snevert normalitetsbegrep. Det kan derfor tenkes at elever som befinner seg utenfor normen ville risikert å bli marginalisert i større grad på et tidligere stadium. Her finner vi et behov for å skille mellom sosial

marginalisering og sosial ulikhet i skolekontekst. Når skolene tilpasser egen inklusjonspraksis til sine omgivelser, fører det ikke nødvendigvis til større muligheter for sosial mobilitet, men det arbeides likevel aktivt for å unngå marginalisering og sosial eksklusjon. Tilpasning av inklusjon etter behov kan dermed anses funksjonelt. Det gode arbeidet skolene her gjør blir ofte underkommunisert, både i mediebildet og i sosiologisk forskning.

5.3.2 Fellesskapets dualitet

I kapittel 4 beskrives en kultur i høyere grad preget av individualisme på Albatrossen skole, mens kulturen på Ilderen skole tolkes å være mer preget av kollektivism. Denne forståelsen knyttes i stor grad til det kollegiale fellesskapet, og trengs imidlertid å nyanseres.

Selv om kollegiale samarbeidsstrategier kan overføres til andre aktører i skolen (jfr. Ainscow et al., 2006), og er et resultat av regjerende skolekultur (jfr. Hargreaves, 1996) er ikke dette gitt. Albatrossen skole er preget av en individualistisk arbeidsmåte i kollegiet, men skolen er likevel et symbol på fellesskap i nærmiljøet som frembringer kollektivistiske tankesett. Albatrossen er en generasjonsskole med lange tradisjoner og forventinger. «Vi'et» har dermed en tydelig avgrensing basert på skolens historie. I tillegg vektlegger skolen i mindre grad elevenes liv utenfor skoletid, som kan tenkes å være et resultat av å være en generasjonsskole.

Ilderen skole har verdier som harmonerer godt med målet om sosial inklusjon, men det er fremdeles ikke gitt at skolen lykkes med dette i praksis. Elevene med utfordrende atferd legger tunge føringer på arbeidsmåten til Ilderen skole. I vanskelige situasjoner gir lærerne hverandre tips, støtter hverandre og diskuterer. I tillegg er ikke elevgruppens utfordringer kun tilstede i klasserommet, men også i friminuttene. Hele kollegiet er nødt til å vite hvilke elever som har utfordringer og utgjør en risiko, både for å kunne håndtere situasjoner som oppstår, men også for å sikre barnas trygghet. Skolekoden bærer derfor preg av samarbeid som er mer spontant og akutt, da det ligger ulike behov til grunn for samarbeidet. Normative protokoller lar seg vanskelig planlegge og forholde seg til i ulike situasjoner. Likevel risikerer man at arbeidet med sosial inklusjon blir personavhengig uten klare retningslinjer, til tross for at det er en del av kulturen som 'sitter i veggene'.

I tråd med skolenes holdninger og antakelser, er synet på normalitet en viktig faktor i inklusjonsarbeidet. Albatrossen skole er opptatt av å sosialisere alle elevene inn i en mer avgrenset norm, som for enkelte elever kan være vanskelig å tilegne seg. Ilderen skole arbeider med sosial inklusjon der man utgår fra et bredere normalitetsbegrep, slik at det finnes aksept

for mer forskjellighet. Systemene har med andre ord ulike rammer for hva som ekskluderes og inkluderes. Dette er også mønstre som går igjen fra år 2002, og som kan bidra i forståelsen av hva som utgjør respektive skolars forståelse av fellesskap. Normalitetsbegrepet på de to skolene speiler sosiale og kulturelle forskjeller i elevsammensetning og elevgrunnlag. Dette får også betydning for hvordan man tenker inklusjon på skolenivå.

At det er en relativt homogen elevgruppe på Albatrossen gir skolen særlig gode forutsetninger for å skape et fellesskap i skolens hovedaktivitet, nemlig undervisningen. Synet på en felles faglig opplæring står i sentrum av skolens praksis, hvor verdier som autonomi og individuell prosessutvikling er viktig innenfor fellesskapet. Man kan dermed si at normen for fellesskap er forankret som en pedagogisk og didaktisk norm. Skolens avgrensede funksjon utgjør dermed grunnlaget for fellesskap, med særlig vekt på et faglig fellesskap. Ilderen skole innfører lavterskeltiltak og individuell tilpasning for å hindre marginalisering. Det betyr at lærerne ved Ilderen skole også er tvungen til å ha et økt individorientert fokus på elevenes opplæring. Forventingen om en kollektiv skolekode hvor alle inkluderes samsvarer dermed ikke med normen i deres pedagogiske og didaktiske arbeid. Ilderen skole har i utgangspunktet en langt mer heterogen elevgruppe, med en større andel elever som trenger ekstra tilpasning i skolehverdagen. For at Ilderen skole skal kunne lykkes med sosial inklusjon er den tilpassede opplæringen, med fokus på enkeltindividers livssituasjon, et viktig element. Utfordringen er å kombinere elevenes følelse av tilhørighet i et fellesskap med individuell faglig tilpasning.

5.4 Forandring over tid

Arfwedson poengterer at skolekoder gjerne er stabile på grunn av sine røtter, tradisjoner og historie (Arfwedson, 1983). Det finnes likevel nyanserte endringer i de to skolekulturene, og sammenligningen av dem gjør det lettere å oppdage forandringstrekk. I denne studien fremstår skolene som mer stabile i sin organisering enn forventet. Det er på samme tid også en velkjent treghetsproblematikk som tilsier at endring av organisasjoner som skolen i praksis tar tid (jfr. Luhmann, 2000; Douglas, 1989). Skolene forstår sosial inklusjon som de alltid har gjort, og kan dermed forstås som objektive sannheter i skoleenhetene. Bakgrunnen for tregheten kan også være tuftet på spesifikke kjennetegn ved skolene.

I Albatrossens tilfelle har hyppige rektorskifter gjennom det siste tiåret medfører ustabilitet i skolen. Motstand i endringsprosessene forstås dermed som en overlevelsesstrategi i en ellers travel arbeidshverdag. De kritiske holdningene til endring og utviklingsarbeid kan i

utgangspunktet være tuftet på rektorskiftene, men kan tenkes å ha blitt en institusjonalisert holdning, som videre gjør seg gjeldene i annet utviklingsarbeid (jfr. Berger & Luckmann, 1986). Stabilitet og uendrete praksiser er derfor energibesparende for lærerne, og aksepteres derfor også i skolekoden. Likevel poengteres det at samarbeid i team har blitt satt på dagsorden, som et av de mest fundamentale utviklingstrekkene ved skolen. Samtaler om enkeltelever har dermed blitt en viktigere del av lærernes hverdagspraksis. Samarbeidet i teamene er i så måte en funksjon som systematiserer kommunikasjon på tvers av fag. En slik organisering gjør at elever kjenner flere lærere, og lærere kjenner flere elever. Potensiell marginalisering har med nåværende organisering en større sannsynlighet for å bli oppdaget og løst. Det er imidlertid personavhengig hvem som samarbeider og ikke, og derfor vanskelig å avgjøre hvor viktig dette er i skolekoden.

Ilderen skole har i utgangspunktet en potensiell større endringskompetanse. Skolen innfører lavterskeltiltak og mindre endringer i organiseringen på bakgrunn av varierende og akutte behov i elevgruppen. Skolekoden er preget av en prøve- og feile- tilnærming, der man løser løpende behov når de oppstår. Organisasjonen fremstår dermed også som mer fleksibel, og mer tilpassningsdyktig når det forekommer endringer i elevgruppens behov. Med Ilderen skoles utfordringer skulle man kunne tenke seg at deres praksis i større grad var preget av institusjonaliserte arbeidsmåter for å spare energi (jfr. Berger & Luckmann, 1966). Dette ser imidlertid ikke ut til å være tilfellet. Det kan være et resultat av at deres tilpasning er rettet mot skolens uttalte visjon om elevenes behov for mestring, og ikke mot et sterkt prestasjonspress fra omverden. Det er likevel vanskelig å gi svar på om disse endringene foregår fortløpende, slik at det faktisk er tilpasset elevgruppen, eller om det er en kategorisering av tiltak som antas å alltid være gjeldene for skolens elever.

Et annet viktig endringsaspekt ved skolene er lærernes tidsklemme som konsekvens av systemets økte kompleksitet. Dette har medført at skolekulturens prioriteringer får enda tyngre føringer i lærernes arbeid. Dette er noe som fremgår i lærerintervjuene ved begge skolene. Utviklingsarbeid er tidskrevende, og stiller krav til lærernes deltakelse og engasjement. For mye endring og utviklingsarbeid kan dermed få konsekvenser for andre arbeidsoppgaver i skolen. Informantene fra begge skolene mener også at arbeidsoppgavene deres har økt i omfang. En mer individualistisk arbeidsmåte kan dermed fungere som en stabilisator og strategi for å verne om tid som trengs for å imøtekomme skolekodens krav. På Albatrossen står undervisningen i en særstilling på grunn av det institusjonelle presset skolen opplever, og

arbeidstid knyttet til planlegging av undervisningen vernes derfor om. Lærerne på Ilderen skole verner på den andre siden om tiden i klasserommet, hvor relasjonsbyggingen finner sted. Mangel på tid har med andre ord medført et enda større prioriteringspress for lærerne. Det faktum at lærerne får større arbeidsmengde blir dermed lett dysfunksjonelt, da skolene risikerer å bli ensporet i sitt arbeid. Resultatet kan derfor bli mer spesialiserte skoler, hvor skolekoden er avgjørende for sporvalget. Sosial inklusjon omfatter både å hindre faglig og sosial marginalisering, og det er derfor viktig at skoleinstitusjonene ikke må begrense sin kompleksitet til å bare handle om den ene eller andre.

Kort oppsummert ser vi at arbeidet med sosial inklusjon i stor grad speiles i skolekoden. Skolekulturens verdier og antakelser legger føringer for hvordan sosial inklusjon forstås. Eksempelvis velger skolen i høystatusområdet å prioritere faglige kompetansemål, mens skolen i lavstatusområdet særlig vektlegger elevenes sosiale liv og kompetanse. De har videre ulike forståelse av hva som inngår i det «normale», og kan derfor sies å være tilpasset forskjellige utfordringer i sine elevgrupper. Hvordan skolekulturens innhold er utformet speiles i skolekulturens form, hvor ulike relasjonsmønstre forteller oss noe om hvilke behov som eksisterer i kollegiet. På Ilderen skole er samarbeid en viktig del av hverdagen, fordi utfordringer i elevgruppen gjør dette nødvendig. På Albatrossen skole arbeider kollegiet mer individualistisk, da dette er nødvendig for å oppnå målet om høy faglig prestasjon. Slike prioriteringer kjennetegnes videre i alt som foregår i skolen: elevenes atferdsmønstre, lærernes holdninger, foreldrenes forståelse av hva som inngår i skolens arbeid og kommunens forventninger. Med andre ord eksisterer det en differensiering av ulike systemlogikker innenfor skolesystemet som helhet, hvor skolene selv er ansvarlige for prioriteringen av dem.

6 Konklusjon

Formålet med masteroppgaven har vært å bidra til økt forståelse av ulike skolers prioriteringer og arbeid med sosial inklusjon gjennom problemstillingen: *Hva kjennetegner barneskoler i høystatus- og lavstatusområder i deres prioriteringer og arbeid med sosial inklusjon?*

Samfunnsutviklingen krever at skoler fordeler sin oppmerksomhet og sine ressurser på flere ulike områder. I linje med dette kan det argumenteres for at skolens kompleksitet har økt på bakgrunn av hva som forventes i skolens institusjonelle og sosiale omgivelser. I så måte er det et større prioriteringspress på hver enkelt skole i dag, sammenlignet med år 2002. På Albatrossen skole er det en sterk kobling til det akademiske system, mens Ilderen skole i større grad kommuniserer mot sentrale mål for sosial inklusjon i det sosiale systemet. Når systemkontekstens retningslinjer er åpne for tolkning av inkluderingsmandatet, vil praktisk implementering av krav fra omgivelsene langt på vei overlates til den enkelte skoles forutsetninger og kompetanse. Ulike forutsetninger for å drive skole resulterer i ulike skoletilbud og ulike rammebetingelser for elevers utdanning og oppvekst.

Det sentrale teoretiske bidraget i denne masteroppgaven består av nyinstitusjonell teori med Arfwedsons (1983) teoretisering av skolekodens kontekster kombinert med Luhmanns (2000; 2002) begrep om kommunikasjon og inklusjon/eksklusjon. Skolens systemkontekst presenterer overordnede mål som skal gi en ramme for skolens organisering og arbeid. Skolene og lærerne tolker systemkontekstens innhold i tråd med den skolekulturen de er en del av. Skolens omgivelser speiler seg i skolekulturens forståelse av egen funksjon. Her ser vi at Arfwedsons tre kontekster er nært sammenflettet, hvor skole og samfunn må undersøkes i lys av hverandre. Skolekulturen får videre betydning i hva som ekskluderes som skolens omverden.

Selv om det er en form for konsensus i skolepolitikken ideologiske føringer på skolens idealistiske funksjon, så er det tydelig at arbeidet med sosial inklusjon blir tillagt ulik vekt og forstås på ulike måter. Den pedagogiske litteraturen har gjerne fokus rettet mot begrep som tilpasset opplæring, læringsfellesskap og kollektivistiske tilnærminger. De er i utgangspunktet begrep som er godt tilpasset mål om sosial inklusjon. Med et sosiologisk blikk, der eksklusjon heller enn inklusjon løftes frem, flyttes fokus fra idealer til skolen i samfunnet og skolen i skolen. Økt systempress på skolen som skal ivareta stadig flere samfunnsoppgaver gjør ikke nødvendigvis skolene i bedre stand til å håndtere sine kjerneoppgaver, men fører heller til at skoler må prioritere mellom mange til dels motstridende mål. Det kan videre tenkes at

pedagogiske premisser har tapt terreng, da skoleresultater og effektivitet har blitt viktige fokusområder i skolen. De pedagogiske visjonene drukner i forestillinger om effektivitet og resultatmål. Møtet mellom systemlogikkene harmonerer ikke, og det blir derfor opp til den enkelte skole hva som ekskluderes og inkluderes i tråd med skolekoden.

Utviklingsperspektivet i oppgaven tydeliggjør den organisatoriske og institusjonelle treghetsproblematikken i skolen. Til tross for store endringer i systemkonteksten¹⁰, er det vanskelig å endre skolekulturen og skolekoden. Utdanningssystemet, med lange tradisjoner og tunge institusjonaliserte trekk, kan på mange måter ses som en byråkratisk skilpadde. Endring i den enkelte skole må institusjonaliseres i lærernes praksishverdag, og legitimeres gjennom praktisk nytte for at endringene skal vedvare. Lærerne må med andre ord oppleve et behov for endring, for at endring skal forekomme. Her kan det godt tenkes at skoler med mange tunge utfordringer er mer fleksible, og dermed mer villig til å tilpasse seg nye arbeidsmåter for å kunne tilpasse seg elevgruppen til enhver tid.

En analyse av sosial ulikhet på skole- og mesonivå er viktig bidrag som ikke er begrenset av individforklaringer eller mer strukturelle rammebetingelser på samfunnsnivå. Forståelse av skolen som mulighetsskapende og begrensende er i virkeligheten kompleks, og bør derfor undersøkes på flere nivå, og med ulike teoretiske briller.

Målet med oppgaven har ikke vært å angi hva som er rett og galt i arbeidet med sosial inklusjon, men heller å rette oppmerksomheten mot underliggende strukturer på skolenivå som kan føre til marginalisering og sosial ulikhet. Som fremtidig lærer har jeg stor interesse for feltet, og er i tillegg overrasket over hvor lite oppmerksomhet som blir viet lokale forskjeller i skolekultur i egen praksis gjennom utdanningen. Skolekulturene er strukturer som til enhver tid omfavner lærere og geleider dem i de retninger flertallet anerkjenner som riktig. Det er derfor viktig å være bevisst slike føringer, slik at det kan arbeides for å utvikle de beste skolene for kommende generasjoner. Å være bevisst den skolekulturen man er en del av ser jeg derfor som viktig for både etablerte lærere, nyansatte og skoleledere.

¹⁰ «PISA-sjokket» i 2001 medførte prestasjonspress på skolen, som videre resulterte i Læreplanen Kunnskapsløftet 2006. Det skulle skje et løft av norske barn og unges kunnskap. I de senere år har denne omdreining blitt kritisert. I dag arbeideres det med implementering av ny læreplan, Fagfornyelsen, som søker et verdiløft hvor fagspesifikke planer er tydeligere koblet til læreplanens overordnede del.

Som både sosiolog og lærer er masteroppgaven et forsøk på å undersøke forholdet mellom pedagogisk og sosiologisk forståelse, og kan dermed også anses å være et bidrag i grenselandet mellom politikk, pedagogisk praksis og forskning.

7 Litteratur

- Ahre, G. (1994). *Social organizations: Interaction inside, outside and between organizations*. London: SAGE.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Arfwedson, G. (1983). *Hvorfor er skoler forskjellige?* (H. Kolstad, overs.). Kolbotn: Nikolai Olsens trykkeri AS.
- Atkinson, P. (2015). *For Ethnography*. London: SAGE.
- Biddle, B. J., Good, T. L. & Goodson, I. F. (1997). *International handbook of teachers and teaching: Part I*. Berlin: Springer Science + Business Media.
- Bakke, J. (2011). Spesialpedagogikk i klassesamfunnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 141-154. Hentet 10.10.19 fra <https://www.idunn.no/file/pdf/48098148/art07.pdf>.
- Bakken, A. (2007). *Virkningen av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever – en kunnskapsoversikt*. (NOVA-rapport 10/2007). Hentet 29.04.20 fra http://ungdata.no/asset/2646/1/2646_1.pdf
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventinger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakter* (NOVA rapport 7/2012). Hentet 28.10.19 fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/nova_slutt.pdf
- Barr & D'Allesandro (2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the Multidimensional Context of School Culture. *The Journal of genetic Psychology*, 168 (3). 231-250.
- Berg, G. (1995). *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling* (K. M. Thorbjørnsen overs.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *Den samfunnskapte virkelighet*. (F. Wiik overs.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and Control: Volume 3. Towards a Theory of Educational Transmissions* (2.ed). London: Routhledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (2005). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (Overs. A. Priur). Oslo: Pax Forlag.
- Burawoy, M. (2009). *The extended case method: Four countries, four decades, four great transformations, and one theoretical tradition*. Berkley, California: University of California Press.
- Bæck, U-D., K. (2013). Lærer-foreldre-relasjoner under press. *Norsk senter for barneforskning* (4), 77-87. Hentet 07.04.20 fra <http://docplayer.me/35770675-Laerer-foreldre-relasjoner-under-press.html>.

- Caspersen, J., Buland, T., Valenta, M. & Tøssebro, J. (2019). *Inkludering på alvor?: Delrapport 1 fra evaluering v modellutprøvingen Inkludering på alvor* (NTNU samforsk 1/2019). Hentet 08.06.20 fra https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2627558/inkludering_pa_alvor_delrapport_oktober-2019%2bWEB.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design . qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5th. Ed). Los Angeles: SAGE.
- Dale, E. L. (2008). *FELLESSKOLEN – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Dearing, E., Kreider, H. & Weiss, H. B. (2008). Increased Family Involvement in School Predicts Improved Child–Teacher Relationships and Feelings About School for Low-Income Children. *Marriage and Family Review*(48). 226-254. <https://doi.org/10.1080/01494920802072462>.
- Douglas, M. (1986). *How institutions think*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Finnan, C., Schnepel, K. C. & Anderson, L. W. (2003). Powerful learning environments: The Critical Link Between School and Classroom Cultures. *Journal of Education for Students Places At Risk*. 8:4 (391-418). https://doi.org/10.1207/S12327671ESPR0804_2
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge Teachers College Press.
- Hacking, I. (1989). *The Taming of Chance*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Henriksen, H. V. (1984). *Sosialisering, familiekultur og klasse – Familien i klassesamfunnet*. Oslo: Pax Forlag.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur – læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Henderson & Mapp (2002). *A new Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement* (SEDL). Hentet 22.03.20 fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536946.pdf>
- Helgøy, I. (2003). Fra skole til tjenesteleverandør? Endringsprosesser i norsk grunnskole. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 19, 55-79. Hentet 23.02.20 fra https://www.idunn.no/nst/2003/01/fra_skole_til_tjenesteleverandor_endringsprosesser_i_norsk_grunnskole
- Jensen, R. (2006). *Tilpasset opplæring i en lærende skole: Om utvikling av læringsmiljøet*. Stjørdal: Læringsforlaget.

- Kunnskapsdepartementet (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class race and family life*. Los Angeles: University of California Press.
- Lee, C. H. (2011). An ecological system approach to bullying behaviors among middle and junior high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 26, 1664–1693.
- Leiulfstrud, H. Jensberg, Endresen, B., Dahl, Strand, I., Nilsen & Frisvold, (2003). *Children's life worlds: a comparative study of children's life chances and well being in the Nordic countries. Part 1: Documentation and Frequencies*. Trondheim: ALLFORSK.
- Lemert, C. (2003). *Social Things: An introduction to the sociological life* (3.ed). New York: Rowman and Littlefield publishers.
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer*. (J. Cederstrøm, N. Mortensen & J. Rasmussen overs.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. (2002). Inklusion og eksklusion. *Scandinavian Journal of Social Theory*, 3(1), 121-139. <https://doi.org/10.1080/1600910X.2002.9672817>.
- Nes, K. Strømstad, M. & Skogen, K. (2004). *Inkluderende skoler? Casestudier fra fem skoler*. (14). Hentet 22.04.20 fra: https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/133840/rapp14_2004.pdf?sequence=1
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole – hvordan skape et bedre samarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nevøy, A. & Ohna, S. E. (2014). *Spesialundervisning – bilder fra skole-Norge: En studie av spesialundervisnings dynamikk i grunnopplæringen*. (45/2014). Hentet 10.10.19 fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/219791/Spesialundervisning.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A-K. (2013). Sosial, faglig, og opplevd inklusjon for ulike elevgrupper i skolen. *Tidsskrift for evaluering i praksis* (15). 68-75. Hentet 01.02. 20 fra <https://core.ac.uk/download/pdf/30910904.pdf>
- Nordahl, T. & Dugli, M-B. (2016). *Samarbeid mellom hjem og skole*. Hentet 13.04.20 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering og måluppfyllelse – att nå framgång med alle elever*. Stockholm: Liber.

- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). London: SAGE.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data*. Los Angeles, SAGE.
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet. *Nytt norsk tidsskrift*(31). 30-43. Hentet 03.05.20 fra http://www.uis.no/getfile.php/13217918/HF/PISA-Syndromet_Sjøberg_Nytt_Norsk_Tidsskrift_1-2014.pdf
- Solhaug, T. (2008) Kritisk blikk på skolens opplæring til demokrati. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 255-261. Hentet 13.02.20 fra https://www.idunn.no/file/pdf/33194732/kritiske_blikk_pa_skolens_opplering_til_demokrati2.pdf
- Strand, I. (2004). *Sosial ulikhet i kontekst – en studie av paradoksale idealer og realiteter i tre skoleorganisasjoner* (Mastergradsavhandling). NTNU, Trondheim.
- Sunde, E. (2010). *Utdanning, ulikhet og klasse: En analyse av forhold som påvirker arbeidet i skolen og samarbeidet mellom lærer og elev* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen: Bergen.
- Sønderaal, M. (2020). «Vi må stå i det og finne det beste systemet»: En kvalitativ studie om det spesialpedagogiske systemets rolle og funksjon i skoler lokalisert i sosiodemografiske utsatte og ressurssterke bydeler i en norsk kommune (Mastergradsavhandling). NTNU, Trondheim.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode* (5.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (2005). Inclusive education: The ideals and the practice. I K. Topping & S. Maloney (Red.). *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education*. Oxon: RoutledgeFalmer.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative metode i praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Topping, K. & Maloney, S. (Red.) (2005). *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education*. Oxon: RoutledgeFalmer.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(2001), 308–331. Hentet 12.03.20 fra <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/EUM0000000005493/full/html>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet 04.04.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Om Overordnet del*. Hentet 09.05.20 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>

Utdanning- og forskningsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 030 (2003-2004)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wendelborg, C. (2016). *Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen: Analyse av elevundersøkelsen i skoleåret 2015/16*. (Samforsk rapport 2016). Hentet 02.05.20 fra https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2375190/Mobbing+krenkelser+og+arbeidsro+i+skolen+2015_16+WEB.pdf?sequence=3

Appendiks

Vedlegg #1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

‘Barndom og velferd i Norden’?

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

Formål

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

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

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

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

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

Hva innebærer det for deg å delta?

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

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

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

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for lærerutdanning ved førsteamanuensis Anna Rapp anna.cecilia.rapp@ntnu.no telefon +47 41363994 eller Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved professor Håkon Leiulfsrud hakon.leiulfsrud@ntnu.no telefon +47 95404299.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen thomas.helgesen@ntnu.no telefon +47 93079038

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

Med vennlig hilsen

Anna Rapp

Håkon Leiulfsrud

(Førsteamanuensis) (Professor)

Samtykkeerklæring

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

Å delta i undersøkelsen gjennom intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide for lærere

Oppvarming

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

Kan du beskrive lærerrollen din?

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

Kunne du beskrevet denne skolen, som en organisasjon?

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

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

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

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

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

- *Eks; oppfølging av hjemmearbeid/ utstyr/ oppmøte, behovsdekning, samarbeidsklima*
- beskriv typisk bra og typisk utfordrende samarbeidsforhold. Noe **karakteristisk**?

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

Beskriv samarbeid med eksterne instanser og nærmiljøtiltak

- Beskriv et typisk samarbeidsopplegg med PPT (faglig, sosialt, foreldreinvolvering?)
- Beskriv forebyggende og intervensjonerende tiltak (jf. *"Forebyggende innsatser i skolen":s.141*): *organisatoriske forutsetninger, endringsvillighet, behov, systematikk, lokale tilpasninger, planlagte forebyggende tiltak, kommunens hjelpesystemer.*

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

- Beskriv typisk tilpasset undervisning i klassen/ ved skolen, på individ-, gruppe- og skolenivå. (Tilpasning til individuell faglig-teoretisk læring, samt (sosial) tilpasning til fellesskapet.)
- Hva er den største utfordringen når det gjelder tilpasset opplæring ved skolen din? Hva lykkes dere med?
- Hvem inkluderes? Hvem ekskluderes? Hvilken type problematikk håndteres og ikke?
- Beskriv typisk bakgrunn for spesialundervisning etter vedtak i klassen/ ved skolen (*også på bakgrunn av sosiale problemer, maskeres som faglige behov?*)
- Hvordan oppfatter du forholdet mellom elevenes behov og de tilgjengelige ressursene? (Faglig og sosialt, hjemme og på skolen)
- Hvordan brukes skolehelsetjenesten i sosiale øyemed?
- Utviklingsbehov/- potensiale?
- Oppfatter du skolen som en del av velferdsstaten?

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

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

Vedlegg #3: Kvittering NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Barndom og velferd i Norden 2019

Referansenummer

540980

Registrert

22.08.2018 av Anna Cecilia Rapp - anna.cecilia.rapp@ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anna Rapp, anna.cecilia.rapp@ntnu.no, tlf: 41363994

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

01.01.2019 - 31.12.2024

Status

03.09.2019 - Vurdert

Vurdering (4)

03.09.2019 - Vurdert

Vi viser til endring registrert 02.09.2019.

Endring: Det er lagt til noen nye spørsmål i spørreskjemaet. Endringen påvirker ikke vår vurdering.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om

behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

29.07.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 22.07.2019.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 29.07.2019. Behandlingen kan fortsette.

Endring: Det er lagt til ett nytt utvalg. Barn mellom 9-12 år skal intervjues om skolehverdagen. Det skal ikke diskuteres potensielt sensitive temaer under intervjuene. NSD minner om at i tillegg til foreldrenes skriftlige samtykke, må barna ønske å delta. Vi ber også om at forskerne i forkant av intervjuet ber barna unnlate navn på andre personer eller karakteristisk beskrivelser.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

01.02.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 30.01.2019.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 12.12.2018. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

03.12.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 03.12.2018 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold og alminnelige personopplysninger frem til 31.12.2024.

VURDERING AV BEHOV FOR DPIA

Det behandles i prosjektet særlige kategorier av personopplysninger (sensitive opplysninger) om en potensielt sårbar gruppe. Vi vurderer likevel at det ikke er snakk om høy risiko for de registrertes friheter og rettigheter, og at det dermed ikke er nødvendig å gjøre en personvernkonsekvensvurdering (DPIA) jf.

personvernforordningen art. 35. Dette er begrunnet blant annet i følgende momenter: Fokuset i prosjektet er ikke på enkeltelevne, men på skolen; koblingen på individnivå lagres i en kort periode; tilgangen begrenses til prosjektleder og få interne ansatte; foreldrene vil få informasjon om at de kan se gjennom spørsmålene i forkant. Informasjonssikkerheten vurderes videre som tilfredsstillende.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre seg med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

