

MASTEROPPGAVE

M1GLU18H

Mai 2023

Dilemmaer knyttet til likeverdig opplæring

- En kvalitativ studie av fire rektorers forståelse av handlingsrom
for å utøve likeverdig opplæring

Dilemmas concerning equity in education

30 sp oppgave

Ingrid Tømmermo

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Jeg studerte sykepleie da jeg bestemte meg for at jeg ville bli lærer. I det som jeg opplevde som en håpløs situasjon, i praksis på et sykehus, innså jeg at sykepleieren ofte følger mennesker i livets slutfase, mens læreren får følge barn i livets start. Det er en klisjé, men det var dette jeg følte på i 2018. Jeg ville bli lærer for å kunne utgjøre en forskjell for unge mennesker. Følge dem ut i livet, støtte dem over flere av deres barneår. NRK-serien *Du så meg* forsterket dette håpet. I serien møter lærere tidligere elever, og elevene som nå har blitt voksne forteller læreren sin om hvor stor innvirkning vedkommende hadde på elevens liv. De trakk fram viktige hendelser, og lærerens rolle i det. I noen tilfeller husket ikke læreren selv situasjoner som hadde vært så viktig for den tidligere eleven. Jeg ønsket meg en framtid i et yrke der jeg kunne utgjøre en forskjell for unge mennesker. Min forståelse av lærerrollen har blitt utvidet siden 2018, men temaet for masteroppgaven min springer likevel ut av dette ønsket. Hvordan kan læreren, i møte med så mange ulike barn og hjemmesituasjoner, utgjøre en forskjell?

Dette markerer slutten på et femårig utdanningsløp. Jeg har møtt så mange flotte og dyktige lærere både på utdanningen og utenfor, og flere av dere vil jeg ta med meg som rollemodeller i lærerkunsten. Min aller første praksislærer, Kristin Elisabeth Kveberg, er et stort lærerforbilde for meg. Tusen takk for at du gav meg troen på at jeg kunne få det til, allerede første studieår.

Prosessen jeg har hatt denne våren har vært krevende, fortvilt og oppløftende. Jeg vil rette en stor takk til min veileder Knut Ove Æsøy for alle gode samtaler og hjelp med å finne retning blant alle meningene og forståelsene som omkranser likeverdig opplæring. Jeg har satt stor pris på tankene og innspillene dine. Tusen takk til informantene mine for at dere delte så ærlig med meg. Jeg vil også takke familien min, som alltid har klokketro på meg og mine prosjekter. Avslutningsvis vil jeg takke gjengen på lesesalen. Fellesskapet nede i kjelleren har vært veldig viktig for meg denne våren; vi har stått i det sammen.

Oslo, 8.05.2023

Ingrid Tømmermo

Sammendrag

Verdien om likeverd kan forstås som en rød tråd i skoleverket. Den finnes i lovverket, og i rammene som omgir skolen. Likevel er det flere faktorer som utfordrer skolens praktiske utlevelse av verdien. Gjennom fire kvalitative semistrukturerte intervjuer har jeg identifisert to overordnede dilemmaer som kan skape utfordringer med overholdelsen av likeverdig opplæring. Disse dilemmaene er *skolens mandat vs. tilgjengelige ressurser* og *likebehandling vs. likeverd*.

Innenfor det første dilemmaet blir faktorer og perspektiver knyttet til elevsyn og lærersyn, hjemmeforhold og skolemiljø og skolens fysiske rammer beskrevet gjennom muliggjørende og forhindrede forståelser av hva som utgjør likeverd i opplæringa. Mulighetene for likeverdig opplæring innenfor dette dilemmaet eksisterer i det reflekterende profesjonsfellesskapet, i forståelsen av hva skole og hjem samarbeider om og i veggene på selve skolebygget.

Det andre dilemmaet omhandler muliggjørende og forhindrede faktorer knyttet til tilpasning for likeverd innenfor en ramme av felles læreplan og kompetansemål, og likeverdig tilpasning for elever med særskilte behov. Innenfor dette dilemmaet legger *rimelighetens grenser* føringer for hvordan og hvor langt en skole kan tilrettelegge for elevers særskilte behov. Rektorene beskriver en ressursituasjon og en samlet kompetanse ved skolen som de ikke opplever som tilfredsstillende for å kunne møte alle særskilte problemer som utgjør utfordringer for elever i skolehverdagen. Selv om skolens ansatte strekker seg langt for å imøtekomme elevene, vil enkelte elevers behov utgjøre en hindring for at opplæringstilbudet de får er likeverdig. Likeverdig opplæring krever kompetanse og ressurser for å kunne ivareta enkelteleven, i tillegg til et handlingsrom for tilpasning innenfor skolens strukturelle rammer og ressursituasjon.

Summary

The value of equity can be understood as a common thread throughout the school system. It exists in the legal framework and in the structures that surround the school. However, there are several factors that challenge the practical implementation of this value in schools.

Through four qualitative semi-structured interviews, I have identified two overarching dilemmas that can create challenges with ensuring equitable education. These dilemmas *are the school's mandate vs. available resources, and equal treatment vs. equity.*

Within the first dilemma, factors and perspectives related to views on students and teachers, home life and school environment, and the physical framework of the school are described through enabling and hindering understandings of what constitutes equitable education. The opportunities for equitable education within this dilemma exist in the reflective professional community within schools, in the understanding of what the school and the homes collaborate on, and in the walls of the school building itself.

The second dilemma concerns enabling and hindering factors related to adaptation for equity within a framework of common curriculum and competency goals, and equitable adjustment for students with special needs. Within this dilemma, *the limits of reasonableness* guide how far a school can accommodate students' special needs. Principals describe a resource and competence situation at the school that they do not consider adequate to meet all the challenges that students face in their everyday lives. Even though school staff go to great lengths to accommodate students, some students' needs may hinder the equity of the education they receive. Equitable education requires competence and resources to accommodate individual students, in addition to a flexibility to adapt within the school's structural framework and available resources.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	II
Sammendrag.....	III
Summary.....	IV
Innholdsfortegnelse.....	V
1 Innledning.....	1
1.1 Likeverdighet som internasjonal målsetting.....	1
1.2 Utdanningspolitisk bakgrunn og tema.....	2
1.3 Formål og problemstilling.....	3
1.4 Nasjonale føringer.....	4
1.4.1 Ivaretagelse av likeverd i opplæringslova.....	4
1.4.2 Beskrivelser av rektors rolle og ansvar.....	5
1.4.3 Læreplanverkets overordnede del.....	5
1.5 Oppgavens oppbygning.....	6
2 Teori.....	7
2.1 Profesjonsetiske dilemmaer.....	7
2.2 Profesjonsetisk kompetanse.....	7
2.3 Rektor som endringsagent.....	8
2.4 Pedagogikk og arkitektur.....	9
2.5 Læreplan og kompetansemål.....	9
2.6 Tilpasset opplæring, differensiering og inkludering.....	10
2.7 Tilpasning og ressurser.....	11
2.8 Atferdsproblemer i skolen.....	11
2.9 Skolekultur.....	12
3 Metode.....	14
3.1 Innhenting av data.....	14
3.1.1 Valg av metode.....	14
3.1.2 Rekruttering av informanter.....	14
3.1.3 Om informantene.....	15
3.1.4 Intervjuguide.....	15
3.1.5 Intervjuene.....	16
3.2 Transkripsjoner.....	17
3.3 Analyse.....	18
3.3.1 Tematisk innholdsanalyse.....	18
3.3.2 Analyse og funn.....	20
3.4 Studiens kvalitet.....	20

3.4.1 Reliabilitet	21
3.4.2 Validitet	22
3.4.3 Etikk	23
3.4.4 Ivaretagelse av personvern	24
4 Presentasjon og drøfting av funn	25
4.1 Skolens mandat vs. tilgjengelige ressurser	25
4.1.1 Elevsyn og lærersyn	25
4.1.2 Hjemmeforhold og skolemiljø.....	30
4.1.3 Fysiske rammer	33
4.2 Likebehandling vs. likeverd	35
4.2.1 Elever med særskilte behov.....	35
4.2.2 Felles kompetansemål	40
5 Konklusjon	45
Litteraturliste	47
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	49
Vedlegg 2: Sikt vurdering av meldeskjema.....	50
Vedlegg 3: Samtykkeskjema	51

1 Innledning

Likeverd i utdanning er en målsetting som fremmes gjennom ulike aktører. I dette kapitlet skal jeg presentere internasjonale målsettinger om likeverdig opplæring, hvordan utdanningspolitiske faktorer i Norge blir beskrevet og hvordan likeverd forstås innenfor disse rammene. Videre skal jeg redegjøre for studiens formål og problemstilling, og presentere nasjonale føringer for likeverd i den norske skolen. Avslutningsvis i dette kapitlet beskriver jeg oppgavens oppbygning.

1.1 Likeverdighet som internasjonal målsetting

Likeverdig og inkluderende opplæring framgår som ett av FNs bærekraftsmål, og UNESCO (2017) har utviklet en veileder som kan benyttes på alle nivåer i utdanningssektoren for å kunne identifisere arbeidsområder i det pågående arbeidet med å sikre likeverdig og inkluderende opplæring for alle. Veilederen definerer likeverd slik: «Ensuring that there is a concern with fairness, such that the education of all learners is seen as being of equal importance» (UNESCO, 2017, s. 7). Inkludering settes i sammenheng med likeverd, og defineres slik: «A process that helps to overcome barriers limiting the presence, participation and achievement of learners» (UNESCO, 2017, s. 7). Definisjonene knytter likeverd til rettferdighet, og inkludering til å overkomme barrierer. Veilederen behandler verdiene i samspill, og forstår dem som uløselig knyttet til hverandre. Dette er noen av arbeidsområdene som jeg forstår som mest relevante for utdanningsinstitusjoner i Norge.

En likeverdig og inkluderende praksis er en pågående prosess, og faktorer som læreres profesjonelle ferdigheter og holdninger, pedagogisk praksis, læreplan og infrastruktur kan virke muliggjørende eller hindrende for det overordnede målet (UNESCO, 2017, s. 13).

Veilederen slår fast at selv om hovedbudskapet er enkelt, «every learner matters and matters equally» (UNESCO, 2017, s. 12), er overføringen fra verdi til praksis komplisert.

Likeverdighet og inkludering som prosess brytes ned til å utgjøres av konsepter, policy uttalelser, strukturer og systemer og praksiser. Tilhørende hvert delområde har veilederen definert arbeidsområder der brukeren kan krysse av for framdriftsnivået ved sin institusjon. Dimensjonen som omtaler konseptene bryter disse ned til en forståelse av at inkludering og likeverd er overhengende prinsipper for skolens praksis, at det nasjonale læreplanverket er skapt for å respondere til alle elever, at alle som er involverte med elever og deres familier har en forståelse av de nasjonale målene for promotering av inkludering og likeverd, og at

systemer følger opp elevers læring, tilstedeværelse og deltakelse innenfor utdanningssystemet. Noen av arbeidsområdene tilhørende denne dimensjonen er hvorvidt inkludering og likeverd er definert og forstått innenfor utdanningspolicyene, hvorvidt vurderingssystemene støtter og feirer måloppnåelse og læring for alle elever, uavhengig av nivå og i hvilken utstrekning aktørene som er involverte i barnets liv forstår implikasjonene av inkludering og likeverd gjennom sine roller (UNESCO, 2017, s. 39).

Dimensjonen som omtaler strukturer og systemer bryter disse ned til å handle om støtte av høy kvalitet for sårbare elever, koordinerte praksiser for inkluderende og likeverdig opplæring mellom alle tjenester og institusjoner som berører eleven, menneskelige og økonomiske ressurser distribueres på en slik måte at de fremmer potensielt sårbare elever, og at spesialpedagogiske tiltak og ressurser har en klar rolle i fremming av inkludering og likeverd. Arbeidsområdene tilhørende dette aspektet tar for seg hvorvidt elevene selv blir spurt om sitt behov for støtte, om familiene til elevene anses som støttepartnere i elevenes utdanning, i hvilken grad støttende tiltak er tilgjengelige ved behov, i hvilken grad skolen samarbeider med andre relevante sektorer og at disse har samme forståelse av likeverd og inkludering. I hvilken utstrekning ses alle elever som like viktige utdanningsmessig, og i hvilken utstrekning brukes tilgjengelige ressurser fleksibelt for å støtte deltakelse og læring (UNESCO, 2017, s. 41).

1.2 Utdanningspolitisk bakgrunn og tema

Bakgrunnen for denne studien er spenninger mellom faktorer som har preget den norske skolen siden tusenårsskiftet. Hilt (2020, s. 85) beskriver PISA-sjokket som en innledning av 2000-tallets utdanningspolitikk. Dette sjokket baserte seg på at norske elever scoret rundt gjennomsnittet i OECDs internasjonale PISA-undersøkelse. I etterdønningene av dette ble det stilt spørsmål om skolens skikkethet til å tilrettelegge for elevenes opparbeidelse av grunnleggende ferdigheter, som senere ville gjøre elevene skikket til å delta i videre studier og arbeidsliv. Hilt betegner det økte fokuset på læringsresultater som et paradigmeskifte i de utdanningspolitiske prioriteringene i Norge. «Tanken om at vi lever i et globalt kunnskapssamfunn der statene konkurrerer i en kunnskapsøkonomi i kraft av befolkningens humankapital, har blitt mer pregende for skolepolitikken. Utdanningssystemet spiller slik sett en avgjørende rolle i samfunnsøkonomien og blir sett på som spesielt viktig for å kunne opprettholde en bærekraftig velferdsstat i fremtiden» (Hilt, 2020, s. 85). Med Kunnskapsløftet, LK06, utviklet det seg et utdanningsøkonomisk orientert styringssystem

som baserte seg på at elevprestasjoner samt skoler og læreres kvalitet var målbart. Helsvig (2022) beskriver dette som at «pedagogenes «input» ble erstattet av utdanningsøkonomenes «output» som de viktigste styringsparameterne.» Dette innebar en ansvarliggjøring av lærere og rektorer for resultatene elevene produserte på kartleggingsundersøkelser og nasjonale prøver. I sin doktorgradsavhandling så Ingvild Bjordal (2016) på konsekvensene implementering av markedsstyringsprinsipper i utdanningspolitikken hadde for grunnskoler i Oslo. Konkurranserefremmende virkemidler som fritt skolevalg, stykkprisfinansiering, offentliggjøring av resultater og målstyring trekkes frem, og beskrives som bidragende til polarisering mellom skoler. Ved å aktivt velge eller velge bort skoler for sine barn, påvirket foreldrene et skille mellom skoler som dro nytte av denne politikken, og skoler hvis betingelser ble svekket. Stavelie (2021, s. 1) beskriver at «politisk likebehandling kan forsterke ulikhet» og at politikk for konkurranserefremming kan bidra til å forsterke skiller mellom det hun omtaler som A- og B-skoler i Oslo. A-skoler blir beskrevet som ressurssterke og privilegerte, og B-skoler blir beskrevet som ressurssvake. Innenfor denne styringskonteksten kan rektorenes handlingsrom innskrenkes til det Bjordal kaller en ensrettet og dekontekstualisert praksis. Studien belyser paradokset i at rektorene er forventet bidra til sosial utjevning ved å kompensere for forskjeller langs etniske og sosiale skillelinjer, innenfor et system som tilskrives å forsterke de samme forskjellene. Bjordal (2016, s. 231) maler opp bruk av definerte standarder og målstyring som kontrasterende til prinsippet om likeverdig opplæring, da det utfordrer forståelsen av at likeverdighet oppnås gjennom en innretning på at elever er ulike.

1.3 Formål og problemstilling

Skolen er et komplisert sammensatt nettverk av enkeltmennesker, systemer og mangfoldige meninger om hva og hvordan skolen skal drives. Innenfor den utdanningspolitiske konteksten for skolen i Norge i dag, har likeverdig opplæring noen vanskeligliggjørende vilkår. Før jeg startet dette arbeidet hadde jeg en antakelse om at likeverd var nært knyttet til det overordnede politiske målet om at skolen skal bidra til sosial utjevning, i tillegg til den enkelte lærers handlingsrom for å kunne utgjøre en positiv forskjell for barn gjennom opplæringa. Det jeg oppdaget underveis i dette arbeidet var at likeverd som verdi ofte ikke utdypes i faglitteraturen. Jeg oppdaget at likeverd ble definert som verdien av at alle mennesker er like mye verd. Denne forståelsen av verdien er overordnet og grunnleggende, men gir ikke retning i det praktiske arbeidet og lar mange spørsmål stå ubesvart. Hvordan kommer den

overordnede verdien til uttrykk i praksis? Og hvordan kan jeg som lærer gi likeverdig opplæring for mine elever? Jeg ble nødt til å undersøke betydningen og forståelsen av likeverd i praksisfeltet, og jeg bestemte meg for å spørre rektorene. Rektor har et overordnet ansvar for opplæringen, og jeg anså det som naturlig å spørre mennesker med denne rollen for å få innsikt i likeverdig opplæring i praksis. Problemstillingen for denne studien er *hvilke dilemmaer er knyttet til likeverdig opplæring i skolen?*

1.4 Nasjonale føringer

1.4.1 Ivaretagelse av likeverd i opplæringslova

Grunnskoleopplæring skal skje i overensstemmelse med opplæringslova (1998). Lovens formålsparagraf slår fast at «opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet». Verdigrunnet for opplæringa kommer også til syne gjennom andre paragrafer i loven. I §1-3 *Tilpassa opplæring* står det at opplæringa skal tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger. §1-4 *Tidleg innsats på 1. til 4. trinn* slår fast at elever «som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skrivning eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd». Disse paragrafene ivaretar likeverdigheten gjennom en lovfestet anerkjennelse av elever er ulike, og dermed har ulike forutsetninger og behov for læring. Dette kommer også til uttrykk i § 5-1 *Rett til spesialundervisning*, der det slås fast at elever har rett til spesialundervisning dersom det ordinære opplæringstilbudet ikke har gitt eller ikke kan gi tilfredsstillende utbytte. Hvilken opplæring som skal gis, skal vurderes ut ifra utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringen skal gi eleven et forsvarlig utbytte, både i forhold til hvilke opplæringsmål som er realistisk for den enkelte og i forhold til andre elever. Skolen skal stille progresjonskrav ovenfor elevene, men er samtidig pliktig å legge til rette for den enkeltes læringssituasjon. I §2-3 a. *Fritak frå aktivitetar m.m. i opplæringa* står det: «Skolen skal vise respekt for elevane og foreldra sine religiøse og filosofiske overtydingar og sikre retten til likeverdig opplæring.» Denne paragrafen omhandler fritak fra deler av undervisningen som en opplever som «utøving av ein annan religion eller tilslutning til eit anna livssyn», eller finner krenkende eller støtende. §9 A *Elevane sitt skolemiljø* beskriver elevenes rett til «eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.» Skolen har plikt til å arbeide kontinuerlig for å fremme dette for alle elever, og har en aktivitetsplikt dersom noen ved skolen «får mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø» (§ 9 A-3 & § 9 A-4). Aktivitetsplikten blir

utløst dersom en elev selv sier at hen ikke opplever skolemiljøet som trygt og godt, eller dersom en undersøkelse viser at dette er tilfellet.

§2-15 beskriver at «elevane har rett til gratis offentlig grunnskoleopplæring.» Dette omtales som gratisprinsippet. I §8-1, som omtales som nærskoleprinsippet, står det at «grunnskoleelevane har rett til å gå på den skolen som ligg nærast eller ved den skolen i nærmiljøet som dei soknar til.» Disse paragrafene ivaretar elevens tilhørighet til skolen, og understreker at denne tilhørigheten skal være gratis.

1.4.2 Beskrivelser av rektors rolle og ansvar

I Opplæringslova §9-1 står det at «Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiaregenskapar» (Opplæringslova, 1998). Rektor skal organisere skolen i samsvar med blant annet formålsparagrafen 1-1 (Opplæringslova, 1998, § 2-3) Under kapittel 9 A, *Elevane sitt skolemiljø*, står det at «Alle som arbeider på skolen, skal varsle rektor dersom dei får mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø. Rektor skal varsle skoleeigaren i alvorlege tilfelle» (Opplæringslova, 1998).

1.4.3 Læreplanverkets overordnede del

Verdier for opplæringa er utdypet i den overordnede delen av læreplanen, LK20, under kapitlene *Opplæringens verdigrunnlag* og *Prinsipper for skolens praksis* (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 1 & 3). Likeverd beskrives i *Opplæringens verdigrunnlag* i underkapitlet *Menneskeverdet* slik: «Likeverd og likestilling er verdier som er kjempet fram gjennom historien, og som fortsatt må ivaretas og forsterkes. Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer disse verdiene. Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering. Elevene skal også gis likeverdige muligheter slik at de kan ta selvstendige valg. Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes» (kap. 1.1) I *Prinsipper for skolens praksis*, beskrives likeverd i kapitlet *Undervisning og tilpasset opplæring* beskrives det at «elevnes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet. Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger. [...] For å skape

motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer» (kap. 3.2)

i underkapittelet *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling* (kap. 3.5) beskrives det at «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis. Skolen som samfunnsinstitusjon er forpliktet til å bygge på og praktisere verdiene og prinsippene for grunnopplæringen. Skoleeiere, skoleledere og lærere har ut fra sine ulike roller et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen. De må sammen sørge for at skolens praksis er i samsvar med hele læreplanverket». Det beskrives at god utvikling av skolens praksis skjer ved at «... fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak.»

1.5 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er delt inn i fem kapitler. I det første kapitlet har jeg gjort rede for oppgavens bakgrunn, tema og formål. Jeg har presentert oppgavens problemstilling, og det nasjonale rammeverket som likeverd kommer til uttrykk gjennom. I kapittel to presenterer jeg oppgavens teorigrunnlag, som omhandler profesjonsetikk, rektors rolle, arkitektur, læreplan og kompetansemål, tilpasning, atferdsproblemer og skolekultur. I kapittel fire presenterer jeg funnene, og drøfter dem gjennom teorigrunnlaget og de nasjonale føringene. Elementer fra den utdanningspolitiske bakgrunnen blir også videreført i dette kapitlet. Kapittel fire er organisert under to overordnede dilemmaer, og underaspekter knyttet til dem. I kapittel fem føres de ulike delene sammen i en avsluttende konklusjon.

2 Teori

Teorigrunnlaget for denne oppgaven er basert på teori om profesjonsetikk, rektors rolle, samspillet mellom pedagogikk og arkitektur, idégrunnlaget for læreplanen, tilpasset opplæring, atferdsproblematikk i skolen og skolekultur. Teorigrunnlaget er bredt, og gjenspeiler det brede virkeområdet til verdien om likeverdig opplæring.

2.1 Profesjonsetiske dilemmaer

Ohnstad (2018, s. 69) hevder at læreren møter etiske dilemmaer hver dag. Disse dilemmaene utfordrer profesjonsutøveren fordi de beskriver verdier i konflikt, og appellerer gjennom intellekt, plikt og følelser. Profesjonsetiske dilemmaer beskriver dilemmaer som er innebakt i profesjonen, der verdier og normer i yrkesutøvelsen konkurrerer (Ohnstad, 2018, s. 71). Slike dilemmaer innebærer ofte skjulte verdikonflikter. Noen særegne sider ved skolen som samfunnsinstitusjon kan skape grobunn for etiske dilemmaer (Ohnstad, 2018, s. 72-73).

Ohnstad belyser det faktum at elever har en plikt til å gå på skolen, og dermed ikke selv har valgt å være en del av institusjonen. I tillegg består skoler og klasser av mange enkeltindivider der elever, i tillegg til å inngå i et asymmetrisk maktforhold ovenfor skolens ansatte, også i mange tilfeller er prisgitt læreren sin. Dette innebærer at deltagere innenfor skolen ikke kan velge eller velge bort hverandre. Elever er unge mennesker, og er derfor for umodne til å fullt ut kunne forstå uetisk behandling. Dette tydeliggjør lærerens moralske og etiske ansvar ovenfor elevene. Et annet aspekt Ohnstad tar opp er at læreren skal vurdere og sortere elevene. Vurderinger, korrigeringer og bedømminger gjøres på bakgrunn av faglige og sosiale prestasjoner hos eleven.

Læreren befinner seg i en moralsk dobbeltposisjon. I tillegg til å gi moralsk opplæring, virker også læreren i kraft av sin profesjon som et moralsk forbilde ovenfor elevene. Ohnstad (2018, s. 73) beskriver lærerprofesjonen som kompleks, da flere normsystem og rammeforholdene ved institusjonen konkurrerer med profesjonsetikken.

2.2 Profesjonsetisk kompetanse

Ohnstad (2018, s. 156-158) beskriver at utover de nasjonale retningslinjene som skolen skal forholde seg til, finnes også uttalte normer og skolekulturelle retningslinjer som lærere arbeider innenfor. Hver skole utgjør en kontekst som består av tradisjoner, normer og kultur. Eksempler på dette er hvordan man møter elever og kolleger, hvordan man håndterer elever som bryter ordensreglementet og hva man kan snakke om på lærerværelset. Ohnstad skriver

dette: «I en slik institusjonalisert praksis kan en lærer oppleve at det er nesten umulig å finne fram til – eller holde fast ved – egne verdier og å handle etter dem» (2018, s. 156). De etablerte rutinene på en skole kan skape sterke føringer for hvordan verdier leves ut. Kommunikasjon og felles refleksjon rundt verdier løftes fram som middelet mot en etablert kultur der lærerne går på autopilot. Ohnstad understreker at ulike forståelser og perspektiver kan medføre bedre diskusjoner, en bredere forståelse av spørsmål om etikk og verdier og profesjonell utvikling.

2.3 Rektor som endringsagent

I sin gjennomgang av hvordan sentrale myndigheter har definert rektorrollen fra 1959 til 2006, peker Briseid (2017) på endringer i hvordan rektor skal utøve sin rolle. «Rektor har gått fra å skulle være inspirator og miljøbygger i møte med faglig autonome lærere, til aktiv pådriver for å få frem læringsresultater hos elevene» (Briseid, 2017, s. 155). Rektors rolle i den nyeste læreplanen Briseid har analysert, LK06, beskrives som *resultatorientert endringsagent*. I denne forståelsen legger Briseid at rektor skal arbeide for å fremme læringsresultatene til elevene på sin skole. Han beskriver en vanskelig balansegang mellom resultatpresset fra testene, og det helhetlige humanitetsperspektivet som beskrives i Opplæringslovas formålsparagraf. «Rektorrollen synes spenningsfylt: På den ene siden skulle rektor arbeide for at elevene skulle prestere godt på nasjonale og internasjonale tester, og på den andre siden skulle det helhetlige perspektivet på skolens oppdrag ivaretas» (Briseid, 2017, s. 154). Han beskriver at i denne balansegangen er det en åpenbar fare for at humanitetsperspektivet må vike for resultatpresset. Spenningen mellom disse aspektene setter store krav til rektorens faglige integritet.

Møller (2019, s. 201) beskriver at det ikke eksisterer nøytrale endringsagenter, fordi endring innebærer egeninteresse og makt. Rektors arbeid blir styrt av nasjonale og lokale lover og mål. Dette inkluderer juridisk styring gjennom lover, forskrifter og læreplan, i tillegg til økonomisk styring. Skolens lokale målsettinger kan forstås som et resultat av forhandlinger gjort internt på en skole, som gjenspeiler overordnede utdanningspolitiske satsninger (Grutle, 2018, s. 59). Men fortolkningen av mandatet er åpent for den enkelte skoleleder. Møller (2019, s. 190) skriver at påvirkning utenfra vil fortolkes gjennom skjønn, og at den enkeltes skjønn blir påvirket av erfaringsbaserte normer for hva som er god praksis, og hvordan skolen som organisasjon skal se ut. Det hviler et stort ansvar på rektors skjønnsmessige vurderinger når endringsprosesser for lærere og skoler settes i gang.

2.4 Pedagogikk og arkitektur

Becher og Høyland (2019) beskriver samspillet mellom pedagogikk og arkitektur for å støtte opp under lek og lekende tilnærminger til læring. De beskriver at det fysiske bygget, lærernes kompetanse og skoleledernes organisering virker sammen for å skape et areal som inviterer til praktisk og lekende aktivitet (2019, s. 74). Arkitekturens muligheter oppstår i samspill med den sosiale og kulturelle konteksten som bygget befinner seg i, og pedagogen må utvikle et blikk for å kunne nyttiggjøre seg av de arkitektoniske mulighetene som finnes. Gjennom innredning og nye praktiske anvendelser av et lokale kan dette blikket gjøre læreren i stand til å utnytte nye og uprøvde muligheter for lek og læring innenfor skolebygget. Dette synet understreker at det kreves pedagogisk kompetanse for å utnytte muligheter, til tross for at de fysiske rammene er til stede. Becher og Høyland bruker beskriver hvordan bruker og bygg spiller sammen gjennom begrepene funksjonelle, sosiale, kommunikative og sanselige egenskapsområder. Det funksjonelle egenskapsområdet beskriver hva et rom er brukbart til, og for hvem. Ved å analysere et rom funksjonelt undersøkes det hvordan rommet praktisk har blitt gjort anvendelig og tilgjengelig for brukere til å gjennomføre en aktivitet. De kommunikative egenskapsområdet beskriver hvordan et rom signaliserer hvordan det er intendert å bli brukt, eller hvem som hører hjemme i arealet. Dette beskriver hvordan et rom signaliserer om hvordan det skal bli brukt og hvilken stemning det er i rommet. Det sosiale egenskapsområdet beskriver hvordan et areal muliggjør samhandling med andre. Rommet kan støtte opp under opplevelsen av fellesskap eller isolasjon. Det sanselige egenskapsområdet beskriver atmosfære og oppfattelse av et rom. Gjennom sanser som hørsel, syn og følelse beskriver dette området hvordan brukeren sanselig opplever å være i rommet.

2.5 Læreplan og kompetansemål

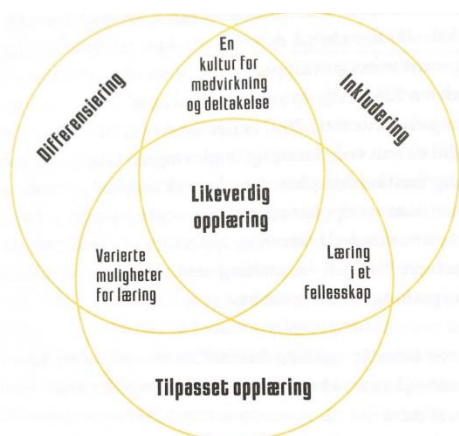
Peder Haug (2012, s. 227-229) skriver om enhetsskolen, og beskriver at en felles skole for alle er bygget opp på verdier som likeverd, solidaritet, demokrati og likestilling. Felles læreplan og kompetansemål har til hensikt å gi samme vilkår til utdanning for alle elever, uavhengig av sosial bakgrunn. Alternativet til dette er tidlig differensiering mellom elevgrupper, og Haug skriver at dette kan hindre mange fra å ta høyere utdanning senere i livet. Han beskriver at tidligere i historien har dette medført at faktorer som sosial bakgrunn og tradisjon har lagt føringer for differensieringen, ikke elevens evner og forutsetninger. Konsekvensen av dette ble at differensieringen skapte grunnlag for sosial reproduksjon. Et

viktig argument for felles læreplan og kompetansemål er at dette vil forsterke felles referanserammer, gjensidig forståelse og samhold. Utfordringen med å få dette til å fungere i praksis er at elever vil ha ulik motivasjon, ulike faglige interesser og ulike forutsetninger for å nå kompetansemålene for sitt klassetrinn. Haug (2012, s. 235) hevder at å dele elever inn i grupper etter forutsetninger, eller å systematisk ta elever ut av den ordinære undervisninga for spesialundervisning strider mot verdier om likeverd, inkludering og sosial rettferdighet. Lærere må derfor ha stor evne til å tilpasse opplæringa for å imøtekomme forutsetningene til alle elever innenfor samme klasse.

Læreplanene i dag inneholder kompetansemål, der det er opp til hver enkelt kommune, skole og lærer å vurdere hvordan elevene skal tilegne seg denne kompetansen (Haug, 2012, s. 236-237). Tidligere læreplaner beskrev konkret innhold som elevene skulle lære om på skolen. Dette var ikke tilfelle i LK06, og er heller ikke tilfelle i dagens læreplan, LK20. Haug (2012, s. 237) beskriver at kompetansebeskrivelsene i LK06 har gitt de lokale aktørene større frihet i gjennomføringen av opplæringa i dag, og at vilkårene for å skape en god skole lokalt er gode. Haug peker på to sider ved dette, som han omtaler som positive og negative konsekvenser. Den positive konsekvensen er at skolen kan tilpasses lokalmiljøet i større grad. Den negative konsekvensen er at det kan bli store forskjeller mellom skolene, og at elevene «i større grad enn tidligere er prisgjeve den skulen dei går på, og lærarane sine» (2012, s. 237).

2.6 Tilpasset opplæring, differensiering og inkludering

Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 23) anslår at en grunnholdning til at forskjeller er en berikelse i et fellesskap, er en forutsetning for likeverdig opplæring. Likeverdighetsprinsippet innebærer at menneskenes verdi er lik, uavhengig av annerledeshet og forutsetninger. Fasting



Figur 1: Fasting og Breilid (2018, s. 110)

og Breilid (2018, s. 110) forstår likeverdig opplæring som bestående av differensiering, inkludering og tilpasset opplæring (se figur 1). Som modellen viser, vil differensiering og inkludering kunne lede til en kultur for medvirkning og deltakelse, inkludering og tilpasset opplæring vil kunne lede til læring i et fellesskap og tilpasset opplæring og differensiering vil kunne lede til varierte muligheter for læring. Det overordnede målet om likeverdig opplæring sammenfatter disse faktorene. I modellen brytes begrepet likeverdig opplæring ned til å

utgjøres av de ulike delene som modellen illustrerer. Fasting og Breilid legger til grunn at målet om likeverdig opplæring kun kan oppnås ved at den ordinære opplæringen har høy kvalitet.

Målet med tilpasset opplæring er å tilpasse undervisningen for å ivareta alle elevers individuelle utviklingsmuligheter og opplæringsbehov. Dette er nedfelt som elevens rett i opplæringslova §1-3. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 24) understreker at paragrafen legger til grunn at det er mulig å tilpasse undervisningen for å ivareta alle elevers utviklingsnivå, og peker på lærerens fag- og fagdidaktiske kompetanse, samt pedagogiske og spesialpedagogiske kompetanse som en forutsetning for å kunne praktisere i tråd med loven. Tilpasset opplæring har to perspektiver, som modellen til Fasting og Breilid viser: individuell læring gjennom varierte muligheter for læring, og læring i et fellesskap.

2.7 Tilpasning og ressurser

Vedrørende retten til spesialundervisning, som beskrevet i opplæringslova § 5-1, beskriver Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 27-28) at spesialundervisningen som tilbys i det enkelte tilfelle påvirkes av de økonomiske og organisatoriske rammene for det ordinære undervisningstilbudet i kommunen eller fylkeskommunen. Dette henger sammen med at sjansen for å få god spesialpedagogisk dekning er større i en kommune eller et fylke som har større økonomiske ressurser til rådighet for bruk i opplæringssektoren, enn i kommuner eller fylker der de økonomiske ressursene er mer begrenset. Spesialundervisning forutsetter ofte behov for flere ressurser på en skole, både gjennom pedagogisk kompetanse og økonomiske ressurser. Spesialpedagogisk kompetanse er et behov på alle skoler, og Buli-Holmberg og Ekeberg skriver at de ikke tror at tilpasset opplæring vil kunne gjøre spesialundervisning overflødig. De tror ikke at målsettingen om at tilpasset opplæring skal kunne ivareta alle elevers særskilte behov, kan nås.

2.8 Atferdsproblemer i skolen

Ogden (2022, s. 11-13) beskriver atferdsproblemer i skolen som ikke-akseptabel utagerende atferd innenfor skolekonteksten. Atferdsproblemer kan være lærings- og undervisningshemmende, og kan da føre til lav faglig framdrift, utrygge eller negative relasjoner mellom lærere og elever og et høyt konflikt- og støynivå i klassen. Kulmineringen av slike problemer kan skape en gjensidig forsterkende effekt, som i sum skaper dårlige

betingelser for læring i klasserommet. Dette gjelder både for elever som engasjeres i problematisk atferd, og for klassekamerater som er en del av det øvrige klassemiljøet. Ogden beskriver at noen elever har et større behov for oppmerksomhet, støtte og klare grenser enn andre, og at atferdsproblemer som springer ut av manglende regulering fra en trygg voksen er vanskeligere å håndtere innenfor skolekonteksten. Noen systematiske faktorer ved skolen som institusjon og faktorer internt på ulike skoler kan påvirke problematferd hos elever (Ogden, 2022, s. 24-25). Blant systematiske faktorer ved skolen peker Ogden på opplevelsen den enkelte elev har av relevansen av innholdet i læreplanen, elevens opplevelse av mestring og motivasjon og hvordan læreplanmålene for ulike klassetrinn er tilpasset elevens utvikling og alder. Han beskriver at det kan være nødvendig å vurdere om læreplanmålene og undervisninga fremmer utvikling av grunnleggende ferdigheter og basiskompetanse, og hvordan en slik dreining vil kunne påvirke elevens opplevelse av skolen: «Målsettingen for skolen vil da i større grad kunne handle om å lære elevene å stole på seg selv, glede seg over skolegangen, utvikle et godt selvbilde, lykkes etter sine forutsetninger og motiveres for livslang læring» (Ogden, 2022, s. 24-25). Blant skoleinterne risikofaktorer for utvikling av problematferd hos elever beskriver Ogden faktorer som lave lærerforventninger, ineffektiv ressursbruk, dårlig kvalitet på undervisning og problematisk kommunikasjon mellom skoleledelse, lærere og elever.

2.9 Skolekultur

Hargreaves og Fullan (2014, s. 123-159) beskriver at skoler utvikler egne skolekulturer. Disse kulturene kommer til uttrykk gjennom hvordan kolleger samhandler med hverandre. De ulike kulturene de har identifisert omtaler de som kulturer preget av individualisert praksis, balkanisering, kunstig kollegialitet, grupper, nettverk og sammenslutninger og profesjonelle læringsfellesskap. Her vil jeg gå nærmere inn på kulturene som beskriver en individualisert praksis, kunstig kollegialitet og profesjonelle læringsfellesskap. Kulturer preget av individualiserte lærere kjennetegnes av en isolert undervisningspraksis. Lærerne som arbeider innenfor en slik kultur, praktiserer i stor grad uforstyrret fra andre kollegaers påvirkning. De kulturelle trekkene innebærer en forståelse av at å få hjelp er å bli vurdert og gransket av andre, at å be om hjelp er et tegn på inkompetanse og at samarbeid er en form for kontroll. Lærere innenfor en slik kultur ønsker ikke felles diskusjon, refleksjon eller veiledning rundt egen praksis, da det er negative følelser knyttet til slike fellesskapsaktiviteter. Kunstig kollegialitet betegner en samarbeidskultur der samarbeidet er kontrollert av lederne. Lederne

skaper obligatoriske arenaer for samarbeid for kollegene, som kan føre til reelt samarbeid på sikt. Dersom samarbeidskulturen stagnerer ved det kunstige kollegiale, vil samarbeidet i kollegiet forbli ved det overfladiske. Fullan og Hargreaves beskriver at slike kulturer kan bli «oppstyltede karikaturer av pulserende kulturer preget av drøfting og dialog som de kunne ha vært» (2014, s. 137). Lederes bruk av makt for å fremme samarbeid inngår som et ledd i en slik kultur, som kan skape barrierer for fleksibilitet og bruk av profesjonelt skjønn og dømmekraft for læreren. Det profesjonelle læringsfellesskapet beskriver en skolekultur der lærerne drar i samme retning, og er engasjerte i å samarbeide for å øke elevenes læringsutbytte. Innenfor denne kulturen deler lærerne erfaringer med hverandre, prøver ut nye metoder og reflekterer sammen for å utvikle egen praksis. Innenfor denne typen kultur er samarbeidet mellom lærerne reelt og fruktbart for å videreutvikle praksis. Å utvikle en slik kultur er krevende, og kan ta lang tid.

3 Metode

I dette kapittelet beskrives de metodiske valgene som ligger til grunn for studien. Studiens opprinnelige hensikt var å undersøke forståelser av likeverdig opplæring, og hvordan forståelsene påvirket praksis. Etter gjennomarbeidelse av datamaterialet ble hensikten endret til å undersøke overordnede dilemmaer knyttet til gjennomføring av likeverdig opplæring. Funnene er sortert under to overordnede dilemmaer: *skolens mandat vs. tilgjengelige ressurser* og *likebehandling vs. likeverd*. Datamaterialet er hentet fra semistrukturerte intervjuer med fire rektorer. Jeg valgte å intervju rektorer om dette fordi rektor på en skole har et overordnet ansvar for opplæringen som gjennomføres på skolen. Skolen har et mandat, og for å kunne se til at mandatet overholdes er det nødvendig at rektor har et overblikk over aktivitetene som foregår på skolen.

3.1 Innhenting av data

I dette kapitlet gjør jeg rede for hvordan jeg har samlet empirien som ligger til grunn for oppgaven. Jeg forklarer om hvilke beslutninger jeg tok om valg av metode, det forberedende arbeidet i forkant av intervjuene og om selve intervjuene.

3.1.1 Valg av metode

For å få innsikt i informantenes forståelser av likeverdighet i opplæringen framstod det som mest hensiktsmessig å benytte kvalitative metoder, og innhente svarene gjennom *semistrukturerte intervjuer*. Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) beskriver det semistrukturerte forskningsintervjuet som et livsverdenintervju, der forskerens mål er å innhente beskrivelser av respondentens livsverden og senere fortolke betydningen. Et semistrukturert livsverdenintervju benyttes når forsker søker etter å forstå tema fra dagliglivet, og særlig meningsfortolkninger av fenomener, gjennom perspektivene til intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det semistrukturerte forskningsintervjuet tillot intervjueren å stille klargjørende oppfølgingsspørsmål, og å be informantene om eksempler fra egen praksis der det framstod som tydeliggjørende.

3.1.2 Rekruttering av informanter

Til denne avhandlingen har jeg intervjuet fire rektorer i den offentlige grunnskolen i Norge. Utvelgelsen av informanter var strategisk og kriteriebasert, i henhold til Johannessen et al.

(2010, s. 106-109) beskrivelser av informantutvelgelse. Kriteriene som informantene måtte oppfylle var at de arbeidet som rektorer i grunnskolen. Det er ulike måter å gå fram for å få kontakt med potensielle informanter, deriblant personlig rekruttering og snøballmetoden (Johannessen et al., 2010, s. 112-113) som jeg valgte å benytte. Jeg tok direkte kontakt med tre av informantene fordi jeg fikk kjennskap til at de arbeidet som rektorer. Den fjerde informanten ble rekruttert gjennom snøballmetoden, ved at noen i mitt nettverk kjente til prosjektet og refererte meg til en rektor hun kjente til. Informantene har samtykket til deltakelse i studien, og er kjent med hva informasjonen de bidro med skulle bli brukt til (se vedlegg 3).

3.1.3 Om informantene

To av rektorene arbeider ved 1.-10.-skoler, og to av rektorene arbeider ved 1.-7. skoler. Det er stor spredning i innbyggertall på kommunene som rektorene jobber i. En rektor jobber i en stor kommune, to i mellomstore kommuner og en i en liten kommune. Alle rektorene arbeider i ulike kommuner. Ulike kommuner har ulike skolebudsjetter, som påvirker ressursituasjonen ved den enkelte skole.

3.1.4 Intervjuguide

Intervjuguiden (se vedlegg 1) har blitt utformet med vekt på åpne spørsmål, med formål om å få respondentene til å reflektere fritt rundt begrepet likeverdighet, og er inspirert av UNESCOs guide for inkludering og likeverd i utdanning (2017) og Marte Blikstad-Balas' artikkel om vage begreper i utdanningsvitenskapen (2014). Vage begreper beskrives som abstrakte konsepter, som er vanskelige å operasjonalisere. Vaghet i begrepene legges fram som et praktisk problem, og dermed ikke et problem som kun eksisterer filosofisk. Blikstad-Balas beskriver at vage begreper har grensetilfeller, mangler klare forlengelser og er mottakelig for soritesparadokset. Dersom begrepet har grensetilfeller vil dette innebære at det ikke er et klart avkuttingspunkt for når begrepet kan og ikke kan brukes. Når begrepet mangler klare forlengelser vil det være uklart hvor grensen går for *når* begrepets anvendbarhet begynner og slutter. Når er det likeverdig, og når er det ikke likeverdig? De manglende forlengelsene eksisterer i tomrommet mellom når begrepet kan og ikke kan appelleres. Når begrepet er mottakelig for soritesparadokset innebærer dette at begrepets anvendbarhet kan skape stor forvirring dersom en benytter en litt etter litt-argumentasjon. Sorites betyr haug, og paradokset innebærer at dersom det legges til en liten mengde i flere

runder, når vil mengden bli en haug? Dersom ett og ett riskorn legges sammen, når vil mengden bli stor nok til å kunne betegnes som en haug med ris? Når likeverdsfremmende elementer legges sammen, når kan opplæringa betegnes som likeverdig? Paradokset tydeliggjør at små variasjoner vedrørende et fenomen blir betydelige til slutt, noe som leder til forvirring og tvil.

Min antagelse var at intervjuene ville avdekke ulike forståelser av dette vage begrepet, og hva det medfører for den enkeltes praktiske yrkesutøvelse og forståelse av rollen som skoleleder. Rektorene vil kunne tilby et unikt innblikk i hva deres skoler vekter i arbeidet med likeverdig opplæring, og intervjuguiden er utformet med formål om å få innblikk i den enkeltes unike situasjon og erfaring, samt innsikt i de praktiske tilpasningene som kan springe ut av overordnede verdier. Av egen erfaring hadde jeg en anelse om forståelsen av hvordan det daglige arbeidet står i forhold til det overordnede mandatet kan være et element i bakgrunnen, og at verdiene som står oppført i formålsparagrafen i opplæringslova ikke er et daglig samtaleemne blant kollegaer på skoler. Rektorene fikk derfor tilsendt intervjuguiden med intervju spørsmålene de kunne forberede seg på i forkant av intervjuet. Intervjuguiden skulle fungere som et utgangspunkt for det semistrukturerte intervjuet.

3.1.5 Intervjuene

Intervjuene ble avholdt mellom 27.02.23 og 8.03.23. To av intervjuene ble gjennomført fysisk, og to av intervjuene ble gjennomført digitalt. Det ble tatt lydopptak av alle intervjuene gjennom Diktafon-appen til Nettskjema på to private smarttelefoner. Lengden på intervjuene varierte mellom 53 minutter til 1 time og 29 minutter.

Spørsmålene for intervjuet var åpne, og inviterte til refleksjon og deling av egne erfaringer. Noe som er verd å merke seg er at rektorene omtalte ulike elementer som de knyttet til likeverdighet i opplæringa. I analyseprosessen undret jeg meg derfor over hvordan samspillet mellom rektorene hadde sett ut dersom intervjuene hadde blitt gjennomført i gruppe. Å høre rektorene reagere og knytte egne erfaringer til de andres utspill kunne ha vært interessant. Dette anser jeg som en potensiell utfordring ved individuelle intervjuer. På den andre siden, kan det tenkes at rektorene fikk reflektere friere når de fikk snakke fritt og upåvirket av andre stemmer i de individuelle intervjuene.

3.2 Transkripsjoner

I dette kapitlet gjør jeg rede for hvilke valg som foreligger om transkripsjonene fra tale til tekst. Jeg transkriberte intervjuene samme dag som intervjuet ble avholdt. Årsaken til dette var at muntlig kommunikasjon og muntlig forståelse spiller på noen faktorer som ikke blir med på et lydopptak. Gester, kroppsspråk og mimikk var faktorer jeg ikke hadde opptak av, kun stemme. Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) beskriver at når muntlige utsagn skal transkriberes møtes to ulike språklige kulturer, som opererer etter ulike spilleregler. Ordrette transkripsjoner skaper løsninger som kan være lite dekkende for hvordan den muntlige samtalen ble opplevd, og for formelle stiler for skriftlig språk og tekst. På samme måte som at en leser fortolker og leser mellom linjene, oppstår en samtale i et sosialt samspill der de samtalende kontinuerlig fortolker hverandre. Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) beskriver at oversetting fra tale til skrift innebærer en svekket og dekontekstualisert transkripsjon.

Som forsker har man noen valgmuligheter for hvordan en vil transkribere et intervju. Man kan transkribere alle verbale utvekslinger, inkludert sukk, tenkepauser og avbrutte setninger, eller man kan renskrive intervjuene så muntlige utsagn omsettes til skrevet tekst på en måte som ivaretar skriftlige kulturelle trekk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 110-113). Jeg transkriberte for å omsette intervjuene til renskrevet tekst, men har inkludert noen pauser (...) for å beholde noe av formen i samtalen. Disse pausene kan markere at informanten stopper opp og tenker seg om, og Kvale og Brinkmann beskriver at dette er relevant for leserens psykologiske fortolkning av utsagnet. Dette vil kunne gi leseren en bedre forståelse av hvordan intervjusituasjonen var, i tillegg til at det vil gjøre leseren bedre kjent med rektoren og hans måte å reflektere på. Transkripsjonene er gjort tro til hvordan respondenten selv ordla seg, med unntak av noen dialektord som jeg har byttet ut i tråd med rettskrivningsregler for bokmål.

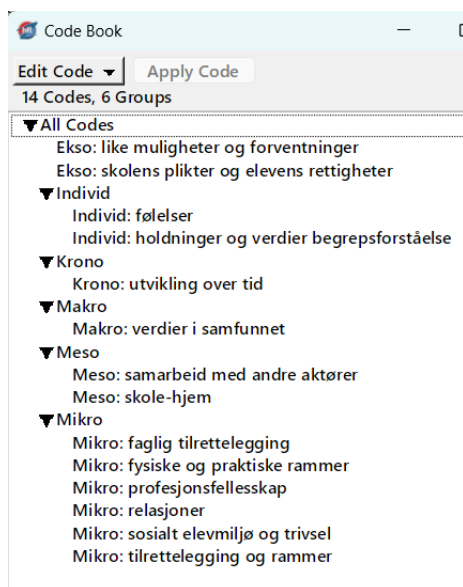
Meningsfortetting innebærer at et utsagn er kortet ned til mer presise formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Spørsmålene i intervjuguiden åpnet opp for refleksjon, og refleksjonsprosessen til noen av rektorene medførte at noen setninger de sa ble hengende i lufta. Disse har jeg langt på vei meningsfortettet eller kuttet ut, fordi jeg opplevde at rektorene «tenkte høyt» for å navigere i spørsmålet selv, før de svarte. Disse situasjonene illustrerer ulikhetene mellom muntlige og skriftlige utsagn, fordi jeg ikke opplevde å følge tankeprosessen til rektoren i intervjusituasjonen, men vurderte at leseren kunne få utfordringer med å følge den samme prosessen dersom utsagnet ble transkribert uten meningsfortetting.

Dette har også vært et valg som har vært nyttig for meg i analyseprosessen, da avstand i tid medførte en økende avstand til min egen situasjonsforståelse fra intervjukonteksten.

3.3 Analyse

I den innledende fasen av analysearbeidet leste jeg gjennom intervjutranskripsjonene flere ganger, og valgte ut kategorier å sortere funnene gjennom. I dette arbeidet ble kode- og analyseverktøyet HyperRESEARCH benyttet, som er en programvare som lar forskeren markere intervjutranskripsjonene med ulike koder. Programvaren kan benyttes til å skape dokumenter der de markerte kodene fra intervjuene sorteres. I analyseprosessen lar dette forskeren få oversikt over utsagn med likhetstrekk fra de gjennomførte intervjuene. Analysen er empirinær, og vektlegger innholdet i datamaterialet.

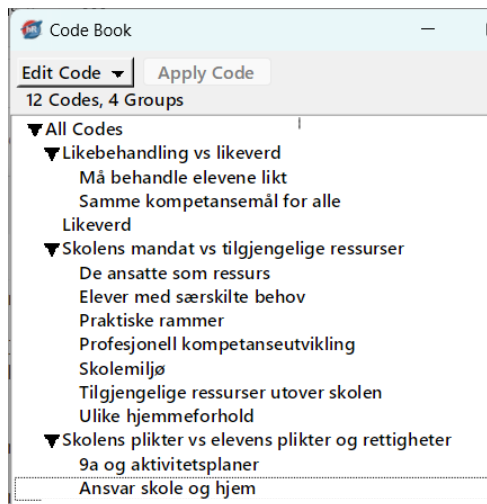
3.3.1 Tematisk innholdsanalyse



Figur 2: Første koderunde. Skjermdump fra HyperRESEARCH.

Jeg gjennomførte to runder med tematiske innholdsanalyser. I den første runden var kodene knyttet til Bronfenbrenners økologiske systemmodell (1977; Bronfenbrenner & Morris, 2006) (se figur 2), fordi jeg hadde en hypotese om at likeverd ville opptre ulikt i de ulike systemnivåene. I denne analyserunden arbeidet jeg ovenfra og ned, ved at systemnivåerne ble utgangspunktet for å identifisere kodene i empirien. Etter denne runden med koding innså jeg at respondentenes utsagn vanskelig lot seg plassere i ett enkelt system av gangen, utsagnene spente seg i mange tilfeller over flere systemnivåer samtidig. Denne sorteringen gjorde meg enda bedre kjent med

datamaterialet, og det ble tydelig for meg at spenningspunktet i empirien ikke lå i likeverd på forskjellige systemnivåer, men i dilemmaer knyttet til prinsippet om likeverdig opplæring i praksis. Jeg forkastet kodingen jeg hadde gjort gjennom Bronfenbrenners modell. Rektorene hadde gitt meg innsikt i ulike problemstillinger knyttet til dette fra sine respektive skolekontekster, og funnene viste spenninger mellom respondentenes uttalelser. De interne spenningene i kodene framstod som dilemmaer. Ved å koble kodene til overordnede dilemmaer, ville funnene kunne bli benyttet mer hensiktsmessig for å løfte fram og drøfte ulike perspektiver på likeverdig opplæring i praksis.



Figur 3: Andre koderunde. Skjermdump fra HyperRESEARCH.

Den andre analyserunden skiller seg fra den første ved at fremgangsmåten var nedenfra og opp, der kodene ble til overordnede dilemmaer. Kodingen som ble foretatt i runde to er en tematisk analyse inspirert av metoden *grounded theory* (Johannessen et al., 2010, s. 180-183). Metoden beskriver ulike faser i analysearbeidet, og jeg benyttet *åpen koding*, der verdier og egenskaper ved fenomenene som rektorene fortalte om ble til koder, *koding langs handlingsaksen*, der jeg undersøkte forbindelsene mellom kategori og underkategorier, som ledet inn i *selektiv koding*, der

jeg integrerte kategoriene i overordnede dilemmaer (se figur 3). Kategoriene ble knyttet til de overordnede dilemmaene *likebehandling vs. likeverd*, *skolens mandat vs. tilgjengelige ressurser* og *skolens plikter vs. elevens plikter og rettigheter*. Etter videre arbeid med kategoriene ble funnene fra dilemmaet *skolens plikter vs. elevens plikter og rettigheter* innlemmet i dilemmaet *skolens mandat vs. tilgjengelige ressurser*. De empiriske funnene var dermed analysert i to overordnede dilemmaer, *skolens mandat vs. tilgjengelige ressurser* og *likebehandling vs. likeverd*.

Coffey og Atkinson (1996, s. 29-30) skriver at datamaterialet kodes for å identifisere relevante fenomener, samle eksempler på disse fenomenene, analysere fenomenene for å finne likheter, mønstre og brudd. De beskriver at kodene benyttes som merkelapper på datamaterialet for å identifisere og omorganisere datamaterialet, så forskeren kan tenke på materialet på andre måter. På denne måten er ikke kodeprosessen kun tiltenkt å redusere og generalisere datamaterialet til koder for felles likhetstrekk, men kan benyttes for å utvide, rekonseptualisere og transformere materialet for å undersøke det ytterligere. Å knytte kodene til overordnede dilemmaer gav meg større spillerom til å gjøre dette, enn kodingen jeg foretok i første runde. Systemnivåene framsto som mer rigide strukturer å analysere respondentenes utsagn gjennom, da de underliggende dilemmaene som eksisterte i respondentenes svar ble fastlåst i systemnivåer. Dilemmaene og deres underkomponenter gav meg større reflekterende fleksibilitet, og var mer tro til empirien enn kodene jeg benyttet i første analyserunde.

3.3.2 Analyse og funn

Coffey og Atkinson (1996, s. 45-46) skriver at koding involverer lesning i flere omganger av datamaterialet, i tillegg til å gjøre valg fra det, og at koding derfor involverer fortolkninger av datamaterialet. De beskriver at i fasen mellom koding og fortolkning må forskeren få oversikt over det kodede datamaterialet, før kodene og kategoriene blir utforsket og *lekt med*. Det siste skrittet i prosessen er å transformere det kodede datamaterialet til meningsfull data (Coffey & Atkinson, 1996, s. 46-47). Gjennom lek med kodene og kategoriene har jeg behandlet dem som biter til et puslespill. I tråd med Coffey og Atkinsons beskrivelser har jeg plukket intervjuene fra hverandre, sortert dem etter koder og kategorier, og puslet disse sammen til nye bilder. Funnene jeg presenterer har blitt til gjennom et analysearbeid der jeg har skapt nye, sammenhengende historier, i tråd med *teoriutledningsfasen* innenfor *grounded theory* (Johannessen et al., 2010, s. 183).

Funnene presenteres og drøftes i samme kapittel. Dette framstod som hensiktsmessig å skape en sammenhengende historie der teorien og empirien får spillerom til å utfylle hverandre, i motsetning til å behandle funn og drøfting separat. Jeg skrev presentasjonen av funnene først, og arbeidet for å skape et sammenhengende narrativ som ville gi leseren innsikt i dilemmaene knyttet til likeverdig opplæring i rektorenes forståelse. Dette var et analyserende arbeid, der min stemme kommer til syne gjennom valgene jeg tok om struktur og samspill mellom de ulike sitatene. I skrivingen av disse historiene ble det stadig vanskeligere å skille *analysering* fra *drøfting*. Det framstod derfor som en nødvendighet å samle disse delene til en.

3.4 Studiens kvalitet

Det empiriske kunnskapsgrunnlaget for denne studien har kommet fram gjennom semistrukturerte livsverdenintervju innenfor spesifikke kontekster. Dette innebærer at kunnskapen som kommer fram er kontekstuell. Studiens troverdighet kan styrkes eller svekkes gjennom faktorer som kan ha påvirket resultatene, og om funnene er til å stole på. I dette kapitlet diskuterer jeg studiens kvalitet gjennom begrepene validitet og reliabilitet, og gjennom forskningsetiske vurderinger og refleksjoner. Jeg beskriver også hvordan informantenes personvern ble ivaretatt.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet betegner en studies troverdighet, og Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) forteller at intervjuets reliabilitet ofte blir behandlet gjennom spørsmålet om det er mulig for andre forskere å reprodusere de samme resultatene, ved å spørre de samme intervjuobjektene. Dette stiller store krav til forskerens selvbevissthet i intervjusituasjonen. Faktorer som kan lede intervjuobjektet er ordvalg og bruk av ledende spørsmål. Mine oppfølgingsspørsmål i intervjuene kan bidra til å svekke reliabiliteten, fordi jeg opplevde at det var vanskeligere enn jeg på forhånd hadde antatt å unnlate å stille ledende spørsmål. Bevissthet om ordvalg kommer til syne i intervjuguidens fjerde spørsmål (se vedlegg 1), der jeg stiller spørsmål om *barn som ikke har det godt*. Spørsmålet er utformet for å legge færrest mulig føringer for svaret, og denne formuleringen er valgt så informanten selv kan velge hvilken vinkling hen ønsker besvare gjennom. Dette bidrar til å styrke reliabiliteten, fordi rektorene selv må trekke paralleller mellom egne erfaringer, og den overordnede likeverdigheten. Spørsmålet åpner opp for rektorenes egne forståelser av sammenheng mellom å ikke ha det godt, og likeverdigheten i opplæringa, og har til hensikt å ikke legge til grunn at det er en uoverensstemmelse mellom de to faktorene. En kan likevel argumentere for at det er det implisert, men jeg mener ikke at dette svekker reliabiliteten.

Informantene fikk intervjuguiden tilsendt på forhånd, og fikk derfor mulighet til å reflektere over spørsmålene på egen hånd i forkant av intervjuet. Noen av rektorene hadde med egne notater til intervjuet, og jeg fikk inntrykk av at de hadde tenkt gjennom og forberedt seg til å svare på spørsmålene. Dette mener jeg styrker reliabiliteten.

En interessant faktor ved de åpne spørsmålene i intervjuguiden, var at rektorene svarte gjennom ulike innfallsvinkler, og at de derfor tok opp ulike temaer. Dette kommer til syne i kapittel fire. Noen av de tilhørende underkapitlene er sterkere preget av stemmen til én av rektorene, som jeg tolker til å bety at temaet opplevdes som spesielt relevant for denne rektoren i møte med spørsmålet. I et tenkt scenario ville det ha vært interessant å gjennomføre et gruppeintervju med alle rektorene, der de i fellesskap kunne ha reflektert rundt spørsmålene. Det ville ha vært interessant å få innsyn i hvordan de kunne ha respondert på hverandres refleksjoner. Likevel tenker jeg at gjennomføringen av individuelle intervjuer kan styrke studiens reliabilitet, fordi respondenten fikk snakke upåvirket av andre respondenter. Siden intervjuene var av betydelig lengde, fikk jeg inntrykk av at rektorene delte ærlig av sine refleksjoner med meg. Jeg mener at dette styrker studiens reliabilitet.

Jeg har transkribert intervjuene alene, som kan svekke reliabiliteten. Dersom flere forskere transkriberer samme intervjuopptak, kan transkripsjonene sammenlignes. Kvale og Brinkmann (2015, s. 211) skriver at dette styrker reliabiliteten, fordi man kan høre ulikt, eller tegnsette forskjellig på en måte som endrer meningsinnholdet i en setning. Det har ikke vært praktisk mulig å få en annen til å transkribere intervjuene sammen med meg i dette arbeidet, men jeg mener at tidsaspektet kan bidra til å styrke reliabiliteten. Ved å transkribere intervjuene samme dag som de ble avholdt mener jeg at jeg hadde forståelsen fra konteksten friskt i minne, og at dette kan bidra til å styrke reliabiliteten. Dersom det hadde gått lengre tid mellom intervju og transkripsjon kunne den svekkede kontekstbevisstheten ha svekket reliabiliteten, spesielt i tilfeller der jeg opplevde utfordringer i omsetningen fra tale til skrift.

3.4.2 Validitet

Kvale og Brinkmann (2015, s. 276-278) beskriver at validitet, eller gyldighet, er en håndverksmessig kvalitet, og beskriver valideringens sju faser. Her beskriver jeg validiteten i denne studien gjennom de første fem fasene til Kvale og Brinkmann. Fase en beskriver validiteten i utledning fra teori til spørsmålene en studie har til hensikt å besvare. Problemstillingen for denne oppgaven ble til som et resultat av undringer jeg har samlet opp gjennom studieløpet, der jeg antok at likeverdsbegrepet ville kunne besvare noe av avstanden jeg observerte mellom teori og praksis. Fase to beskriver planleggingsfasen, som er beskrevet i kapittel 3.1, 3.2 og 3.3. Validiteten strykes gjennom hensiktsmessig og velbegrunnede valg som foretas i planleggingsfasen. Jeg vurderer at planleggingsarbeidet som ligger til grunn for denne studien til å styrke validiteten, fordi de empiriske valgene er formålstjenlige. Fase tre beskriver gjennomføringen av intervjuene, og validiteten kommer til uttrykk gjennom informantens og intervjuets kvalitet. Jeg vurderer informantene som troverdige, da alle oppfylte kravene til utvelgelse. Noe som kan svekke validiteten er at jeg, som intervjuer, burde ha stilt flere oppklarende spørsmål. En utfordring ved det muntlige intervjuet, som diskutert tidligere, er at muntlig kommunikasjon benytter ulike kommunikasjonskanaler enn kun språk. Utfordringen ved dette kom til syne i transkriberingsarbeidet, som jeg beskrev under studiens reliabilitet. Misforståelser i overgang fra tale til tekst kan svekke validiteten i studien. Fase fire beskriver transkripsjonsfasen, der validiteten argumenteres for gjennom bevissthet i overgang fra muntlig til skriftlig form. Kvale og Brinkmann (2015, s. 212) beskriver transkripsjonens validitet som at et muntlig utsagn kan omdannes til skriftlig tekst på ulike vis, og at det ikke finnes en objektivt riktig omsetting. De underliggende valgene for

transkripsjonene forklares mer utdypende i kapittel 3.2. Jeg mener at disse refleksjonene styrker validiteten i denne fasen. Fase fem tar for seg validitet i analysearbeidet, og stiller spørsmål ved om fortolkningene av intervjuene er gyldige. En styrke ved arbeidet som er gjort i denne fasen er at jeg har diskutert funnene grundig med veileder, som også har lest deler av transkripsjonene. Den største utfordringen ved dette punktet er at analysearbeidet er et subjektivt arbeid. Det kan tenkes at jeg og min veileder deler et lignende syn på tematikken som presenteres, og at analysen blir vurdert som gyldig fordi vi har en samsvarende bias. Veilederen min i denne oppgaven har forskerererfaring, og jeg vurderer at hans kompetanse i forskningsarbeid og bevissthet om egen bias fører til at validiteten ivaretas. I analysearbeidet, der utsagnene til rektorene har blitt klippet ut av sin opprinnelige kontekst, samlet på tvers i innholdskategorier og koder og gjenskapt i et nytt narrativ, har jeg stilt meg spørsmål om rektorene selv kjenner seg igjen i hvordan utsagnene deres presenteres i den nye konteksten. Der jeg presenterer mine funn, og drøfter dem, har jeg skapt en ny kontekst for besvarelsene. Ved å arbeide for å overholde en kritisk respekt til perspektivene som kommer fram, mener jeg at validiteten i denne fasen også kan vurderes som god.

3.4.3 Etikk

Temaene som blir diskutert i denne studien, har en politisk forankring. Dette kommer også til uttrykk i innledningskapitlet, der jeg presenterer den utdanningspolitiske bakgrunnen for studien. I Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora er det beskrevet at forskeren skal være redelig (Staksrud et al., 2021, A) 1). Mine syn på verden vil være til stede i denne studien, selv om jeg hadde en intensjon om å forholde meg verdinøytral. Mine vurderinger, forståelser og fortolkninger eksisterer gjennom formålet med studien, i narrativet som jeg har skapt, og alle valg jeg har tatt på veien.

Av hensyn til respondentene er det beskrevet at «forskere skal vise respekt for ulike verdier og holdninger. Forskere skal ikke tillegge mennesker irrasjonelle eller lite aktverdige motiver uten å kunne gi overbevisende dokumentasjon og begrunnelse» (Staksrud et al., 2021, B) 27). Jeg har arbeidet for å sidestille de ulike meningene til respondentene, og ikke dømme perspektivene normativt. Gjennom problematisering og drøfting er det noen perspektiver som har flere implikasjoner for utøvelse av god praksis, enn andre. I tilfeller der respondentenes beretninger framstår som vanskeliggjørende for gjennomføringen av opplæringen som beskrevet i lovverk og læreplan, har det vært viktig for meg å behandle disse med et kritisk respektfullt blikk.

Formålet med denne oppgaven er å pakke ut kompleksiteten rundt likeverd i opplæringa, og belyse ulike perspektiver knyttet til det. Profesjonsetikk er et gjennomgående tema i denne oppgaven, men synene som representantene har lagt fram vurderes ikke etisk. Synene deres brukes for å utvide forståelsen av hva likeverdig opplæring kan være, hvordan det kan forstås og hvilke faktorer som kan skape hindringer for en likeverdig utøvelse. Likeverdighet i opplæringen er et mangefasettert tema, og gjennom denne avhandlingen har jeg belyst noen sider ved dette. Det er opp til leseren selv å bedømme hvor hen står, og hvilke av rektorenes uttalelser som resonerer med egen erfaring og forståelse av skolesystemet.

3.4.4 Ivaretagelse av personvern

For å sikre at informantene ikke skal kunne bli gjenkjent i studien har jeg gitt dem pseudonymer og endret stedsspesifikke navn i transkripsjonene. Når rektorene omtaler skolen sin ved navn, har dette blitt endret til *skolen*. Pseudonymene som er valgt er ikke bundet til ett kjønn, og jeg benytter pronomenet «hen.» I samråd med min veileder ble dette valget fattet fordi informantenes kjønn ikke har betydning for uttalelsene, og jeg valgte derfor å ikke tildele dem tradisjonelle kvinne- eller mansnavn. Navnene som ble valgt er Marin, Isa, Kiran og Mika.

Informantene ble informert om formålet og temaet for intervjuene i forkant. De fikk informasjon om studien muntlig og skriftlig i et samtykkeskjema. Alle informantene har signert samtykkeskjemaet, og gitt en formell bekreftelse på at de ønsker å delta. Studien er godkjent av Sikt, som arbeider for at personvern skal bli ivaretatt i forskning (se vedlegg 2).

4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet blir dilemmaene *skolens mandat vs. tilgjengelige ressurser* og *likebehandling vs. likeverd*, og de tilhørende underaspektene, presentert og drøftet. Funnene illustrerer en bred tilnærming til likeverd i opplæringa, som utdypes gjennom et bredt teoretisk grunnlag. De overordnede dilemmaene er strukturert i mindre, tilhørende underaspekter som presenteres og drøftes for seg.

4.1 Skolens mandat vs. tilgjengelige ressurser

Dette første dilemmaet belyser ulike aspekter ved mulighetene for overholdelse av skolens mandat innenfor skolens ressursituasjon. Ressurser forstås i en utvidet forstand, og betegner lærere, foreldre og foresatte og skolebygningen. I kapitlet *Elevsyn og lærersyn* blir muligheter og utfordringer knyttet til likeverdig opplæring drøftet i lys av rektorenes perspektiver på profesjonsfellesskapet ved sine skoler. I kapitlet *Hjemmeforhold og skolemiljø* drøftes skolemiljøet og samarbeidet med hjemmene. I kapitlet *Fysiske rammer* diskuterer jeg mulighetene og begrensningene som eksisterer innenfor den fysiske skolebygningen.

4.1.1 Elevsyn og lærersyn

«Målet er at man skal bli møtt på en måte som bygger opp under det at det er hyggelig å være her, og at eleven kan gå hjem med en følelse av at lærerne på skolen, de liker meg.»

I arbeidet for et likeverdig opplæringstilbud kan lærerne forstås som ressurser, og rektorene understreker at det er viktig med et positivt elevsyn blant de ansatte. Sitatet over er fra Kiran, og illustrerer målsettingen rektorene arbeider mot ved å vektlegge et positivt elevsyn blant lærerne og det øvrige personalet. I ukentlige fellesmøter med det pedagogiske personalet forteller rektorene om hvordan de arbeider for å videreutvikle den profesjonelle pedagogiske kompetansen til lærerne. De forteller om å skape rom for refleksjon og diskusjon rundt hvordan de omtaler elever, hvordan de møter elever, hvordan de responderer på elever, og hvordan handlinger knyttes til overordnede verdier og skolens mandat. Dette arbeidet konkretiserer hva det vil si å ha et positivt elevsyn for den profesjonelle lærer, og eksemplifiserer hvordan skolen arbeider for å utvikle praksis. Kiran forteller om at elevsyn og grunnleggende verdier er noe de ansatte jobber kontinuerlig med og diskuterer på felles møter med personalet. Hen fortalte om et pågående arbeid rundt uttrykket *kids do well if they can*, der lærerne konkretiserer uttrykket og diskuterer hvordan de kan møte elevene for å etterleve hva de selv legger i det. I dette arbeidet tar de for seg hvordan uttrykket kan gjenspeiles i ulike

møter å møte eleven på, og hvordan lærerne snakker om og til elever. Ved å løfte fram og samtale om hva et positivt elevsyn er, opplever Kiran at hen legger til rette for samtaler om likeverd med sine kolleger.

Utover det daglige arbeidet og samtalene om elevsyn, forteller rektorene om ulike verktøy de benytter for å fremme et positivt elevsyn blant de ansatte. I disse beretningene kommer rektorenes lærersyn fram. Isa snakker om viktigheten av at læreren får et mer helhetlig bilde av eleven, og forteller at hen legger til rette for dette ved at lærerne helst underviser i teoretiske fag i kombinasjon med å undervise i praktisk-estetiske fag i samme klasse. Hen underbygger dette med at det kan være nyttig for både lærere og elever å møtes på ulike arenaer, for å få en bedre relasjon til hverandre. Mika tilbyr en annen metode for å fremme relasjonsbygging mellom lærere og elever. Hen forteller at lærerne ved skolen underviser i alle paralleller på et trinn. Ved at flere lærere er innom samme klasse i løpet av ei uke, fremmes mulighetene for relasjonsbygging mellom lærer og elev. Forklaringen på hvorfor dette grepet benyttes er at lærere og elever er ulike, og at noen vil få bedre relasjoner til hverandre enn andre. Mika sier dette:

«Sånn er det nå en gang. Derfor er det viktig at elevene får flere å spille på. Hvis en elev ikke har en kjemperelasjon til sin kontaktlærer, har han det kanskje med kontaktlæreren i parallellklassen. Da er det veldig sunt å ha en rullering på lærere.»

Synene som Isa og Mika legger fram tar utgangspunkt i at det er ulikheter mellom lærerne. Lærersynet som kommer fram gjennom fortellingene om verktøyene de bruker for å fremme gode relasjoner, tyder på at de har forståelse for mangfoldet i lærergruppen. Lærersynet framstår realitetsorientert. Mika beskriver et mangfold i elevgruppen, og et mangfold i lærergruppen. Denne grunnholdningen kan være nyttig for å utvikle profesjonsetisk kompetanse, som Ohnstad beskriver. Et kollegium som anerkjenner interne ulikheter kan antas å ha bedre vilkår for kommunikasjon og refleksjon om egen praksis, og hvordan praksis kan utvikles videre i henhold til verdigrunnlaget i skolen. En kultur for å dele erfaringer og felles refleksjon inngår i beskrivelsene av det Fullan og Hargreaves kaller et profesjonsfaglig fellesskap. Innenfor denne typen skolekultur er felles refleksjon, deling av erfaring og utforskning av nye metoder viktige elementer. Karakteristikkene som kulturen innehar beskriver et grunnlag for profesjonell kompetanseutvikling som læreplanens overordnede del beskriver, da elementer som er nødvendige for utvikling er levende i organisasjonen.

Om personalgruppen på sin skole, forteller Kiran at skolen er en *tradisjonell barneskole*, og beskriver at det er *strekk i laget*. I dette legger hen at det er ulike holdninger og motivasjon til kompetanseutvikling og endring av egen praksis innad i kollegiet. Hen forteller dette:

«Kiran: Vi jobber jo med det, da. Men det går jo selvfølgelig mye på elevsyn og holdninger. Vi er en tradisjonell barneskole der det er strekk i laget, både på hvordan man tar til seg forskningslitteratur, hvordan man tar til seg pålegg om ønsket praksis, også er det noen som ser at her har de noe å gå med, og noen ønsker å fortsette som før uten at det ... hvorfor skal det komme inn noen fra sida og forstyrre mine vaner? Hva er det rektor mener om det?

Intervjuer: Er det en sånn snu bunken-type du beskriver der?

Kiran: Ikke nødvendigvis snu bunken, men at man over tid legger til seg noen vaner, og kall det blir litt godt vant og da også følger sporet for komfort. Man er veldig komfortabel med måten man gjør ting på nå. Så at man skal jobbe med seg selv, og ha noen forventninger om å fylle en voksenrolle som ikke nødvendigvis er identisk med praksisen man har i dag, det kan virke forstyrrende. Der er det strekk i laget.»

Kiran beskriver en varierende villighet til å arbeide med, og endre elevsyn blant noen av lærerne i skolens profesjonsfellesskap. Hen beskriver at rektors krav til lærerne om å fylle sin lærerrolle på andre måter enn det de gjør i dag, blir mottatt ulikt. Kiran sier ikke eksplisitt at noen av lærerne har et *negativt* elevsyn, men at det er variasjon i hvordan lærerne *tar til seg pålegg om ønsket praksis*. Lærerne lever ut lærerrollene sine på ulike vis, og som skoleleder problematiserer Kiran dette. Det kan se ut til at enkelte av lærerne ved Kirans skole har andre forståelser av hva som er god praksis og hvordan lærerrollen skal se ut, enn Kiran selv. Dette kan se ut som et idealisert lærersyn, men det behøver ikke å være det. I læreplanens overordnede del (3.5) er det entydig at skolen skal være et profesjonsfellesskap der lærere *skal* videreutvikle sin praksis. Dersom Kiran beskriver en lærer som ønsker å kjøre sitt eget løp uforstyrret, er dette problematisk for å utøve praksis i tråd med læreplanen. Dette samsvarer med Hargreaves og Fullans beskrivelser av lærerens individualiserte praksis. *Strekket i laget* kan springe ut av at noen av lærerne ved skolen ønsker å praktisere uforstyrret, mens andre kolleger ønsker en kultur med større preg av det Hargreaves og Fullan beskriver som et profesjonelt læringsfellesskap. Rektor og lærerne har ulike forståelser av funksjonen til profesjonsfellesskapet.

Kiran har en forståelse av lærerrollen som ikke samsvarer med forståelsen til enkelte av lærerne ved skolen. Det er *strekk i laget* på rolleforståelse. På den ene siden kan det oppleves som vanskelig for den erfarne læreren å få *pålegg om ønsket praksis* fra rektor. Ogden hevder

at lave lærerforventninger er en risikofaktor for utvikling av problematferd. Dersom rektor har negative forventninger til egen lærerstand kan det antas å indirekte virke inn på elevenes opplevelse av opplæringstilbudet. På den andre siden kan Kiran oppleve at det er diskrepans mellom lærerens rolleutøvelse og Kirans forståelse av skolens mandat. Møller beskriver at de nasjonale føringene er åpne for subjektiv fortolkning, som gir rom for den enkelte yrkesutøvers skjønn. Lærerens forståelse av egen lærerrolle kan samsvare med hens forståelse av skolens mandat. Når endring for å nærme seg skolens verdigrunnlag blir satt i gang, er endringsprosessen og forståelsen av hvordan verdiene kan nærmes, subjektiv. Dersom Kiran og lærerens subjektive forståelser av skolens mandat og praksis ikke samsvarer, kan det medføre at rektor sitter igjen med en opplevelse av at det er *strek i laget* hva angår motivasjon og vilje til å endre praksis.

Møller beskriver at en endringsagent ikke kan være nøytral, fordi endringsarbeid tar utgangspunkt i lederen som initierer endringene. Rektor fortolker situasjonen ut ifra egne verdier og forståelser, og endringsarbeidet som blir satt i gang skjer gjennom rektors eget bilde. Når rektor møter motstand mot endringene som hen ønsker å igangsette, kan det være nyttig at rektor stiller seg spørsmål om eget lærersyn. I Kirans tilfelle kan en spørre om hvorfor hen mener at det er *strek i laget*? Og hvorfor blir måten som disse lærerne utøver sin rolle på problematisert? Dersom diskrepansen baserer seg på ulik subjektiv fortolkning av skolens mandat, er dette noe som det kan være svært fruktbart å reflektere rundt i profesjonsfellesskapet. Dette kan bidra til å styrke opplevelsen av at kollegene drar i samme retning.

Marin forteller at det pedagogiske personalets elevsyn og syn på egen lærerrolle kartlegges i intervjuprosessen. Det oppleves som viktig for Marin at alle lærerne hen ansetter har samme verdier i bunn. Hen sier det slik:

«Ja, vi er jo forskjellig. Det er ikke alle som får jobbe hos meg. Det er viktig at en mener det samme, i forhold til samme elevsyn.»

Marin forteller at hen har ansatt alle lærerne ved sin skole, og at hen bevisst har ansatt lærere med et likt verdi- og elevsyn som seg selv. Dette kan omtales som et idealisert lærersyn. En mulig årsak til dette kan være at lærerne som Marin har ansatt har blitt vurdert til å ha et verdigrunnlag som er i samsvar med verdiene for grunnopplæringen, som de står i de nasjonale føringene. Men denne vurderingen er subjektiv, som Møller beskriver. For Marin har den skjønnsmessige fortolkningen av skolens mandat ført til at lærerne som arbeider ved hens skole skal ha et likt verdisynt som hen selv. Som sitatet viser, mener Marin at det er

viktig at de ansatte mener *det samme*. I retrospekt er det et åpenbart spørsmål som melder seg: hvorfor er det viktig? Ved å kun velge å samarbeide med lærere som mener det samme som en selv, og velge bort dem som utfordrer egne syn og verdier, oppstår det noen utfordringer: refleksjonen rundt felles verdier kan bli til et konsensusbasert ekkokammer, og det kan bli krevende for lærerne å utfordre rektor selv på sine verdier. I ytterste konsekvens kan Marins konsensusorientering medføre en innskrenking av lærerens egen skjønnsmessige fortolkning av egen lærerrolle. Ved å legge til grunn at det er viktig at de ansatte mener det samme som Marin, gjør hen sin subjektive forståelse til mal for hva som er et *riktig* verdier. Dette kan forhindre at nyanser blir drøftet i reflekterende samtaler. Ohnstad beskriver at ulike perspektiver og forståelser kan føre til bedre diskusjoner om verdier i et kollegium. Gjennom samtaler om verdier, der målet ikke er å bli enige, men å utvide og utfordre perspektivene til hverandre, vil kollegiet kunne skape en arena for å utvikle profesjonsetisk kompetanse. Innenfor en skolekultur som den Marin beskriver kan det være utfordrende å videreutvikle denne kompetansen, både for lærerne og for rektor selv. Kulturen innebærer andre forutsetninger for skoleutvikling. Ensrettingen av meninger som Marin beskriver, er gjenkjennbar i Hargreaves og Fullans' beskrivelser av kunstig kollegialitet. Rektor utøver makt gjennom å hevde at det er viktig at alle mener det samme, og skaper med det hindringer for læreren til å utøve profesjonelt skjønn. Felles refleksjon og drøfting har smale rammer innenfor en slik kultur. Det kan se ut til at felles diskusjoner av overordnede verdier har ulike vilkår på de ulike skolene til rektorene.

Videre kan en stille spørsmål om hva slags utvikling som vil kunne skje innenfor et kollegium med felles og rigide verdier. Utfordringen med rigide verdier er at praksis ofte vil utfordre dem. Satt på spissen: i et konsensusbasert ekkokammer kan det ikke skje noen utvikling. For å kunne vurdere og videreutvikle egen praksis, i tråd med beskrivelsen i læreplanens overordnede del, er det vanskelig med et mål at alle skal mene *det samme*. Dette avhenger selvsagt av hva som legges i å *mene det samme*, men det framstår som et mer realistisk mål at medlemmene i et kollegium har et *komplimenterende* verdier heller enn samme verdier. Innenfor et slikt kollegium vil det være rom for å stille spørsmål og reflektere sammen for å kunne forbedre sin praksis i tråd med verdiene i skolens mandat. Blikstad-Balas hevder at «There can be no cure for vagueness» (2014, s. 532). Vage begreper og verdier kan ikke kureres, men de kan skape rom for samtale og refleksjon.

Hva slags verdiforståelse må de ansatte ved en skole ha for å kunne skape likeverdig opplæring for alle elever? Det ligger en spenning i at mangfold i elevgruppen er en etablert

berikelse, samtidig som at mangfold i lærergruppen problematiseres i Kiran og Marins beskrivelser. Det realitetsorienterte lærersynet som Mika og Isa representerer, kan gi lærerne en større mulighet til å selv utøve profesjonelt skjønn i sine praksiser. Dette lærersynet står i kontrast til det idealiserte lærersynet, der rektors eget skjønn, og ikke lærernes, er rettesnoren for lærernes praksis.

4.1.2 Hjemmeforhold og skolemiljø

«Jeg er veldig opptatt av å tenke hele mennesket. For å få det til må de ha det bra på skolen, de må ha det bra hjemme, og i gata. Når jeg sier gata så mener jeg internett også.»

Marin forteller om at et godt skolemiljø utgjøres av mange deler, og at disse delene uløselig henger sammen. Ett element er elevenes hjemmeforhold. Elevene kommer fra mangfoldige bakgrunner, og mangfoldige hjem. Rektorene beskriver at å imøtekomme disse ulikhetene krever ulike tilpasninger fra skolen for å kunne gi alle elever et likeverdig tilbud. Gjennom en *it takes a village to raise a child*-tankegang, forteller Marin om tiltak som skolen har gjort for å hjelpe familier tilknyttet skolen. I samråd med familiene har skolen til Marin organisert leksehjelp. Dette tilbudet er åpent for alle som ønsker det, men ble organisert fordi noen av foreldrene uttrykte et ønske for det. Leksehjelpen involverer også andre instanser i nærmiljøet, foreldrene selv, det lokale biblioteket og frivillige leksehjelpere. Marin forteller at tilbudet er viktig fordi ikke alle elever har mulighet til å få hjelp med leksene hjemme. Noen foreldre har ikke utdanningsbakgrunn som tilsier at de kan bistå barna sine med leksene. Tilbudet om leksehjelp fremmer likeverdigheten i opplæringen som helhet. Marin er opptatt av å bruke ressursene som er i familiene og i elevene, og forteller om elever som trivselsledere i friminutt og fadderordning for å styrke samholdet innad på skolen. Hen forteller også om et tilbud om barnepass på skolen, som er et tilbud samtidig som foreldremøter avholdes for å bidra til at foreldre som ellers er bundet opp i hjemmet også kan delta på foreldremøtene. Marin gir inntrykk av at det er viktig for hen å spørre foreldrene om hva de trenger. Hen sier det slik:

«Det som det kreves av oss er å høre hva de trenger. Også har jeg jobbet veldig mye med å få relasjon til de familiene og mødrene spesielt, sånn at de har tillit til meg og da kan si at nå trenger vi hjelp til leksehjelp. [...] Det å være der, og stille med barnepass hvis det er behov, spørre hva de har behov for. Ikke bare anta at de har behov, det er ikke sikkert at de har behov for det vi tenker. Være åpen og lytte, tenker jeg er viktig. Det er utrolig mye ressurser i foreldrene, men også i

elevene selv. Det handler om å finne dem, og utnytte dem, slik at de føler at de har tilhørighet til skolen.»

Marin beskriver en vilje og evne til å strekke seg langt for å kunne bistå familiene som er tilknyttet skolen. Hen beskriver en spesifikk foreldregruppe som trenger tillit til rektor for å kunne fortelle om hva de trenger. Dette beskriver én måte som foreldre kan forholde seg til skolen på. Isa forteller om at det er et stort spekter innenfor hvordan foreldre stiller krav til skolen, og sier dette:

«Isa: Du har jo dem som tar alt som blir gjort for god fisk, og har full tillit. Det andre ytterpunktet er veldig kritisk, og veldig opptatt av seg og sitt. Vi som skole kan sikkert ikke forvente at foresatte skal tenke på forutsetningene vi har, for å kunne ta hensyn til alle elever. Men jeg synes det er flere eksempler på foreldre som er tydelige på krav ovenfor sitt barn, og er mindre interessert i det kollektive. I overordnet del av læreplanen, og verdigrunnlaget for opplæringa er det mye som kunne vært spennende å utfordre foresatte på.

Intervjuer: Så tematikken som tas opp i opplæringslova stiller også noen krav til foresatte, tenker du?

Isa: Ja, dette med verdier i forhold til det med det kollektive og inkludering. Inkludering er et nærliggende eksempel. Vi har et sammensatt, komplekst klasserom med noen forutsetninger, og da vil nødvendigvis tilbudet bære preg av det.»

Foreldregruppen i det andre ytterpunktet, som Isa beskriver, er mindre interessert i det kollektive miljøet på skolen. Disse foreldrenes interesser og et inkluderende skolemiljø kan forstås som interesser i spenn. Sitatene viser spennet i hvordan foreldre kan forholde seg til skolen, og opplæringen til barna sine. Hvordan vil de ulike måtene som foreldre forholder seg til skolen på, kunne påvirke hvordan skolen overholder sitt mandat? Det framstår som at foreldregruppen som Marin beskriver er villige til å ta i bruk egne ressurser for å fremme interessene til egne barn, så vel som interessene til andre barn ved skolen. Disse foreldrene fungerer som et samarbeidende ledd i arbeidet for å fremme skolens mandat. Det framstår som at foreldrene handler i tråd med skolens verdigrunnlag, spesielt gjennom verdiene nestekjærlighet, solidaritet og likeverd. Ivaretagelse av skolens verdigrunnlag kan framstå som en mer ukomplisert oppgave for skolen selv, når foreldrene handler etter verdiene og inkluderer barnas skolekamerater i aktivitetene de organiserer utenfor skoletida. Men hvordan kan foreldrenes egeninteresser påvirke et skolemiljø, dersom foreldrene stiller krav om særbehandling i favør av eget barn? Isa forteller at hen synes det hadde vært spennende å utfordre foreldrene på verdigrunnlaget til skolen. Det kan tenkes at årsaken til dette er at Isa

opplever at noen foreldre ikke handler med solidaritet og likeverd i tankene. Eksempelene hen bruker for å beskrive situasjonen er at noen foreldre ønsker at sitt barn skal være fritatt fra ordensreglementet. Det framstår som en langt mer krevende oppgave for en skole å ivareta verdigrunnlaget når foreldrene ikke er med på laget. Ivaretakelse av verdier som likeverd i skolen forutsetter kanskje at foreldrene er med på laget. At skolen skal kunne handle likeverdig, når de andre arenaene som barnet er en del av ikke er basert på samme verdi, framstår nærmest umulig. Skolen er ikke et lukket system, og de andre kontekstene som et barn og en familie er del av vil også påvirke skolekonteksten. Systemene som et individ er en del av, påvirker hverandre gjensidig (Bronfenbrenner, 1977). For at likeverd skal være en levende verdi i skolen, må likeverd også være en levende verdi utenfor skolen. Hjemmet spiller en viktig rolle for at skolen skal kunne ivareta et likeverdig opplæringstilbud.

Rektorene forteller om at hjemmets økonomi kan være en faktor som påvirker det likeverdige opplæringstilbudet. Mika og Isa trekker fram gratisprinsippet i skolen, og beskriver det som en likeverdskapende faktor i opplæringen. I lys av dette forteller Mika om matpakkene til elevene. Hen forteller om store forskjeller i kvalitet på matpakkene, og knytter dette til hjemmets økonomi eller foreldrenes prioriteringer. Disse forskjellene kan være svært synlige blant elevene. Hen mener at et likeverdighetsfremmende tiltak ville vært om elevene fikk skolemat på skolen. En annen problemstilling som Isa trekker fram vedrørende hjemmets økonomi er at noen elever ikke har anledning til å delta på de fritidsaktivitetene de skulle ønske. Isa beskriver at den manglende muligheten til deltakelse på arenaer utenfor skolens regi kan være av stor betydning for noen av elevene det gjelder. Hen beskriver aktiviteter som ikke gjennomføres i skolens regi, men i SFO-tida, som ikke alle elever har anledning til å delta på grunnet en økonomisk egenandel, og beskriver dette som aktiviteter i gråsonen av gratisprinsippet. I tillegg beskriver hen utenforskapet noen elever opplever ved å ikke kunne delta i idrettslag og lignende utenfor skolen grunnet hjemmets økonomi, og hvordan dette utenforskapet kan dras inn i skolehverdagen. Det kan være vanskelig for skolen å kompensere for utenforskapet som det å ikke kunne være del av fotballaget medfører.

Rektorenes fortellinger illustrerer at forutsetningene for likeverdig opplæring ikke bare eksisterer på skolen, men også i samspillet mellom skole, hjem og fritid. De forteller om at skolen har fått et større og mer helhetlig ansvar for elevene nå enn tidligere. På spørsmål om hvor stort handlingsrom lærere og skoleledere har for å ivareta likeverdighetsprinsippet svarer Marin dette:

«Jeg tenker at vi har stort handlingsrom, også har vi veldig stort ansvar. Noen ganger lurere jeg på om vi kanskje har for stort ansvar. At noen foreldre tar litt lite ansvar. Noen tenker generelt på barneoppdragelse og trygghet av barn - vi ser en stor endring i dag at det er mange lettkrenkede barn, lite robuste, så hvordan kan vi gjøre dem mer robuste til å møte verden, for det skal vi, det er kjempeviktig. Vi har et handlingsrom i forhold til hvordan vi gjør det, men så skal du også vite at det du gjør har effekt, så vi ikke forsterker utenforskap.»

Rektorene framhever at de opplever at de har stort ansvar for oppdragelse og å gjøre elevene klare for verden. Før hadde skolen et mer spisset ansvar for faglig opplæring, mens i dag er ansvaret vidtspennende. De beskriver en opplevelse av at grensen mellom hva som er skolens ansvar, og hva som er foreldrenes ansvar er pulverisert. Dette begrunnes ved at negative hendelser, uavhengig av hvor det har funnet sted, påvirker eleven også på skolen, og at ansvaret for å ordne opp av den grunn ofte faller på skolen. Som skoleledere er de alle opptatte av å være synlige i skolemiljøet. De forteller at de ønsker å være synlige ledere som bidrar til trivsel for elever og ansatte, og knytter dette til hvordan de etterlever likeverd gjennom sitt lederskap.

4.1.3 Fysiske rammer

Rektorene ser utfordringer med å ivareta likeverdighet i opplæringen gjennom en tradisjonell oppfattelse av at skole og undervisning utføres i et klasserom med pulter, tavle, bøker og sekk. Alle rektorene forteller om elever som de opplever at har et behov for å kunne trekke seg unna, men de skisserer dette som utfordrende i varierende grad. Dette må naturligvis ses i sammenheng med at rektorene arbeider ved ulike skoler, og at skolebyggene er ulike. Kiran forteller om et skolebygg som ble bygget i 1978, og at utviklingen i skolens mandat kan komme til syne i arkitekturen. Hen sier det slik:

«Klart, det med likeverdig opplæring stod vel kanskje ikke like sterkt da, da bygget ble tegnet. Vi opplever mangel på grupperom, det kan være en ting som ikke ... jo, det er en utfordring i det at av og til har elever behov for å trekke seg bort, og det behovet for at alt skal foregå inne i klasserommet med en pult og en stol, bøker, sekk, læringsbrett for alle elever. Det å ha mulighet til alternative arenaer, der setter det fysiske bygget noen begrensninger. Det er derfor fint å ha et uteområde som kan benyttes på en mer bevisst og planlagt måte.»

Kiran ønsker seg en likeverdsfremmende arkitektur, og peker på at skolebygget skaper et behov for at alt skal foregå inne i klasserommet. Skolebygget legger dermed føringer for hva slags skole og opplæring en kan bedrive, og danner et rammeverk for læring og

læringsaktiviteter. Isa forteller om skolens tilgang på alternative arenaer utover klasserommet, og beskriver at de har et rikt uteområde, skolehage og fasiliteter for undervisning i praktisk-estetiske fag. Hen ser muligheter for å fremme likeverd gjennom skolens infrastruktur ved at arenaer utenfor det tradisjonelle klasserommet kan fremme andre arbeidsformer som kan virke fremmende på noen elevers opplevelse av mening, mestring og motivasjon. Isa sier det slik:

«Hvis man skal tenke mange år fram, tenker jeg at skolen kanskje må se annerledes ut, infrastrukturelt. Alternative opplæringsarenaer mer integrert i en ordinær skole. [...] Jeg tenker at når man bygger skole framover må man ha det for øye. Verksted, kantine der elever kan jobbe. Alternative områder som kan gi dem noe annet enn å bare sitte ved en pult. De fleste tilpasser seg jo, men i forhold til det med likeverd og å jobbe mot sitt potensiale, ville mange ha kommet lenger hvis forutsetningene var annerledes i en undervisningssituasjon. Som lærer er man litt bundet. Man får et rom med x antall pulter. Selv om vi ser stor forskjell på lærerne, så er det likevel en begrensning som er ganske stram.»

Skolebygget legger begrensninger på at elevene får jobbe mot sitt potensiale, mener Isa. Så, hva slags rammer trengs for å kunne legge til rette for likeverdig opplæring? Tradisjonelle klasserom innbyr til en type læring og undervisning som Isa beskriver at mange innretter seg mot. Hen hevder at mange ville ha kommet *lenger* dersom forutsetningene var annerledes. Læringsarenaen er et bilde på hva som legges i læringsbegrepet. Med mer praktisk læring, måtte læringsarenaene som en konsekvens innbydd til praktisk utfoldelse. Assosiasjonene begrepet *verksted* gir er ganske annerledes fra begrepet *klasserom*, og læringen som foregår innenfor arenaene har også ulike vilkår.

Becher og Høylands begreper om rommets egenskapsområder skaper et vokabular for å snakke om hvordan de fysiske arealene og brukerne samhandler. Selv om bygget i seg selv legger føringer for hvilke aktiviteter som kan gjennomføres, vil innredning kunne skape muligheter for å utnytte skolebygningen på nye måter. Å endre tankegang om innredning vil kunne skape et skolebygg som i større grad gjenspeiler skolens mandat. Pulter og stoler er tross alt ikke boltet fast.

Hvordan kan en likeverdsfremmende skole se ut? Læringsarenaene må være funksjonelle for å gjennomføre en tiltenkt aktivitet, for elevene som skal gjøre aktiviteten. Rommene må kommunisere hvordan de skal brukes, og hvem som hører hjemme i der. Det kommunikative egenskapsområdet må harmonere med det sanselige, altså at det rommet kommuniserer stemmer overens med den sanselige opplevelsen av å være i rommet. Aktivitet og innredning

må harmonere. Er den tiltenkte aktiviteten en samarbeidsoppgave må rommet innby til dette, på samme måte som at rommet må kommunisere at aktiviteten er stille og individuell. I et tradisjonelt skolebygg er det flere eksempler på læringsarenaer der tiltenkt aktivitet og rommenes egenskapsområder virker sammen: skolebiblioteket, naturfagrommet, gymsalen, skolekjøkkenet og kunst- og håndverkssalen. Utfordringen, så vel som mulighetene for nytenkning, ligger i klasserommene. Min forståelse er at klasserom i den norske skolen er ganske like hverandre. De har heller ikke endret seg markant med tiden. Det kan se ut til at pulter med tilhørende stoler og tavle har vært objekter som alltid har hørt til et klasserom. Dette kommer til syne i klasserommene som er utstilt på Oslo Skolemuseum, som beskrives som «autentiske klasserom fra 1900, 1958 og 1976» (2023). Selv om klasserommene har endret seg litt med tidene, kommuniserer de langt på vei at det er samme type aktivitet som skal gjennomføres i dem, nå som tidligere. Dersom man ønsker å ta likeverdigheten på alvor, må man kanskje revurdere forestillingene om hva et klasserom *kan* være? Dette er en forlengelse av det Isa peker på når hen spør om fremtidens skole. Kanskje vil skolen måtte se annerledes ut, rent fysisk, for å kunne ivareta mandatet om likeverdig opplæring?

4.2 Likebehandling vs. likeverd

Innenfor dette dilemmaet blir spenningen mellom lik og likeverdig opplæring presentert og drøftet. I kapittelet *Elever med særskilte behov* drøftes likeverdighet for elever med særskilte behov. Kapittelet *Felles kompetansemål* retter søkelyset mot overholdelse av likeverd gjennom felles læreplan og kompetansemål. Tilpasning og differensiering er nøkkelbegreper innenfor dette dilemmaet.

4.2.1 Elever med særskilte behov

Nærskoleprinsippet forstås av rektorene som et viktig element i ivaretagelse av likeverd i opplæringa. Uavhengig av elevens bakgrunn og situasjon, skal alle høre til en skole. Rektorene forteller om at det er stort spenn innenfor ulike elevers behov, og at ressursituasjonen på skolen kan utfordre opplevelsen av at de møter elevene godt nok. Kategorien *elever med særskilte behov* betegner i denne konteksten elever som har behov for ekstra tilrettelegging, støtte og ressurser. Denne kategorien belyser et vidt spenn av ulike behov elever kan ha, og vi starter med tilrettelegging for elever med fysiske begrensninger. Likeverdig tilpasning for elever med fysiske handicap drøftes av Kiran gjennom en tenkt skoleskidag. Hen forteller her om hvor grensen kan gå mellom likt og likeverdig for en elev med fysiske begrensninger:

«Hvis man er i rullestol da, er det sånn at, innenfor rimelighetens grenser, så stiller en av de voksne med pulk, så eleven får vært med på hele skituren, eller er det innenfor rimelighetens grenser å tilrettelegge for likeverdighet og deltakelse på fellesskapsarenaen at eleven da blir fraktet eller får transport i regi av skolen til for eksempel avtalt avslutningsted for turen, der det er grilling, aking og sosial aktivitet, og der er eleven med, men han er ikke med på selve transportløypa i skiløypa fra start til stedet for sosial lek. Det er på en måte det en klarer å tilrettelegge for i forhold til deltakelse på fellesskapsarenaen for den eleven med det fysiske handicapet. For eksempel.»

Gjennom eksempelet forteller Kiran om hva likeverd kan se ut som i praksis for elever med særskilte behov: tilpasning for deltakelse på fellesskapets arenaer, der den enkeltes opplevelse av mening, mestring og motivasjon bygges opp under. Denne tilpasningen ivaretar elevens sosiale tilhørighet på skidagen.

En annen gruppe elever hvis sosiale tilhørighet til fellesskapet må tilrettelegges for, er en gruppe elever med særlige sosiale utfordringer. Kiran betegner disse elevene som *sosiale kamikaze-elever*. Begrepet beskriver elever med sosialt selvutslettende atferd. Denne problemstillingen krever andre tilrettelegginger enn ved skidag-eksempelet. Hen forteller om at denne gruppen har et særlig behov for sosial veiledning, og at ansvaret for å gjennomføre dette langt på vei faller på skolen da det påvirker skole- og klassemiljøet som elevene er en del av. Avhengig av behovet en identifiserer, kan dette være en ressurskrevende oppgave. Ressursene som skolen rår over må benyttes på en best mulig måte, for flest mulig. I tilfeller der enkeltelevers atferd kan påvirke klassemiljøet negativt for andre elever, må rektorene sette inn tiltak. Utfordringen Mika skisserer opp mot dette er at ressursene som tildeles atferdskorrigerende tar ressurser vekk fra læringsfremmende veiledning for andre elever som ikke utviser negativ atferd. Hen forteller dette:

«Intervjuer: Det er spennende, den tråden med at enkelte elevers atferd kan påvirke de andre i klasserommet på en sånn måte at det rokker ved likeverdigheten for dem. Hvis man kan si det sånn.

Mika: Det gjør jo det, fordi man har noen ytre rammer. Noen av de ytre rammene er økonomi. Økonomien i skolen kan man forså vidt snakke mye om. Med en lærernorm på en til femten, en til atten, en til tyve elever, så er det krevende når du får unger som spiser en voksen.»

Noen barn har et større behov for omsorg, oppmerksomhet og tydelige grenser enn andre. Ogden forteller at atferdsproblemer som oppstår fordi en elev har behov for tett veiledning og regulering fra en voksen er vanskeligere å håndtere innenfor skolen, og ressursituasjonen

som finnes der. Bildet som Mika maler av dette, unger som spiser en voksen, illustrerer dette. Læreren i klasserommet skal utføre mange oppgaver, deriblant undervise, veilede og se alle elevene i klassen. Ogden beskriver at dersom elever med større behov for voksenærhet kun har den ene læreren i klasserommet å henvende seg til, kan ressursituasjonen medvirke til utvikling av atferdsproblemer for denne eleven.

«Er det rimelig å forvente at én voksen kan være tilstrekkelig observant, responsiv og tilgjengelig for 20-30 barn samtidig?» (Moen, 2022, s. 95). Moen forteller om sin egen erfaring som lærer, og skriver at å være tilstedeværende med elevene, og samtidig gjennomføre god undervisning er noe han selv aldri har klart, og heller ikke sett andre klare annet enn i særtilfeller. Barn har emosjonelle og sosiale behov hele døgnet, og Moen stiller spørsmål ved hvem som skal ivareta disse behovene når barna er på skolen. Læreren skal hovedsakelig ivareta læringsbehovet til barn, men å utelukke de andre behovene barn har mens de er på skolen lar seg ikke gjøre. Moen kaller dette for omsorgssvikt. Noen barn reagerer på denne omsorgssvikten med utagerende atferd, som kalles atferdsproblemer innenfor skolen. Atferdsproblematikk *kan* årsaksforklares med forhold i eleven selv, eller forhold i systemene som eleven inngår i. Ogden og Moen årsaksforklarer atferdsproblemer i skolen gjennom forhold ved systemene. Denne forståelsesrammen kan knyttes til et positivt elevsyn.

Det langsiktige arbeidet med å styrke elevenes sosiale ferdigheter krever både ressurser og kompetanse. Utfordringen som Mika og Kiran skisserer er at de observerer et større behov enn det de tilgjengelige ressursene kan imøtekomme, og at mangelen på ressurser rokker ved likeverdigheten i opplæringa. Begge beskriver elever som av ulike årsaker må tas ut av klasserommet for alternative opplegg, fordi de utviser en atferd som er forstyrrende for klassekameratene sine. Kiran forteller dette:

«Og hvis likeverdighetsprinsippet også skal styres med å oppleve mening, mestring og motivasjon så er det ikke alltid at de elevene det er snakk om da, bør være i klasserommet. Og det begrunner jeg med at det å være i klasserommet i kanskje spesielt timene etter klokka 12 kan for enkelte være veldig krevende. De egenskapene, de sosiale egenskapene, som kreves for å opptre på en konstruktiv måte i det fellesskapet er, for en del elever har lufta gått ut av ballongen. De har ikke mer å gi på den arenaen, og de trenger noe alternativt.»

Ogden (2022, s. 16-17) beskriver at skolen har flere funksjoner enn kunnskapsoverføring i dag, og at det forventes at skolen skal være inkluderende. Han hevder at dette skaper et høyere behov for flere yrkesgrupper inn i skolen. Isa, Mika og Marin beskriver at den

tilgjengelige kompetansen på skolen er mangelfull, og peker på at en mangel på ulike fagpersoner og yrkesgrupper kan vanskeliggjøre arbeidet med å fremme et godt psykososialt miljø for elever med særskilte behov.

§ 9 A i opplæringslova beskriver elevens lovfestede rett på et godt psykososialt skolemiljø, og beskriver at dersom en elev ikke har det godt på skolen, skal skolen lage en aktivitetsplan med tiltak for å bedre elevens skolemiljø. Rektorene forteller om aktivitetsplaner for enkeltelever som et godt verktøy for å formalisere arbeidet med målrettede tiltak for elever som av ulike årsaker ikke har det godt på skolen. De opplever at handlingsrommet for å sette inn tiltak er godt, og at det er rom for en kreativitet rundt tiltak for å lette elevens situasjon. Mika forteller om en lav terskel for å begynne med aktivitetsplaner, for å ikke la en dårlig situasjon eskalere. Vedrørende tiltakene som skal foreslås og settes inn, forteller Marin og Kiran om noe motstridende syn. Marin sier dette:

«Vi har et handlingsrom i forhold til hvordan vi gjør det, men så skal du også vite at det du gjør har effekt, så vi ikke forsterker utenforskap.»

Kiran forteller dette:

«Også er det vanskelig å komme med noen garantier - det er egentlig umulig å komme med noen garantier, om at det vi gjør skal sikre at ditt barn føler tilhørighet, føle at en har venner, føle at en har god sosial status, har det godt med seg selv i tida en er på skolen. Vi kan ikke gi noen garantier på det, heller. Men vi er pålagt å legge til rette for å ... dokumentere de tiltakene vi mener er riktige.»

Å sette inn effektive og langsiktige tiltak krever kompetanse. Kiran beskriver utfordringer med å lage gode aktivitetsplaner som *sikrer* god skoleopplevelse. Hen beskriver at skolen ikke kan gi en garanti for at tiltakene som blir satt inn, skal ha effekt. En stor utfordring ved å arbeide for et godt psykososialt miljø på skolen er at det er mange faktorer som virker inn i det store bildet, og å kontrollere alle faktorene for å lykkes i målet, er vanskelig.

Beskrivelsene til Marin og Kiran kan forstås som argumenter for flere yrkesgrupper og bredere kompetanse inn i skolen.

Den største utfordringen med paragrafen som Mika skisserer er at personalet ikke har lov til å være for tett på elever. I tilfeller der elever utagerer og er voldelige ovenfor andre er dette utfordrende. Hen knytter dette til en forståelse av enkeltelever som trenger et alternativt opplegg i den ordinære skoledagen, og sier dette:

«Han jeg snakket om kan plutselig slå, helt uprovosert. Statsforvalter har sagt at vi ikke får fotfølge elever, elever har krav på en frihet gjennom dagen. Det å være for tett på er ikke lov. Der synes jeg den største utfordringa ligger i 9a. Elever som er utagerende, som er i skolemiljøet, som egentlig krever noe alternativt. De som ikke fungerer i samspill med andre, er vanskelige i en sånn setting som dette her.»

Et ekstremt eksempel på at mangel på ressurser og kompetanse rokker ved likeverdigheten i opplæringa kommer gjennom Kirans fortelling om diskusjon av bekymringsverdig skolefravær. Hen forteller om et tenkt scenario som ble drøftet i lederteamet, om en elev med et stort fravær og en skoleledelse som ikke opplevde å ha flere tiltak å komme med. Kiran benytter denne historien til å fortelle om rimelighetens grenser i forhold til tilrettelegging for likeverdig opplæring. Hen sier dette:

«Vår verktøykasse er tom, vi vet ikke hva vi skal gjøre. Eleven har et fravær på 80-90%, vi vet ikke mer hva vi skal gjøre. Vi er ikke der nå, men vi diskuterte det som fiktiv problemstilling. Som et forsøk på svar på spørsmålet ditt om rimelighetens grenser, tror jeg ikke at skolen eller kommunen kan strekke hendene i været og si at, beklager, vi gir opp denne eleven. Det kommer ikke til å skje. Men hva som er innafor rimelighetens grenser, innenfor skolens regi, med tanke på vår arena, tilretteleggingsevne og ressurser, jeg skulle gjerne ha likt å vite hva det er, men jeg vet det ikke, fordi hvis vi kommer til kort så har vi noen kommunale strukturer og kommunale ressurser å dra på, som vi i fellesskap skal bruke til å finne best mulig løsning. [...] Det er en grense for hva vi klarer og, selv om det ligger i mandatet vårt at vi skal strekke oss langt. [...] Det å ha en rettighet og en forventning og en kreativitet rundt problemstillinga, og når man føler at man har prøvd og stanga hodet i veggen, den følelsen av at verktøykassa tømmes og man står på stedet hvil, det er veldig demotiverende, også for en skoleleder å oppleve.»

Kiran stiller spørsmål om hvordan likeverdig opplæring kan ivaretas for elever som ikke kommer på skolen. Fortellingen belyser grensene for skolens tilretteleggingsevne ovenfor elever med særskilte behov, i dette tilfellet elever med bekymringsverdig skolefravær, i tillegg til følelsen av fortvilelse og mangel på mestring i ledelsen når den faktiske situasjonen utfordrer ledelsens kunnskap og kompetanse, og dermed også overholdelsen av skolens mandat. Opplevelsen av nederlag knytter seg til et viktig punkt for profesjonsutøveren, som skal handle praktisk i spesifikke situasjoner etter lovverk og forskrift. Skolen har et lovfestet ansvar i å håndheve aktivitetsplikten og «så langt det finst eigna tiltak sørgje for at eleven får eit trygt og godt skolemiljø» (Opplæringslova, 1998, §9 A-4). Dersom den praktiske situasjonen framstår som umulig å bedre innenfor de systematiske rammene som omgir skolen, hva skal en gjøre da? Sitatet belyser et ytterpunkt i ivaretagelse av særskilte behov, og

tilrettelegging for et likeverdig opplæringstilbud. Jeg går ikke nærmere inn på dette spørsmålet, men løfter det fram for å belyse utfordringer som kan oppstå mellom ivaretagelse av særskilte behov og skolens mandat.

Strukturell ivaretagelse av én gruppes særskilte utfordringer skiller seg ut i positiv forstand. For elever som nylig har kommet til Norge, og har særskilte behov for språklig og kulturell opplæring for å kunne følge det ordinære undervisningstilbudet, er tilrettelegging i skolen gjennom innføringsklasser en etablert struktur i ulike kommuner. På skolene til Isa og Mika er det egne mottaksklasser for disse elevene. De beskriver dette som et godt tilbud for å få elever inn i et ordinært skoleløp, da det er tilgjengelige ressurser og kompetanse for å kunne imøtekomme elevenes behov. Mottaksklassen som struktur beskrives som likeverdsfremmende, da den gir elevene ballast til å kunne følge og fullføre et normert løp. Isa beskriver at mottaksklassen ved skolen påvirker robustheten og tryggheten til de andre lærerne, da fagpersoner med spisskompetanse tilknyttet mottaksklassen de er tilgjengelige for å spørre til råds ved behov. Mottaksklassen beskrives som en struktur som lykkes i å ivareta elevens særskilte behov.

4.2.2 Felles kompetansemål

Læreplanverket legger føringer for hva som undervises i skolen, og rektorene er delte i synet på om dette er en begrensning for å utøve likeverdig opplæring, eller ikke. Mika og Isa representerer et syn på at felles kompetansemål og et forventet læringsløp for alle elever kan være til hinder for å utøve likeverdig opplæring. Mika sier det slik:

«Jeg tror vi hadde vært tjent på å ikke skulle ha alle barn gjennom den samme trakta. At man lettere og tidligere kunne ha gjort noen valg. Jeg tror man ganske tidlig kan se at eleven ikke vil bli en teoretiker. At en lærer det grunnleggende innenfor basisfagene norsk, engelsk og matematikk, men trenger du å lære å skrive alt mulig innenfor eksempelvis musikk? Kunne man ikke ha valgt det bort, og gjort noe praktisk i stedet? Jeg tror man hadde kommet mye lenger med en del av de svake elevene om en for eksempel kunne ha knyttet matematikk til praksis. At man i stedet for å sitte i klasserommet kunne ha benyttet matematikk i sløyden for å lage ting, målt og veid på skolekjøkkenet. Da kunne de svake elevene ha sett en mening med det, og blitt motiverte gjennom arbeidet. Jeg tror vi kunne ha tjent mye på det, i forhold til mange elever, å gjøre skolen mer praktisk.»

Det delte synet på om felles kompetansemål utfordrer gjennomføringen av likeverdig opplæring kommer tydelig til syne dersom man ser Mika og Marins sitater opp mot hverandre. Dette sier Marin:

«Også tenker jeg at likeverdighet ikke betyr at alle skal få seksere. Vi er forskjellig, også må vi akseptere at vi også er forskjellig. At alle skal ha høy måloppnåelse tenker jeg ikke er likeverdighet nødvendigvis, fordi vi har forskjellig evner. Noen er gode til å spille fotball, noen er gode til å skrive oppgaver, og det er helt greit. Det betyr ikke det at det ikke er et likeverdig tilbud til dem.»

De ulike synene som kommer fram i sitatene over åpner illustrerer tydelig at likeverdighet i opplæringa rommer ulike forståelser. Marin representerer et mer overordnet syn på at et likeverdig *opplæringstilbud* oppnås gjennom å anerkjenne at alle mennesker er ulike, og hen representerer et syn om at å komme til kort på noen områder i livet er uunngåelig. Ved å tydeliggjøre at alle mennesker har ulike evner, legger hen likevel til grunn at mestring er viktig for alle, selv om ikke alle elever vil oppleve å lykkes i alle fag på skolen. Mika og Isa poengterer overvekten av teoretiske kompetansemål, og beskriver praktiske innfallsvinkler som viktige verktøy i å fremme likeverdig opplæring. Praktiske læringsarenaer og læringsaktiviteter kan skape muligheter for mestring for flere, og Isas sitater illustrerer en forståelse av at andre tilnærminger til undervisning kunne fremme likeverdighet i opplæringa for mange elever. Isa sier dette:

«På et verksted, jeg synes det er et godt ord, har man et oppdrag, man skal jobbe med noe, man skal løse noe, bruke praktiske ferdigheter utover å lese i en bok og svare på oppgaver, for å trekke fram det andre ytterpunktet.»

Isa og Mikas syn på felles kompetansemål for alle elever representerer en forståelse av at rammene som omgir skolen kan være til hinder for at eleven selv skal oppleve at tilbudet hen får er likeverdig, og at elevenes opplevelser kan være avgjørende for om tilbudet i realiteten *er* likeverdig eller ikke. Synet som Mika og Isa legger fram skisserer at likeverd og likeverdig opplæring kan være ulike ting. Likeverdig opplæring som begrepspar kan inneholde en indre motsetning. Vil en elevs opplevelse av at hen kommer til kort på skolen stå i et motsetningsforhold til om tilbudet hen gis *er* likeverdig? Dette er Mikas tanker om kasuset:

«Jeg tenker at det blir miss-match, når du ikke når målene som er satt og som du egentlig skal klare i forhold til din alder, så opplever du jo ikke en likeverdighet når du ikke gjør det. Ungene har jo full kontroll på dette her: hvem er flink i matte i klassen, hvem er flink i norsk? Samme hvor mye du prøver å skjule det, så finner de ut av det. Det å ikke oppleve den mestringsfølelsen, da blir det ikke likeverdighet i det heller.»

Likeverdig opplæring som begrep *kan* romme en indre umulighet innenfor skolesystemet. Som sitatene illustrerer kan mandatet om likeverdig opplæring forstås ulikt basert på hvem av

de involverte aktørene som gis definisjonsmakt til å avgjøre om tilbudet er likeverdig, eller ikke. Mika snakker fra et perspektiv av bekymring ovenfor elever som hen opplever at kan falle utenfor opplæringstilbudet. Dersom man lar enkeltelevens opplevelse av opplæringstilbudet avgjøre om tilbudet er likeverdig, åpner man opp for dette spørsmålet: hvordan fremmer man likeverd, når man opplever at rammefaktoren felles kompetansemål og læreplan vanskeliggjør å utøve likeverdig opplæring for noen elever? Mika gir et eksempel på hvordan en lærer ved skolen løste dette:

«På 7. er det noen som kan 2. verdenskrig til fingerspissene. De laget en presentasjon som de viste til klassen, om 2. verdenskrig. De hadde det helt klart. Men det var egentlig kroppen som var temaet de skulle lage en presentasjon på. Det er de helt grønne på, for det interesserer dem ikke i det hele tatt. Men da fikk de en mestringsfølelse likevel, fordi de fikk gjort noe innenfor interessefeltet sitt. Å ta tak i sånne ting, tror jeg er viktig i forhold til likeverdighetsprinsippet, og at det gir en mestringsfølelse.»

I dette eksempelet viser Mika at for å overholde prinsippet om likeverdig opplæring ble det forstått som en nødvendighet å sette oppgaven om kroppen til side. Dette er en interessant måte å gripe fatt i problemstillingen om likeverdig opplæring på, og tydeliggjør forståelsen av at elevens opplevelse er avgjørende for om skolens ansatte klarer å tilby likeverdig opplæring. Det kan tenkes at det var dette kompetansemålet som lå til grunn for oppgaven som Mika forteller om: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne [...] presentere faglige emner muntlig med og uten digitale ressurser» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Kompetansemålet er hentet fra læreplanen i norsk etter 7. trinn. I dette tilfellet er lærerens handlingsrom til å tilpasse opplæringa for den enkelte, stort. Det kan også være dette kompetansemålet som klassen arbeidet med, fra læreplanen i naturfag etter 7. trinn: «gjøre rede for noen av kroppens organsystemer og beskrive hvordan systemene virker sammen» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Dette kompetansemålet er mer spisset, og spesifiserer tema. Dersom det var dette kompetansemålet som skulle arbeides med denne timen, har ikke kompetansemålet blitt tilpasset, men valgt bort. Kan man velge bort kompetansemål i likeverdighetens navn? Moen (2022, s. 111-112) skriver at juridisk sett har lov forrang over forskrift, og at læreplanen er en juridisk bindende forskrift. Verdien om likeverd, som beskrevet i opplæringslovas formålsparagraf er overordnet læreplan og kompetansemål, og med denne argumentasjonen kan kompetansemål velges bort.

Mange elever opplever at de kommer til kort i møte med kompetansemålene i læreplanen, og at det virker uoppnåelig å opparbeide seg ferdighetene som står beskrevet der. Det kan være

mange årsaker til hvorfor dette forstås som uoppnåelig. Faktorer som Haug peker på er ulik motivasjon, faglige interesser og forutsetninger blant elevene. Utover dette gir kompetansemålene læreren varierende handlingsrom for å tilpasse undervisningen, som de utvalgte kompetansemålene fra læreplanene i norsk og naturfag over viser. Mika sier at hen tror at vi hadde vært tjent med å ikke ha alle gjennom den samme trakta. Dette synet samsvarer med det Ogden skriver om en nødvendig dreining mot utvikling av grunnleggende ferdigheter og basiskompetanse, og det Moen (2022, s. 106) skriver om behov for fagbegrensning heller enn fagfornyelse. En slik dreining ville kunne påvirke elevens opplevelse av mening i skolen. Mika knytter dette til overholdelse av likeverd.

Fasting og Breilid viser at likeverdig opplæring skjer gjennom differensiering, inkludering og tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring ivaretas gjennom §1-3 i opplæringslova, der det står at opplæringa skal tilpasses elevens evner og forutsetninger. Spørsmålet er om manglende motivasjon og faglig interesse kan betegnes som en forutsetning ved eleven, og hvordan det kan tilpasses for dette opp mot spesifikke kompetansemål. Befring hevder at lovbestemmelsen om tilpasset opplæring i praksis har blitt «skjøvet i bakgrunnen og nærmest satt ut av kraft» (2022, s. 83). Han begrunner dette med at ivaretagelse av felles kompetansemål og eksamenskrav står i et motstridende forhold til reell tilpasning av opplæringa. Tilfellet som Mika beskriver, belyser utfordringene i å tilpasse innenfor et kompetansemål som legger sterke føringer for undervisning og læringsaktiviteter. Fasting og Breilid (2018, s. 109) beskriver at utfordringene en lærer kan havne i ved å arbeide praktisk ut ifra prinsippene om likeverdig opplæring og en skole, er at innholdet i de overordnede verdiene blir utydelig, og at «... den enkeltes yrkesetikk blir for svak til å ta standpunkt på tvers av ytre krav og forventninger.» Valget som læreren Mika forteller om tok, belyser en ivaretagelse av det yrkesetiske skjønnet der elevens motivasjon og interesser ble førende for hvordan oppgaven ble tilpasset. Profesjonsetisk skjønn ble vektet over strukturelle krav og forventninger.

Haug problematiserer at kompetansemålene gir en større lokal frihet i gjennomføringen av opplæringa i dag, enn hva de tidligere ferdighetsmålene ga. Han skisserer opp positive og negative konsekvensene knyttet til dette. Haug hevder at den negative konsekvensen er at det blir store forskjeller mellom skoler, og at elevene derfor blir prisgitt skolen og lærerne sine. Marin forteller om hvordan hen forsøker å legge til rette for mest mulig lik opplæring for elevene ved sin skole:

«[...] så kvalitetssikrer vi det som skal skje i klasserommet for å sikre at alle får ganske lik opplæring, likeverdig opplæring, også at det ikke er tilfeldig fordi du var heldig og fikk den

læreren det året, så da fikk du lære om det, mens du var uheldig så da fikk ikke du lære om det.»

Gjennom kvalitetssikring for likhet i opplæringa trekker Marin likhetstegn mot likeverdig opplæring. Denne tilpasningen kan se ut til å være et forsøk på å viske ut forskjellene som Haug mener er negative. Det er interessant at Marin bruker begrepene *heldig* og *uheldig* for å beskrive elevens opplevelse av å få ulike lærere. Innenfor dette perspektivet kan det antas at lærerens profesjonsetiske vurderinger får mindre spillerom, og vurderes som mindre viktig for god profesjonsutøvelse enn innenfor perspektivet som Fasting og Breilid representerer. Synet om at lokal frihet er negativt står i sterk kontrast til Mika og Fasting og Breilids syn, der lærerens profesjonsetiske vurderinger løftes fram som positivt. Skolens krav og føringer er åpne for fortolkning, kanskje spesielt i forhold til hva som vil være likeverdig og ikke.

Som Haug peker på, er hensikten med enhetsskolen der elever skal lære det samme at alle skal ha samme tilgang og mulighet til høyere utdanning etter endt grunnopplæring. På denne måten knytter likeverdigheten i opplæringa seg til et framtidsperspektiv. En ung elev skal ikke legge begrensninger for framtidige studie- og yrkesvalg mens hen enda går på grunnskolen, dette valget skal stå åpent til senere i livet. Dette perspektivet skiller seg fra likeverd i et her og nå-perspektiv. Som Mika påpeker, når en elev selv opplever å ikke mestre de kompetansemålene som er satt for sitt klassetrinn, da opplever ikke eleven at opplæringa er likeverdig. Haug beskriver tidlig differensiering som et alternativ til ensrettingen.

Utfordringen med dette, hevder han, er at tidligere i historien har tidlig differensiering medført økt grad av sosial reproduksjon, der elever som differensieres ut i mindre teoretisk krevende grupper forhindres fra å ta høyere utdanning senere. Spørsmålet om felles kompetansemål og likeverdig opplæring er i et spenningsforhold eller ikke, kan se ut til å avhenge av om man legger et her og nå-perspektiv eller et framtidsperspektiv til grunn for avgjørelsen.

5 Konklusjon

Likeverdig opplæring er et mangefasettert begrep. Der verdi møter praksis, oppstår mange spenninger i forståelsen av hvordan verdien kommer til uttrykk og hvordan den kan overholdes. Denne masteroppgaven har adressert et knippe av faktorene som kan knyttes til likeverd i skolen, men det vil fortsatt eksistere mange flere elementer og dilemmaer som kan springe ut av spørsmålet om hvordan likeverd i opplæringen kan forstås i lys av en praktisk skolekontekst. Dilemmaer knyttet til overholdelse og gjennomføring av overordnede verdier som beskrevet i opplæringslovas formålsparagraf bør det forskes mer på, for å kunne gi retning til hvordan disse kan overholdes for lærere, rektorer og andre som arbeider i skolen.

Å etterleve verdien om likeverdighet i opplæringa framstår som en svært krevende oppgave for rektor og for læreren. Bjordal omtaler en dekontekstualisert og ensrettet praksis innenfor dagens utdanningspolitiske styringskontekst. Hun hevder at læringen er løsrevet fra sin kontekst, og at det overordnede målet med den er å opparbeide ferdigheter, ikke å lære noe spesifikt om spesifikke emner. Læringen skal også være målbar på prøver som PISA og nasjonale prøver. Læreplanens kompetansemål skal gi stort rom for lokal fortolkning, som kan gi større lokalt handlingsrom til å tilpasse undervisninga. Som drøftingen viser, eksisterer det en uenighet om lærerens muligheter til differensiering er et gode, eller et onde. Det er også rom for å drøfte om mulighetene til tilpasning er reell innenfor kompetansemål av mer spisset art. Kompetansemålene som er trukket fram i kapittel 4.2.2 viser at det er hensiktsmessig å diskutere hvilke praktiske muligheter læreren har til å tilpasse opplæringa innenfor kompetansemålene, og om handlingsrommet for tilpasning er godt nok for å hjelpe alle elever med å lykkes i å tilegne seg kompetansene som blir beskrevet.

Spennet av særskilte behov i en mangfoldig elevgruppe kan være stort. Det kan framstå som mer ukomplisert å behandle alle elever likt, enn å legge til rette for likeverd i møte med særskilte utfordringer, når dette byr på praktiske utfordringer. De strukturelle rammene for likeverdig behandling er tydelig til stede i mottaksklassene, men byr på ressursmessige utfordringer for ivaretagelse av andre særskilte behov. Fortellingene om sosiale kamikaze-elever illustrerer noen av utfordringene med likeverdig tilrettelegging for elever med denne typen utfordringer, innenfor skolesystemet.

Når elever *spiser en voksen* er mye av årsaken at eleven har behov for en voksen.

Ressurssituasjonen på skolen må være mer fleksibel for å kunne imøtekomme elevenes behov, og for å kunne overholde en reell likeverdighet for alle elever. Dette vil kunne gi en støtte til

læring, og større muligheter til å ivareta og utøve omsorg for barn mens de er på skolen. Flere ansatte og flere yrkesgrupper med komplimenterende kompetanse til lærerens fag- og pedagogiske kompetanse er en forutsetning for dette.

En grunnholdning til at både elever og lærere er ulike, er viktig for å kunne skape et profesjonsfaglig fellesskap som kan videreutvikle sin praksis i tråd med beskrivelsene i læreplanens overordnede del og skolens verdigrunnlag. Temaene som blir belyst i denne studien avdekker noe underliggende i det at synet på likeverd er tett forbundet med syn på verden og på menneskene i den. Mitt inntrykk er at det eksisterer bred enighet om at et positivt elevsyn er viktig, men jeg vil argumentere for at et positivt lærersyn er vel så viktig for at menneskene som inngår i en skolekontekst skal kunne dra nytte av egne og felles ressurser. Et profesjonelt fellesskap preget av tillit er essensielt for å kunne utøve likeverdig opplæring. En praktisk *sånn er det nå en gang*-tilnærming til likeverdig opplæring i profesjonsfellesskapet vil kunne bygge bro mellom det som kan framstå som et pedagogisk paradoks mellom nasjonale føringer og den praktiske utførelsen av dem.

Muligheter for å fremme likeverd kan eksistere mellom kolleger på en skole, i samarbeidet mellom skole og hjem, i veggene som utgjør klasserommet og i ressurser for tilpasning til enkelteleven og elevpopulasjonen. Avslutningsvis vil jeg referere til Isa, som på oppsummerende måte fortalte dette:

«Isa: Det er grundig dette.

Intervjuer: Spørsmålene?

Isa: Når jeg snakker, så slår det meg at det er så mye. Det blir din utfordring å koke det ned, aspektet med likeverdighet i opplæringa. Det handler egentlig om alt.»

Litteraturliste

- Becher, A. A. & Høyland, K. (2019). Muligheter for lek og lekende tilnæringer i nye undervisningslokaler. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen*. Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2022). Skolen under lupen: problematiske trekk og løfterike muligheter. I E. Schaanning & W. Aagre (Red.), *Skolens mening: 50 år etter Nils Christies Hvis skolen ikke fantes* (s. 76-90). Universitetsforlaget.
- Bjordal, I. (2016). *Markedsretting i en urban norsk skolekontekst - Et sosialt rettferdighetsperspektiv* [NTNU].
- Blikstad-Balas, M. (2014). Vague Concepts in the Educational Sciences: Implications for Researchers. *Scandinavian journal of educational research*, 58(5), 528-539. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773558>
- Briseid, L. G. (2017). Rektorrollens transformasjoner 1959-2006. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 101(2), 144-156. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-04>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. I R. M. Lerner & W. Damon (Red.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6. utg., Bd. 1). John Wiley & Sons Inc.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data : complementary research strategies*. Sage.
- Fasting, R. B. & Breilid, N. (2018). Likeverdig opplæring og elever med særskilte behov. I K. E. Thorsen & H. Christensen (Red.), *Jeg er lærer! : Reflektert, analytisk, kompetent* (s. 93-111). Fagbokforlaget.
- Grutle, B. (2018). *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling : lærere som lærer*. Cappelen Damm akademisk.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler : hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget.
- Haug, P. (2012). Skulen som sosialiseringsagent. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s. 217-251). Gyldendal akademisk.
- Helsvig, K. G. (2022). Kunnskapssamfunnet og nasjonen: den internasjonale vendingen. *Nytt norsk tidsskrift*, 39(1), 5-17. <https://doi.org/10.18261/nnt.39.1.2>
- Hilt, L. T. (2020). *Integrering og utdanning*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. utg.). Abstrakt.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i naturfag (NAT01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nat01-04>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Moen, O. M. (2022). Skolens omsorgssvikt. I E. Schaanning & W. Aagre (Red.), *Skolens mening: 50 år etter Nils Christies Hvis skolen ikke fantes* (s. 91-115). Universitetsforlaget.

- Møller, J. (2019). Nye leder- og lærerroller i skolen - konsekvenser for rektorrollen. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utgave. utg.). Gyldendal.
- Ohnstad, F. O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen : læreres etiske ansvar* (3. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Skolemuseum, O. (2023, 9.1.2023). *Om Oslo Skolemuseum*. Hentet 28.04.2023 fra <https://skolemuseum.osloskolen.no/om-museet/om-oss/om-oslo-skolemuseum/>
- Staksrud, E., Kolstad, I., Bang, K. J., Bomann-Larsen, L., Fretheim, K., Granaas, R. C., Harpviken, K. B., Haugen, H. Ø., Jakobsen, K. A., Johnsen, R., Lie, M. H., Lile, H. S., Nevøy, A., Nilsen, T. K., Skilbrei, M.-L. & Enebakk, V. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Stavelie, H. (2021). A-skole» eller «B-skole»? Målstyring og lærerprofesjonalitet i Osloskolen. *Acta Didactica Norden*, 15(2). <https://doi.org/10.5617/adno.9165>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

Vedlegg 1: Intervjuguide

I formålsparagrafen i opplæringslova står det at opplæringa skal bygge på noen grunnleggende verdier, deriblant likeverdighet. Hvordan forstår du likeverdighet?

Dersom vi bryter ned prinsippet til konkrete tiltak, hvilke faktorer består likeverdighet i opplæringen av?

I læreplanverkets overordnede del, under *Prinsipper for skolens praksis* kapittel 3.5 *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling* står det at «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis. Skolen som samfunnsinstitusjon er forpliktet til å bygge på og praktisere verdiene og prinsippene for grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.5) Hvordan samtaler kollegiet om likeverd i opplæringen?

Noen elever har det ikke godt på skolen. På hvilke måter kan likeverdighetsprinsippet ivaretas for elever som av ulike årsaker ikke har det godt på skolen?

Hvilket handlingsrom har lærere og skoleledere for å ivareta likeverdighetsprinsippet?

Ser du noen utfordringer i skolen for å gjennomføre likeverdig opplæring? Hva er det som kan vanskeliggjøre dette?

Hvordan kan ditt lederskap fremme likeverdighet på din skole?

Vedlegg 2: Sikt vurdering av meldeskjema



[Meldeskjema](#) / [Likeverdighet i grunnskoleopplæring](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

968494

Vurderingstype

Standard

Dato

07.02.2023

Prosjektittel

Likeverdighet i grunnskoleopplæring

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig

Knut Ove Æsøy

Student

Ingrid Tømmermo

Prosjektperiode

01.01.2023 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Likeverdighet i grunnskoleopplæringen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan likeverdighet fortolkes i grunnskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Likeverdighet inngår som en av verdiene formålsparagrafen i Opplæringslova beskriver at opplæringen skal bygge på. Formålet med studien er å undersøke hvordan rektorer forstår likeverdighet, og hvilket handlingsrom skolen og skolens aktører har for å utøve likeverdig opplæring. Intervjuene skal benyttes i en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslo Met er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har stilling som skoleleder, og fordi vi tidligere har vært i kontakt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ved å samtykke til å delta, samtykker du til å stille til intervju. Intervjuet vil være semistrukturert, som innebærer at du vil bli stilt noen planlagte spørsmål om likeverdighet og skolens handlingsrom for å utøve likeverdig opplæring, i tillegg til noen uplanlagte oppfølgingsspørsmål. Du vil få tilsendt spørsmålene i forkant av intervjuet. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet. Dette lydopptaket vil lagres sikkert i henhold til Oslo Mets retningslinjer, og slettes etter at intervjuet har blitt transkribert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger 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. Ved Oslo Met vil kun jeg, og min veileder Knut Ove Æsøy ha tilgang til opplysningene dine. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil bli lagret på forskningsserver.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Det er kun svarene du gir om din stilling som vil publiseres.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.06.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslo Met har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Oslo Met ved prosjektansvarlig Knut Ove Æsøy (e-post: koas@oslomet.no tlf: 92427059) eller student Ingrid Tømmermo (e-post: s334272@oslomet.no tlf: 94872721)
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen (e-post: personvernombud@oslomet.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Knut Ove Æsøy
(Forsker/veileder)

Ingrid Tømmermo

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Likeverdighet i grunnskoleopplæringen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)