



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Samme skole, to diskurser: Styringsperspektivet og lærerperspektivet om håndtering av sosial ulikhet i skolen**

Jonas Eriksen og Petter Mellingsæter

Masteroppgave i sosiologi ved lektorutdanningen 8.-13. trinn, SOS-3981, mai 2024



## Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på våre fem år som lektorstudenter ved UiT Norges arktiske universitet. Vi har gjennom disse årene tilegnet oss verdifull kunnskap som vi vil dra nytte av som lektorer ute i skolen. Vårt første spørsmål var ikke om vi skulle skrive masteroppgaven sammen, men heller hvordan vi skulle gjennomføre den. Gjennom oppgaven har vi tilegnet oss en mengde kunnskap, dannet oss nye erfaringer og møtt på ulike utfordringer.

Vi ønsker å takke våre intervjupersoner. Deres engasjement og interesse for å delta i denne undersøkelsen har vært helt uunnværlig. Hadde det ikke vært for dere, ville ikke denne oppgaven blitt til. Tusen takk!

Videre ønsker vi å takke vår veileder, Gunnar Colbjørnsen Aakvaag. Ditt brennende engasjement og din enorme kapasitet til å sette deg inn i de ulike elementene i og rundt oppgaven, har vært helt essensielt for at vi nå står klare til å levere masteroppgaven vår. Gjennom hele prosessen har du kommet med konstruktive tilbakemeldinger og gode råd, men ikke minst har du vært en fremragende samtalepartner. Tusen takk!

Vi har gjennom studiet stiftet mange nye bekjenskaper. Takk til våre medstudenter. Dere har vært til stor glede. Dagene på lesehuset hadde ikke vært det samme uten dere. Takk for alle fine samtaler og oppmuntrende ord. Tusen takk!

Sist, men ikke minst, ønsker vi å rette en stor takk til våre samboere, dere er våre klipper! Hadde det ikke vært for at dere holder fortet hjemme, hadde vi ikke kunnet dedikert så mye av vår tid til masteroppgaven. Tusen takk!

Vi klarer ikke å se for oss at vi hadde kommet oss gjennom denne oppgaven uten hverandre. Takk for et godt samarbeid. Vel blåst! Nå retter vi blikket mot hva fremtiden bringer!

Tromsø, 13. mai 2024.

Jonas Eriksen og Petter Mellingsæter



## Sammendrag

Tematikken for denne masteroppgaven er sosial ulikhet i skolen. Målet med masteroppgaven har vært å undersøke følgende problemstilling: *Hva gjør norske skoler for å håndtere sosial ulikhet?* Videre utarbeidet vi tre forskningsspørsmål: 1. *Hvordan forholder styringsperspektivet seg til sosial ulikhet?* 2. *Hvordan forholder lærerperspektivet seg til sosial ulikhet?* 3. *Hvordan forholder styringsperspektivet og lærerperspektivet seg til hverandre?* For å dykke ned i denne tematikken har vi hatt en kvalitativ tilnærming. Vi har gjennomført en dokumentanalyse av stortingsmelding nummer 6, samt intervjuet seks lærere på en videregående skole i Nord-Norge. Denne studiens bidrag retter seg mot hvordan sosial ulikhet håndteres og oppleves ute i den norske skolen, i lys av et styringsperspektiv og et lærerperspektiv.

I analysen har vi tatt i bruk tre ulike teoretiske tilnærminger, for å belyse to ulike perspektiver og sammenhengen mellom dem. Med Foucaults teoretiske grunnlag har vi redegjort for styringsperspektivet, der vi belyser et ovenfra-ned-perspektiv. Goffmans teoretiske grunnlag har vi anvendt for å utforske lærerperspektivet fra et nedenfra-perspektiv. Videre har vi brukt Habermas teoretiske grunnlag for å undersøke forholdet mellom styringsperspektivet og lærerperspektivet.

Gjennom vår induktiv empiridrevet oppgave, har vi presentert flere funn for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I oppgaven har vi presentert og analysert klare målsetninger omkring inkludering, i tillegg til konkrete tiltak som iverksettes ute i skolen. Våre funn viser til en stor enighet mellom styringsperspektivet og lærerperspektivet omkring målsetninger og tiltak. Begge perspektivene er reflekterte og handlekraftige rundt håndteringen av sosial ulikhet i den norske skolen. Til tross for denne enigheten, viser våre funn til en frustrasjon hvor lærerperspektivet opplever en avstand mellom seg selv og styringsperspektivet.

**Nøkkelord:** *sosial ulikhet i skolen.*

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn .....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	4
1.3	Oppgavens struktur .....	4
2	Teori .....	6
2.1	Foucault.....	7
2.1.1	Makt .....	7
2.1.2	Biomakt .....	8
2.1.3	Panoptisk disiplinering .....	9
2.2	Goffman .....	10
2.2.1	Samhandlingsteori.....	11
2.2.2	Frontstage og backstage .....	13
2.2.3	Involveringskjold.....	15
2.3	Habermas.....	16
2.3.1	Livsverden.....	16
2.3.2	Systemet .....	17
2.3.3	Koblingen mellom livsverden og systemet .....	18
3	Metode.....	19
3.1	Forskningsdesign.....	20
3.1.1	Metodisk tilnærming: Kvalitativ metode .....	21
3.2	Datainnsamling og bearbeiding av data .....	21
3.2.1	Dokumentanalyse .....	22
3.2.2	Kvalitative intervju.....	24
3.3	Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning .....	27

3.3.1	Reliabilitet og validitet .....	27
3.3.2	Forskningsetikk .....	28
4	Empiri.....	31
4.1	Styringsperspektivet .....	31
4.1.1	Stortingsmelding nummer 6: Situasjonsforståelse .....	32
4.1.2	Styringsperspektivets tiltak for håndtering av sosial ulikhet .....	34
4.2	Lærerperspektivet.....	41
4.2.1	Lærernes situasjonsforståelse: Sosial ulikhet, inkludering og skolen som arena for reproduksjon av sosial ulikhet .....	41
4.2.2	Hva lærerne mener virker: Tiltak .....	44
4.2.3	Lærernes forhold til styringsperspektivet.....	52
5	Analyse.....	56
5.1	Analyse av styringsperspektivet.....	56
5.1.1	Styringsperspektivets målsetning .....	57
5.1.2	Styringsperspektivets virkemidler.....	58
5.2	Analyse av lærerperspektivet .....	63
5.2.1	Lærerperspektivets målsetning.....	64
5.2.2	Lærerperspektivets virkemidler.....	65
5.3	Analyse av styringsperspektivet og lærerperspektivet .....	70
5.3.1	Styringsperspektivets og lærerperspektivets samstemthet .....	71
5.3.2	Styringsperspektivets og lærerperspektivets kontraster .....	72
5.3.3	Forholdet mellom styringsperspektivet og lærerperspektivet .....	73
6	Avslutning .....	77
6.1	Veien videre .....	80
	Referanseliste .....	82
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv .....	85
	Vedlegg 2: Vurdering av behandling av personopplysninger.....	89

Vedlegg 3: Intervjuguide..... 91



# 1 Innledning

17. januar 2023 kom regjeringen med pressemeldingen: *Vil få ned sosiale forskjeller mellom barn*. Meldingens budskap omhandler at barn og unge fra lavere sosiale klasser i større grad faller utenfor i skolen og i arbeidslivet (Regjeringen, 2023). Pressemeldingen kommer som et resultat av at man ser en økning de siste ti årene, der forskjeller omkring skoleprestasjoner øker: «Små forskjeller er det som gjør Norge til et godt samfunn med høy tillit og like muligheter.» (Regjeringen, 2023).

Tematikken for denne masteroppgaven er sosial ulikhet i skolen. Vi var tidlig skjønt enig om at vi ønsket å skrive en oppgave som handler om utdanning og sosial ulikhet. Dette baserer seg på vår felles interesse for tematikken, men ikke minst relevansen det har for oss vordende lektorer ute i den norske skolen. Sosial ulikhet som tema er noe vi har stiftet bekjentskap til gjennom vår lektorutdanning med fordypning innenfor sosiologi. Med dette er vi interessert i å se på hvordan det jobbes i skolen med sosial ulikhet, og hvordan lærerne ute i skolen tenker, men også om hvordan det politisk-byråkratiske systemet legger til rette for skolene. Dette har resultert i at denne oppgaven er empirisk datadrevet. I lys av vårt fordypningsfag i lektorutdanningen, altså sosiologi, har vi i denne oppgaven et sosiologisk perspektiv. Med dette som utgangspunkt har vi orientert oss i tidligere forskning innenfor tematikken sosial ulikhet i og rundt skolen. Vi skal i det følgende presentere tekster som underbygger tematikkens aktualitet.

## 1.1 Bakgrunn

I artikkelen til Hansen og Mastekaasa (2010, s. 191) fremkommer det at i norsk utdanningspolitikk er det en enighet omkring viktigheten av satsing på utdanning. De vektlegger også at så mange som mulig skal oppnå videregående utdanning eller utdanning på høyere nivå. Et sentralt element som blir trukket frem, er at det bidrar til sosial likhet. Videre fremkommer det at utdanning blir mer og mer sentralt for å kunne lykkes i samfunnet. I tillegg til at utbygging av utdanningssystemet bidrar til å gi alle muligheten til å kunne ta utdanning, uavhengig av deres bakgrunn (Hansen og Mastekaasa, 2010, s. 191). Dette er elementer som indikerer at det gjennom årenes løp har vært stort fokus på utdanning som en sentral og viktig faktor for å imøtekomme utfordringer knyttet til sosial ulikhet.

Utdanningssystemet skal påse at samtlige får de samme mulighetene til å utvikle sine potensialer (NOU 2019: 3, s. 11). Skolen som arena skal jobbe for å motvirke forskjeller omkring bakgrunn og kjønn. Videre presenteres kjønnsforskjeller som et samfunnsproblem (NOU 2019: 3, s. 11). Mye av den tidligere forskningen omkring sosial ulikhet i skolen omhandler effekten skolen har på dette, og i dette tilfellet er det særlig fokuset på kjønn og bakgrunn som vektlegges. Hansen (2005, s. 134) løfter frem at det er klare sammenhenger når det kommer til sosial bakgrunn og utdanningsnivå, altså at barn og unges sosiale bakgrunn ofte gjenspeiler hva de oppnår av utdanning. Utdanningsforskning har avdekket at det er en klar kobling mellom sosial ulikhet og rekruttering til høyere utdanning (Hansen, 2010, s. 104). Det vil derfor være hensiktsmessig å presisere at betydningen av sosial bakgrunn reduseres utover i elevens studieløp (Hansen, 2005, s. 134). Informasjon omkring skoleprestasjoner har i nyere tid i større grad blitt tilgjengeliggjort. Som et resultat av dette, er det økning omkring forskning på prestasjonsforskjeller. I så måte trekkes PISA-undersøkelsen frem som et eksempel på nettopp dette. Undersøkelsen tester leseferdigheter og kunnskaper i matematikk og naturfag (Hansen, 2005, s. 135). Her finner vi flere elementer som underbygger at det forskes på hvilken effekt skolen har på sosial ulikhet.

I en rapport hevdes det at når barn og unge av foreldre med lav utdanning starter på skolen, henger de etter barn og unge av foreldre med høyere utdanning (Nordahl & Nordahl, 2023, s. 19). Videre trekker de frem at etter endt grunnskoleløp, øker denne ulikheten ytterligere. De presenterer en rekke ulike universaltiltak, som har til hensikt å redusere sosial ulikhet. Eksempelvis gjennom leksehjelp, lengre skoledager, større lærertetthet og tidlig innsats (Nordahl & Nordahl, 2023, s. 17). Videre fremkommer det at dagens skole i større grad er tilpasset barn og unge av foreldre med høyere utdanning, altså at foreldre med høyere utdanning i større grad benytter seg av tilbudene skolene har. Et eksempel som trekkes frem, er skole-hjem-samarbeid, noe som vil si at foreldre med høyere utdanning utnytter dette samarbeidet i større grad enn foreldre med lavere utdanning (Hattie, 2023, referert i Nordahl og Nordahl, 2023, s. 18).

I kjølvannet av pressemeldingen fra 17. januar 2023 som nevnt innledningsvis, ble det nedsatt en ekspertgruppe. Gruppen hadde til formål å undersøke og komme med anbefalinger omkring hvordan man i større grad skal kunne utjevne sosiale ulikheter (Regjeringen, 2023). Med dette som utgangspunkt kom regjeringen med en ny pressemelding i februar 2024; *Barnehage, skole og SFO kan jevne ut sosiale ulikheter mener ekspertgruppe.*

Pressemeldingen er med på å underbygge aktualiteten i masteroppgavens tematikk: «Å

bekjempe forskjeller og gi alle like muligheter er regjeringens viktigste jobb. Mindre ulikhet, gjør samfunnet bedre for oss alle.» (Regjeringen, 2024). Ekspertgruppens hovedanbefalinger rettet mot skolen er: «en bedre overgang mellom barnehagen og skolen, øke kvaliteten i SFO, systematisk (inkludert målrettet) trening på sosioemosjonelle ferdigheter i skolen, økt bruk av midlertidig inndeling i små grupper basert på faglig nivå hvor undervisningsopplegget blir tilrettelagt til elevenes nivå.» (Regjeringen, 2024). Disse anbefalingene er forventet å særlig treffe elever med lav sosial bakgrunn, samtidig som at man prioriterer å øke ressursene til det man faktisk vet fungerer (Regjeringen, 2024).

I artikkelen til Haugan (2019) trekker hun frem at barn og unge har med seg ulik bagasje inn i skolen, samtidig som at de kommer fra hjem med ulike ressurser. Uavhengig av dette er den norske skolen tuftet på prinsippet om å være en likhetsskole, der alle skal ha de samme mulighetene. Dette er elementer som bidrar til å gjøre lærerrollen kompleks, der lærerne har et stort ansvar overfor elevgruppen (Haugan, 2019). Utdanning trekkes frem som nøkkelen til å skape et inkluderende kunnskapssamfunn, og at det er essensielt i arbeidet med å jevne ut sosiale ulikheter (Haugan, 2019). Skolens samfunnsoppdrag er forankret i den norske samfunnsmodellens grunntanke; skolen skal bidra til å utjevne sosiale ulikheter. Med dette utgangspunktet finner vi det interessant at skolen er en arena som regelmessig forsterker og underbygger reproduksjon av sosiale ulikheter, noe vi finner paradoksalt (Haugan, 2019).

Som vi ser, er mye av tidligere forskning rettet mot effekten skolen har på sosial ulikhet, det er likevel forsket mindre på hvordan skolen forholder seg til sosial ulikhet. Vår forskning som bidrag til feltet, retter seg mot å undersøke hvordan det jobbes med sosial ulikhet ute i skolen, og hva skolen selv tenker omkring tematikken. Gjennom vår undersøkelse ønsker vi å bidra til eksisterende forskning med en større forståelse for hvordan situasjonen oppleves i skolen.

Den eksisterende forskningen har vært til inspirasjon i vårt valg av problemstilling til oppgaven. For å skape økt innsikt, skal vi i denne oppgaven ta i bruk et styringsdokument og intervjuer vi har gjennomført av lærere på en videregående skole i Nord-Norge. Vi skal med andre ord ta for oss to ulike aktører i og rundt skolen, altså *styringsperspektivet* og *lærerperspektivet*. Det er disse to perspektivene dere som lesere vil møte i oppgaven. Vi skal i det følgende presentere problemstillingen og oppgavens tre forskningsspørsmål.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Oppgavens problemstilling er: *Hva gjør norske skoler for å håndtere sosial ulikhet?* Den beror på vår store interesse omkring tematikken sosial ulikhet i den norske skolen. Vi har gjennom årenes løp dannet oss et bilde av et samfunn der ulikhetene har kommet frem i større grad enn tidligere. Dette beror på våre erfaringer fra både praksis gjennom studiet, men også gjennom våre vikarjobber på ulike skoler, både på ungdomsskolen og i videregående skole. I tillegg til at vi gjennom studiet ofte har diskutert tematikken. Vi startet med å søke ord som eksempelvis «sosial ulikhet i skolen», og vi fant da artikler og forskning som bidro til å øke vår interesse for tematikken ytterligere. Med dette som grunnlag, finner vi tematikken som særdeles aktuell å undersøke i større grad, noe som gjenspeiles i vårt valg av problemstilling. For å besvare oppgavens problemstilling, har vi valgt å ta for oss følgende tre forskningsspørsmål:

1. *Hvordan forholder styringsperspektivet seg til sosial ulikhet?*
2. *Hvordan forholder lærerperspektivet seg til sosial ulikhet?*
3. *Hvordan forholder styringsperspektivet og lærerperspektivet seg til hverandre?*

De to første forskningsspørsmålene, beror på vårt ønske om å kunne løfte frem, samt undersøke de to perspektivenes vektlegging av tematikken sosial ulikhet i den norske skolen. Først skal vi undersøke hvordan det politisk-byråkratiske systemet som styrer skolen forholder seg til tematikken. Videre skal vi undersøke hvordan lærerne forholder seg til håndteringen av sosial ulikhet. I oppgavens tredje forskningsspørsmål, skal vi undersøke forholdet mellom styringsperspektivet og lærerperspektivet.

## 1.3 Oppgavens struktur

Det er i det følgende hensiktsmessig å presentere oppgavens struktur. Kapittel 1, tar for seg oppgavens innledning. I kapittel 2 skal vi presentere de tre sosiologiske teoretikerne, Michel Foucault, Erving Goffman og Jürgen Habermas. Det er videre naturlig å løfte frem oppgavens metodiske tilnærming som utgjør kapittel 3. Videre skal vi i kapittel 4 presentere oppgavens empiriske grunnlag, altså stortingsmelding nummer 6, *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* og våre intervjuer av seks lærere på en videregående skole i Nord-Norge. I kapittel 5 tar vi for oss oppgavens analysedel, der vi skal finne mønster i empirien ved hjelp av teorien vi har valgt. Avslutningsvis skal vi i kapittel 6 ta for oss

oppgavens avslutningsdel, der vi skal besvare oppgavens tre forskningsspørsmål og problemstilling.

## 2 Teori

I denne masteroppgaven ønsker vi å redegjøre for hvordan skolen arbeider med sosial ulikhet. Problemstillingen er: *Hva gjør norske skoler for å håndtere sosial ulikhet?* Gjennom en empirisk oppgave, har man behov for teoretiske analyseredskaper for å finne mønstre og mening i datamaterialet. På bakgrunn av dette, skal vi derfor redegjøre for de teoretiske redskapene vi benytter oss av. Teori kan sies å være en nødvendighet for å forstå og handle på en bestemt måte, og at verden hadde blitt en form for lappeteppe uten det teoretiske grunnlaget. Vi kan gjennom teorien generalisere og abstrahere i lys av våre opplevde erfaringer og læringen vår:

Theory is as necessary as it is unavoidable. Without it, it would be impossible to learn or to act in consistent fashion; without generalizations and abstractions, the world would exist for us only chaotic patchwork of discrete, disconnected experiences and sensory impressions. (Joas & Knöbl, 2009, s. 5).

I denne oppgaven skal vi analysere et ovenfra-perspektiv og et nedenfra-perspektiv, men også forholdet mellom de to perspektivene. Vi trenger derfor teoretiske redskaper for å dekke oppgavens ulike teoretiske behov. På bakgrunn av dette, har vi valgt følgende tre teoretikere. Den første teoretikeren er Foucault, han skal vi bruke for å belyse ovenfra- og ned-perspektivet. Den andre er Goffman, han skal vi bruke for å belyse nedenfra- og opp-perspektivet. Den siste teoretikeren er Habermas, vi skal bruke hans teori for å belyse samspillet mellom de to skisserte perspektivene. Vi har valgt tre veldig ulike teoretikere, med ulike syn og begrensninger. Foucault, Goffman og Habermas er uenig om mye, men i denne sammenheng mener vi at de utfyller hverandre godt. Oppgavens empiriske grunnlag er basert på et styringsperspektiv og et lærerperspektiv, der styringsperspektivet dekkes av Foucault, mens lærerperspektivet er dekket av Goffman. Før vi til slutt tar i bruk Habermas teoretiske verk for å se på sammenhengen mellom styringsperspektivet (*system*) og lærerperspektivet (*livsverden*). Vårt valg av teoretikere er gjort på bakgrunn av vår mening om at disse tre kan beskrive og belyse hvordan skolene kan arbeide med sosial ulikhet. Dette på bakgrunn av sine ulike syn, oppfatninger og begrensninger. Samtidig som at vi må ta hensyn til oppgavens empiri, som består av både tidligere forskning og informasjon presentert av våre intervjupersoner. I de kommende delkapitlene skal vi redegjøre for masteroppgavens teoretiske fundament og hvilke analyseredskaper vi skal benytte oss av.

## 2.1 Foucault

Vi skal nå presentere den første av de tre teoretikerne i teorikapitlet. Vi ønsker med denne teoretikeren å redegjøre for et styringsperspektiv der vi belyser et ovenfra- og ned-perspektiv. Dette skal vi gjøre ved å anvende Foucaults teori omkring måten moderne samfunn styres og kontrolleres på. Først vil vi starte med en generell introduksjon av Foucault, videre skal vi i stor grad rette søkelyset mot hans tanker omkring *makt*, og med dette som utgangspunkt skal vi redegjøre for begrepene *biomakt* og *panoptisk disiplinering*. Foucaults tanker omkring makt, i form av panoptisk disiplinering og biomakt utgjør to av analyseredskapene vi skal benytte oss av i analysekapitlet.

### 2.1.1 Makt

Michel Foucault var en sentral skikkelse i fransk-filosofiske debatter når det kom til temaer som fornuft, språk, kunnskap og makt (Furseth & Repstad, 2021, s. 79). Han regnes som en av de fremste sosialfilosofene innen sitt fagfelt ifølge forord av Naumann i (Foucault, 2002, s. 7). Vi skal derfor presentere hva Foucault legger i begrepet makt og en generell innføring omkring hans teoretiske grunnlag. Begrepet makt kan argumenteres for å både være radikalt, men også utfordrende. Slik vi tolker Foucault, kan makt ses på som et stort og komplekst sett med relasjoner, som vi finner i alle deler av et samfunn. Foucault var opptatt av samspillet mellom makt og diskurser, der han med begrepet makt inkluderer begrepene praksis og institusjoner (Aakvaag, 2008, s. 312). Foucault (2002, s. 8) tok utgangspunkt i at makt må ses i sammenheng med begrepet relasjon. Med dette som utgangspunkt skisserer han at en relasjon både er produktiv og strategisk. I den sammenheng hevdet han at det er problematisk å forstå de forskjellige relasjonsformene. Foucault hevdet også å ha funnet svaret på problematikken i sitt arbeid som omhandler disiplinering:

[...] analysere makt som en relasjon mellom A og B, uten at A og B forstås som selvstendige aktører. A blir desentrert – spesielt kritiserer Foucault altså fokuset på staten som en stor A som kunne utøve sin makt over undersåttene – og B får ofte en status som det Foucault et sted omtaler som «medgjørilige kropper.» (Foucault, 2002, s. 8).

Foucault trakk også frem at makten over livet tar utgangspunkt i to motsigende hovedformer. Det er disse to hovedformene som har resultert i begrepene biomakt og panoptisk disiplinering. Den første hovedformen omhandler fokuset på kroppen som art, i den sammenheng vektla man biologiske prosesser: «forplantningen, fødslene og dødeligheten,

helsetilstanden, levealder, levetid med alle de omstendigheter som kan få disse faktorene til å variere; disse tas hånd om av en rekke inngrep og *regulerende kontrollformer: en befolkningens bio-politikk*» (Foucault, 1976/1999b, s. 152).

Den andre hovedformen omhandler det at kroppen ses på som en maskin:

Dressur av den, høyning av dens ferdigheter, utvinnelse av dens krefter, en parallell forsøkning av dens nytte og føyelighet, dens integrasjon i effektive og lønnsomme kontrollsystemer, alt dette ble sikret ved hjelp av de maktprosedylene som karakteriserer *disiplinformene: menneskekroppens anatomiske politikk*. (Foucault, 1976/1999b, s. 152).

Altså, kroppens egne befolkningsregulering (biomakt) og disiplineringsformer (panoptisk disiplinering) utgjør de to hovedformene for makt. I den forlengelse trekker Foucault frem skoler, internater, fengsler og verksteder som ulike disiplinformer (Foucault, 1976/1999b, s. 152). Kroppens egne disiplineringsformer og befolkningsregulering, er med på å danne grunnlaget for de to moderne maktformene, biomakt og panoptisk disiplinering. Disse skal vi nå presentere nærmere.

### **2.1.2 Biomakt**

I denne delen skal vi presentere begrepet biomakt, som på mange måter samsvarer med oppgavens undersøkelse av styringsperspektivet til regjeringen. Kort forklart kan man si at biomakt er statens måte å regulere og styre enkeltindividers biologiske prosesser. Som et resultat av utviklingen av de ulike disiplinformene som eksempelvis skoler, internater, kaserner, fengsler og verksteder, ble det utarbeidet flere metoder som kan brukes for å oppnå dominans over både individenes kropp og befolkningen generelt: «Slik begynner «biomaktens» æra» (Foucault, 1976/1999b, s. 153). Vi skal derfor se på Foucaults (1976/1999b, s. 150-162) presentasjon av biomakt eller biopolitikk (heretter bruker vi bare biomakt), som den siste moderne maktformen som preger samfunnet. Ifølge Foucault er det et tydelig skille mellom biomakt og panoptisk disiplinering. Dette fordi at biomakt som maktform er å finne på makronivå, og den bygger videre på Foucaults tanker om at individers kropp og biologi er gjenstand for makten (Foucault, 1976/1999b, s. 150-162).

Hvis utviklingen av de store statsapparatene til *maktinstitusjoner* har sikret opprettholdelsen av produksjonsforholdene, så har de første ansatsene til anatomisk politikk og bio-politikk som *maktteknikker* virket på området for de økonomiske prosesser, deres forløp, de kreftene som der er på spill og understøtter dem. (Foucault, 1976/1999b, s. 154).



Biomakt omhandler å regulere befolkningen, og dette skal gjøres gjennom kontroll og sikkerhet. Noe som gjenspeiles i disiplinformer som henholdsvis skoler og internater (Foucault, 1976/1999b, s. 150-162). For å illustrere dette kan man se for seg at staten Norge regulerer innbyggerne gjennom kontroll og sikkerhet. Aakvaag (2008, s. 318) presenterer at staten vektlegger særlig to ting i arbeidet med å utøve biomakt overfor individer. Det første staten trenger er kunnskap om befolkningen, for eksempel: «Hvem er dere?», «hva trenger dere?», «hvordan er helsen deres?» og «hvordan står det til med utdanningsnivået?». Det neste staten trenger er makt for å kunne iverksette tiltak for å bedre situasjonen. Staten tilegner seg dette gjennom henholdsvis overvåkning og disiplinering. Altså staten tilegner seg kunnskap om befolkningen gjennom overvåkning, samt bruk av vitenskapere. Denne kunnskapen bruker de til å iverksette tiltak i de ulike panoptiske institusjonene for å nettopp forbedre situasjonen. For eksempel: har ungdom i dag helseproblemer grunnet lite aktivitet, iverksetter man tiltak som mer aktivitet i skolen (Aakvaag, 2008, s. 318).

### 2.1.3 Panoptisk disiplinering

I denne delen skal vi nå se på grunnlaget for panoptisk disiplinering. Man kan derfor si at panoptisk disiplinering vokser frem sakte og smått, og over tid oppstår det en ny form for teknologisk styring av samfunnet. I den sammenheng skal vi derfor se på begreper som Foucault anvender, altså *politisk anatomi* og *maktmekanisme*. Foucault bruker begrepene for å illustrere måter man kan disiplinere andres kropp på. Dette for å få andre til å gjøre det overmakten vil, og få frem hvordan det skal gjøres, samt når det skal gjøres (Foucault, 1975/1999a, s. 123). Gjennom Foucaults disiplineringsbegrep hevdet han at kroppen blir gjenstand for tvang. Dette ettersom at man i forlengelse av disiplinering eksempelvis presenterer føyelighet og føyelige kropp (Foucault, 1975/1999a, s. 121-133). Hva er føyelighet og føyelige kropp? «Føyelig er kroppen når den lar seg underkaste, bruke, forvandle og perfeksjonere. [...] I ethvert samfunn er kroppen under streng kontroll, den er gjenstand for tvang, forbud og plikter.» (Foucault, 1975/1999a, s. 122). Denne moderne maktformen omhandler å skape kontroll innenfor et begrenset område, og da ta kontroll over kroppene til individene som befinner på området. Gjennom dette ser vi at kroppen temmes umerkelig, noe som er med på å underbygge det vi tidligere har presentert om at kroppen ses på som en maskin.

Aakvaag (2008, s. 314) presenterer begrepet *all-syn* for å forklare panoptikken eller panoptisk. Vår tolkning av begrepet all-syn er at systemet har oversikt og overvåker hver

enkelt i samfunnet. Panoptisk disiplinering som maktform, presenteres for å være en sosialkonstruert maktform, som også har innvirkning på kroppen og dens lemmer, da den er underlagt disiplinering (Foucault, 1975/1999a, s. 121-133). Denne moderne maktformen introduseres ettersom at verden og samfunnet er i utvikling. Altså der man tidligere har hatt en hersker med sitt sverd og tortur som virkemiddel for å regjere, er det i moderne samfunn mer fokus på sammenhengen mellom kropp og makt (Foucault, 1975/1999a, s. 178-188). Hensikten bak denne maktformen er i henhold til Aakvaag (2008, s. 314-316) å bestemme over kroppene til individene, og at dette gjøres gjennom overvåkning og kontroll. Som et resultat av dette skjer makten overalt og kontinuerlig. Panoptisk disiplinering som maktform er særlig tydelig i eksempelvis, utdanningsinstitusjoner og i fengsler. Hovedargumentene for at maktformen er tydelig innenfor disse to, er på bakgrunn av deres organisering. De er organisert etter bestemte kriterier som eksempelvis; du sitter på din plass i klasserommet, eller du «bor» i din celle, og der skal du sitte til det er friminutt eller til bestemte klokkeslett. Du overvåkes gjennom eksempelvis prøver eller tester, noe som ofte gjennomføres i ulik grad både på skolen og i fengsler (Aakvaag, 2008, s. 314-316). Gjennom eksemplene fremkommer det at makt er en overordnet form for styring. Ved å ta i bruk panoptisk disiplinering som analyseredskap, ønsker vi å utforske hvordan makt praktiseres i skolen.

Som tidligere nevnt, ønsker vi med Foucault å skissere et ovenfra- og ned-perspektiv. Dette for å illustrere det vi i vårt empirikapittel vil presentere som styringsperspektivet. Vi mener at Foucaults teorier egner seg godt for å illustrere hvordan skolen gjøres til objekt for styring, gjennom politiske vedtak og styringsdokumenter. På bakgrunn av hans tanker omkring at samfunnet gjøres til objekt for styring gjennom panoptisk disiplinering og biomakt. I den forbindelse finner vi det hensiktsmessig å presisere at Foucaults teori egner seg for å illustrere et perspektiv sett utenfra, men vi finner begrensninger i lys av vårt andre perspektiv, som har et innenfra-syn. Vi skal derfor presentere vår andre teoretiker, Goffman. Vi mener at Goffmans samhandlingsteori i større grad egner seg for å illustrere lærerperspektivet, altså et syn sett nedenfra-opp.

## **2.2 Goffman**

Vi skal i denne delen ta for oss Erving Goffmans teoretiske grunnlag. Vi mener at Goffmans teori i større grad enn Foucault egner seg som analyseredskap for lærerperspektivet. Goffman var en sentral skikkelse i sosiologien, og han er kjent for sitt arbeid omkring samfunnsforståelse og sosiale interaksjoner (Jacobsen & Kristiansen, 2004, s. 15-16).

Goffman utgjør vår andre teoretiker i teorikapitlet. Hans teoretiske bidrag skal vi anvende for å belyse et nedenfra- og opp-perspektiv. Vi skal først gi en generell introduksjon av Goffman, før vi retter søkelyset mot hans *samhandlingsteori*. Med dette som utgangspunkt skal vi redegjøre for hans tanker om de to begrepene *backstage* og *frontstage*. Altså hvordan man fremstår utad versus innad. Vi ønsker å redegjøre for begrepene ettersom at forståelsen av *rollespill*, *selvpresentasjon* og *inntrykksmanipulering* ikke er overflatefenomener, men heller fundamentalt ved samfunnet presentert i forord av Fredrik Barth i (Goffman, 1959/1992, s. 8). Som tidligere nevnt er vi klar over at våre teoretikere er vidt forskjellige, men samtidig mener vi at de utfyller hverandre på en god måte for å frem oppgavens ulike perspektiver. Som vi tidligere har skissert, illustrerer Goffman i så måte empiridelens lærerperspektiv. I oppgavens analysedel skal vi anvende hans samhandlingsteori og begrepene *ansikt-til-ansikt-samhandlinger*, *reparasjonsarbeid*, *frontstage*, *backstage*, *respekten for selvet*, *selvets ukrenkelighet* og *involverings skjold* som analyseredskaper.

### 2.2.1 Samhandlingsteori

Goffmans sosiologi betegnes i henhold til Jacobsen og Kristiansen (2004, s. 15-17) som mikrososiologi, da den tar for seg det tilsynelatende trivielle, variable og det ubetydelige på mikronivå. Goffman var opptatt av det han kaller den sosiale møteplassen mellom alle individer, eksempler på dette er; familie, venner, kollegaer og fremmede. I så måte er det hensiktsmessig å redegjøre for hans samhandlingsorden/samhandlingsteori (heretter bare kalt samhandlingsteori). Han var interessert i de sosiale situasjonene, hvordan disse konstrueres, utvikles og avsluttes. Goffmans teori tar utgangspunkt i en tidligere brukt teatermetafor, som igjen har resultert i begrepene *frontstage* og *backstage* (disse skal vi redegjøre for på et senere tidspunkt) (Jacobsen & Kristiansen, 2004, s. 15-17). Sosiale møteplasser defineres som ulike omgivelser bestående av gjensidige muligheter til å overvåke hverandre, altså en møteplass der individer er gjensidige tilgjengelige for hverandres sanser (Jacobsen & Kristiansen, 2004, s. 16). Dette kan illustreres på følgende måte: «Når en person befinner seg i andres nærvær, er det karakteristisk at han lar sin aktivitet bli preget av tegn som på dramatisk måte retter søkelyset mot og bekrefter forhold som ellers kunne tre i bakgrunnen eller fordunkles.» (Goffman, 1959/1992, s. 34).

Som nevnt tidligere var Goffman interessert i sosiale situasjoner, og hvordan disse konstrueres (åpnes), utvikles (gjennomføres) og avsluttes (lukkes). Det er nettopp disse tre fasene som utgjør trinnene i hans samhandlingsteori (Aakvaag, 2008, s. 71-76); Jacobsen &

Kristiansen, 2004, s. 15-20). Vi skal nå i kronologisk rekkefølge redegjøre for de tre fasene. Aakvaag (2008, s. 71-76) og Jacobsen & Kristiansen (2004, s. 280-301) presenterer at når en sosial situasjon åpnes, må individene signalisere at de ønsker kontakt med andre individer, dette kan gjøres gjennom eksempelvis verbal kommunikasjon i form av et «hei», eller øyekontakt (signalisere med øynene).

I sin studie hevdet Goffman at han avdekket en spesiell kommunikasjonsatferd, hvor han avdekket spesielle regler og strukturer når individer samhandler. I den forlengelse hevdet han at reglene og strukturene danner grunnlaget for kommunikasjon mellom individer, og da særlig i ansikt-til-ansikt-samhandlinger, der kommunikasjonen gjennomføres på en organisert måte (Jacobsen & Kristiansen, 2004, s. 18). Det vil derfor være hensiktsmessig å presentere hva som legges i begrepet ansikt:

Begrebet ansikt kan defineres som den positive sociale verdi et menneske i praksis gjør krav på i kraft av den linje andre antager han har anlagt ved en bestemt kontakt. Ansiktet er et selvbilde der avtegner sig ved anerkendte sociale træk – om end et bilde andre kan dele, som når en person stiller sit erhverv eller sin religion i et godt lys ved selv at gjøre sig heldigt bemærket. (Jacobsen & Kristiansen, 2004, s. 39).

For å forstå Goffmans tanker omkring samhandling, finner vi det hensiktsmessig å redegjøre for begrepet offentlig orden. Med offentlig orden sikter han til sosial orden, altså at strukturer og organisering reguleres av ansikt-til-ansikt-samhandling mellom individer, og arenaen det skjer på benevnes som et offentlig sted. Dette bruker Goffman til å underbygge sin påstand om at man ikke bør fokusere på individet og dets psykologi når man skal undersøke samhandling. Man må heller rette søkelyset mot strukturer og den orden som oppstår når individer samhandler og kommuniserer (Jacobsen & Kristiansen, 2004, s. 18).

Aakvaag (2008, s. 71-76) og Jacobsen & Kristiansen (2004, 280-301) skriver at neste fase, altså gjennomføringen går ut på at individene danner en felles *situasjonsdefinisjon*. Individene står ansvarlig for å danne selve situasjonsdefinisjonen, reprodusere den og å endre den om nødvendig. Når man danner en situasjonsdefinisjon må man ta høyde for eksempelvis: Hvor er vi nå: «er vi hjemme», «er vi på universitetet», eller «er vi på jobb»? Dette er viktig å fastslå ettersom at det er rollebetingelser og forventinger knyttet til situasjonsdefinisjoner (Aakvaag, 2008, s. 71-76; Jacobsen & Kristiansen, 2004, s. 280-301). For eksempel; jeg er «Per» uavhengig av om jeg er hjemme eller på jobb, men jeg inntar forskjellige roller ut fra hvor jeg befinner meg. Hjemme er jeg først og fremst samboer og kjæreste, med de rollene og

forventingen det medfører, og på jobb er jeg kollega, klasseleder og ansatt, med de rollene og forventingen det medfører. Om man i denne fasen gjør noe som bryter med kravene eller rollebetingelsene tilknyttet situasjonsdefinisjonen, vil man raskt iverksette ulike tiltak for å gjenopprette inntrykket. Eksempelvis: Om jeg titulerer en elev med feil navn, vil jeg raskt si «beklager, jeg vet jo at du egentlig heter Per, og ikke Patrick». Dette gjør jeg for å poengtere at jeg vet hva du heter, samt å understreke at dette var et uhell. Goffman omtaler dette som «remedial interchanges» eller *reparasjonsarbeid*, og det utgjør en av strategiene man finner innunder hans samhandlingsteori, og strategien er altså ment for å gjenopprette balansen (Aakvaag, 2008, s. 74; Jacobsen & Kristiansen, 2002, s. 113).

Den siste fasen, altså avslutning omhandler det å lukke en sosial situasjon. Her kan man enten bruke verbal kommunikasjon «nå må jeg gå», «jeg har ikke tid til å prate mer», eventuelt kan man kan bruke øynene, signalisere med et blikk at man må gå, se på klokken også videre (Aakvaag, 2008, s. 71-76); Jacobsen & Kristiansen, 2004, s. 280-301).

I lys av Goffmans samhandlingsteori, er det relevant å utforske begrepene *demeanour* og *deference*, eller *respekten for selvet* og *selvets ukrenkelighet*. Aakvaag (2008, s. 73-74) skriver at begrepene får sin betydning gjennom interaksjoner med andre. Når man samhandler med andre ønsker man å utgi seg for å være en person med respekt, samtidig som at man ønsker å vise respekt overfor de man interagerer med. Begrepene illustrerer et samarbeid der man ivaretar hverandres og egne verdighet og respekt for selvet (Aakvaag, 2008, s. 74).

## 2.2.2 Frontstage og backstage

Som tidligere nevnt, bruker Goffman teatermetaforer for å forklare teoretiske elementer, som et resultat av dette, finner vi begrepene *frontstage* og *backstage* (Jacobsen & Kristiansen, 2004, s. 15-17). Hans utgangspunkt i teatermetaforene skisseres gjentatte ganger gjennom hans forskning, for eksempel bruker han ofte begrep som spille, publikum, scene, roller og iakttagelser. Dette er begreper som brukes hyppig for å presentere, forklare og for å forstå:

Det er underforstått når en person spiller en rolle at iakttagere skal ta det inntrykk han ønsker å gi alvorlig. De oppfordres til å tro at den de ser faktisk er i besittelse av de egenskaper han utgir seg for å ha, at den oppgave han utfører vil få de følger han stilltiende påstår, og at forholdene i sin alminnelighet skal være som de ser ut til å være. (Goffman, 1959/1992, s. 24).

Her ser vi hvordan Goffman inkluderer teateranalogiske begreper. Goffman (1959/1992, 27-34) presenterer begrepet personlig fasade for å illustrere arenaen eller scenen selve forestillingen finner sted på. Det er på scenen individer opptrer og uttrykker seg på. Dette gjøres gjennom kroppsspråk, ansiktsuttrykk, stemmebruk, utseende og klær. Der målet er å presentere seg selv på en spesifikk måte. De skisserte faktorene er ikke konstante, altså kan de endres, som et resultat av dette kan man på ulike scener fremstå på forskjellige måter (Goffman, 1959/1992, s. 27-34). Selvpresentasjon er begrepet Goffman (1959, s. 26-27) bruker for å vise til jobben et individ legger ned innunder interaksjoner med andre. Dette for å kontrollere hvordan andre skal oppfatte deg på. Det vil si at man styrer og kontrollerer inntrykket av seg selv overfor de man befinner seg sammen med. For å illustrere dette, kan man se for seg følgende scenario: Noen selgere skal ha stand på en produktkonferanse. Selgerne har valgt seg klær for anledningen og forberedt seg. Produktene presenteres på en overbevisende måte, gjennom kroppsspråk og formidling av kunnskap. Produktkonferansen er iscenesatt med en bevisst fremtoning, nettopp for å imponere, men også for å oppfylle forventningene til publikumet. I dette scenarioet utgjør konferansen *frontstage*, ettersom at: «Frontstage er scenen forestillingen foregår på» (Aakvaag, 2008, s. 75).

Begrepet *backstage* referer til det som skjer bak fasaden: «[...]utførelsen av en rutine skjer bak en fasade som stiller endel temmelig abstrakte krav til publikum, krav de etter all sannsynlighet vil bli stilt overfor under utførelsen av andre rutiner» (Goffman, 1959/1992, s. 37). Goffman (1959/1992, 35-38) presenterer at det er bak fasaden eller backstage man skaper, tilpasser og former en forestilling. Det er bak fasaden man kler seg riktig i henhold til rollen man skal spille, det er der man trener seg selv til å ha de riktige holdningene og det riktige språket (Goffman, 1959/1992, 35-38). For å illustrere dette vil vi i en forlengelse av det forrige scenarioet presentere følgende scenario: I forkant av produktkonferansen har selgerne diskutert hensikten med forestillingen. Selgerne har på kontoret noen dager før, diskutert, kranglet og delt sine personlige bekymringer. Det er på kontoret de viser sine sårbare sider, det er der de trener på presentasjonen, det er der de tilegner seg produktkunnskap og det er der de finner passende klær til forestillingen. Her illustrer vi forskjellen mellom begrepenes betydning, samt påpeker at det er et skille mellom tid og rom. Det vil være hensiktsmessig å presisere forskjellene på begrepenes eksistens når det kommer til tid og rom. Dette på bakgrunn av at dette er essensielt med tanke på forestillingens pålitelighet. Om vi hadde stått på produktkonferansen og argumentert og kranglet, ville det hatt negative innvirkninger på konferansen som forestilling: «Backstage er det sted

forestillingen forberedes, og er som oftest skilt i både tid og rom fra frontstage. [...] Av hensyn til forestillingens troverdighet er det viktig å holde frontstage og backstage atskilt» (Aakvaag, 2008, s. 75).

### 2.2.3 Involveringsskjold

Goffman (1963, s. 39) presenterer begrepet *involvement shield* eller *involveringsskjold* innunder kapittelet der han tar for seg «unfocused interactions» eller ufokuserte interaksjoner. Involveringsskjold omhandler en måte der individer kan distansere seg fra sosiale situasjoner ved å bruke et skjold. Skjoldet kan være imaginært, at man lager seg en barriere slik at man slipper å involvere seg. Eksempelvis; om man ikke ønsker å ta stilling til negative følelser, kan man lage seg en imaginær mur, der denne muren illustrerer et skall eller filter. Der ønsket mål er å beskytte seg selv. Eventuelt kan man gjøre fysiske grep, slik at man skaper distanse mellom seg selv og sosiale interaksjoner, dette er involveringsbeskyttelse:

Every social establishment, in fact, has some crevices that provide this kind of shelter. At Central Hospital, for example, it was considered "unprofessional" for nurses to smoke outdoors on the grounds, for it seemed that smoking was felt to portray a self that was somehow insufficiently dedicated to the needy world of the patients. (Goffman, 1963, s. 39).

I dette eksemplet presenterer Goffman et dilemma omkring røykende sykepleiere. Røyking ute på sykehusets område kan oppfattes som at sykepleiere ikke i stor nok grad vier tiden sin til trengende pasienter. Goffman presenterer eksempler på bærbare involveringsskjold:

There are involvement shields that have the useful attribute of being portable. Thus, while women in European society no longer employ fans, let alone masks, to conceal a blush or a failure to blush, hands are now used to cover closed eyes that are obliged to be open, and newspapers to cover mouths that should not be open in a yawn. (Goffman, 1963, s. 40).

Her viser Goffman til hvordan kvinner benytter seg av sminke som involveringsskjold, og hvordan en avis lukker munn som ikke bør være åpne. Til nå har vi redegjort for hva involveringsskjold er, og ulike måter en kan bruke dette skjoldet for å distansere seg fra sosiale situasjoner. Der involveringsskjoldet har til hensikt å skape distanse og et trygt miljø, der individer kan gjøre ulike ting, som normalt sett ville resultert i ulike typer negative sanksjoner (Goffman, 1963, s. 39-41). Vi skal i kommende del presentere oppgavens tredje og siste teoretiker, Habermas.

## 2.3 Habermas

Avslutningsvis i teorikapittelet, skal vi presentere Habermas og hans teoretiske rammeverk. Det blir på mange måter teorien som skaper sammenheng mellom de to teoretiske perspektivene til Foucault og Goffman. Habermas sitt fokus var på kommunikativ handling, og at det ble erstattet av systemets makt i samfunnet. På bakgrunn av dette, vil vi se det i lys av styringsperspektivet (politisk-byråkratiske systemet) og lærerperspektivet (lærerne), som er de to perspektivene vi tar for oss i oppgaven.

Jürgen Habermas er en sentral, tysk sosialfilosof. Habermas har stor interesse for samfunnsvitenskapen og hvorvidt den kan bidra til å skape en politikk som baserer seg på enkeltindividers frihet, trygghet gjennom det sosiale, og at man har mulighet til å delta politisk (Habermas, 1981/1999a, s. 7-8). I den sammenheng skal vi trekke frem to sentrale elementer innenfor hans teoretiske verk; *livsverden* og *systemet*. Sentralt i denne delen vil derfor være en redegjørelse for begrepenes betydning og skillet mellom dem, før vi til slutt skal presentere koblingen mellom begrepene. Avslutningsvis er det verdt å nevne at vi skal anvende disse to begrepene som analyseredskaper i oppgavens analysedel.

### 2.3.1 Livsverden

Livsverden kan konkretiseres til å omhandle folks hverdagsvirkelighet og deres hverdagsliv som individer. Det kan derfor sies å være en samhandlingsorden der folk lever sitt eget liv. Habermas (1999b, s. 164) presenterer tre elementer for å beskrive komponentene i livsverdenen; kulturelle mønstre, legitime ordninger og personlighetsstrukturer. Habermas anser disse som fortetninger og avleiringer for de kommunikative prosessene som foregår, altså en gjensidig forståelse mellom individene, handlingskoordinering og sosialisering (Habermas, 1999b, s. 164). Følgelig fremkommer det at de ressursene som har passert tematiseringens sluser og gjør at det er mulig å mestre ulike situasjoner, viser at det har blitt testet og har bestått i kommunikativ praksis (Habermas, 1999b, s. 164). I sosiale grupper forsterkes og omformes kunnskapen til verdier og normer gjennom et samhandlingsnettverk. Gjennom en sosialiseringssprosess blir kunnskapen forsterket og integrert ytterligere i holdninger, identitet, kompetanse og oppfattelsesmåtene til individet (Habermas, 1999b, s. 164-165). Habermas konkretiserer dette gjennom *kultur*, *samfunn* og *personlighetsstrukturer*:

Den vitensforråd som kommunikasjonsdeltakerne forsyner seg med fortolkninger fra når de kommer til gjensidig forståelse om noe, kaller jeg *kultur*. *Samfunn* består av de legitime



ordninger som kommunikasjonsdeltakerne regulerer sin tilhørighet til sosiale grupper, og sikrer solidaritet gjennom. Til *personlighetsstrukturer* regner jeg alle motiver og ferdigheter som setter et subjekt i stand til å tale og handle og derved bevare egen identitet (Habermas, 1999b, s. 165).

Gjennom disse tre begrepene, ser vi at de svarer til en grunnleggende oppbygning. «Den kommunikative hverdagspraksis, der livsverdenen har sitt sentrum, næres tvert imot av et *samspill* av kulturell reproduksjon, sosial integrasjon og sosialisering, som på sin side har rot i denne praksis» (Habermas, 1999b, s. 168). En kan derfor si at reproduksjon må ses i lys av et kommunikativt individ, altså at man anvender kommunikasjon som verktøy for å kunne utvikle seg selv eller samfunnet forøvrig. Det kan derfor sies at det ikke er noen aktør uten struktur, og ikke noen struktur uten aktør (Aakvaag, 2008, s. 179). Det vil med andre ord si at man ikke kan fremstå som en kompetent person, uten å anvende det «lageret» som finnes av mening i form av det kulturelle og de institusjonelle reglene som finnes. Verken institusjonelle regler eller kulturell mening har noe grunnlag for å eksistere dersom det ikke ble anvendt av kompetente individer, som igjen reproducerer det (Aakvaag, 2008, s. 179).

### 2.3.2 Systemet

I lys av Habermas sine tanker omkring den sosiale evolusjon, anser han den til å være en differensieringsprosess, der han har vektlagt: «System og livsverden differensierer seg ved at det enes kompleksitet og det andres rasjonalitet vokser, ikke bare som system og livsverden – begge differensieres samtidig fra hverandre» (Habermas, 1981/1999a, s. 72-73). Her henvises det til at i dagens samfunn griper økonomi og makt inn i individenes hverdagsliv, noe som er motsetningen til livsverdensbegrepet som vi har redegjort for. Systemet skal i så måte ivareta bestemte oppgaver innenfor makt, som eksempelvis politikk og økonomi. Det vil derfor være formålstjenlig å løfte frem de to begrepene *marked* og *byråkrati*, som ifølge Habermas blir to moderne og særegne institusjoner som på mange måter har erstattet kommunikativ handling. Når kommunikativ handling blir erstattet av penger, oppstår det marked, mens i de tilfeller der formell over- og underordnet makt erstatter kommunikativ handling, oppstår det byråkrati (Aakvaag, 2008, s. 183). Dette kan sies å etableres utenfor folks hverdagsliv og deres livsverden, som igjen bidrar til at det skapes et nedenfra-perspektiv, altså lærerperspektivet og et ovenfra-perspektiv, altså styringsperspektivet. Systemet blir det som etter hvert skaper rammer for hvordan man som individ skal handle i ulike situasjoner.

### 2.3.3 Koblingen mellom livsverden og systemet

I denne delen skal vi presentere koblingen mellom *livsverden* og *systemet*. Som Habermas presenterte, ser vi en tydelig sammenheng rundt hvorvidt systemet overtar deler av livsverden og hverdagslivet til individene: «Livsverden og system er gjensidig forbundet ved at økonomi og politikk griper inn i folks hverdagsliv, og ved at livsverdenen produserer motivasjon og ferdigheter som er nødvendig for yrkeslivet og det administrative system» (Habermas, 1981/1999a, s. 24-25).

Livsverden blir det som oppleves for hvert enkelt individ (aktør), mens systemforståelsen blir det strukturelle, som tar for seg hvordan man som individ ubevisst handler i ulike situasjoner, gjennom sosiale sammenhenger eller lignende. Gjennom vår forståelse av Habermas sine verk, viser det at individers liv, blir mer og mer overtatt av systemet, noe som gjenspeiles gjennom at penger og makt i samfunnet tar kontrollen over livsverdenen til individene. Habermas sin teori om *kolonisering av livsverden* er primært en konflikt mellom eksempelvis skolen, religion og familie, og marked og byråkrati, som er drevet av penger og makt (Aakvaag, 2008, s. 186). Som vi ser, gjenspeiles dette i begrepet Habermas brakte frem, altså kolonisering av livsverden, og det han viser til å være en konflikt mellom livsverden og systemet. Dette vil si at systemet bare mer og mer griper inn i hverdagslivet og livsverdenen til individene. For å forklare dette i lys av oppgavens tematikk, ser vi på dette med politikerne og skoleeiers arbeid med planer, vedtekter, lover læreplaner og styringsdokumenter. Dette blir deres form for makt over hverdagslivet og livsverdenen til lærerne som skal ta i bruk systemets føringer ute i skolene. Slike føringer kan derfor tenkes å skape en form for spenning når systemet koloniserer livsverden og hverdagslivet til individene.

### 3 Metode

I dette kapittelet skal vi redegjøre for hvordan vi metodisk har gått frem for å skaffe data som gjør det mulig å besvare oppgavens problemstilling: *Hva gjør norske skoler for å håndtere sosial ulikhet?* Dette er en kvalitativ studie, hvor vi har anvendt to ulike metodiske tilnærminger for å samle inn data. Valget baserer seg på et ønske om å undersøke et styringsperspektiv og et lærerperspektiv. I oppgaven kunne vi valgt en kvantitativ tilnærming, men vi har valgt en kvalitativ tilnærming, altså dokumentanalyse og intervju som metode. Vårt valg av kvalitativ metode gjenspeiles gjennom at vi ønsker å gå i dybden, fremfor å studere omfang (Thagaard, 2018, s. 16). Vi anser en kombinasjon av disse to metodene som mest treffende for hva vi har ønsket å undersøke. Vi finner det hensiktsmessig å redegjøre for at dokumentanalyse ofte brukes i kombinasjon med eksempelvis intervju som metode (Tjora, 2023, s.196; Lynggaard, 2012, s. 153). I det følgende skal vi begrunne nærmere for våre valg. I oppgaven har vi gjennomført en *dokumentanalyse* av stortingsmelding nummer 6. Bakgrunnen for vårt valg, beror på at vi anser dokumentanalyse som den mest hensiktsmessige måten å samle inn relevant data på. Vi ønsket å innhente informasjon ut over dataene vi selv har innhentet, for å få et styringsperspektiv sitt syn på tematikken (Tjora, 2023, s. 201). Valgt stortingsmelding svarer til hva styringsperspektivet vektlegger som treffende omkring sosial ulikhet i den norske skolen. Stortingsmeldingen er et konkret dokument å forholde seg til, der dokumentet er utarbeidet av det politisk-byråkratiske systemet.

*Intervju* som metode, svarer til vårt ønske om å intervjuere lærere på en videregående skole, noe vi finner relevant for vår utdanning som lektorstudenter for trinn 8-13. I undersøkelsen ønsket vi å undersøke hva lærerne selv tenker omkring tematikken sosial ulikhet i skolen, for å få frem lærernes livsverden (Kvale 1997, referert i Tjora, 2023, s.128). Intervju gir oss muligheten til å gå i dybden omkring tematikken, samtidig som vi kommer tett på hva som faktisk foregår ute i «felten». Vi opplever at gjennom en kvalitativ undersøkelse versus en kvantitativ, får vi som forskere en større nærhet og spenning knyttet til de innsamlede dataene (Tjora, 2023, s. 17). Gjennom at vi eksempelvis må transkribere og kode intervjuene vi selv har gjennomført. Dette har resultert i data som svarer til oppgavens lærerperspektiv.

Som vi har presentert, har vi tatt i bruk to ulike tilnærminger innenfor kvalitativ metode. Dette kan begrunnes i at vi er to personer om oppgaven, der vi har søkt etter å finne et så bredt empirisk grunnlag som mulig. I lys av at vi har vært to personer, har vi større kapasitet til å

bearbeide data, enn om vi skrev individuelle oppgaver. Videre skal vi presentere kapittelets struktur. Innledningsvis skal vi starte med å presentere studiens forskningsdesign og tilnærming. Deretter er det naturlig å redegjøre for vår forskningsstrategi og metodene dokumentanalyse og intervju. Videre skal vi presentere datainnsamlingsprosessen, før vi avslutningsvis løfter frem kvalitetskriterier og etiske retningslinjer knyttet til oppgaven vår.

### **3.1 Forskningsdesign**

Et forskningsdesign har til hensikt å belyse den overordnede planen eller skissen for hvordan man går fram i gjennomføringen av studiet, med den hensikt å besvare problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 50). Hvilket forskningsdesign man velger seg i en studie avhenger av studiens formål og hvilket utgangspunkt man har. Vi er i dette studiet opptatt av å studere vår problemstilling i sammenheng med andre menneskers erfaringer og forståelser for det vi studerer, altså fenomenet håndtering av sosial ulikhet i skolen. Vårt design er derfor preget av en fenomenologisk tilnærming, som gjør at vi kan si at studiet har et fenomenologisk design (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 78; Skilbrei, 2019, s. 48). Fenomenet vi studerer har vi videre forankret i teori, som betyr at vi har tatt utgangspunkt i et teoretisk rammeverk vi mener kan hjelpe oss i å svare ut problemstillingen. Vi har likevel ikke startet med å fastsette teorien, tvert imot har vi vært opptatt av å innhente den empiriske dataen først, som betyr at designet vårt er induktivt utledet (Johannessen et al., 2016, s. 47; Tjora, 2023, s. 40). For vår del har det empiriske grunnlaget lagt føringer for oppgaven. Vi finner det hensiktsmessig å presisere at selv om vi har en tydelig induktiv tilnærming, har vi også flere deduktive innslag. Vi vil med dette presisere at vi har en induktiv empiridrevet oppgave med deduktive innslag (Thagaard, 2018, s. 154).

Et annet element som beskriver designet er studiets tidsperspektiv og omfang. Vi kan konkretisere vår oppgave til å være en tverrsnittsundersøkelse, altså en undersøkelse gjennomført i en avgrenset periode, noe som gjenspeiles i masteroppgavens omfang og tidsperspektiv (Ringdal, 2018, s. 112). Dette gjenspeiles i at masteroppgavens projektskisse ble utarbeidet høsten 2023. Deretter sendte vi inn søknad til Sikt om å kunne intervju våre ønskede intervjupersoner. Våre intervjuer ble gjennomført i løpet av to dager i januar 2024 og studien leveres i mai 2024, noe vi betegner som en avgrenset periode.

I dette kapittelet har vi presentert hva som skal studeres, og et forskningsdesign gjenspeiles videre i den øvrige delen av metodekapittelet, hvor vi skal redegjøre for hvem som skal

studies og på hvilken måte vi skal studere fenomenet (Thagaard, 2018, s. 50). Sentralt i dette er en beskrivelse av valgt metodisk tilnærming og datainnsamlingsmetode.

### **3.1.1 Metodisk tilnærming: Kvalitativ metode**

På hvilken måte man velger å samle inn data på for å besvare en problemstilling, refererer til den metodiske tilnærmingen i en studie, og man skiller mellom kvalitativ og kvantitativ metode (Johannessen et al., 2016, s. 27-29). Hvilken metode man velger beror i all hovedsak på hvordan man velger å samle inn, samt systematisere dataen på. Ved hjelp av kvantitativ metode samler man inn data i form av tall, hvor man søker innsikt i utbredelsen og fordelingen av fenomenet. I kvalitativ metode ønsker man å studere dybden og betydningen av fenomenet, gjennom data som eksempelvis tekst, lyd eller bilde (Thagaard, 2018, s. 12; Tjora, 2023, s. 35-37). Som vi allerede har presentert, valgte vi å benytte oss av en kvalitativ tilnærming for å besvare vår problemstilling. Hovedgrunnen til at vi har valgt de to kvalitative metodene, dokumentanalyse og intervju, baserer seg på at vi skal studere to grupper med ulike perspektiver. Vi fant det mer hensiktsmessig å analysere styringsperspektivet gjennom et dokument versus intervju som metode.

Gjennom denne undersøkelsen er målet å skape en større forståelse og innsikt i og rundt håndteringen av sosial ulikhet i skolen. Vi er interessert i å gå i dybden på hvordan styringsperspektivet og lærerperspektivet forholder seg til og håndterer sosial ulikhet i skolen. Det å fordype seg innenfor et tema er karakteristisk for en kvalitativ tilnærming som metode (Thagaard, 2018, s. 12). De to metodene lar oss gå i dybden av hvordan de to perspektivene tenker. Gjennom dokumentanalysen har vi funnet data som viser til hvordan det politisk-byråkratiske systemet forholder seg til tematikken. Med intervju som metode har vi kommet tett på lærerne som aktører, og fått inngående kunnskaper om hvordan de forholder seg til tematikken. Grunnlaget for at vi har valgt disse to metodene, er basert på vårt ønske om at dokumentet skal være et supplement til intervjuene (Thagaard, 2018, s. 13). Vi skal følgelig redegjøre for vår datainnsamlingsprosess og bearbeiding av data, som i større grad retter seg mot hvem som studeres og hvordan.

## **3.2 Datainnsamling og bearbeiding av data**

Datainnsamlingen henvender seg til de metoder vi har anvendt for å samle inn data, og hvordan vi i praksis har gjennomført innsamlingen. Sentralt er dermed en beskrivelse av de to kvalitative metodene dokumentanalyse og intervju, og en redegjørelse for våre veivalg i

gjennomføringen. Når man gjennomfører en kvalitativ undersøkelse samles det gjerne inn store mengder datamateriale som skal organiseres og analyseres (Johannessen et al., 2016, s. 163). I starten av vår bearbeidelse av data, var det viktig for oss å skape en situasjonsforståelse for fenomenet vårt, og vi begynte derfor med å bli godt kjent med datamaterialet både fra stortingsmeldingen og intervjuene.

Måten vi har valgt å bearbeide vårt innsamlede datamateriale på, betegnes som kategoribasert inndeling (Johannessen et al, 2016, s. 164-165). Etter å ha blitt kjent med stortingsmeldingen valgte vi å trekke ut de elementer som vi opplevde mest relevant for vår studie. Vi startet med å konsentrere dette inn under to kategorier: situasjonsforståelse og tiltak, noe som har resultert i målsetninger og tiltak.

### **3.2.1 Dokumentanalyse**

I undersøkelsen ønsker vi å undersøke hvordan styringsperspektivet forholder seg til tematikken sosial ulikhet i skolen. Det var for oss helt avgjørende å finne et dokument som sier noe om akkurat dette. I denne delen skal vi presentere hva et dokument er, hvordan vi gikk frem for å finne dokumentet, for så å vinkle fokuset mot dokumentets betydning og hvordan vi har bearbeidet våre data.

For å kunne gjennomføre en dokumentanalyse finner vi det hensiktsmessig å redegjøre for hva et dokument er. En generell definisjon er i henhold til Lynggaard (2012, s. 154): «[...] et dokument kan sies å være språk som er fiksert i tekst og tid». Videre trekker han frem tekst som et vidt begrep med hensikt å omfavne alt fra bilder til faktiske, fysiske objekter. Med andre ord omhandler tekst alt som kan fortelle oss noe. I den forlengelse er det hensiktsmessig å presisere at vårt fokusområde har vært på et skrevet dokument, stortingsmelding nummer 6. Lynggaard (2012, s 154) presenterer at et dokument utgjøres av nedskrevet språk og er datert til en bestemt dato, for at det skal kunne spores tilbake til da dokumentet ble utarbeidet.

Dokumentanalyse som metode er hensiktsmessig for å besvare vår problemstilling. Dette på bakgrunn av at vi ønsket et bredt nedslagsfelt, samtidig ønsket vi å utforske hvordan styringsperspektivet og lærerperspektivet arbeider og forholder seg til hverandre omkring håndtering av sosial ulikhet i skolen. For vår del ønsket vi med dokumentet å tilegne oss ny og mer inngående kunnskap omkring oppgavens tematikk. Hvordan man analyserer et dokument avhenger av hva man ønsker å undersøke (Lynggaard, 2012, s. 162). Lynggaard

(2012, s. 162-163) argumenter for at en dokumentanalyse tidvis følger en operasjonalisering av et forhåndsbestemt skissert teoretisk rammeverk, der man har definerte variabler.

### ***Bearbeiding av data***

Vi skal nå redegjøre for hvordan vi har gått frem omkring dokumentet vi har anvendt i oppgavens dokumentanalyse. I startfasen av vår studie startet vi et relativt omfattende litteratursøk der vi brukte Oria, Google og Google Scholar som hjelpemidler. Slik Ringdal (2018, 73) presiserer, er det helt nødvendig å ha et godt overblikk over litteraturen når man skal utarbeide presise forskningsspørsmål og en presis problemstilling. Vårt utgangspunkt for litteratursøket var hovedsakelig forkunnskaper, der vi benyttet oss av nøkkelord som «sosial ulikhet og skole», «inkludering i skolen» og «lærer-elev-relasjoner». Disse nøkkelordene ga mange treff, for eksempel fikk vi cirka 20100 treff på Google Scholar da vi brukte søkeordene «sosial ulikhet i skolen». Etter hvert som vi var i gang med søkeprosessen, avgrenset vi søket i større grad, for å kunne finne mer presis litteratur. Denne måten å gjøre litteratursøk på, har vi hentet fra Ringdal (2018, s 74-77), der det stegvis presenteres ulike måter å søke etter litteratur.

I arbeidet med utvelgelsen av dokument til dokumentanalysen, var avsender og dokumentets betydning et av flere viktige elementer vi vektla. I henhold til Lynggaard (2012, s. 160) kan det være sentrale funksjoner tilknyttet dokumentets avsender, og dokumentets betydning i form av dets gyldighetsområde. Vi var tidlig enig i at vi ønsket et dokument hvor aktøren kunne ses i lys av et styringsperspektiv, som resulterte i at vi ønsket å finne et dokument utarbeidet av de som fatter beslutninger i den norske skolen. Som et resultat av dette ble vi tidlig oppmerksomme på offentlige utredninger og dokumenter, der regjeringen står som avsender. I så måte gjorde vi et søk på Google, hvor vi benyttet oss av nøkkelordene «dokumenter av regjeringen». Der fant vi en oversikt over ulike dokumenttyper der regjeringen står som avsender. Denne oversikten resulterte i at vi begynte å søke etter stortingsmeldinger. Hvor vi igjen benyttet oss av Google og nøkkelordene «stortingsmelding, skole». Dette søket ga tidlig utslag, ettersom at stortingsmelding nummer 6: *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, ble presentert som første søkeresultat. Vi finner det derfor hensiktsmessig å redegjøre for hva en stortingsmelding er. En stortingsmelding er et offentlig dokument som regjeringen presenterer til stortinget, innholdet i meldingen omhandler regjeringens politikk som de ønsker å iverksette, men også få drøftet på stortinget (Gisle, 2023).

En stortingsmelding er ofte forankret i tidligere forskning og analyser, der regjeringen står som avsender. Med dette som resultat, ønsket vi å finne en relativt ny stortingsmelding, for å få et øyeblikksbilde av hvordan situasjonen oppleves i dag. Valgt stortingsmelding var den nyeste, relevante stortingsmeldingen vi fant. Vi finner det derfor hensiktsmessig å presisere at valgt stortingsmelding er utarbeidet av en tidligere regjering, men slik vi ser det, er den like relevant i dag. Vi har nå illustrert stegvis hvordan vi har gått frem for å finne stortingsmeldingen vi har benyttet oss av i dokumentanalysen.

Etter hvert som vi ønsket å se sammenhenger mellom datamaterialene fra styringsdokumentet og intervjuene, konkretiserte vi kategoriene til å nærmere bestemt være: Situasjonsforståelse og tiltak. Disse har på et senere tidspunkt resultert i at vi valgte å undersøke deres målsetninger og tiltak nærmere. Denne strukturen reflekteres også i vårt empiri- og analysekapittel.

### **3.2.2 Kvalitative intervju**

I kvalitative intervju som metode, ønsker man å samle inn data gjennom de erfaringene og opplevelsene intervjupersonene har gjort seg. Som Ringdal (2018, s. 215) presenterer, er et intervju bestående av et sett med spørsmål intervjupersonene skal besvare, som igjen bidrar til å skille mellom intervju og samtale.

I forkant av kvalitative intervjuer er det viktig å tenke gjennom hvem vi ønsker å intervju for å kaste lyst på tematikken og problemstillingen, med andre ord sier det noe om utvalget. Til denne undersøkelsen rekrutterte vi seks intervjupersoner. Våre krav til hvem vi ønsket å intervju var: lærere som jobber på samme videregående skole, variert aldersspenn og ulike kjønn. Samtlige av intervjupersonene ble rekruttert på bakgrunn av en rekrutteringsmail vi sendte til skolens øverste leder, altså rektor. Mailen inneholdt informasjonsskrivet omkring forskningsprosjektets formål. På bakgrunn av dette, ba vi de aktuelle intervjupersonene kontakte oss dersom de fant undersøkelsen interessant. Dette foregikk enten i form av at de rektor videreformidle deres kontaktinformasjon til oss, eller at de personlig sendte oss en mail for å vise deres interesse. For enkelhets skyld, rekrutterte vi de seks første som tilfredsstilte våre krav.

I vår studie har vi valgt å benytte semistrukturert dybdeintervju som intervju metode, på bakgrunn av vårt ønske om stor frihet i intervjusituasjonen (Tjora, 2023, s. 127). I forkant av intervjuene utarbeidet vi en intervjuguide som var rettleidende i intervjusituasjonen.



Spørsmålene i intervjuguiden rettet seg mot å undersøke hva lærerne tenkte om sosial ulikhet, og hvilken situasjonsforståelse de hadde omkring tematikken. I lys av dette, formulerte vi ulike spørsmål som tok for seg sosial ulikhet i skolen. Selv om vi på forhånd hadde en satt agenda og ferdig utarbeidede spørsmål, var vi opptatt av å skape en naturlig samtale hvor vi forsøkte å følge intervjupersonen i dens resonnementer. I praksis betydde dette at vi ikke fulgte guiden slavisk i henhold til rekkefølgen, men beveget oss fritt mellom spørsmålene, alt ettersom hvor det passet. Dette kjennetegner et semistrukturert intervju (Andersen & Skrede, 2023, s. 10; Thagaard, 2018, s. 91). Vi finner det hensiktsmessig å presisere at intervjuguiden ligger som vedlegg nummer 3. Vi skal i kommende avsnitt presentere hvordan vi i praksis gjennomførte intervjuene.

På forhånd av intervjuene, hadde vi reflektert og diskutert omkring intervjuereffekten. Denne omhandler at man ubevisst påvirker eventuelle svar (Ringdal, 2018, s. 197). Som et resultat av dette, forsøkte vi i intervjusituasjonen å skape en avslappet stemning, der intervjupersonene hadde fritt spillerom til å trekke inn personlige erfaringer, både i form av digresjoner og at de kunne tenke høyt omkring intervjuets tematikk. I forlengelsen av å skape et avslappende miljø, gjennomførte vi intervjuene på et av skolens kontorer (Tjora, 2023, s. 132-135). Vi opplevde også at de fleste av intervjupersonene hadde med seg en kopp kaffe, noe vi som intervjuere også hadde. Vi opplevde derfor lærerne til å være i deres trygge omgivelser. Vi var også tydelig på at siden vi er to stykker om undersøkelsen, hadde vi hovedansvar for annethvert intervju, altså at kun én av oss i all hovedsak stilte spørsmålene under hvert enkelt intervju. Likevel kunne den andre personen stille spørsmål, noe vi oftest gjorde der vi hadde oppfølgingsspørsmål til det intervjupersonen snakket om. Med dette som utgangspunkt, ønsket vi å skape en situasjon der lærerne kunne presentere sine mest plausible og ærlige svar. Vi skal nå presentere hvordan vi har gått frem for å skaffe data, samt presentere hvordan vi har bearbeidet dataen.

### ***Bearbeiding av data***

Som tidligere presentert, gjennomførte vi intervjuene på en videregående skole i Nord-Norge. Intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidsplass, nærmere bestemt på et av skolens kontorer. Intervjupersonene var på forhånd kjent med tematikken og at vi skulle ta opptak av intervjuene med en app som heter «diktafon». Appen er linket opp til «nettskjema.no». Denne måten å gjennomføre opptak av intervju på, ble presentert på et masterseminar høsten 2023. Dette regnes som en trygg måte å anvende i intervjusituasjoner. Siden vi var to personer, tok vi opptak med to ulike telefoner, for å være sikre på at det ble tatt opptak av samtlige

intervjuer. Vi informerte intervjupersonene om at intervjuene slettes umiddelbart etter at masteroppgaven er levert. Vi var også tydelig på at det kun er vi to som har tilgang til disse intervjuene, og at intervjupersonene ville bli anonymisert.

I etterkant gjennomførte vi transkriberinger av samtlige intervjuer. I transkriberingene valgte vi å ta i bruk bokmålsord, slik at ikke noe kan spores tilbake på grunn av dialekt eller dialektord. Vi valgte å gi intervjupersonene benevnelser som eksempelvis IP1 (intervjuperson 1) (Thagaard, 2018, s. 90). Rekkefølgen på hvilken benevnelse hver enkelt intervjuperson fikk, var uavhengig av rekkefølgen intervjuene ble gjennomført på. For oversiktens skyld, skiftet vi linje for hver gang enten vi eller intervjupersonen begynte å prate (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 35). I transkriberingene brukte vi flere ulike tegn, der eksempelvis latter ble skissert gjennom «@» og ved lang pause «(---)». I etterkant av transkriberingene hørte vi gjennom intervjuene på nytt, samtidig som vi leste transkriberingene, for å påse at alle elementene ble med. For å sikre intervjupersonene og deres anonymitet og personvern, ble transkriberingene lagret på OneDrive, ettersom at det kreves innlogging via feide.

I bearbeidelsen av intervjuene, valgte vi å kategorisere ut fra temaene/bolkene i vår intervjuguide. I bearbeidelsen av data, har vi brukt datadrevne koder, altså har kodene oppstått på en induktiv måte med utgangspunkt i materialet (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 39). I praksis betydde dette at vi i transkriberingene var ute etter å identifisere relevante sitater og uttrykk som kunne tilknyttes ulike temaer. Etter hvert som vi ønsket å se sammenhenger mellom datamaterialene fra styringsdokumentet og intervjuene, konkretiserte vi kategoriene til å nærmere bestemt være: Situasjonsforståelse, tiltak og forhold til styringsperspektivet. Denne strukturen reflekteres også i vårt empiri- og analysekapittel.

I prosessen med å kode hvert enkelt intervju, tok vi utgangspunkt i (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 39-42) sitt eksempel omkring hvordan man kan analysere materiale. Vi skal derfor i denne delen presentere et eksempel fra hvordan vi har bearbeidet dataene:

<b>Sitat</b>	<b>Meningskondensering</b>	<b>Kategori</b>
«Kommer elevene og er sultne, siden de kanskje ikke har spist siden middag dagen	Næring påvirker konsentrasjon.	Materielle tiltak

før. De blir jo ukonsentrert, sure og trøtte» (IP6).		
«Jeg opplever at det er større aksept for helsesykepleier nå, og at de er mye mer synlige i dag enn de var tidligere. Den synligheten der, den er kjempeviktig. Terskelen blir lavere for å ta kontakt. Så det er absolutt bruk for ressurser som helsesykepleier» (IP4).	Tettere oppfølging og synlig helsesykepleier er en viktig ressurs	Tverrfaglig samarbeid

### 3.3 Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning

I denne delen av kapitlet, skal vi ta for oss kvalitetskriteriene innenfor kvalitativ metode. Følgelig skal vi redegjøre for hvilke utfordringer man kan møte i form av de to begrepene reliabilitet og validitet, før vi til slutt tar for oss forskningsetiske hensyn man må legge til grunn i en slik undersøkelse.

#### 3.3.1 Reliabilitet og validitet

*Reliabilitet* handler om troverdigheten til studiet. Begrepet refererer til at informasjonen innhentet i oppgaven er pålitelig, altså kan man ikke finne misforhold eller feil i studien (Skilbrei, 2019, s. 87-88; Tjora, 2023, s. 263). Dette er med på å gjøre undersøkelsen reliabel.

For å sikre en reliabel undersøkelse har vi vært opptatt av å være åpne omkring våre veivalg i selve gjennomførelsen (Thagaard, 2018, s. 187-189; Tjora, 2023, s. 263-264). Vi har med dette vært opptatt av å gi en detaljert oversikt over fremgangsmåten, noe som kommer til uttrykk i dette metodekapittelet. Det gjenspeiles i vår beskrivelse av hvordan vi har samlet inn, behandlet og bearbeidet dataene.

*Validitet* handler om undersøkelsens relevans og gyldighet. Begrepet referer til at informasjonen og materialet vi har utarbeidet i undersøkelsen er relevant for det vi ønsker å

studere (Skilbrei, 2019, s. 88; Tjora, 2023, s. 260). Ifølge Skilbrei (2019, s. 88) viser validitet til hvordan vi har kommet frem til grunnlaget for analysen. I undersøkelsen har vårt fokus gjennomgående vært på å kun trekke inn relevante elementer i lys av oppgavens problemstilling. Vi sørget da for å alltid ha matnyttige data omkring det vi undersøkte.

Skilbrei (2019, s. 88) skiller mellom intern og ekstern validitet. Med intern validitet referer hun til hvorvidt man som forsker har dekning i dataene for å kunne konkludere. Ekstern validitet omhandler hvorvidt funn fra undersøkelsen kan sies å være gyldige i andre sammenhenger, altså hvorvidt det er overførbart. Intervjuene er som tidligere nevnt, gjennomført på én videregående skole i Nord-Norge. Vi mener at funnene omkring undersøkelsens innsamlede data fra intervjuene, mer eller mindre er eksplisitt knyttet til den bestemte skolen. Ergo, det begrenser overførbarheten til andre studier, men vi kan likevel anta at lærere på andre skoler befinner seg i tilsvarende situasjoner. Vi har likevel ikke data som verken kan bekrefte eller avkrefte dette. På den andre siden, gjennomførte vi en dokumentanalyse av en stortingsmelding. Denne stortingsmeldingen er gjeldende for alle skoler i Norge, slik at funn gjort gjennom dokumentanalysen vil være overførbare til andre undersøkelser. For å oppsummere, styringsperspektivet er overalt, mens lærerperspektivet gjenspeiler daværende situasjon som oppleves på den gjeldende skolen.

### **3.3.2 Forskningsetikk**

I oppgaven har vi benyttet oss av to ulike metoder, der intervju som metode omhandler å «studere» andre mennesker. I så måte har vi et ansvar overfor våre intervjupersoner, altså må vi ta hensyn til og beskytte dem. Forskningsetikken er til for å beskytte de man forsker på. I arbeidet med masteroppgaven har vi møtt på flere etiske utfordringer, særlig med tanke på *samtykke* og *anonymisering*. I det følgende skal vi redegjøre for dette, samt hvordan vi har arbeidet for å imøtekomme oppgavens etiske utfordringer.

Tidligere i denne oppgaven har vi presentert hvorfor og hvordan vi har gjennomført semistrukturerte dybdeintervjuer. Det er derfor hensiktsmessig å redegjøre for hvilke etiske hensyn vi som forskere må forholde oss til for å ivareta intervjupersonene som inngår i studiet. Tjora (2023, s. 187) presenterer at etiske spørsmål omkring gjennomføring av intervju først og fremst omhandler at intervjupersonen ikke skal påføres skade. I den sammenheng trekker han frem at man som forsker i forkant av et intervju bør reflektere over eksempelvis mulige ubehagelige temaer knyttet til undersøkelsen. Vi skal i det følgende presentere hvordan vi har forholdt oss til samtykke og anonymisering.

*Samtykke* er essensielt i et forskningsprosjekt der personer skal involveres. Intervjupersoner skal være informert om samtykke, og det er viktig at deres samtykke er frivillig. Dette innebærer at de skal gi samtykke uten at man som forsker påvirker eventuelle deltakere (Ringdal, 2018, s. 61). Det er derfor viktig at intervjupersonene vet at de står helt fritt til å avslutte intervjuet når som helst. Det samme gjelder også etter endt intervju, intervjupersonene kan bestemme seg for å trekke seg i etterkant av intervjuet, og da vil alt av deres datamateriale slettes (Tjora, 2023, s. 188). Deltakere i en undersøkelse har krav på tilstrekkelig med informasjon omkring hva forskningen innebærer, de skal være opplyst om hvilken informasjon som samles inn, hvem som har tilgang til informasjonen, hvordan forskerne skal benytte seg av resultatene, men også eventuelle konsekvenser av deltakelse i prosjektet (Ringdal, 2018, s. 61). For å ivareta våre intervjupersoner, har vi i forkant av intervjuene sendt ut et informasjonsskriv som beskriver hva vi ønsker å studere i undersøkelsen. Informasjonsskrivet inneholdt all nødvendig informasjon omkring undersøkelsen; problemstilling, mål for prosjektet, hva deltagelse vil innebære for deltakerne, hvem som er ansvarlige for undersøkelsen, at deltagelse er frivillig, ivaretagelse av deltakernes personvern og hvordan personopplysningene blir behandlet. Informasjonsskrivet inneholdt også en samtykkeerklæring.

Før selve gjennomføringen av intervjuene, valgte vi å presisere at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen, uten å måtte oppgi årsak. Dette var noe vi valgte å minne på og presisere til intervjupersonene underveis og i etterkant av intervjuene. Vi gjorde dette bevisst for å trygge intervjupersonene, for å opprettholde tillitsforholdet mellom oss og dem. Vi finner det også hensiktsmessig å presisere at vi i forkant av intervjuene, reflekterte over hvorvidt det var noen særlige ubehagelige temaer vi skulle ta for oss underveis. Denne refleksjonen var med på å påvirke valg av tematikk og utarbeidelsen av selve intervjuguiden.

*Anonymisering* omhandler at intervjupersonene ikke skal være gjenkjennbare. Tjora (2023, s. 191) skriver at man som standard garanterer anonymitet til deltakerne i et forskningsprosjekt. I den forlengelse presiserer han at forskning baserer seg på en gjensidig tillit mellom forskerne (oss) og den man skal forske på (intervjupersonene). Det eksisterer et lovverk som har til hensikt å regulere forskningsetikk. Det eksisterer forventninger om at man som forsker opprettholder hensynet til en intervjuperson og eventuelle andre (Tjora, 2023, s. 192). Som vi har redegjort for tidligere i oppgaven, tok vi lydopptak av intervjuene, deretter transkriberte vi disse. For å anonymisere intervjupersonene presenterer vi ikke alder og kjønn. Vi presenterer ikke noe mer informasjon enn hvor vi har gjennomført intervjuene, altså på en videregående

skole i Nord-Norge. Vi valgte å transkribere intervjuene med utgangspunkt i bokmål, for å unngå at intervjupersonene kunne bli gjenkjent på typiske dialektord. Intervjupersonene fikk også kodenavn, eksempelvis intervjuperson 1 (IP1), kodenavnene har ingen sammenheng med rekkefølgen på gjennomføringen av intervjuene (Thagaard, 2018, s. 90). De ulike tiltakene var noe vi presenterte for intervjupersonene før vi startet intervjuene. Vi gjorde dette for å trygge de i størst mulig grad, og for å vise hvordan vi ivaretar deres anonymitet.

## 4 Empiri

I dette kapitlet skal vi presentere oppgavens empiriske funn, som vi videre skal analysere i oppgavens analysedel. Først skal vi ta for oss styringsperspektivet, altså ønsker vi å undersøke hvordan det politisk-byråkratiske systemet håndterer sosial ulikhet. Vi tar derfor utgangspunkt i stortingsmelding nummer 6, et offisielt dokument som fremlegges for stortinget av regjeringen. Meldingens innhold omhandler politikk regjeringen ønsker å iverksette, som de ønsker å drøfte på stortinget (Gisle, 2023).

Virkelighetsperspektivet i lys av stortingsmeldingen er noe vi først får svar på gjennom dataene vi har innsamlet i forbindelse med oppgavens lærerperspektiv. Vi skal derfor presentere et lærerperspektiv, der vi har gjennomført intervjuer på en videregående skole i Nord-Norge. Videre vil vi undersøke om det finnes samsvar mellom stortingsmeldingens tiltak og målsetninger opp mot skolens indre liv. Empirien er inndelt i to kapitler. Først skal vi ta for oss kapittel 4.1, der vi vil presentere styringsperspektivet. Videre skal vi i kapittel 4.2 presentere lærerperspektivet.

### 4.1 Styringsperspektivet

I dette delkapitlet skal vi ta for oss styringsperspektivet, i form av stortingsmelding nummer 6, *Tett på – tidlig innsats for et inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Vi har gjennomført en dokumentanalyse av stortingsmeldingen, der vi har kommet frem til flere funn. Disse presenteres i 4.1.1 stortingsmelding nummer 6: situasjonsforståelse og 4.1.2 styringsperspektivets tiltak for håndtering av sosial ulikhet.

Vi har valgt å bruke denne stortingsmeldingen i oppgaven vår, på bakgrunn av flere faktorer. En av de viktigste faktorene, er basert på regjeringens syn på enkeltindividets betydning i, men også det å være en del av et fellesskap: «Barn og elever får det beste grunnlaget for å utvikle seg sosialt og faglig, hvis de opplever at de er en verdifull del av fellesskapet og blir godtatt som de er» (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 2). Det å føle seg som en del av et fellesskap og være inkludert i fellesskapet, er interessante elementer vi ønsker å undersøke nærmere. I dokumentanalysen har vi undersøkt hva stortingsmeldingen sier om tematikken, enten det gjelder hvilke utfordringer som finnes, hvilke mål de har satt seg, men ikke minst hvilke tiltak regjeringen mener er treffende: «Ansatte med god kompetanse og nære relasjoner til barna og elevene er avgjørende for at vi får et inkluderende og godt utdanningsløp for alle» (Meld. St.

6. (2019-2020), s. 2). Elementer som inkludering, kompetanse og relasjoner er i så måte interessante momenter som ligger til grunn for oppgaven.

Vi finner det hensiktsmessig å redegjøre for at stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats for et inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* er skrevet i en periode der landet ble ledet av en annen regjering enn de som nå styrer. Fra 2021 ledes Norge av en regjering med arbeiderpartiet i spissen og Jonas Gahr Støre som statsminister. Mens i perioden Stortingsmelding nummer 6 ble skrevet, var landet styrt av en regjering med partiet Høyre i spissen og Erna Solberg som statsminister. Til tross for disse endringene og nye kunnskapsministre siden den tid, gjelder stortingsmeldingens perspektiv generelt og gyldigheten er der fremdeles.

#### **4.1.1 Stortingsmelding nummer 6: Situasjonsforståelse**

I dette delkapittelet skal vi presentere stortingsmeldingens situasjonsforståelse, altså målsetninger omkring tematikken sosial ulikhet i skolen. Innledningsvis i stortingsmelding nummer 6 fremkommer det at: «Gode barnehager og skoler som løfter alle barn uavhengig av bakgrunn, er de viktigste bidragene for å skape et samfunn med små forskjeller og like muligheter for alle» (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 7). I den forlengelse presenterer regjeringen et mål, som omhandler at alle barn uavhengig av forutsetninger og bakgrunn skal ha like muligheter innenfor læring og utvikling (Meld. St. 6. (2019-2020), s.7). Historisk sett har regjeringen særlig fremmet dette i ulike stortingsmeldinger, fra henholdsvis 2015-2016, stortingsmelding nummer 19 *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen* og 2016-2017, stortingsmelding 21 *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Før de da i 2019-2020 kom med stortingsmelding nummer 6, *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 8). Gjennom titlene, fremkommer det at tematikken er noe som gjennomgående har vært et fokusområde fra regjeringen.

I stortingsmelding nummer 6 fremkommer det informasjon som underbygger dens overskrift, *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*:

Utdanning er et prioritert område for regjeringen både nasjonalt og i utviklingspolitikken. Sammen med alle FNs medlemsland har Norge vedtatt 17 mål for bærekraftig utvikling frem mot 2030, og vi har lagt en arbeidsplan for å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene. En inkluderende, rettferdig og god utdanning for alle er en viktig del av denne planen (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 8).



Som grunnleggende for regjeringens arbeid med styrking av utdanningssystemet, finner vi inkludering, tilpasset pedagogisk tilbud og tidlig innsats, som gjenspeiles i stortingsmeldingens tittel (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 8). I stortingsmeldingen fremkommer det at regjeringen har satt seg noen mål for de kommende årene, fra 2019:

Regjeringen har som mål at alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Vi skal ha et utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 1).

Dette gjenspeiles også gjennom regjeringens mål om gjennomføring i videregående opplæring. Innen 2030 har regjeringen som mål at ni av ti elever som begynner i videregående opplæring skal gjennomføre og bestå utdanningen. Det vil si at gjennomføringsgraden i videregående opplæring skal økes til 90%. Målet er at det skal økes med 5000 per år frem til 2025 (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 18). Det er ikke slik at vår oppgave retter søkelyset mot gjennomføring i videregående opplæring, men vi mener likevel at det er interessante tall å trekke frem. I den sammenheng, kan man stille seg spørsmål omkring hvilken grad inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO har å si for hvor mange som fullfører videregående opplæring.

### ***Inkluderende fellesskap i skolen***

Vi skal nå redegjøre for hva stortingsmelding nummer 6 sier om det inkluderende fellesskapet i skolen. I dokumentet fremkommer det at inkludering er at av de viktigste budskapene i stortingsmeldingen. Gjennom vårt arbeid med dokumentets innhold, ser vi at inkludering som strategi vektlegges for å imøtekomme og håndtere sosial ulikhet i skolen.

Stortingsmelding nummer 6 (2019-2020), s. 11) presenterer begrepet *inkludering*, som handler om at alle, enten det er barn i barnehage, eller elever i skolen, skal føle at de tar en naturlig plass i et fellesskap. Barn og unge skal føle seg trygge og at de har en betydning i fellesskapet, samt at de får være med på å påvirke og medvirke til deres eget beste (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 11). Barn og unge har i noen tilfeller behov utenfor deres vanlige gruppe, slik at de får et tilbud som passer de bedre. I den sammenheng trekkes derfor fleksibilitet og gode løsninger frem som viktig for å skape et inkluderende fellesskap. Det vil til syvende og sist bero på at barn og unge føler at de kan være seg selv og at de kan være en del av et fellesskap (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 11). Mangfold i samfunnet er sentralt, og det å ha respekt og forståelse for hvorfor det finnes sosial ulikhet i skolen og samfunnet forøvrig:

«Inkluderende fellesskap i barnehager og skoler gir grunnlag for å ta vare på mangfoldet og videreutvikle demokratiet» (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 12).

Vi kan derfor si at det overordnede målet i barnehagen, skolen og SFO, er at alle skal føle seg inkludert. Her skal de oppleve mestring, trivsel, læring og mulighet til å utvikle seg. For å imøtekomme dette, stilles det krav om innsats fra kommunale og nasjonale myndigheter, men ikke minst fra den enkelte barnehage og skole (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 13). Regjeringen presenterer at det pedagogiske tilbudet i barnehagen, skolen og SFO, skal være tuftet på prinsippet om inkludering i planleggingsfasen, men også når det skal utføres i praksis. Det er ikke noe kun lærerne skal stå i selv, men at lederne, på alle nivåer, skal bidra til å utvikle gode, profesjonelle fellesskap (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 13). Det vil kunne bidra økt til meningsdeling, erfaringsdeling, evaluering og drøfting i profesjonsfellesskapet som finnes i den enkelte barnehage og skole.

#### **4.1.2 Styringsperspektivets tiltak for håndtering av sosial ulikhet**

Vi skal i dette delkapittelet løfte frem ulike tiltak styringsperspektivet ønsker å iverksette for å nå sine målsetninger omkring håndtering av sosial ulikhet og inkludering. De ulike tiltakene vi løfter frem er presentert i stortingsmelding nummer 6. Regjeringen har iverksatt flere tiltak for å imøtekomme og legge til rette for at barnehager og skoler skal gi like muligheter for alle i samfunnet. Tiltakene tar utgangspunkt i regjeringens mål omkring mestring innenfor de følgende fem grunnleggende ferdighetene, som er forankret i læreplanverket: Lesing, skriving, regning, muntlige- og digitale ferdigheter. Dette er et fokusområde av flere årsaker, der en årsak kan være avgjørende for hvorvidt man fullfører videregående opplæring eller ikke (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 7).

##### ***Tilrettelegging***

Stortingsmelding nummer 6 (2019-2020), s. 12) presenterer at samfunnet i dag preges av hyppige endringer og et mangfold i konstant vekst. I den forlengelse vektlegges arenaer som skole, SFO og barnehager som viktige fellesarenaer for barn og unge. I stortingsmeldingen trekkes det frem at det er omkring 15-25% av barn og unge som har behov for *tilrettelegging* i deres hverdag. Innenfor denne rammen, finnes det de som har behov for regelmessige tilpasninger, både mer konstant eller over en lengre periode, men også de som har behov i en begrenset periode (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 12). Noe som underbygger at tilrettelegging i hverdagen ikke er et unntak, men at det heller er noe som synes å være vanlig (Meld. St. 6.

(2019-2020), s. 12). I lys av dette, vil det være grunnleggende at alle som omgås hverandre i barnehage eller skole, har en forståelse og holdning til at alle hører til i fellesskapet, til tross for ulikhetene som finnes. Igjen trekker regjeringen frem fleksibilitet og tilpasninger som essensielt for å drive med opplæring som ivaretar hver og én, enten det er i barnehagen, skolen eller i SFO. For å underbygge viktigheten av tilrettelegging for barn og unge, løfter regjeringen frem:

Nordahl-rapporten peker på at for mange barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging ikke får den hjelpen de trenger, og at de for ofte blir tatt ut av barnegruppen og klassefellesskapet for å få et eget tilbud. Noen er alene med en voksen, mens andre er i mindre grupper (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 9).

Når det oppstår nye behov underveis i utdanningsløpet, skal barn og elever få rask hjelp og tilrettelegging for å unngå at utfordringer vokser seg større. Det er viktig for at den enkelte skal oppleve seg som en verdifull del av fellesskapet og ha muligheter til utvikling og læring. Det er også verdifullt for samfunnet at alle får den hjelpen de trenger tidlig, slik at alle som har forutsetninger for det, kan utvikle seg til aktive samfunnsborgere som deltar i arbeidslivet og bidrar til verdiskapingen i landet (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 12).

I dag er det slik at flere barn og unge blir tilbudt tilrettelegging i form av å gå i *spesialklasser* og på *spesialskoler*, dette resulterer i at flere barn og unge i større grad opplever sosial tilhørighet med andre barn og unge. Her må vi presisere at dette gjelder for barn og unge med behov og utfordringer som i større grad kan adresseres utenfor ordinære klasserom og skoler. Det vil derfor være hensiktsmessig å presisere at regjeringens mål er at samtlige barn og unge skal kjenne på et inkluderende felleskap, samt god tilrettelegging i ordinære klasser og på ordinære skoler (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 12). Stortingsmeldingen presenterer at man i læreplanverket for kunnskapsløftet 2020, har forsøkt å tilrettelegge for mer livsmestring, og man har forsøkt å gi barn og unge bedre muligheter:

Læreplanene skal legge bedre til rette for dybdelæring og gi elevene et bedre grunnlag for å reflektere og for å være kritiske, skapende og kreative. De skal bli mindre omfangsrike enn før, og flere fag skal bli mer praktiske og utforskende. Følgende tverrfaglige temaer skal prioriteres i fag der det er relevant: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, og folkehelse og livsmestring (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 33).

Tilrettelegging er derfor et essensielt tiltak for å imøtekomme barn og unges behov, både faglig, men ikke minst sosialt.

## ***Samarbeid***

Regjeringen trekker frem at det må være et godt *samarbeid* mellom de ulike aktørene, som eksempelvis barnehagen, skolen, støttesystemet rundt og med hjemmet. Grunnlaget for dette, er at barn og unge skal føle at de har et helhetlig tilbud som ivaretar deres beste, og at de møter ansatte med relevant kompetanse (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 13). Følgelig skal vi presentere ulike samarbeid regjeringen presenterer som viktige tiltak, for i størst mulig grad ivareta barn og unge. Ved flere anledninger presiserer regjeringen viktigheten av samarbeid:

Et fellestrekk for de viktigste tiltakene i meldingen er å bringe kompetansen nærmere barna og elevene. For å få til dette vil regjeringen blant annet satse på kompetanseutvikling i barnehager og skoler og i PP-tjenesten, og på å bedre samarbeidet mellom barnehager, skoler, SFO og det lokale støttesystemet (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 8).

Regjeringen vil styrke samarbeidet på tvers av fagområder og sektorer slik at kompetansen blir mer tilgjengelig for barna og elevene som trenger den. Med et sterkere lag rundt barna, elevene og lærerne kan vi få til gode helhetlige tilbud for alle barn og unge (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 11).

Tett samarbeid med hjemmet, altså et *skole-hjem samarbeid* presenteres som et av flere viktige samarbeidsområder. Foresatte har en viktig rolle for at barn og unge skal trives, og de er med på å tilrettelegge for at barn og unge skal få de beste forutsetningene til å lære og utvikle seg (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 24-25). Noe vi ser i stortingsmeldingen:

«Regjeringen forventer at alle barnehager og skoler legger til rette for et godt foreldresamarbeid og møter alle foreldre med respekt for og anerkjennelse av hva de kan bidra med» (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 24). I stortingsmeldingen fremkommer det ikke hvordan man skal få til et godt skole-hjem-samarbeid, men regjeringen forventer at barnehagene og skolene skal få dette til. Disse arenaene står ansvarlige for å skape et slikt samarbeid: «Det er barnehagens og skolens ansvar å organisere samarbeidet på en slik måte at alle foreldre kan delta og bidra, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 24).

I den forlengelse presenterer vi hva regjeringen mener med et godt skole-hjem samarbeid: «Et godt foreldresamarbeid innebærer at barnehager og skoler sørger for at foreldrene får medvirke i spørsmål som angår deres barn» (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 25). Det vil si at skoler og barnehager skal sørge for at foreldrene får komme med innspill på spørsmål rundt deres barn. Arenaen har også et ansvar for å tilrettelegge, slik at foreldrene kan bli kjent med

hverandre og hverandres barn. Dette trekkes frem som essensielt, og noe som kan bidra til å skape et godt og inkluderende miljø og felleskap (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 31).

Regjeringen presiserer at det er samarbeidsplikt mellom skole og barnehager, samt skole og kommunale tjenester. Noe som skal bidra til et bedre totalitetstilbud (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 9). Samarbeid med støtteinstanser vektlegges for å imøtekomme det store mangfoldet blant barn og unge. Et støttesystem kan eksempelvis bestå av pedagogisk-psykologisk-tjeneste (heretter kalt PP-tjenesten) og skolehelsetjenesten. Samarbeid med støtteinstanser er essensielt med tanke på at barn og unge har ulike behov, og et slikt samarbeid vil kunne bidra til å møte behovene i større grad:

Ansatte med god kompetanse og nære relasjoner til barna og elevene er avgjørende for at vi får et inkluderende og godt utdanningsløp for alle. Barnehager og skoler skal, i samarbeid med det lokale støttesystemet, være rustet til å møte mangfoldet blant barn og elever (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 8).

Samarbeid med støtteinstanser eller *Tverrfaglig samarbeid* presenteres som et viktig tiltak i flere sammenhenger. Eksempelvis gjennom forebygging av fravær: «Elever kan ha utfordringer som gjør at de trenger hjelp både fra skolen og fra instanser utenfor skolen. Derfor er tverrfaglig samarbeid viktig for å forbygge fravær [...]» (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 36). Tverrfaglig samarbeid presenteres som et av flere fokusområder i stortingsmeldingen: «Regjeringen er opptatt av å styrke det tverrfaglige samarbeidet i og rundt barnehager og skoler» (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 16). I den forlengelse trekkes lederne frem som viktige bidragsyttere når man snakker om samarbeid mellom ulike samarbeidsinstanser: «Lederne må gi de ansatte støtte og veiledning, følge opp kompetansebehov hos ansatte, legge til rette for at flere yrkesgrupper samarbeider og sørge for at ressursene brukes på best mulig måte» (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 13).

Tverrfaglig samarbeid er med på å bedre ivaretagelsen av barn og unge med særskilte behov, der de trenger særskilt tilrettelegging (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 74). Stortingsmelding nummer 6 (2019-2020), s. 78) presenterer tverrfaglig samarbeid som at ulike fagmiljøer jobber sammen for barn og unge. Et tverrfaglig samarbeid, handler om at barn og unge får den hjelpen de trenger. Samarbeidet skal bidra til at barn og unge i større grad skal oppleve å føle seg inkludert i et fellesskap. Tverrfaglig samarbeid skal også bidra til å øke gjennomføringsgraden i videregående opplæring (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 78). Vi finner det hensiktsmessig å redegjøre for at flere kommuner og fylkeskommuner har et systematisk

samarbeid i overgangen fra ungdomsskole til videregående, for å skape en så myk overgang som mulig:

Mange kommuner og fylkeskommuner har et systematisk samarbeid ved overgangen mellom ungdomstrinn og videregående opplæring, men de har ikke plikt til å samarbeide slik barnehager og skoler har. Regjeringen vil innføre tiltak for å bedre samarbeidet mellom ungdomsskole og videregående skole (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 39).

### ***Skolen må gi alle en god start***

Tidlig innsats gjenspeiler at det må iverksettes tiltak tidlig i elevenes skolegang, ettersom at det har innvirkning på resten av skolegangen, samt hvorvidt barn og unge klarer seg videre i arbeidslivet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 33-34). Det forventes at skolene imøtekommer elevene på en god måte for å trygge dem, for å gi de en best mulig start i deres tilværelse på skolen. «Når barna begynner på skolen, er det store forskjeller i hvor modne de er, og hva de kan.» (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 34). Regjeringen er særlig opptatte av å gi alle en god start og at opplæringen tilpasses barn og unges forutsetninger og behov:

Det er viktig at lærerne er lydhøre for elevenes reaksjoner og innspill og tilpasser undervisningen til det som skjer i møtet med elevene. Klasseledelse og god organisering av undervisningen er viktig for at de yngste barna skal trives, mestre og lære. Skolene må gi lærerne støtte, handlingsrom og fleksibilitet slik at de kan klare dette. (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 34).

Stortingsmelding nummer 6 (2019-2020, s. 7-8) trekker trygghet og trivsel frem som essensielt, samt at skolen og barnehagen skal jobbe for at barn og unge opplever dette. I den forlengelse presiseres det at skolen og barnehagen skal danne rammer som er fleksible, men ikke minst funksjonelle, som har til hensikt å skape en allsidig utvikling, der barn og unge skal oppleve mestring. I dette arbeidet er det flere faktorer som vektlegges. Barn og unge skal møte tydelige forventinger, og de skal ha trygge voksenpersoner rundt seg som gir omsorg og støtte til alt i fra å forstå samfunnet, lære seg å regne, til å skaffe seg venner. Dette er med på å danne grunnlaget for faglig, men også sosial utvikling, ettersom at barn som opplever trivsel og trygghet, er barn som lærer bedre (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 7-8). I så måte trekkes kommunikasjon, relasjon og samspill med barn og unge frem som essensielt for å skape en god start og et bra utdanningsløp for alle:

Kommunikasjonen, relasjonen og samspillet barna har med omsorgspersonene rundt seg i denne perioden, er avgjørende for hvordan de utvikler seg videre. Barna er avhengige av gode relasjoner til omsorgsfulle voksne som responderer på signalene deres, og som hjelper dem med å takle utfordringer. De trenger å bli stimulert, få hjelp til å regulere følelsene sine og oppleve nærhet, trøst og beskyttelse (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 22).

Utdragene er rettet mot de yngste barna i skolen, og overgangen som skisseres er fra barnehage til grunnskolen. Vi har valgt å inkludere dette ettersom at det er relevant i sammenheng med å gi alle en god start og i samtlige overganger fra barnehage frem til arbeidslivet.

### ***Skolen må følge opp elever med høyt fravær***

I stortingsmeldingen fremkommer det at 14 prosent av elevene på 10. trinn har mer enn 15 dager fravær, noe regjeringen finner bekymringsverdig. Det understrekes at fravær kan oppstå av flere grunner, de fem forskjellige fraværskategoriene er henholdsvis: sykdom, diffuse helseplager, permisjon, skolevegring og skulk. Dårlig motivasjon, mobbing, usikkerhet, samt dårlig tilrettelegging er faktorer som trekkes frem som bakenforliggende mulige grunner til at elever har høyt fravær (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 35). På bakgrunn av dette, fremkommer det at *skolen må følge opp elever med høyt fravær*. I stortingsmeldingen presiseres det flere ganger at høyt fravær kan få store konsekvenser:

Elevene går glipp av mye av opplæringen, noe som kan gjøre det vanskelig å følge videre undervisning. De kan også risikere å falle ut av det sosiale fellesskapet. Høyt fravær kan føre til at læreren mangler vurderingsgrunnlag og ikke kan sette standpunkt karakterer på ungdomstrinnet. (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 36).

Realiteten er at barn og unge har krav på et trygt og godt skolemiljø. Faktorer som motivasjon, mestringsfølelse, vennskap og en følelse av tilhørighet, kan bidra til økt tilstedeværelse på skolen (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 36). Kommunen er ansvarlig for å følge opp at barn og unge får den opplæringen de har krav på. Det betyr at barn og unge med mye fravær skal følges opp av skolene i samarbeid med foreldrene, altså et skole-hjem-samarbeid (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 36).

I stortingsmeldingen fremkommer det informasjon om at det er manglende kunnskap om hvordan skolene følger opp barn og unge med høyt fravær: «[...]vi vet lite om hvordan skolene følger opp elevenes fravær. Fraværstallene tyder imidlertid på at det varierer fra skole

til skole.» (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 36). For å ta fatt på denne problematikken har regjeringen innført oppfølgingsplikten. I kjølvannet av denne innføringen, lagde de en veileder for fraværsoppfølging: «Veilederen skal hjelpe skolene med å avdekke årsaker til fraværet og hvordan de både faglig og sosialt kan følge opp elever med høyt fravær.» (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 36).

### ***Kvalifiserte ansatte***

For at barn og unge skal få den hjelpen de trenger og har krav på trekkes viktigheten av å ha tilstrekkelig med kvalifiserte ansatte frem som essensielt: «Gode lærere er avgjørende for at barna og elevene skal lære og trives, men det er også behov for ansatte med annen kompetanse.» (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 22). Regjeringen presenterer at dette er et av flere viktige fokusområder. Det har gjennom flere år blitt satt søkelys på kompetanseheving blant lærere og andre ansatte i skole og barnehage (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 22). For å sikre at man har nok kvalifiserte ansatte i klasserommet, har regjeringen innført lærernormen. Denne normen omhandler at det på 1.-4. trinn maksimalt skal være 15 elever per lærer, og at det på 5.-10. trinn maksimalt skal være 20 elever per lærer (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 23).

I den sammenheng har regjeringen de siste årene satset på videreutdanning for å øke lærernes kompetanse. Denne satsningen skal bidra til en bedre tilpasset undervisning, samt skape et bedre opplæringstilbud (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 69). Som et resultat av dette, presenterte regjeringen en ny karrierevei for lærerne. Denne har de valgt å kalle lærerspesialister: «Ordningen skal bidra til at dyktige lærere opplever gode faglige utviklingsmuligheter slik at de ønsker å fortsette å undervise, og den skal bidra til å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet og utvikling av skolen som lærende organisasjon» (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 75). De ønsker å ha tilstrekkelig med kvalifiserte ansatte, øke deres kompetanse, men også beholde de gode lærerne i klasserommet.

### ***Oppsummering***

Avslutningsvis skal vi presentere de viktigste elementene vi har tatt for oss. Som vi innledningsvis redegjorde for i denne delen, er stortingsmeldingens fokus på inkludering og fellesskap. Regjeringens fokus på, samt verdsettelsen av de ansatte i barnehagen og skolen, oppleves å være viktig for barn og unge. Regjeringen vektlegger i stor grad kompetanse og kunnskap som viktige faktorer for å veilede barn og unge på deres vei i møte med fremtiden. Elementer som *inkluderende fellesskap i skolen, tilrettelegging, samarbeid, skolen må gi alle en god start, skolen må følge opp elever med høyt fravær og kvalifiserte ansatte*, er sentralt for å ramme inn det regjeringen anser som treffende tiltak. Våre viktigste funn i



stortingsmeldingen, kan konkretiseres ned til å handle om hvordan skape et inkluderende fellesskap, for å bedre barn og unges hverdag i skolen. Vi finner det hensiktsmessig å presentere at styringsperspektivet ser på lærerne som sentrale verktøy for å imøtekomme elevenes behov.

## **4.2 Lærerperspektivet**

Vi retter nå fokuset over på lærerperspektivet, der vi skal presentere hvordan de forholder seg til håndtering av sosial ulikhet. I denne delen skal vi presentere funnene vi har gjort gjennom våre intervjuer på en videregående skole i Nord-Norge. Vi har gjort dette som et av flere elementer for å kunne besvare oppgavens problemstilling: *Hva gjør norske skoler for å håndtere sosial ulikhet?* For enkelthets skyld har vi valgt å ha en tilnærmet lik strukturering av styringsperspektivet og lærerperspektivet. Vi finner flere fordeler med dette. Oppgaven blir mer ryddig og oversiktlig, samtidig som at det blir enklere å sammenligne perspektivene i analysedelen. Vi skal ta for oss følgende punkter: **4.2.1** lærernes situasjonsforståelse: Sosial ulikhet, inkludering og skolen som arena for reproduksjon av sosial ulikhet. **4.2.2** Hva lærerne mener at virker: tiltak. **4.2.3** lærernes forhold til styringsperspektivet.

### **4.2.1 Lærernes situasjonsforståelse: Sosial ulikhet, inkludering og skolen som arena for reproduksjon av sosial ulikhet**

I denne delen skal vi presentere intervjupersonenes forståelse omkring sosial ulikhet, inkludering og skolen som arena for reproduksjon av sosial ulikhet. Videre retter vi søkelyset mot utfordringer og hvilke tanker lærerne har i deres arbeid med å adressere og håndtere sosial ulikhet. I den forlengelse skal vi presentere hvorvidt intervjupersonene anså seg selv som verdifulle på en arena som kan bidra til reproduksjon av sosial ulikhet. Det har resultert i flere funn som vi skal presentere i kommende delkapittel.

#### ***Hva lærerne legger i begrepet sosial ulikhet***

Innledningsvis av intervjuene ønsket vi å utforske *hva lærerne legger i begrepet sosial ulikhet*. I den sammenheng fikk vi flere ulike svar og forståelser, både fra det mer konkrete til det mer abstrakte. Gjennomgående opplevde vi at samtlige intervjupersoner raskt trakk det i retning av økonomiske ulikheter, og at det ligger til grunn for sosial ulikhet:

Sosial ulikhet, det er jo når folk ikke har de samme økonomiske forutsetningene. [-]. Det er økonomi som ligger til grunn, og de sosiale forholdene. Hvis familiene har ulike økonomiske

forutsetninger, så kan jo elevene ha ulike forutsetninger, men det kan jo også handle om bakgrunn, og det miljøet elevene kommer fra. Satt helt på spissen, så kan man ofte merke om elever kommer fra en legefamilie eller om de kommer fra en familie som lever på uføretrygd, for å si det sånn (IP6).

Videre presenterer IP6 bakgrunn som en viktig faktor. IP3 deler mye av de samme tankene, samtidig som at intervjupersonene legger til flere dimensjoner:

Når det gjelder sosial ulikhet i skolen, så handler det jo egentlig om at elever har med seg ulike bagasje, eller ulike forutsetninger, og kunnskaper inn i skolen. Holdninger til skolen er også én viktig faktor. Altså, hva ønsker de å gjøre og hva ønsker de å bli (IP3).

I flere av intervjuene ble elementer som holdninger og kunnskaper om skolen som utdanningsinstitusjon, trukket frem som en beskrivelse av hva intervjupersonene la i begrepet sosial ulikhet. I den sammenheng oppdaget vi at våre intervjupersoner vektla mestringsfølelse i stor grad. Det er viktig at elevene skal kjenne på mestringsfølelse, uansett hvilke forutsetninger de har: «Sosial ulikhet i et klasserom handler for meg ganske mye om at elevene skal få oppleve mestringsfølelse. Alle skal oppleve mestring, uavhengig av forutsetninger og tidligere tilegnet kunnskap» (IP3).

### ***Inkludering***

I arbeidet med å fremme *inkludering* i skolen trakk samtlige intervjupersoner frem inkluderingsprosessen som noe essensielt: «Og det gjelder samtlige elever. Om de kommer hit, uansett hvilken bagasje de har med seg i ryggsekken, så er det gyldig for alle sammen. Så det er utgangspunktet vårt» (IP5). Dette underbygger det intervjupersonene gjennomgående snakker om, altså at inkluderingsprosessen er noe som står sterkt, og at skolens fokus er på hvert enkelt individ, uansett bakgrunn. Vi ønsker å presisere at samtlige intervjupersoner presenterte flere metoder og fokusområder man kan bruke for at elevene skal føle seg inkludert i en elevgruppe. Som vi ser at IP3 snakket om: «Vi kan sikkert sitte her å snakke om begrepet inkludering i flere uker, men for meg handler om hva man i praksis skal gjøre for å skape et inkluderende klassemiljø» (IP3).

### ***Skolen som arena for reproduksjon av sosial ulikhet***

Med skolen som arena for reproduksjon av sosial ulikhet, har intervjupersonene reflektert over sin egen rolle, samt deres tanker omkring tematikken. På spørsmål om hvorvidt intervjupersonene tenker over skolen som arena for reproduksjon av sosial ulikhet, hadde

flere av intervjupersonene klare tanker om akkurat dette: «Jeg tenker ganske mye på det. Det er jo fordi jeg har den bakgrunnen jeg har. Men, ja, de reproduseres» (IP3). IP5 påpeker at de ansatte her på skolen er gitt et mandat om å jobbe for å håndtere sosiale ulikheter, og det ble påpekt at dette er viktig å ta på alvor. Flere av intervjupersonene presenterte at de har undersøkt hvorvidt tematikken sosial ulikhet står nedfelt i læreplanen eller i opplæringsloven. I den forlengelse ble læreplanens tverrfaglige temaer presentert som viktig i arbeidet med å håndtere sosial ulikhet:

Det er ikke nedfelt i læreplanen eller i opplæringsloven. Jeg har ikke funnet noe om det, men hvis jeg går tilbake til de tverrfaglige temaene i læreplanen, så omhandler det at vi skal jobbe for å forebygge sosiale ulikheter. Den sosiale ulikheten vil kanskje bestandig ligge der, men det har med at alle skal møtes med likeverd (IP5).

Sitatet til IP5 er representativt for samtlige intervjupersoner, ettersom at de alle hadde en felles oppfatning av at det finnes sosiale ulikheter i skolen, og at det er noe man er bevisst på og noe man må forholde seg til. Dette samtidig som at de ikke legger skjul på at skolen skal være en plass hvor man jobber for å forsøke å utjevne sosiale ulikheter, noe som igjen ble understreket av flere intervjupersoner:

Jeg tror i hvert fall man skal være litt bevisst på sosial ulikhet, jeg er akademiker selv, og jeg kommer fra et resurssterkt hjem. Faren min var lærer, men jeg tror man må være bevisst over at den veien ikke skal være mantra i samfunnet, selv om det tilsynelatende ser sånn ut. Jeg er fullstendig klar over at skolen skal være et sted hvor vi prøver å utjevne sosiale ulikheter (IP3).

IP3 trakk frem at dagens elever er preget av en idé om at akademia er den riktige veien i livet, videre understreker intervjupersonen at det ikke er bærekraftig: «Vi må prøve å få elevene til å se at i det her samfunnsmaskineriet, så trenger vi mange ulike roller. Og hvem er det som definerer statusen på hva man bør gjøre og ikke gjøre» (IP3). Dette var noe samtlige intervjupersoner vektla i ulike sammenhenger underveis i intervjuene. Intervjupersonenes oppfatning er at majoriteten av elever har holdninger og tanker som er forankret i status. Intervjupersonene trekker frem at disse holdningene kan være avgjørende for hva de velger å gjøre etter videregående.

Intervjupersonene var alle enige om at lærere er verdifulle i sammenheng med faglig utvikling, men også i arbeidet med å motvirke reproduksjon av sosiale ulikheter: «Ja visst, det

er helt klart at vi har en verdi i et slikt arbeid!» (IP4). I den forlengelse skisserte intervjupersonen sine bekymringer dersom man hadde fjernet lærerne:

Hvis jeg ikke var her, hva skulle elevene da gjort? Det er jo noe som skjer hvis lærere ikke er til stede, og om skolen ikke har ressurser å sette inn slik at elevene blir sittende alene. Da er det ingen der til å skape noen slags start, eller dynamikk. Uten lærer så vil heller ikke elevene se ting på andre måter, og man får ikke reflektert skikkelig heller. Eller når man skal introdusere ett nytt tema, da bruker man jo metoder for å få dem inn i hva det dreier seg om. Manglende lærere kan være ting som øker de her sosiale forskjellene (IP4).

#### **4.2.2 Hva lærerne mener virker: Tiltak**

I denne delen av intervjuene, ønsket vi å få frem lærernes perspektiv omkring hvilke tiltak som virker i skolen, samt hvilke tanker og holdninger de har rundt tematikken. IP4 presiserte under intervjuet at det er viktig for enhver skole at man har nok tilgjengelige ressurser og at man har det man trenger, og får den hjelpen det er behov for. Tiltak og ressurser i skolen var noe samtlige intervjupersoner hadde flere tanker om. Som et resultat av dette, blir denne delen noe lang.

##### ***Materielle tiltak***

Vi har undersøkt hvordan intervjupersonenes skole jobber med håndteringen av sosial ulikhet. IP6 trakk frem gratis læremidler som et tiltak skolen iverksetter i håndteringen av sosial ulikhet. Skolen tilbyr lån av kalkulator til de elevene som har behov for det. Andre eksempler IP6 trekker frem er; fylkeskommunen betaler ikke bare for fysiske hjelpemidler, men også digitale hjelpemidler som datamaskin. Følgelig trakk IP6 frem at skolen serverer gratis havregrøt hver morgen: «Kommer elevene og er sultne, siden de kanskje ikke har spist siden middag dagen før. De blir jo ukonsentrert, sure og trøtte» (IP6). Her vises det til at elevene er mer mottakelig for læring når de har fått i seg næring.

##### ***Relasjon***

På spørsmål om hvorvidt relasjon til elevene har noe å si for håndteringen av sosial ulikhet, reflekterte IP1 rundt dette: «Ja, absolutt. Relasjon er veldig viktig. God relasjon er veldig viktig.» (IP1). IP5 omtalte relasjon som noe av det mest essensielle: «Relasjon og relasjonsbygging er grunnlaget» (IP5). For å understreke hva lærerne la i begrepet god relasjon, konkretiserte de det til å være en gjensidig relasjon, som er basert på tillit og forståelse fra begge parter. En relasjon kan oppfattes på mange måter, og en relasjon er

avhengig av to parter, der både voksenpersonene og elevene må bidra. Det fremkom ikke tydelig at relasjon var det viktigste, men nesten:

Nesten, men det er fordi at, altså lærer og elever som tenker, ja, nesten, det er ikke alene på topp. Nei. Nei, ikke helt på topp, men fordi det ikke er noe du kan skape alene, hvis du tenker deg som lærer. Det er jo umulig. Det er jo en umulig oppgave. Du kan være en del av det, du er en viktig del av det, men klarer det ikke alene (IP3).

Som IP3 viser til, er du som voksenperson en viktig del for å kunne skape en relasjon, samtidig som at dette ikke er noe man klarer alene. På samme måte trakk IP6 frem at relasjoner er en viktig del av det å være lærer. Enkle grep som å møte elevene med et lite «hei», kan gjøre mye. Videre vektlegger IP6 viktigheten av det å investere tid og ressurser i elevens liv: «Fikk du til det der, gikk det bra?» (IP6). Samtlige av intervjupersonenes opplevelse med en tilsvarende tilnærming og et ønske om å skape en relasjon til elevene, syntes å være gjennomgående positiv.

Videre la IP1 til følgende: «Jeg kan på en måte si at det er starten på å lykkes både for elevene som elev i elevforholdet og for lærerne. Skaper du en god relasjon så har du tillit til at det blir en gjensidig tillit.» (IP1). Som vi leser i de to sitatene, gjenspeiler det lærere som verdsetter og vurderer relasjon til å være helt essensielt for å kunne utøve sin jobb som lærer. Stor vektlegging av relasjon til elevene, er noe vi ser igjen i samtlige av intervjuene. Dette underbygges av IP2, der relasjon trekkes frem som grunnleggende for å skape suksess i skolehverdagen: «Ja. Jeg tror relasjonsbygging er alt. Du kan være så god lærer du bare vil, men hvis du ikke har relasjonen med elevene, så når du ikke gjennom. For du må få de trygg» (IP2).

Andre elementer som også ble presentert som essensielle innunder relasjon, var fokuset på å gi elevene en trygg og god skolehverdag. Skolens ansatte har fokus på å skape trygge og gode rammer for elevene:

Nå er det ikke noe vi har diskutert i og for seg. Men det er klart at vi jobber med sosial ulikhet, når elevene kommer, så skal de være trygge. Vi har jo elevsamtaler, fra dag én. Som kontaktlærer, så har man jo en bli-kjentsamtale» (IP2).

Her presenteres oppstartssamtaler med elevene, og i noen tilfeller med elevenes foresatte, som en del av det å skape trygge og gode rammer for elevene, allerede fra første stund elevene er tilknyttet skolen. Videre vektlegger IP3 elevsammensetninger som grunnleggende for å skape

trygge og gode ramme for elevene. I den forlengelse presenterte intervjupersonen hvor mye tid og innsats man som lærer legger i å finne elevsammensetninger som fungerer godt:

Man må kjenne elevgruppen. Helt ærlig, vi bruker masse tid på å kartlegge hvem som fungerer godt i lag. Fordi vi har mange forskjellige elever her på skolen, ta for eksempel minoritetsspråklige elever, det handler jo om å få dem til å finne sin plass i et fellesskap. Om jeg kjenner elevgruppen godt, så plasserer jeg for eksempel minoritetsspråklige elever med de elevene som jeg vet er veldig inkluderende, det kan jeg være helt ærlig på. Det betyr ikke at de andre elevene er fritatt fra å bidra, men jeg starter der. Så må jeg se om elevene på en måte inkluderes i fellesskapet ved hjelp av denne metoden. Jeg kan jo ikke tvinge de mest inkluderende elevene til å bidra, men dette er en metode jeg ofte har brukt, og som jeg har gode erfaringer med å bruke (IP3).

Denne metoden ble trukket frem blant flere av intervjupersonene. Samtidig som at IP3 understreker at man ikke kan overlate alt ansvar på elevene: «Noen elever tar ansvaret med hud, hår og hele seg. Altså at de bruker for mye av sin tid på det, og det er heller ikke et ønskelig resultat» (IP3). «Du får kanskje en ung flyktning fra eksempelvis Ukraina, som ikke har hatt det så greit. Du kan jo ikke overlate alt ansvaret på elevene. Det er vårt ansvar» (IP3). Da intervjupersonen sa dette, pekte vedkommende på seg selv, i det personen sier «vårt ansvar», altså er det til syvende og sist lærernes ansvar. I den forlengelse ble også oppgavevalg presentert som en metode i sammenheng med inkludering og inkluderingsprosessen: «Av og til så velger jeg faktisk helt bevisst oppgaver de skal gjøre, dette for å utfordre elevene til å samarbeide med hverandre» (IP3).

### ***Kommunikasjon og tilpasning***

I denne delen skal vi ta for oss et utvalg av intervjupersonenes vektlegging av kommunikasjon og dialog som tiltak for å tilpasse til det beste for elevene. Kommunikasjon trekkes frem som et viktig element blant samtlige intervjupersoner, og det at man har en god dialog med elevene ble løftet frem som essensielt. På spørsmål som omhandler hva du som lærer gjør hvis du har en elev som sitter i kantinen istedenfor å delta i undervisningen, svarte samtlige intervjupersoner at de ville startet med å snakke med eleven. Intervjupersonene hadde alle erfaringer fra tilsvarende eller lignende utfordringer: «Jeg ville jo først og fremst pratet med eleven. Hvorfor sitter du her?» (IP6). Det er på mange måter representativ for samtlige av intervjupersonenes måte å ta tak i denne typen utfordring. I intervjuet til IP2, ble det vektlagt å tilnærme seg på en fornuftig og hensiktsmessig måte, altså at man innleder en dialog med eleven(e). Dette blir grunnlaget for hvordan man skal tilnærme seg

problemstillingen eller utfordringen man står overfor. I de tilfellene det er hensiktsmessig, vurderer IP2 det til å være fornuftig å opprette kontakt med elevens foresatte, forutsatt at de er under 18 år eller har gitt fullmakt.

På spørsmål om hvorvidt intervjupersonene opplever at elevene er ærlige når de blir spurt om noe, svarte IP6: «En del ganger er de ikke ærlige første gangen, men hvis du spør på nytt, da skjønner de at du ser dem. Da kan de begynne å komme med ganske ærlige svar» (IP6). Intervjupersonen synes det er enklere å komme til bunns i hva utfordringen er og hvorfor den har oppstått gjennom kommunikasjon. Som igjen blir grunnlaget for hvordan man skal handle, basert på hva man får ut av samtalen, der det også fremkommer at man er en trygg og god voksenperson overfor eleven(e). IP3 trakk frem en metode som var prøvd ut: «Noen ganger har vi laget kontrakter, det er ikke bestandig. Det fungerer ikke så veldig godt» (IP3). Erfaringsmessig viste det seg at dette ikke alltid hadde noe for seg, men at det likevel kunne bidra til at eleven fikk en forpliktelse til å møte i timene.

Som en del av lærernes tilnæringsmetode til elevene, trakk IP1 frem noen synspunkter og elementer som viktig for å forstå hvordan man skal møte den enkelte elev:

Ja, det må være tilpasning, det er det viktige. Ja, for de sterkere må også oppleve at de blir pushet. Det å sette forventninger, alle elevene trenger litt høyere forventninger.

Det som vi opplever med elever med spesialundervisning, hvis vi setter lave forventninger, så kommer vi ikke noe sted. Så alle trenger å bli sett og utfordret, at de ser at læreren tror på meg, at læreren tror at jeg klarer det. Men samtidig må det nivået tilpasses. Nærmeste utviklingssonen (IP1).

Til oppgavens intervjuguide formulerte vi to caseoppgaver. I casen møter vi «Per», han leverer gode resultater, men har høyt fravær og er til tider umotivert og skaper uro, og til tider misnøye blant de andre elevene i klassen. Med casen ønsket vi intervjupersonenes refleksjoner rundt deres tilnærming til en slik situasjon. Her fikk vi varierende svar, men likevel mye likt. Fra IP1 sitt intervju fremkom følgende: «Det er gjennom å snakke med han Per. Så finner jeg ut hva slags oppgaver han vil ha slik at han får utfordring.» (IP1). Følgelig stilte vi oppfølgingsspørsmål omkring hvorvidt intervjupersonen har opplevd noe lignende, og hvordan situasjonen ble håndtert:

Det er klart at han er så sterk at det blir litt for kjedelig, og da finner han på noe annet å gjøre, litt moro eller uro i klassen. Og så kommer han ikke til timene, kanskje fordi

det er litt for kjedelig for han. Det har vært noen elever som har sagt at de kan alt. Det har faktisk vært sånn at da må du tenke, ok, så må jeg finne oppgaver som er litt mer utfordrende, mer interessant, kanskje knytte til interesser til den eleven (IP1).

Fokuset til intervjupersonen var da tilpasning. Noe IP1 var tydelig på at er essensielt for å imøtekomme elevenes behov. I intervjuet til IP5, fremkom det tydelig at alle ansatte på skolen har et bevisst ansvar om å følge opp de elevene som gjentatte ganger oppholder seg utenfor klasserommet istedenfor å delta i undervisningen.

### ***Skolefelleskapet***

Skolefelleskapet trekkes frem av alle våre intervjupersoner, som et viktig tiltak i ulike sammenhenger. IP5 trakk det eksempelvis frem i sammenheng med elever, som man har observert at faller utenfor:

(-) Jeg ville jo gått bort og pratet med eleven. Spørre eleven hvordan har du det egentlig? Prøvd å rett og slett skape en relasjon til eleven. Så hadde jeg hørt med de andre ansatte på skolen. Jeg hadde rett og slett brukt det store miljøet og felleskapet vi har her på skolen (IP5).

Det er verdt å bemerke seg at det ikke bare er begrepet relasjon som trekkes frem som essensielt i dette sitatet, da IP5 også vektlegger viktigheten av å bruke det store miljøet og felleskapet de har på skolen. IP4 trekker frem teammøter som en viktig arena for å bruke og utvikle skolefelleskapet på. Viktigheten av teammøter trekkes frem av alle intervjupersonene i forskjellige sammenhenger. Det er et ukentlig møte, hvor alle som er tilknyttet en klasse møtes i fellesskap for å diskutere alt fra faglig innhold, planlegging, enkeltsaker og mer omfattende saker rundt klassen: «Tid til å jobbe innenfor klasseteamene er det som fungerer best. Det er da du lager de gode oppleggene. Det ene er det faglige, men det er også her vi planlegger hvordan vi skal styrke samholdet i klassen» (IP3). I den forlengelse vil vi presisere at flere av intervjupersonene trakk frem teammøter som viktige i arbeidet med å håndtere sosial ulikhet: «På teammøtene diskuterer vi hvordan vi kanskje skal prøve å få inkludert Per eller Anna» (IP3). Altså tid til, samt prioritering av å ha hyppige teammøter vektlegges som viktig.

Viktigheten av alle skolens ansatte, ble presentert som helt essensielt i flere sammenhenger. Uavhengig av hvilken rolle man har på en skole, har man et felles ansvar overfor elevene:

Jeg som lærer er like ansvarlig som renholderen, kantinepersonalet og driftslederne. Alle er bedt om å ha en rolle i å se enkelteleven. At vi alle sammen tar tak i det. Dette er noe ledelsen



har iverksatt. Vi er et fellesskap, vi snakker om ett skolefellesskap. De som kanskje ser elevene mest, det er jo Renholderne. De er ute i gangen hele tiden. Og kantinepersonalet, de er jo i kantina hele tiden. Så de observerer veldig mye. Og kan selvfølgelig gi tilbakemelding til oss, at vi også må være mere oppmerksomme, for nå ser jeg en elev som kanskje kan virke ensom (IP5).

De momentene IP5 trekker frem er representativt for samtlige intervjupersoner. Fire av våre intervjupersoner presenterte flere eksempler på situasjoner som kunne blitt verre, men som ble avverget av en våken renholder, eller en observant bibliotekar. Intervjupersonene trekker frem at det som oftest er renholderne, bibliotekarene og kantinepersonalet som observerer elevene mest gjennom skolehverdagen. De ser elevene i en annen setting enn i klasserommet, som igjen bidrar til at de er en viktig aktør i å oppdage når elevene kan ha behov for hjelp og støtte. I den forlengelse trakk intervjupersonene frem noe så elementært som at man hilser på hverandre. Dette er med på å skape et inkluderende miljø, der man viser elevene at man ser dem. Dette er et bevisst fokusområde fra ledelsens side:

Når jeg møter elevene ute i gangen, så hilser jeg på dem. Så sier jeg god morgen, hei, ett smil eller møter blikket deres. Slik at de blir trygge på meg. Dette kan bidra til at de blir trygge på meg. Det er helt naturlig for meg, men det er jo også egentlig ett fokusområde fra ledelsen, at vi skal hilse på hverandre. Vi er et inkluderende miljø, da er det skikk og bruk at vi hilser på hverandre. Bare nikk om ikke annet. Ikke se ned og bare gå forbi (IP5).

Et annet interessant element IP5 trekker frem i sammenheng med skolefellesskapet, er elevstemmen, og verdien av å nyttiggjøre seg av den.

### ***Tverrfaglig samarbeid***

Begrepet *tverrfaglig samarbeid* ble brukt av samtlige intervjupersoner, der alle brukte begrepet til å beskrive de ulike samarbeidsinstansene i og rundt skolen. Intervjupersonene trakk alle frem viktigheten av tverrfaglighet i skolen, både for elevene, men også for skolens ansatte. Gjennom intervjuene ble følgende tverrfaglige samarbeid presentert;

*Ungdomskontakter, forebyggende arbeid, politiets rolle, ressursteam, utvidet ressursteam, PPT, oppfølgingstjenesten og helsesykepleier:*

«Vi bruker ressursteamet, vi har teammøter, vi har avdelingsmøter, vi har uformelle samarbeidsmøter, kontaktlæremøter og ansvarsgruppemøter med de elevene som jeg jobber med da» (IP5). Intervjupersonene viser til de ulike ressursene de har tilgjengelig på skolen, både i form av det mer formelle, men ikke minst de uformelle samarbeidsmøtene de drar nytte

av i sitt arbeid. *Ungdomskontaktene* er en viktig ressurs som elever og lærere har til rådighet i arbeidet med håndteringen av sosial ulikhet. På denne skolen var det tre ulike ungdomskontakter, fra tre nærliggende kommuner, der de er på skolen til ulike tidspunkt. Dette resulterer i at ungdomskontaktens tilgjengelighet blir fordelt ut over skoleuka. I lys av ungdomskontaktens rolle, sa en av intervjupersonene:

Om eleven er i ferd med å vasse seg inn i ett miljø hvor eleven absolutt ikke burde være. Og det er dessverre flere og flere av elevene som dras mot disse miljøene. Jeg vet jo om elever på skolen som dras mot disse miljøene, man ser det kanskje ikke jeg så godt som faglærer eller kontaktlærer, men jeg har jo kontakt med ungdomskontaktene og politiet. Ungdomskontaktene og politiet jobber forbyggende med ungdom. Og nå snakker vi jo gjerne om ungdom som har det ganske heftig rundt seg, for å si det sånn (IP3).

Intervjupersonen presenterer i dette sitatet flere funn, først presenteres ungdomskontakter, men også viktigheten av forebyggende arbeid og politiet. Intervjupersonen trakk frem politiets rolle rundt forebyggende arbeid rettet mot ungdommen som et viktig tverrfaglig samarbeid. Her ønsker vi å presisere at intervjupersonen refererte da til den sosiale delen av skolen, og ikke faglige delen. Samtlige intervjupersoner trakk frem at som faglærer og kontaktlærer, er det ikke alltid like enkelt å fange opp elever som dras mot det intervjupersonene skisserer som et uheldig miljø. I lys av dette, trekkes viktigheten av ungdomskontakter, forebyggende arbeid og samarbeid med politiet frem.

*Ressursteamet og utvidet ressursteam* presenteres som viktige ressurser i tverrfaglige samarbeid. Ressursteamet på denne skolen består av: «Rektor, spesialpedagogene og avdelingslederne. Ved behov så kan man koble inn PPT og oppfølgingstjenesten. I enkelte tilfeller så involverer man kontaktlærerne, men det er situasjonsavhengig. Altså noen er bestemte, andre blir med om det er behov» (IP1). Videre presenterte intervjupersonene at ressursteamet møtes fast én gang i uken. I den forlengelse presenterte IP1 og IP2 overordnet ressursteam og utvidet ressursteam: «Så har vi et overordnet ressursteam. Det styres hovedsakelig av kommunene og fylkeskommunen» (IP1). «Vi har noe som heter utvidet ressursteam og der er det andre deltakere. For eksempel oppfølgingstjenesten, ungdomskontakter og kommunepsykologer. Nå snakker vi på systemnivå. Da diskuterer vi ikke elever som individer, men der diskuterer vi helheten» (IP2).

Intervjupersonene trakk frem viktigheten av å ha et fungerende ressursteam og da presenterte IP6 at de må kunne jobbe forebyggende, samtidig som at de må være klare til å handle raskt.

Videre presiserte intervjupersonen viktigheten av å ha hyppige møter, både i ressursteamet, og mellom ressursteam og utvidet ressursteam: «Jeg tror at de har møter en gang i uka, og det er helt supert. Representanten fra PPT er her hver torsdag. Det utvidete ressursteamet møtes ikke like ofte» (IP6). IP5 delte mye av de samme tankene og trekker frem begrepet samarbeid som viktig i sammenheng med å ha et fungerende ressursteam: «Vi må starte med de arenaene vi har for samarbeid. Og så må vi ha det på agendaen. Vi må ha det oppe som tema. Ikke bare en gang i året, men ofte» (IP5). Om man skal utvikle en skole som jobber for å motvirke sosiale ulikheter, må man ha et fungerende samarbeid, der tematikken står på agendaen: «Det må være et tema på kontaktlæremøter, på avdelingsmøter, på teammøter og på ressursteammøter. Temaet må være den røde tråden gjennom hele året. Det er viktig!» (IP5).

*PPT og oppfølgingstjenesten* er to funn som intervjupersonene trakk frem som viktige ressurser og tverrfaglige samarbeid, men disse ble presentert som abstrakte, og i kontekst av ressursteam og utvidet ressursteam. I tillegg til dette redegjorde IP4 for verdien av *helsesykepleier*, samt viktigheten av å ha en synlig og tilgjengelig helsesykepleier på skolen:

Jeg opplever at det er større aksept for helsesykepleier nå, og at de er mye mer synlige i dag enn de var tidligere. Den synligheten der, den er kjempeviktig. Terskelen blir lavere for å ta kontakt. Så det er absolutt bruk for ressurser som helsesykepleier (IP4).

### ***Ledelsesstøtte***

Intervjupersonene trakk frem flere forhold som helt avgjørende i arbeidet med å utvikle en skole som skal jobbe for å håndtere sosial ulikhet. Flere av intervjupersonene trakk frem viktigheten av å ha en god ledelse på skolen. Andre intervjupersoner vektla kombinasjoner av flere faktorer som helt essensielt. Fellesnevneren er at samtlige vektla viktigheten av å ha *ledelsesstøtte*:

Det er bra når lederne på skolen har en klar visjon, og klarer å inspirere og motivere de andre. Så det er klart at ledernes rolle er veldig viktig. Men det er felleskapet. Det er noe som gjøres ved felleskapet. Hvis alle forstår at det er viktig å jobbe forebyggende slik at det ikke blir sosiale ulikheter, eller i hvert fall minke det så mye som mulig, det er kanskje litt urealistisk å fjerne det helt bort. For så lenge mennesker har eksistert, så har det en viss grad ulikhet eksistert også (IP1).

IP1 legger ikke skjul på at ledelsesstøtte er viktig for skolens ansatte, men samtidig trekkes felleskapet frem som det mest avgjørende. IP2 vektla relasjon til ledelsen, og klare

retningslinjer på hva man skal gjøre og hvordan man skal gjøre det: «Et godt forhold til ledelse, og et godt forhold mellom ledelse og stab. Det har alt å si for skolen og elevene» (IP4). De presenterte sitatene er representativt for samtlige, ettersom at samtlige tok for seg viktigheten av ledelsesstøtte.

Vi ønsker å understreke at våre intervjupersoner ga tydelige signaler på at de følte på tilfredsstillende støtte fra deres lokale skoleledelse: «Skoleledelsen prøver å gjøre så godt de kan. Ut ifra de ressursene de har. Det er det ingen tvil om. Slik tror jeg at det er på alle skoler» (IP6).

### ***Oppsummering***

Avslutningsvis skal vi i denne delen presentere de mest sentrale elementene fra dette delkapittelet. Elementer som *materielle tiltak, relasjon, kommunikasjon og tilpasning, skolefelleskapet, tverrfaglig samarbeid og ledelsesstøtte*, er tiltak lærerne har presentert som viktige i arbeidet med å nå inkludering som målsetning, og hvordan lærerne i skolen jobber omkring håndtering av sosial ulikhet. Gjennom presentasjonen av de viktigste funnene, handler det om å skape inkludering i skolen, og hvordan man i skolen kan jobbe for å imøtekomme utfordringene rundt håndtering av sosial ulikhet.

### **4.2.3 Lærernes forhold til styringsperspektivet**

Nå skal vi presentere lærernes forhold til styringsperspektivet, med et særlig blikk på politiske beslutninger, og på hvilket grunnlag de fatter beslutninger. Samtlige av intervjupersonene fremmer sine tanker omkring tematikken, i tillegg til å presentere hva de anser som en nødvendighet for å imøtekomme utfordringene som finnes i skolen.

#### ***Lærernes individuelle forståelse av styringsperspektivet***

På spørsmål om hvorvidt intervjupersonene føler at beslutningstakere har samme oppfatning av håndtering av sosial ulikhet, ble det presentert ulike elementer. Som eksempelvis i dette spørsmålet; opplever du at de som fatter beslutninger har samme oppfatning som dere som utøver det i skolen? «(---) nei, det føler jeg kanskje ikke. Beslutningstakere er jo sammensetninger av mennesker, der ikke alle kan skole, det er jo det» (IP5). IP5 la heller ikke skjul på at det er frustrerende at personer som kan lite om skole, skal bestemme hvordan skolene skal driftes.

Samme spørsmål ble stilt i samtlige av intervjuene, der IP6 hadde tydelige meninger omkring utfordringene de står overfor ute i skolene:

Nei. Det føler jeg ikke. Politisk så handler det bare om penger. Det er mitt syn på det. Det er bare penger. Det er en sånn BI-tenkning. Penger per hode. Har du så mange elever, så får du så mye, de tar ikke hensyn til hvilke utfordringer elevene har. Og så er det bare sånn, ja dere må gjøre det beste ut av det, men det er vanskelig. Når du får elever med spesielle behov eller utfordringer. Eller at du ser at her må vi iverksette to-læresystem, eller jobbe én til én. Ja, hvor er pengene? Hvor skal vi hente det her fra? Man har jo fått det i rammen man har fått. Life's tough. @. (IP6).

De resterende intervjupersonene brukte begreper som avstand og skille for å illustrere hvorvidt beslutningstakerne deler samme oppfatning omkring tematikken. IP3 hevder at beslutningstakere ofte uttaler seg om denne typer utfordringer for å skape propaganda:

Jeg synes stort sett at det her blir brukt som en eller annen festtale, eller en politisk agenda. Hvor noen skal jodle litt om hva de mener det trengs mer av i skolen. \*. Det er mye ord, men lite handling når det kommer til stykke. Det er mye for så vidt gode forslag, men det er lite handling. Det handler ikke bestandig om at det bare er penger. Det handler også om avtaleverk. Det betyr ikke at det som skoleeier prøver å iverksette ovenfra er galt. For det er det ikke. Jeg vet at det er et mantra, og det er medieskapt også, at alt skal inn i skolen, men ingenting skal ut. Jeg tror de må begynne å ta det litt innover seg (IP3).

### ***Hva lærerne mener at beslutningstakerne bør gjøre***

Som vi tidligere har presentert, vektlegger IP6 de økonomiske rammene i skolen.

Intervjupersonen presiserer flere ganger under intervjuet at budsjettene ute i den enkelte skole er for trange. Intervjupersonene trekker frem at økonomiske midler kan resultere i at ikke alle elevene får den oppfølgingen de kanskje burde hatt. Et annet element som vektlegges, er at beslutningstakere ikke benytter seg i stor nok grad av de ressursene de har tilgjengelig, i form av lærernes og skolens ansatte. «Det er litt mangefasettert. Beslutningstakere tar jo alltid kontakt med forskere og eksperter, men det er jo kanskje lenge siden de har vært i nær kontakt med lærerne. De må jo lytte til læreren i mye større grad» (IP4). Intervjupersonene hevder at kunnskapen lærerne har, ikke brukes i stor nok grad. Videre presiserer IP4 at man har behov for beslutningstakere:

Jeg tror heller ikke læreren kan være de som sitter og bestemmer alt. Det tror jeg ikke blir helt heldig. @. Så det må jo være noen som vedtar og beslutter. De må bare huske at det er veldig mye erfaring blant læreren, og læreren vet utrolig mye (IP4).

IP3 presenterer kompleksiteten rundt tematikken, der det gjennomgående blant intervjupersonene savnes handling. De hevder at det er mye snakk, men det stopper opp der: «Det er avstand mellom oss lærere, elever og de som fattet beslutninger» (IP2). Flere av intervjupersonene har tatt opp at beslutningstakere i utdanningssektoren ikke har nok kunnskap om skole: «Noe av problemet er jo at alle har en mening om skole. For alle har jo gått på skolen. Og derfor mener de at de vet veldig mye om skole, kanskje» (IP2). Med dette som utgangspunkt, ønsket vi å undersøke hva intervjupersonene mente beslutningstakere burde gjøre, for å bedre håndteringen av sosial ulikhet i skolen. Gjennomgående for våre intervjupersoner var at samtlige ønsket seg flere ressurser, oppgradert skolebygg, mer penger og tettere kontakt mellom ansatte i skolen og beslutningstakere: «Beslutningstakere bør i større grad benytte seg av kunnskapen og erfaringene lærerne har» (IP2). IP3 ønsket et mer faglig fokus i skolen, og at man heller lot andre instanser ta seg av det utenforliggende:

Ikke for å frita skolen for ansvar, men man er nødt til å sortere litt på oppgavene. Altså hvem som skal gjøre hva. Slutte med at skolen skal ivareta alt mellom himmel og jord. Det er enorme forventninger til hva skolen skal gjøre (IP3).

Det blir på mange måter definisjonen for hva samtlige av intervjupersonene mener, altså at oppgavene man er pålagt som lærer har behov for å reguleres.

### ***Mer tid og penger til å iverksette tiltak.***

Som IP6 løftet frem i sitt intervju, ser man at penger, men ikke minst hva pengene skal brukes til, blir grunnlaget for å imøtekomme det intervjupersonen ser på som verdifullt for å se elevene i klasserommet:

Penger er roten til alt, slik ser jeg det. Det er ikke sikkert det er sånn, men jeg ser det sånn. Med mer penger så kunne jeg ansatt for eksempel flere spesialpedagoger, flere miljøarbeidere. En felles miljøarbeider, en som ikke bare er på én eller flere spesielle elever. En som var på alle elever (IP6).

Samtlige intervjupersoner ønsket seg flere ressurser i skolen: «Tenk deg å kunne hatt en miljøarbeider med deg, som kan fange opp det her mellommenneskelige samspillet som skjer i klasserommet mellom elevene» (IP5). I tillegg til miljøarbeidere ble det også ytret behov for

flere minoritetsspråklige ressurser: «Jeg ville ansatt miljøarbeidere og flere minoritetsspråklige ressurser. Miljøarbeiderne er jo her for å jobbe inn mot de som sliter på skolen. Der faglærere egentlig bare ser toppen av isfjellet» (IP4).

## 5 Analyse

I dette kapitlet skal vi ta i bruk teorien vi redegjorde for i kapittel 2, for å analysere empirien vi har redegjort for i kapittel 4. Målet med dette analysekapitlet er å finne mønster i empirien, ved hjelp av teorien vi har valgt. Først skal vi analysere styringsperspektivet, altså stortingsmelding nummer 6, i lys av Foucaults teoretiske grunnlag. I neste del skal vi analysere lærerperspektivet, i lys av Goffmans teoretiske grunnlag. Før vi avslutningsvis skal ha en sammenfattende analyse av de to perspektivene, i lys av Habermas sitt teoretiske grunnlag.

### 5.1 Analyse av styringsperspektivet

Nå skal vi ta for oss styringsperspektivet, og vi skal ta for oss oppgavens første forskningsspørsmål: *Hvordan forholder styringsperspektivet seg til sosial ulikhet?* Vi vil nå starte med vår analyse av funnene i stortingsmeldingen, i lys av Foucaults teori omkring hvordan moderne samfunn styres og kontrolleres. I denne oppgaven presenterer vi tre ulike perspektiver, der styringsperspektivet er ment for å illustrere et ovenfra-ned-perspektiv. I denne delen skal vi analysere hva som kjennetegner styringsperspektivet, og hvordan de ser på inkludering og mangfold som mål for å håndtere sosial ulikhet i skolen. Med begrepet inkludering mener vi at samtlige skal inkluderes uavhengig av bakgrunn og identitet. Med begrepet mangfold mener vi at man må anerkjenne og verdsette de ulike individene man har i skolesamfunnet. Disse to begrepene er tydelige målsetninger for å oppnå et inkluderende fellesskap i skolen. Følgelig vil begrepene *biomakt* og *panoptisk disiplinering* bli hyppig brukt underveis. I denne analysen vektlegges Foucaults grunntanker omkring makt, og at makt må ses i lys av relasjoner. Foucault var engasjert av samspillet mellom makt og diskurs, altså hvordan makt utøves gjennom tekst og språk. I så måte utgjør stortingsmeldingen en måte der styringsperspektivet utøver makt gjennom tekst.

I teorikapitlet har vi lagt stor vekt på å redegjøre for begrepene biomakt og panoptisk disiplinering. Dette har vi gjort på bakgrunn av at vi ønsker å analysere styringsperspektivets konkrete *mål* i lys av begrepet biomakt, altså hvordan staten styrer befolkningen gjennom målsetningene. Med begrepet panoptisk disiplinering skal vi analysere, samt forsøke å avdekke hvilke *tiltak* styringsperspektivet iverksetter for å oppnå ønsket målsetning, gjennom henholdsvis kontroll og overvåking i skolen som panoptisk institusjon.



### 5.1.1 Styringsperspektivets målsetning

Vi skal i denne delen analysere omfanget av styringsperspektivets målsetning. Våre empiriske funn skal vi analysere i seg selv, men vi skal også analysere dette i lys av begrepet biomakt. I dette delkapittelet skal vi forholde oss til, samt analysere styringsperspektivets målsetninger. Begrepet *biomakt* blir essensielt for å analysere hvorvidt staten ser på seg selv som ansvarlig for å opprettholde struktur og orden i samfunnet. Biomakt er en måte å styre og regulere en befolkning på, gjennom kontroll og sikkerhet (Foucault, 199b, s. 150-162). Essensielt vil derfor være kunnskap om befolkningen både i form av hvem de er og hvilke behov de måtte ha. Gjennom overvåkning og bruk av vitenskapere, tilegner staten seg kunnskap for å kunne iverksette treffende tiltak, gjennom panoptiske institusjoner, som eksempelvis i skolen (Aakvaag, 2008, s. 318). I lys av oppgavens empiriske funn, ønsker vi å analysere hvor ambisiøs staten er omkring det å forme samfunnet.

#### *Inkludering og mangfold*

I vår empiriske gjennomgang, finner vi klare målsetninger omkring inkludering, mangfold, men ikke minst gjennom stortingsmeldingens overskrift, *tett på - tidlig innsats for et inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Med dette som utgangspunkt har vi valgt å dele den overordnede målsetningen opp i følgende tre hoveddimensjoner: inkludering, mangfold og fellesskap. Som vi presenterte i oppgavens empiridel, fremkommer det innledningsvis i stortingsmeldingen: «Gode barnehager og skoler som løfter alle barn uavhengig av bakgrunn, er de viktigste bidragene for å skape et samfunn med små forskjeller og like muligheter for alle» (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 7). Med dette som utgangspunkt, fremkommer det tydelig at styringsperspektivet har klare målsetninger rundt det å løfte hvert enkelt individ, uavhengig av deres bakgrunn. Det handler om at alle barn og unge skal få tilgang til å lære seg grunnleggende ferdigheter, gjennom de fem kjerneelementene som er forankret i læreplanen: Lesing, skriving, regning, muntlige- og digitale ferdigheter.

Gjennom stortingsmeldingen vektlegges det at barn skal ta en naturlig plass i et fellesskap. I den sammenheng skal barna gis muligheten til å medvirke og påvirke til det beste for seg selv. I delen med å skape et inkluderende fellesskap i skolen, ser vi mangfold til å være et sentralt element. I lys av dette, vil vi derfor trekke frem begrepene inkludering og mangfold, som vi tolker til å være en definerende faktor for å skape en skole som er tuftet på en gjensidig respekt og forståelse. Dette indikerer en klar målsetning om at alle skal være en del av et inkluderende fellesskap.

I forlengelsen av begrepene inkludering og mangfold, vil vi presentere dette som en relasjon til *den norske samfunnsmodellen*. Modellen er tuftet på et tankesett der alle skal med, et inkluderende fellesskap og mangfold. Det at stortingsmeldingen vektlegger kjerneelementene i den norske samfunnsmodellen, indikerer en klar sammenheng mellom målsetningene til styringsperspektivet og den norske samfunnsmodellen. Dette viser at styringssystemet er forankret i verdiene til det norske samfunnet, altså gjennom utdanningssystemet som grunnpilar, og at alle skal ha like muligheter for deltakelse (Aakvaag, 2017; Aakvaag, 2018). Dette er med på å underbygge at sosial likhet sitter dypt i den norske samfunnsmodellen.

### ***Oppsummering***

For å oppsummere, ser vi at inkludering og mangfold, er grunnleggende målsetninger regjeringen har presentert. Vi skal derfor analysere regjeringens tiltak for å imøtekomme de nevnte målene. Her ser vi at styringssystemet har klare målsetninger om å styre samfunnet i en bestemt retning. Gjennom målsetningene anser vi skolen til å være et særdeles viktig redskap for å oppnå et inkluderende fellesskap, i lys av den norske samfunnsmodellen. I så måte ser staten at de har et ansvar for å bedre situasjonen i den norske skolen. Som vi ser i lys av begrepet biomakt, finner vi flere mønstre som indikerer at staten er villig til å gripe inn i skolen for å nå sine målsetninger. Gjennom denne delen, har vi funnet tegn på sammenheng mellom biomakt og styringsperspektivets målsetninger. Dette bringer oss videre til det Foucault definerer som panoptisk disiplinering. Altså hvilke tiltak styringsperspektivet har til rådighet for å nå sine målsetninger. Tiltakene skal bidra til å oppnå ønsket målsetning.

### **5.1.2 Styringsperspektivets virkemidler**

I denne delen av analysen, skal vi nå se på og analysere *tiltakene* styringsperspektivet iverksetter i lys av deres målsetninger. Der elementer som å imøtekomme hver enkelt elev, for at alle skal ha like muligheter og det å være inkludert i fellesskapet, trekkes frem som essensielt. I den sammenheng skal vi derfor bruke begrepet *panoptisk disiplinering* som analyseredskap, for å kunne se mønstre mellom teori og de empiriske funnene. Panoptisk disiplinering er en måte å disiplinere individers handlinger på, gjennom kontroll og overvåkning i panoptiske institusjoner. Maktformen panoptisk disiplinering blir derfor konstant, altså finnes den overalt og utøves kontinuerlig gjennom institusjoner i samfunnet (Aakvaag, 2008, s. 314-316). Fengsler og utdanningsinstitusjoner er eksempler på panoptiske institusjoner, staten bruker for å utøve sin makt. Eksempel: Gjennom nasjonale prøver, tilegner staten seg informasjon omkring hvordan «ståa» er i den norske skolen. På bakgrunn

av denne informasjonen, iverksetter de tiltak de finner treffende ute i skolene. Dette er en måte for staten å overvåke og kontrollere individer innenfor statens område. Gjennom empirien har vi presentert ulike tiltak. Vi presenterer disse i tilfeldig rekkefølge, på bakgrunn av at styringsperspektivet anser de til å være avgjørende i ulike sammenhenger.

### ***Elevmedvirkning***

Gjennom stortingsmeldingen, fremkommer det at regjeringen har stort fokus på enkeltindividene, og ikke minst en inkluderende praksis, tuftet på *elevmedvirkning* for å kunne skape et positivt og lærende miljø. I lys av dette presenterer regjeringen elevmedvirkning som tiltak for å skape en inkluderende praksis, både når undervisningsopplegget skal planlegges, men ikke minst under dens gjennomføring. I analysen av stortingsmeldingen, opplevde vi at fokuset ofte var på elevstemmen og at elvene må bli hørt. Som vi oppdaget omkring de yngste barna, er det viktig med strukturer og god organisering av undervisningen. Dette vil danne et grunnlag for at de skal oppleve å trives, mestre og lære på skolen. I lys av perspektivene regjeringen har vektlagt i stortingsmeldingen, fremmes elevmedvirkning og inkludering i alle forberedelsesfaser, enten det gjelder blant skolens ansatte eller med og blant elevene, som helt essensielt og avgjørende for å kunne drive en fremtidsrettet skole.

### ***Tilrettelegging***

I lys av styringsperspektivets målsetninger, presenterer regjeringen *tilrettelegging* som tiltak i arbeidet med å skape et inkluderende fellesskap. I empiridelen presenterte vi at barn og unge med behov for hjelp, får dette raskt, slik at ikke utfordringen skal utvikle seg til å bli noe større. Tilrettelegging blir derfor viktig for at barn og unge skal ha like muligheter til utvikling og læring. I stortingsmeldingen opplever vi at regjeringen vektlegger utvikling og læring som viktig for at barn og unge i fremtiden skal gis muligheten til å bli en aktiv del av samfunnet. I forlengelsen av dette, ble verdiskapning for landet og deltakelse i arbeidslivet trukket frem. De to elementene kan tenkes å danne grunnlaget for hvorvidt man får et samfunn tuftet på et inkluderende fellesskap. I lys av stortingsmeldingen, opplever vi et ønske om å skape et individ som er beredt og klar til å være en aktiv og deltakende samfunnsborger.

I stortingsmeldingen trekkes *spesialskoler* og *spesialklasser* frem som alternative former for tilrettelegging, og at det kan bidra til at flere barn og unge opplever sosial tilhørighet gjennom et inkluderende fellesskap. På den ene siden, ser vi at det gjenspeiles i regjeringens fokus omkring at alle skal føle seg inkludert, men på den annen side, vil det også kunne bidra til å

skape et tydelig skille mellom de som går på ordinær skole versus de som går på spesialskoler. Til tross for at disse tilbudene finnes, fremkommer det at regjeringen ønsker mest mulig tilrettelegging i ordinære klasserom og i den ordinære skolen. Regjeringen fremmer viktigheten av å skape tettere og bedre informasjon i overgangen mellom de ulike nivåene i utdanningssektoren. Tilrettelegging kan bidra til at elevene opplever å være en større del av fellesskapet, og at det kan bidra til å skape en større aksept og forståelse for mangfoldet som finnes i skolen. Gjennom et inkluderende skolesamfunn, vil elevene kunne oppleve mestring og trygghet, noe som vil gjøre at de trives bedre på skolen. Dette gjenspeiles i de tverrfaglige temaene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, og da særlig innenfor begrepet livsmestring. En slik regulering ser vi i lys av Foucaults begrep om panoptisk disiplinering. I spesialskoler og spesialklasser, er lærertettheten større, og i en panoptisk tankegang, skapes da et grunnlag for å overvåke og styre elevene i større grad. I så måte ser styringsperspektivet på lærerne som et viktig redskap for å oppnå en form for panoptisk disiplinering av skolen.

Vi har tidligere presentert at 15-25% av elevene i den norske skolen har behov for tilrettelegging i skolehverdagen. Dette indikerer at blant 100 elever er det 15-25 elever med behov for en form for tilpasning, enten kontinuerlig, i en begrenset eller over en lengre periode. Det vil i den sammenheng være relevant å se dette i lys av Foucaults begrep om makt. Herunder ser vi samspillet mellom makten, altså regjeringen og diskursen, som vi tolker til å være tematikkens hovedbudskap i form av stortingsmeldingens hyppige bruk av inkludering, fellesskap og mangfold som begreper. Dette gjenspeiles i stortingsmeldingens tittel; *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*.

### ***Samarbeid***

I empirikapittelet har vi presentert samarbeid som funn, med fokus på godt samarbeid mellom de ulike aktørene vi finner i skolen og i hjemmet. Dette for å kunne gi barn og unge de beste forutsetningene, men også påse at barn og unge med behov, i større grad får tilgjengeliggjort den nødvendige kompetansen de har behov for (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 11). Begrepet samarbeid er vidt, men vi har fokusert på de ulike samarbeidene stortingsmeldingen har vektlagt; *skole-hjem-samarbeid, tverrfaglig samarbeid*, samt at det er lovfestet *samarbeidsplikt* mellom skole og barnehage og mellom skole og kommunale tjenester. De skisserte samarbeidene har etter vår forståelse samme mål, nettopp for å skape det beste totalitetstilbudet for barn og unge, noe vi ser i kontekst av panoptisk disiplinering. Samarbeid

kan argumenteres for å være en overvåkningsform, ettersom at man på tvers av ekspertiseområder diskuterer konkrete ting rundt barn og unge. Hensikten er å avdekke et behov eller en utfordring, for så å iverksette treffende tiltak for å bedre situasjonen.

Viktigheten av å ha et godt samarbeid har fått mye plass i stortingsmeldingen, og med det som utgangspunkt, opplever vi at dette er et fokusområde fra regjeringen. De argumenterer for at et godt tverrfaglig samarbeid kan bidra til økt tilstedeværelse på skolen, noe vi finner interessant. Stortingsmeldingen viser at frafall i skolen er økende, og det å bidra til å motvirke frafall anses som viktig i målsetningen omkring å skape et inkluderende fellesskap. Frafall kan i så måte være overførbart til tematikken sosial ulikhet. Dersom barn og unge ikke fullfører grunnskoleløpet eller den videregående opplæringen, vil det være faktorer som bidrar til å øke den sosiale ulikheten som finnes i samfunnet. På den siden kan man derfor se på profesjonsfellesskapet som grunnleggende for å oppnå deling av ulike erfaringer, meninger og ikke minst evaluere hva som virker og ikke virker. Vi tolker dette til å være en definerende arena for å oppnå en skole som jobber bevisst og målrettet for å skape et inkluderende fellesskap, til det beste for elevene. Et godt samarbeid mellom de ulike aktørene i skolen og skole-hjem-samarbeid, vil være sentralt for håndtering av sosial ulikhet. Det er noe vi ser i lys av Foucaults tanker omkring at makt må ses i sammenheng med relasjoner. Hvis man gjennom produktive og strategiske relasjoner, klarer å skape et godt samarbeid mellom de ulike aktørene i skolen, vil det kunne være produktivt i form av å skape et best mulig helhetstilbud. Som på sikt kan resultere i økt gjennomføring i skolen.

### ***Nulltoleranse for mobbing***

I stortingsmeldingen vektlegges et trygt og godt skolemiljø for barn og unge. For å imøtekomme dette, ble det tydeliggjort i opplæringsloven at det skal være *nulltoleranse for mobbing*. Dette fremstår for oss som et særlig viktig tiltak innunder arbeidet med å fremme inkludering og håndtere sosial ulikhet. Tiltakets hensikt er å øke trivselen blant barn og unge i skolen. Dette mener vi er viktig å belyse, ettersom at det kan ha positiv innvirkning på læring, utvikling og helse. Gjennom tiltaket mener vi at regjeringen tydeliggjør at de er villig til å gripe langt inn i skoleansattes hverdag, for å bedre situasjonen i skolen. Her lovfester de at alle ansatte har et felles ansvar for å skape et trygt og godt skolemiljø, der alle er pålagte å gripe inn i situasjoner som oppstår. Med dette tiltaket mener vi at regjeringen i stor grad viser sin makt. I den forlengelse vil vi presisere at ikke all makt må ses i negativ forstand. Dette er noe vi har valgt å kalle for godhetsmakt, at det å pålegge noen ansvar ikke nødvendigvis er

negativt, spesielt ikke når det har til hensikt å forbedre situasjonen og de utfordringene som finnes i skolen.

### ***Oppfølgingsplikten***

I empirikapittelet presenterte vi regjeringens bekymring omkring elever med høyt fravær, og da særlig med tanke på at 14 prosent av elevene på 10. trinn har mer enn 15 dager fravær. Vi finner det hensiktsmessig å presisere at her er bekymringen rettet mot alle former for fravær, ikke bare det som regnes som ugyldig fravær. I så måte fant regjeringen det hensiktsmessig å implementere *oppfølgingsplikten*. Denne plikten pålegger skolene, kommunene og fylkeskommunen å følge opp elever med høyt fravær. Slik vi ser det, er det flere grunner til at dette presenteres som viktig for regjeringen, der hovedargumentet er at høyt fravær kan få store konsekvenser. For regjeringen er det særlig de negative konsekvensene omkring manglende vurderingsgrunnlag, og ikke minst det at enkelte elever kan falle utenfor fellesskapet og det sosiale miljøet som bekymrer. Manglende vurderingsgrunnlag kan ha direkte innvirkning på hvorvidt elevene fullfører utdanningsløpet, samtidig som at det kan begrense eller bremse videre muligheter innenfor utdanningssektoren.

### ***Kompetente ansatte***

Barn og unge har ulike behov. For å imøtekomme de ulike behovene best mulig, er man avhengig av *kompetente ansatte* som i stor grad kan samarbeide med de ulike aktørene i og rundt skolen. Gode, kompetente ansatte presenteres som helt avgjørende for å skape et godt og inkluderende utdanningsløp for alle. Ansatte i skole og barnehage må også kunne samarbeide med de lokale støttesystemene, siden dette er avgjørende for å imøtekomme mangfoldet blant barn og unge (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 8).

I den forlengelse vil vi nå redegjøre for hvorfor vi mener at lærernormen fremstår som et viktig tiltak i arbeidet med å ha gode og kompetente ansatte. Som vi ser angående lærernormen, er det tydelig at det ønskes en skole som er tettere på. Den antallsbegrensningen på 15 og 20 i henholdsvis 1.-4. trinn og 5.-10. trinn, er et synlig tiltak på at den norske skolen ønsker å komme tettere på. Det er en regjering vi tolker til å være opptatte av kompetanse og videreutdanning for å skape de beste forutsetningene for elevene, altså en kompetent voksenperson. Her blir altså kvalifiserte lærere brukt som verktøy i panoptisk disiplinering av skolen. I så måte får lærerne en dobbeltrolle, altså blir lærerne selv gjenstand for disiplinering, samtidig som at de blir et verktøy for å disiplinere ute i skolen. Dette er en form for dobbelthet.

Videre ser vi at kompetanseheving blant lærere ses på som et av flere viktige tiltak. Gjennom satsingen håper de på å skape en skole som bedrer tilpasset undervisning og skaper et bedre opplæringstilbud. I den sammenheng ble lærerspesialistordningen innført. Dette tolker vi til å være et grep som ble gjort av flere årsaker, både for elevenes del, men ikke minst lærernes. På den ene siden opplever kanskje lærerne mer status rundt symbolikken i begrepet lærerspesialist, samtidig som at de kan få en mer fremtredende rolle i eksempelvis profesjonsfellesskapet. Kompetanseheving av lærere, kan ses i lys av statens panoptiske disiplinering i skolen. Lærerne blir et verktøy for å nå styringsperspektivets målsetninger. Dersom man øker kompetansen til lærerne, kan det resultere i at elevene får mer utbytte av undervisningen i skolen. Som igjen kan bidra til økt kompetanse blant elevene.

### ***Oppsummering***

Til nå har vi analysert styringsperspektivets målsetninger og tiltak. Vi har presentert disse i lys av begrepene biomakt og panoptisk disiplinering. Mønstrene vi har belyst gjennom analysen av de empiriske funnene og begrepene biomakt og panoptisk disiplinering, er at styringsperspektivet har store ambisjonsnivå, men også flere konkrete tiltak for å nå deres målsetninger. Dette er tuftet på tankene omkring et egalitært samfunn, der alle er likeverdige og at man ønsker å gi like muligheter til alle i samfunnet. Skolen blir i den sammenheng et viktig redskap for å få gjennom styringsperspektivets målsetninger. I så måte blir lærerne brukt som verktøy for å gjennomføre styringsperspektivets tiltak. I denne delen har vi sett på styringsperspektivets meninger omkring målsetninger og tiltak for å håndtere sosial ulikhet. Videre skal vi analysere tematikken i lys av lærerperspektivets forståelse av dette. I den sammenheng skal vi derfor ta i bruk Goffmans teoretiske grunnlag for å undersøke dette nærmere.

## **5.2 Analyse av lærerperspektivet**

Nå skal vi ta for oss lærerperspektivet, og vi skal ta for oss oppgavens andre forskningsspørsmål: *Hvordan forholder lærerperspektivet seg til sosial ulikhet?* Til nå har vi presentert mønstre mellom Foucaults teori og de empiriske funnene i stortingsmeldingen. I kommende delkapittel skal vi analysere og undersøke hvorledes mangfold, inkludering og håndtering av sosial ulikhet ses på fra et lærerperspektiv. I analysen skal vi ta i bruk Goffmans teoretiske grunnlag for å se hvorvidt lærerne har en felles *situasjonsdefinisjon* og undersøke hvorvidt vi finner mønstre mellom empirien og teorien. Dette på grunnlag av at lærerne i stor grad arbeider med *ansikt-til-ansikt-samhandling*. Dette er noe Goffman

vektlegger i større grad enn eksempelvis Foucault. Ansikt-til-ansikt-samhandling omhandler gjennomføring av en kommunikasjon på en bestemt måte (Jacobsen & Kristiansen, 2004, s. 18). I analysen skal vi bruke følgende begreper: *situasjonsdefinisjon*, *frontstage*, *backstage*, *reparasjonsarbeid*, *selvpresentasjon*, *ansikt- til-ansikt-samhandling* og *involveringskjold*. Begrepene har vi redegjort for i teorikapittelet, men vi finner det hensiktsmessig å rekapitulere de underveis i dette kapittelet. Vi skal i denne delen presentere de empiriske funnene fra et nedenfra- og opp-perspektiv. Innledningsvis skal vi presentere lærerperspektivets målsetninger omkring inkludering, før vi videre skal analysere ulike tiltak som brukes for å nå disse. For enkelthets skyld, har vi valgt å strukturere kapittelet på samme måte som det forrige kapittelet. Innledningsvis presenterer vi lærerperspektivets målsetninger, før vi videre skal presentere ulike tiltak for å nå disse.

### **5.2.1 Lærerperspektivets målsetning**

Der vi tidligere i analysekapittelet har presentert et styringsperspektiv med relativt klare målsetninger, skal vi nå analysere lærerperspektivets målsetning. Som vi tidligere har redegjort for, jobbet Goffman med samfunnsforståelse og sosiale interaksjoner. Hans samhandlingsteori mener vi i så måte er relevant å se i lys av inkludering som målsetning, med særlig fokus på ansikt- til -ansikt-samhandling mellom individer. Videre ser vi at en sosial situasjon består av; *åpning*, *utvikling* og *avslutning*. Når en sosial situasjon oppstår er det essensielt at det dannes en felles *situasjonsdefinisjon*. Dette på bakgrunn av trinnet som omhandler utvikling. Eksempelvis; en elev kommer bort til meg i gangen på skolen og sier «hei». Her har vi dannet en felles situasjonsdefinisjon, stedet er skolen, rollene og forventningene er forankret i at jeg er lærer, og motsatt part er elev. Hvorvidt man behersker å åpne, utvikle og avslutte en sosial situasjon, trekkes frem som viktig i å nå målsetningen om inkludering i skolen.

Vi har i empirikapittelet presentert funn omkring hva lærerne legger i begrepet sosial ulikhet, der det tidlig fremkom at intervjupersonene så på sosial ulikhet i lys av økonomiske ulikheter, ulik bagasje, ulike forutsetninger, samt holdninger og kunnskaper om skolen. I arbeidet med å håndtere sosial ulikhet, ble inkludering som målsetning noe samtlige vektla i stor grad. Vi ser derfor at samtlige av lærerne vi intervjuet, hadde samme forståelse for hva som er målsetningen for å håndtere sosial ulikhet. Videre skal vi se på hvordan lærerne opplever situasjonen ute i skolen, altså lærerens subjektive situasjonsdefinisjon omkring inkludering, mangfold og fellesskap.



I forlengelsen av inkludering som målsetning, skal vi presentere lærerperspektivets tanker omkring skolen som arena for reproduksjon av sosial ulikhet. Dette på bakgrunn av at inkludering som målsetning, presenteres i lys av arbeidet omkring det å utjevne sosiale ulikheter. Intervjupersonene var samstemte i at skolen som arena bidrar til å reprodusere sosial ulikhet, altså har lærerne en felles situasjonsdefinisjon. Noe som er med på å underbygge viktigheten rundt målsetningen om inkludering i skolen. I lys av dette ble lærerrollen trukket frem som viktig, noe som vil si at lærerne har en sentral rolle omkring hvorvidt man oppnår målsetningen, men også bidra til håndtering av sosial ulikhet. Dette er med på å underbygge viktigheten av å ha gode lærere i skolen.

Gjennom intervjuene fremkom det at lærerrollen er kompleks, ettersom at man som lærer må håndtere mange utfordringer. Dette er med på å underbygge hvor komplekst det er å jobbe i dagens skole. Intervjupersonene tok for seg hvor mange roller man som lærer har, både gjennom det faglige i klasserommet, men ikke minst gjennom elevenes sosiale interaksjoner. Samtlige vektla også viktigheten av å reflektere rundt de ulike utfordringene de møter i skolehverdagen, for å kunne utøve deres jobb på en så god måte som mulig. Dette gjenspeiles i at lærernes felles situasjonsdefinisjon, kan ses i lys av å skape et inkluderende fellesskap, samtidig som man ivaretar mangfoldet i skolen, men også et ønske om å skape et egalitært samfunn, der alle har like muligheter. Gjennom oppgavens empiriske funn, opplever vi at det oppstår et paradoks. Skolen kan bidra til å reprodusere sosial ulikhet, på tross av målet omkring sosial likhet, der alle skal ha samme muligheter.

### **5.2.2 Lærerperspektivets virkemidler**

Til nå har vi analysert lærerperspektivets målsetning omkring inkludering, samt deres tanker om skolen som arena for reproduksjon av sosial ulikhet. Følgelig skal vi analysere ulike tiltak lærerne mener er viktige for å nå deres målsetning om inkludering i skolen og håndtering av sosial ulikhet.

#### ***Relasjon***

Gjennom intervjuene, oppdaget flere funn som vi ønsket å undersøke nærmere. Både når det kommer til lærernes verdsettelse av å skape gode relasjoner til elevene, men ikke minst hvor mye *relasjon* har å si for å imøtekomme de sammensatte utfordringene barn og unge står i. For å skape en god relasjon, er man avhengige av to parter, ikke bare lærerne, men også elevene. Mye av ansvaret ligger på lærerne, både i form av opprettelse av relasjon, men ikke minst vedlikehold av den. Gjennom intervjuene var det tydelig at relasjon ble ansett som

viktig, og kanskje det viktigste når det kommer til hvorvidt man kommer innpå elevene. Det er særlig aktuelt dersom elevene beskytter seg selv bak sitt konstruerte *involveringsskjold*. Dette involveringsskjoldet innebærer at elevene distanserer seg, og er selektiv i hva de tar inn av informasjon i ulike sosiale situasjoner. Det kan sies å være en måte elevene «beskytter» seg selv, for å ikke måtte ta stilling til et eventuelt ubehag.

Begreper som *respekt* og *tillit* blir i så måte sentralt. Respekten for selvet, og selvets ukrenkelighet, som gjenspeiles i at man i samhandling med andre, fremstår som en person med selvrespekt, samtidig som at man forsøker å respektere de man samhandler med. Det er noe vi anser å være typisk Goffmansk, ettersom at skillet mellom lærerne og elevene er tydelig i skolen. Lærerne har stor makt som gjør at de kan påvirke elevene både positivt og negativt, noe vi ser i lys av Goffmans begreper om *demeanour*, altså at man anstrenger seg for å fremstå om en trygg og respektabel voksenperson i skolen. Mens gjennom begrepet *deference*, forsøker man som lærer å hjelpe elevene, slik at de oppfattes som respektable individer. Det vi skisserer her, er et samarbeid der man ivaretar hverandres og egne verdighet og respekt for selvet.

For å opprettholde en maktbalanse, er lærerne avhengige av respekt og tillit blant elevene. Dette gjenspeiles i hvorvidt man når inn bak fasaden til elevene, altså *backstage*, på tross av det man ser utad, altså *frontstage*. Vi tolker derfor gode relasjoner som fundamentalt for å skape en skole som ivaretar mangfoldet og inkludering blant elevene. I sammenheng med relasjonsbegrepet har vi empirikapittelet presentert begrepet tillit. «[...] Skaper du en god relasjon så har du tillit til at det blir en gjensidig tillit.» (IP1). I så måte trekkes gjensidig tillit frem som viktig i arbeidet med å skape gode relasjoner mellom lærer og elev.

Som vi tidligere har presentert, er inkluderende klassemiljø noe samtlige av våre intervjupersoner trakk frem som et viktig fokusområde. I den forlengelse presenteres elevsammensetninger som et viktig tiltak i arbeidet med å skape et inkluderende klassemiljø. Flere av intervjupersonene presenterte at å finne gode elevsammensetninger er noe de bruker mye tid på. For å kunne skape et inkluderende klassemiljø, med gode elevsammensetninger, fremkommer relasjon som elementært. Slik vi tolker det, refereres det til at gjennom en god relasjon til elevene i klassen, vil man i større grad kunne klare å danne gode elevsammensetninger. I arbeidet med inkludering var det særlig én av våre informanter som trakk frem viktigheten av å ta ansvar. Intervjupersonen refererte til at alle har et felles ansvar, altså det er ikke utelukkende lærerne som har ansvaret, men også elevene. Vi tolker derfor at

alle har et felles ansvar omkring inkludering som målsetning. Med dette som utgangspunkt, opplever vi at lærerne fremmer relasjon som elementært for å oppnå målsetningen omkring inkludering i skolen.

I arbeidet med inkludering som målsetning, har vi presentert inkluderingsprosessen som et sentralt funn. I denne prosessen vektla flere av intervjupersonene viktigheten av å starte med blanke ark når elevene begynner på skolen. Nettopp for å gi hver enkelt elev de beste forutsetninger, samtidig som at man må huske på at elevene har med seg ulik bagasje. Fokusområdet er strukturene og ordenen som oppstår i og rundt skolen som offentlig sted. Vi mener at om man flytter fokuset vekk fra selve individet og dets psykologi, og heller fokuserer på strukturene og ordenen, vil man i større grad kunne gi hver enkelt elev muligheten til å starte med blanke ark, men også fremme viktigheten av inkludering, mangfold og fellesskap.

### ***Tverrfaglig samarbeid***

I intervjuene fremkom det tydelig at mestringsfølelse var noe som ble vektlagt i stor grad. Intervjupersonene var særlig opptatte av *tverrfaglig samarbeid*, gjennom bruk av ekstern ekspertise som ungdomskontakter, PPT, politi og helsesykepleier. Lærerne anså disse samarbeidene som særdeles nyttige for å imøtekomme elevenes sammensatte utfordringer. De ulike tverrfaglige samarbeidsinstansene hadde ulike roller, der ungdomskontaktene og politiet i hovedsak samhandlet med elevene på fritiden, altså backstage, deltok lærerne, PPT og helsesykepleier i større grad i skolesammenheng, altså frontstage. Gjennom de tverrfaglige samarbeidspartnerne, ser vi at *reparasjonsarbeid* blir sentralt. Reparasjonsarbeid gjenspeiles i at det kobles på aktører som har til formål å bistå elevene i deres utfordringer i hverdagen. Reparasjonsarbeid kan indikere at skolen har mislyktes med deres håndtering av utfordringene elevene opplever.

Et funn vi oppdaget, er at ungdomskontaktene var på skolen til faste tidspunkt og dager, slik at de kunne ha en nærhet til elevene i skoletiden også. Vår tolkning er at lærerne opplevde dette som treffende tiltak, både i form av hvordan de skulle gripe an i ulike situasjoner, men også hvordan iverksette treffende tiltak på en effektiv og konkret måte. Dette anser vi som relevant i lys av samhandlingsteorien til Goffman. Organiseringen av dette skjer gjennom ansikt-til-ansikt-samhandling. Det ble tydelig regulert i form av rammer for hva som var sakens agenda, men også hvordan iverksette tiltak for å kunne lukke situasjonen.

Oppstartssamtaler med elevene og *skole-hjem-samarbeid* er essensielt for å danne de beste rammene for elevene. I intervjuene fremkom det at for elever over 18 år, trenger man samtykke for å koble på deres foresatte, men at gjennom kommunikasjon og en god relasjon til elevene, ga elevene ofte aksept for dette. I så måte trekkes kommunikasjon og relasjon frem som viktig i etableringen av et godt skole-hjem-samarbeid. Gjennom dette skapes det kontakt mellom hjemmet og skolen, slik at foresatte og lærerne får en felles forståelse av utfordringene elevene har i de ulike settingene, både hjemme (backstage) og på skolen (frontstage). Oppstartssamtaler trekkes derfor frem som viktig i sammenheng med å etablere relasjoner så tidlig som mulig. Samtidig som man raskt for etablert et trygt miljø tuftet på samhandling og kommunikasjon, noe som kan bidra til økt inkludering.

### ***Materielle ressurser***

Intervjupersonene trakk frem tiltak som gratis skolemat som bidragsytende for å skape elever som er mer mottakelig for læring. Hvorvidt det er avgjørende, er vanskelig å si, men opplevelsen til IP6 er at konsentrasjonen til elevene var økende. Intervjupersonen presenterte gratis læremidler som eksempler på *materielle ressurser*. Flere intervjupersoner trakk frem at elever får låne kalkulator, pengestøtte til datamaskin, i tillegg til gratis skolemat. Staten regulerer dette gjennom økonomisk støtte til elevene, slik at alle skal ha de samme forutsetningene, uavhengig av deres økonomiske situasjon. I lys av Goffmans begreper reparasjonsarbeid og selvpresentasjon vil vi presentere begrepet *statlig reparasjonsarbeid*: Staten bidrar altså med indirekte reparasjonsarbeid. Grunnen til at vi kaller det indirekte, er på bakgrunn av at alle får det samme, men der noen har mer behov for statens reparasjonsarbeid enn andre. Gjennom dette tydeliggjøres ikke behovsforskjellene blant elevene, som igjen fører til at elevene opprettholder hvordan de presenterer seg selv frontstage.

Vi anser derfor disse tiltakene som relevante i lys av oppgavens tematikk. Det er ikke alle som har mulighet til å kjøpe nødvendige hjelpemidler de trenger på skolen, enten det er kalkulator eller datamaskin, altså materielle ressurser. Det er usikkert om gratis skolemat i og for seg kan bidra til å redusere sosial ulikhet, likevel anser vi det til å være viktig for håndtering av sosial ulikhet. Så grunnleggende som et enkelt måltid, kan ha innvirkning på elevenes læringsutbytte. Det samme gjelder kalkulator, for eksempel; om du er den eneste eleven uten kalkulator, hvordan skal du da stille likt som de andre elevene? Eller om du skal bruke datamaskin til oppgaveløsning, men du har ikke råd til å skaffe denne? Dette opplever vi at kan bidra til å øke de sosiale ulikhetene som finnes i skolen og samfunnet for øvrig.

På den andre siden finner vi de elevene med tilsynelatende gode materielle og økonomiske ressurser (frontstage), der realiteten bak deres fasade (backstage), er noe helt annet. Med dette som grunnlag, refererer vi til begrepet selvpresentasjon. Dette viser til at elevene kontrollerer hvordan de ønsker å bli oppfattet i de sosiale situasjonene de befinner seg i.

### ***Kommunikasjon***

Intervjupersonene trakk alle frem viktigheten omkring *kommunikasjon*, med et særlig fokus på god kommunikasjon med elevene, som gjenspeiles i at de ønsker å skape et inkluderende fellesskap. Gjennom intervjuene fremkommer det at kommunikasjon er sentralt, uavhengig av om situasjonen er negativ eller positiv. Noe vi presenterer i følgende eksempel: På spørsmål omkring hva man gjør, dersom en elev ikke deltar i undervisningen, vektla samtlige at de ville opprettet dialog med eleven. I motsatt fall, der man har en elev som er aktiv og presterer, er det viktig at man opprettholder en dialog med denne eleven også. Dette gjenspeiles i begrepet involveringsskjold, altså at man forsøker å trenge inn bak elevens fasade, backstage, gjennom kommunikasjon som verktøy. Eksempelvis; «Jeg ville jo først og fremst pratet med eleven. Hvorfor sitter du her?» (IP6). Her viser vi til eksempel fra intervjuene, der IP6 forsøker å trenge gjennom elevens involveringsskjold. I forlengelsen av utdraget, presenterer vi et annet utdrag vi opplever treffende for å illustrere utfordringen en lærer kan oppleve for å nå gjennom en elevs involveringsskjold: «En del ganger er de ikke ærlige første gangen, men hvis du spør på nytt, da skjønner de at du ser dem. Da kan de begynne å komme med ganske ærlige svar» (IP6).

### ***Skolefellesskapet***

*Skolefellesskapet* presenteres som et av flere viktige virkemidler i arbeidet omkring inkludering som målsetning. Skolefellesskapets betydning trekkes frem som viktig i alt fra diskusjoner omkring faglig innhold til elevsaker. Med skolefellesskapet, trekkes alle skolens ansatte frem, altså renholdere, vaktmestere, kantinepersonell, lærere, helsesykepleier og ledelsen. Flere av intervjupersonene presenterte historier der eksempelvis renholdere og kantinepersonell har avverget mulige negative situasjoner blant elevene. Det man nødvendigvis ikke opplever frontstage i klasserommet, kan tydeligere komme frem når elevene er samlet backstage, i eksempelvis kantina. Med dette til grunn, opplevde vi at skolefellesskapet som virkemiddel ble vektlagt i stor grad blant samtlige intervjupersoner. Intervjupersonene anså hver og én ansatt som viktig for å imøtekomme elevenes behov. Selv om det ikke står eksplisitt i arbeidsinstruksen til hver enkelt ansatt, fremkom det at samtlige av skolens ansatte er forpliktet til å fremme inkludering i skolen. Dette underbygger at alle

ansatte jobber for å gi alle barn og unge de beste forutsetninger for læring og at de inkluderes i fellesskapet.

### ***Ledelsesstøtte***

En god ledelse med klare retningslinjer ble løftet frem som viktig og sentralt for å kunne imøtekomme de komplekse utfordringene man møter i skolehverdagen. Noe vi ser igjen i intervjuet til IP4 «Et godt forhold til ledelse, og et godt forhold mellom ledelse og stab. Det har alt å si for skolen og elevene» (IP4). Dette gjenspeiler fokuset lærerne har på inkludering og fellesskapet i skolen, både i form av relasjon til lederne, men ikke minst at elevfokuset ligger til grunn i beslutninger som tas. Elementer som relasjon mellom lærere og ledere, ses igjen i samhandlingsbegrepet, altså at samhandling ligger til grunn for å fatte de beste beslutningene. Som våre intervjupersoner presenterte, fremkom det at de anså deres skoleledelse til å utøve deres jobb på en tilstrekkelig måte innenfor rammene de var gitt. Det er interessante funn i lys av hvilken oppfatning de har til det øvrige politisk-byråkratiske systemet. Vår tolkning er derfor at det som foregår frontstage, har blitt jobbet målrettet og godt med backstage. Hva som formidles ut til omverdenen og elevene, opplevde vi til å være i tråd med hva lærerne vektla i form av relasjon til skoleledelsen.

### ***Oppsummering***

Som vi har sett gjennom analysekapittelet av lærerperspektivet, har vi funnet en klar, felles situasjonsforståelse blant lærerne. Ved å ta i bruk Goffmans begreper som verktøy, finner vi viktigheten av det som skjer både frontstage og backstage, hvordan elevene presenterer seg selv overfor andre, samt hvordan lærerne og elevene samhandler ansikt til ansikt. Vi har gjennomgående opplevd at sammenhengen mellom målsetningen omkring inkludering i skolen, har dannet grunnlaget for hvilke tiltak lærerne anså som mest treffende. Vi skal i kommende delkapittel analysere forholdet mellom styringsperspektivet og lærerperspektivet.

## **5.3 Analyse av styringsperspektivet og lærerperspektivet**

Nå skal vi undersøke forholdet mellom styringsperspektivet og lærerperspektivet, og vi skal ta for oss oppgavens tredje og siste forskningsspørsmål: *Hvordan forholder styringsperspektivet og lærerperspektivet seg til hverandre?* Som vi tidligere har presentert, skal vi i denne delen analysere og se på samstemtheten, kontrastene og sammenhengen mellom styringsperspektivet og lærerperspektivet. Vi skal analysere de to perspektivene ved å ta i bruk Habermas sitt teoretiske grunnlag som analyseredskap. Et sentralt og viktig element blir

å undersøke hvordan de to perspektivene forholder seg til hverandre, altså fra et ovenfra-ned-perspektiv og et nedenfra-opp-perspektiv. Habermas sine begreper om *livsverden*, *system* og *kolonisering av livsverden* vil gå igjen i dette delkapittelet. Begrepene har vi redegjort for mer detaljert i teorikapittelet, men vi finner det hensiktsmessig å rekapitulere disse underveis. Vi vil bruke begrepene for å lage et teoretisk rammeverk, slik vi gjorde med Foucault og styringsperspektivet.

*Livsverden* er hverdagslivet, der «du» og «jeg» befinner oss, det er her vi kommuniserer og har sosiale interaksjoner. Det er et sted hvor individer deler kunnskap, forståelse, og skaper mening. Altså, det essensielle i det sosiale liv. Med begrepet *system* henvises det til de ulike systemene som styrer samfunnet, eksempelvis; marked og byråkrati, som drives av penger (markeder) og makt (byråkrati). *Kolonisering av livsverden* omhandler systemets måte å gripe inn i hverdagslivet og livsverdenen til individene.

Livsverden i vår oppgave, gjenspeiles i hverdagslivet som oppleves ute i skolen, i form av elevene og skolens ansatte, med et særlig fokus på lærerne. På den andre siden, finner vi systemet, det som gjenspeiles i styringsperspektivet, altså systemet i form av regjeringen og byråkratene som legger rammene og fatter beslutninger. Habermas er særlig bekymret for systemets kolonisering av livsverden, noe som gjenspeiles i at systemet trenger inn i individenes livsverden. Staten perverterer dagliglivet til individene i det norske samfunn, gjennom eksempelvis skolen. I det følgende skal vi utforske hvorvidt det finnes grunnlag for å si at systemet koloniserer livsverden. Videre skal vi analysere enigheter og uenigheter mellom de to perspektivenes målsetninger og tiltak.

### **5.3.1 Styringsperspektivets og lærerperspektivets samstemthet**

I denne delen skal vi ta for oss hva både styringsperspektivet og lærerperspektivet er enige om. Vi skal undersøke enighet omkring målsetninger og tiltak de to perspektivene vektlegger, for å undersøke hvorvidt det finnes enighet. For enkelhets skyld, fortsetter vi med samme struktur som resten av analysekapittelet, altså først analyserer vi målsetningene, før vi videre analyserer tiltakene.

#### ***Målsetning***

Som vi tidligere har presentert i oppgaven, finner vi klare tegn på at styringsperspektivet og lærerperspektivet fokuserer på samme mål, altså inkludering i skolen. Innenfor inkluderende fellesskap i skolen, opplever vi at begge perspektivene anser fellesskap og mangfold som to

sentrale elementer. Gjennom dette ønsker man å skape et egalitært samfunn, som er tuftet på den norske samfunnsmodellen, altså at samtlige skal oppleve å ha samme muligheter, til tross for ulikhetene som finnes i skolen og samfunnet for øvrig. Videre skal vi se på hvilke tiltak de to perspektivene anser som treffende for å nå målsetningene.

### ***Tiltak***

I gjennomgangen av tiltakene, finner vi klare sammenhenger mellom hva de to perspektivene anser som viktig. Eksempelvis ble tverrfaglig samarbeid trukket frem som viktig for å imøtekomme utfordringene man står overfor i skolen. Herunder vektla lærerne samarbeidsinstanser som PPT, helsesykepleier, ungdomskontaktene og politi. De begge er samstemte om deling i det profesjonelle fellesskapet i skolen, altså profesjonsfellesskapet.

Både styringsperspektivet og lærerperspektivet vektlegger skole-hjem-samarbeid som sentralt for å imøtekomme de sammensatte utfordringene elevene kan stå overfor. I lys av dette, presenterte begge perspektivene relasjon som essensielt. Ettersom at det har stor betydning i sosiale interaksjoner, inkludering, men også når det gjelder faglig utvikling:

«Kommunikasjonen, relasjonen og samspillet barna har med omsorgspersonene rundt seg i denne perioden, er avgjørende for hvordan de utvikler seg videre [...]» (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 22).

Vi har følgelig funnet klare likhetstrekk mellom styringsperspektivet og lærerperspektivets tiltak som omhandler mer personell i skolen. Styringsperspektivet vektla lærernormen som sentralt for å nå målsetningen omkring inkludering i skolen. Dette gjenspeiles i at det er større lærertetthet i klasserommet. Samtlige intervjupersoner trakk frem mer personell i klassen som viktig, enten i form av miljøarbeidere eller flere lærere. Dette gjenspeiler at begge perspektivene ser et behov for å ha mer personell rundt elevene. Som en del av tiltakene til de to perspektivene, ble elevmedvirkning og elevens stemme trukket frem som essensielt. Elementer som selvstendighet og det å føle seg hørt, fremkom som essensielt for at elevene skal kunne oppleve mestring gjennom deres skoleløp. Vi finner derfor liten empirisk støtte for at livsverden koloniseres av systemet, altså finner vi stor enighet mellom styringsperspektivet og lærerperspektivet.

### **5.3.2 Styringsperspektivets og lærerperspektivets kontraster**

Nå skal vi ta for oss uenighetene rundt tiltak styringsperspektivet iverksetter opp mot hva lærerperspektivet anser som treffende tiltak. I stortingsmeldingen fremkommer det ikke



informasjon som viser at styringsperspektivet er uenig med lærerne. Men i form av tiltakene styringsperspektivet ønsker å iverksette, kan det oppfattes at de implisitt er uenig på enkelte områder. Eksempelvis gjennom høy verdsettelse av kompetanseheving. Med andre ord sier ikke styringsperspektivet noe direkte omkring dette, men de vektlegger i større grad kompetanseøkning som et viktig redskap for å skape et inkluderende fellesskap. I de empiriske dataene fra intervjuene med lærerne, opplevde vi ikke at kompetanseøkning ble trukket frem som sentralt for å nå deres målsetning. Basert på oppgavens empiri, finnes det elementer som viser til nyanser av uenighet, men at nyansene er såpass små at de ikke har noen betydning i det store bildet.

### **5.3.3 Forholdet mellom styringsperspektivet og lærerperspektivet**

I denne delen vil diskutere og analysere forholdet mellom styringsperspektivet og lærerperspektivet. Dette vil vi forankre i oppgavens presenterte empiriske data. Innledningsvis skal vi ta for oss *enigheten* mellom de to perspektivene. Før vi videre skal ta for oss *uenigheten* mellom de to perspektivene. I den forlengelse skal vi presentere våre to funn. Disse to funnene vil vi besvare under hver av de to delene, altså første funn blir presentert under enighet, mens vårt andre funn blir presentert under uenighet.

#### ***Enighet***

I form av *målsetningen* om å skape et inkluderende fellesskap i skolen. Basert på de empiriske funnene ser vi at det er stor enighet mellom perspektivene når det kommer til målsetning. Der begge perspektivene i stor grad vektlegger det samme, men med noen forskjellige nyanser. I så måte har vi presentert de ulike *tiltakene* perspektivene presenterer for å nå sine målsetninger. Der styringsperspektivet i stor grad vektlegger kompetanseheving, ble ikke dette nevnt av våre intervjupersoner i intervjuene. Gitt denne nyansen indikerer våre empiriske funn, at også perspektivene i stor grad er enige når det kommer til tiltak.

Et sentralt element vi ønsker å undersøke, er hvordan de to perspektivene forholder seg til hverandre. Gjennom styringsperspektivet fikk vi tidlig en opplevelse av at regjeringen anser lærerne som en sentral og viktig del for å kunne iverksette tiltakene ute i skolen.

Styringsperspektivet har iverksatt flere tiltak de finner treffende, både i form av kompetanseøkning gjennom lærerspesialistordningen, men også tiltak som lærernormen, der fokuset har vært på å gi elevene tettere oppfølging i deres skolehverdag. Som vi ser gjennom økt kompetanse, blir det statens form for makt over lærerne ute i skolen. Eksempel: «hvis du

som lærer øker din kompetanse, vil du og dine elever få mer ut av skolehverdagen, siden du har spesialisert deg».

Vår opplevelse etter å ha jobbet oss gjennom styringsperspektivet og lærerperspektivet, er at grunntanken og idéen om å skape en inkluderende skole, er noe begge perspektivene er omforent om. Vi opplever derfor at styringsperspektivet og lærerperspektivet i stor grad er omforent om målsetningene og tiltakene. Likevel finnes det elementer der de to perspektivene vektlegger ting på ulik måte.

I så måte har vi i analysen funnet to konkrete funn. Vi skal nå presentere vårt første funn; det omhandler at perspektivene i stor grad er enige om både målsetning og tiltak, altså er perspektivene enige om målsetning og tiltak. For vår del oppleves dette noe overraskende, siden vi tidlig hadde en fornemmelse omkring at systemet i stor grad koloniserer livsverden, og at det skulle være større forskjeller mellom styringsperspektivets og lærerperspektivets målsetninger og tiltak. Vårt andre funn vil vi presentere i den kommende delen.

### ***Uenighet***

Gitt den omforente enigheten omkring målsetningene og tiltakene, ble vi noe overrasket av vårt andre funn; lærerne ytrer frustrasjon omkring styringsperspektivet, altså de som beslutter og iverksetter tiltakene. I det følgende skal vi ta for oss hva som ligger til grunn for denne frustrasjonen blant lærerne.

Gjennom intervjuene ytret flere av intervjupersonene at de etterlyser mer handling fra beslutningstakerne, altså *manglende handling fra styringsperspektivet*:

Jeg synes stort sett at det her blir brukt som en eller annen festtale, eller en politisk agenda. Hvor noen skal jodle litt om hva de mener det trengs mer av i skolen. \*. Det er mye ord, men lite handling når det kommer til stykke. Det er mye for så vidt gode forslag, men det er lite handling (IP3).

Som vi ser, opplever lærerne at det ofte er mye ord, men lite handling blant politikerne. I stortingsmeldingen fremkommer det mange gode tiltak og målsetninger, men at det ute i skolen oppfattes mer som prat enn handling. Dette er ett av flere elementer som bidrar til å underbygge hvorfor lærerperspektivet opplever frustrasjon overfor styringsperspektivet. De er i og for seg enig om det meste, men likevel finnes det en frustrasjon fra lærernes side. Videre

skal vi se på lærernes opplevelse av mangel på deltakelse og hvorvidt de opplever å kunne komme med innspill.

Gjennomgangen av våre empiriske funn, finner vi klare tegn til at lærerne opplever *manglende deltakelse*. Lærerne føler seg lite involvert og hørt i prosessen rundt arbeidet omkring hvilke behov det er ute i skolene. Lærerne opplever at systemet iverksetter tiltak, uten at de føler seg sett eller hørt i prosessen, noe som kan bidra til å skape et skille mellom den «vanlige» læreren opp mot systemets makt. Dersom man kan anse dette som en konflikt, får systemet kontroll i form av at de har makten til å iverksette tiltak, gjennom eksempelvis læreplaner og styringsdokumenter rettet mot skolen. Fra et lærerperspektiv tolker vi skillet mellom systemet og livsverden til å bare øke. Lærerne føler seg lite inkludert når store spørsmål reises, samtidig blir de påført flere og flere arbeidsoppgaver i deres hverdag. På tross av denne opplevelsen, trekker IP4 frem noen skildringer:

Jeg tror heller ikke læreren kan være de som sitter og bestemmer alt. Det tror jeg ikke blir helt heldig. @ Så det må jo være noen som vedtar og beslutter. De må bare huske at det er veldig mye erfaring blant læreren, og læreren vet utrolig mye. (IP4).

Her vises det til at lærerne ønsker å bli hørt i større grad, men at de også ser begrensningene rundt hvorvidt lærerne skal bestemme alt. Vi tolker dette til å handle om å minimere skillet mellom lærerperspektivet og styringsperspektivet. Vi opplever dette til å omhandle lærerperspektivets savn av deltakelse i prosessen omkring utvikling av skolen. Noe som også ble trukket fram i IP2 sitt intervju; «Det er avstand mellom oss lærere, elever og de som fatter beslutninger», «Beslutningstakere bør i større grad benytte seg av kunnskapen og erfaringene lærerne har». Savnet av deltakelse, er med på å underbygge lærernes frustrasjon. Vi tolker derfor at ingen er tjent med at det er et så tydelig skille mellom systemets forståelse opp mot lærernes livsverden. Et spørsmål man kan stille seg i den sammenheng, er om lærerne opplever seg overkjørt og ikke blir kreditert for å belyse og finne tiltak for å imøtekomme utfordringene i skolen, og at det heller er slik at politikerne er de som sitter med «svaret».

Som vi har presentert tidligere i dette kapittelet, er det funn som viser at det er en frustrasjon fra lærerperspektivets side. Lærerne opplever *manglende forståelse hos styringsperspektivet*. Dette ser vi igjen i lærernes opplevelse av hvor inkludert de opplever seg å være, i lys av hvilke tiltak styringsperspektivet ønsker å iverksette. Vi finner dette igjen i intervjuet til IP6: «Politisk så handler det bare om penger. Det er mitt syn på det. Det er bare penger. Det er

sånn BI-tenkning. Penger per hode [...]». Utdraget synes å være en kraftsalve rettet mot styringsperspektivet, og hvorvidt lærerne opplever at tiltakene er treffende. Lærerne trekker også frem at det er for mange oppgaver som ligger innenfor lærernes ansvarsområde:

Ikke for å frita skolen for ansvar, men man er nødt til å sortere litt på oppgavene. Altså hvem som skal gjøre hva. Slutte med at skolen skal ivareta alt mellom himmel og jord. Det er enorme forventinger til hva skolen skal gjøre (IP3).

Følgelig fremkom det at samtlige intervjupersoner anså økte ressurser som treffende tiltak. De vektla i stor grad økning av personell i og rundt skolen som sentralt, med et særlig ønske om eksempelvis flere miljøarbeidere. Bare det å ha en ekstra person i klassen for å kunne imøtekomme elevenes behov, opplevde vi at lærerne satt høyt på det vi kan betegne som deres «ønskeliste».

Gjennom de empiriske funnene, fremkommer det tydelig at lærerne opplever en frustrasjon rundt styringsperspektivet. Lærerne opplever i liten grad å bli inkludert i beslutningsprosesser, noe som skaper et skille mellom de som beslutter, ovenfra-perspektivet (styringsperspektivet) og de som skal gjennomføre tiltakene ute i skolen, nedenfra-perspektivet (lærerperspektivet). Den største frustrasjonen blant lærerne oppleves å være rettet mot hvor mye økonomiske ressurser som blir tildelt skolene. Til tross for den norske samfunnsmodellen omkring det at alle skal være med, trekker lærerne frem økonomiske ressurser som det avgjørende. Det er som IP6 trakk frem i sitt intervju, altså at det er «penger per hode» som blir hovedfokuset, fremfor å faktisk se realiteten i form av utfordringene lærerne står i. Lærerne opplever det heller til å være en festtale, eller en politisk agenda, fremfor å iverksette treffende tiltak. IP3 presiserer at «Det er mye for så vidt gode forslag, men det er lite handling». I tillegg til elementer som at skolene pålegges mye ansvar og arbeidsmengden øker, er det ingenting som tas bort fra skolens ansvarsområde. Dette skaper frustrasjon blant lærerne.

På bakgrunn av de empiriske funnene, finner vi belegg for å kunne si at systemet koloniserer livsverden, ettersom at lærerperspektivet opplever noe frustrasjon overfor styringsperspektivet. Lærerne har en opplevelse av manglende handling fra styringsperspektivet, de savner å kunne delta i prosesser i og rundt skolen, samtidig opplever de en manglende forståelse fra styringsperspektivets side. I så måte kan vi si at Habermas sitt teoretiske grunnlag er fruktbart, ettersom at frustrasjonen blant lærerne gjenspeiler et system som koloniserer livsverden.

## 6 Avslutning

Dermed er vi ved veis ende. Gjennom lektorutdanningen med fordypning i sosiologi, fant vi tidlig en interesse i å undersøke sosial ulikhet i den norske skolen. Noe som dannet grunnlaget for valg av tematikk til denne oppgaven. Gjennom stortingsmelding nummer 6, har vi undersøkt hvilke målsetninger og tiltak styringsperspektivet finner treffende for den norske skolen. Videre gjennomførte vi intervju av seks lærere på en videregående skole i Nord-Norge, der vårt formål var å undersøke hva lærerne tenker omkring håndtering av sosial ulikhet i skolen. Målet med oppgaven har vært å besvare følgende problemstilling: *Hva gjør norske skoler for å håndtere sosial ulikhet?* For å kunne besvare oppgavens problemstilling har vi konkretisert det til følgende tre forskningsspørsmål:

1. *Hvordan forholder styringsperspektivet seg til sosial ulikhet?*
2. *Hvordan forholder lærerperspektivet seg til sosial ulikhet?*
3. *Hvordan forholder styringsperspektivet og lærerperspektivet seg til hverandre?*

Vi startet med oppgavens teoretiske tilnærming, der vi presenterte de tre teoretikerne, Michel Foucault, Erving Goffman og Jürgen Habermas. I neste del presenterte vi oppgavens metodiske tilnærming, en kvalitativ undersøkelse. Der vi har gjennomført en dokumentanalyse av stortingsmelding nummer 6, som gjenspeiler oppgavens ovenfra-perspektiv, altså styringsperspektivet. For å beskrive lærerperspektivet og nedenfra-perspektivet, tok vi i bruk intervju som metodisk tilnærming. Som nevnt rekrutterte vi seks intervjupersoner på en videregående skole i Nord-Norge. Intervjuene ble gjennomført over to dager i januar 2024. I etterkant av intervjuene, transkriberte vi samtlige intervjuer, før vi videre kategoriserte og kodet hvert enkelt. Gjennom kodingen, gjorde vi oss flere funn som vi presenterte i oppgavens neste del, altså empiridelen. I empiridelen presenterte vi funnene vi fant gjennom dokumentanalysen og intervjuene. Vi har forsøkt å presentere funnene så praksisnær som overhodet mulig, både ved å ta i bruk direkte sitater fra stortingsmeldingen, men også ved å trekke inn direkte sitater fra intervjuene vi gjennomførte. Ved å ta i bruk direkte sitater som intervjupersonene hadde sagt under deres intervjuer, opplever vi at denne tilnærmingen har bidratt til å skape en oppgave som knytter dere som lesere og oss som forskere tettere på det som faktisk oppleves ute i «felten». Videre i oppgaven, kom vi til oppgavens analysedel. Det er vel denne delen som har gitt oss det største hodebryet, i form av hvordan vi skal gå frem for å analysere oppgavens funn. Vi har både analysert funnene i seg selv, men også søkt etter å finne mønstre gjennom de tre teoretikerne. Først tok vi for oss

hvordan styringsperspektivet har håndtert sosial ulikhet i skolen, fra et ovenfra-perspektiv. For å kunne besvare oppgavens første forskningsspørsmål: *Hvordan forholder styringsperspektivet seg til sosial ulikhet?* Søkte vi etter å finne mønster mellom Foucaults teori og styringsperspektivets håndtering. For å kunne besvare oppgavens andre forskningsspørsmål: *Hvordan forholder lærerperspektivet seg til sosial ulikhet?* Tok vi i bruk Erving Goffmans teori for å finne mønster i oppgavens nedenfra-perspektiv, altså hvordan lærerperspektivet forholder seg til tematikken sosial ulikhet i skolen. For å kunne besvare det tredje og siste forskningsspørsmålet: *Hvordan forholder styringsperspektivet og lærerperspektivet seg til hverandre?* Tok vi i bruk Jürgen Habermas teori for å finne mønster mellom de to perspektivene, fra et ovenfra-perspektiv og et nedenfra-perspektiv.

Dermed er vi kommet til hvordan vi skal besvare oppgavens tre forskningsspørsmål. Vi skal nå besvare oppgavens første forskningsspørsmål: *Hvordan forholder styringsperspektivet seg til sosial ulikhet?* Styringsperspektivet fremmer inkludering, mangfold og fellesskap som grunnleggende målsetninger for at elevene skal kunne føle en tilhørighet. I stortingsmeldingen presenteres relevante tiltak for å nå målsetningene. Styringsperspektivets tiltak er: elevmedvirkning, tilrettelegging, samarbeid, nulltoleranse for mobbing, oppfølgingsplikten og kompetente ansatte. Målsetningene og tiltakene illustrerer det man kan si er styringsperspektivets måte å håndtere sosial ulikhet i skolen på. I besvarelsen av dette forskningsspørsmålet, har det vært fruktbart med Foucaults teoretiske rammeverk, for å illustrere hvordan et samfunn styres gjennom maktformene biomakt og panoptisk disiplinering. Biomakt regulerer individene i den norske skolen, gjennom kontroll og sikkerhet. Skolen utgjør én av de panoptiske institusjonene i den norske velferdsstat, der panoptisk disiplinering foregår gjennom overvåkning og kontroll.

Videre skal vi besvare oppgavens andre forskningsspørsmål: *Hvordan forholder lærerperspektivet seg til sosial ulikhet?* Her har vi presentert lærernes situasjonsdefinisjon og trukket frem at skolen driver med omfattende reparasjonsarbeid for å hjelpe barn og unge. Som et resultat av dette, har vi presentert en klar målsetning om inkludering, og ulike tiltak de finner treffende i arbeidet med håndtering av sosial ulikhet. Gjennom analysen fremkom det at lærerne har en felles situasjonsdefinisjon omkring hvordan skolen skal jobbe for håndtering av sosial ulikhet. I lys av dette, ble det presentert ulike tiltak lærerne anså som treffende; *materielle tiltak, relasjon, kommunikasjon og tilpasning, skolefellesskapet, tverrfaglig samarbeid og ledelsesstøtte*. Lærerne trakk også frem at skolen kan bidra til reproduksjon av sosial ulikhet, og at de som lærere har en viktig rolle for å imøtekomme denne utfordringen. I

besvarelsen av dette forskningsspørsmålet, finner vi Goffmans teoretiske rammeverk som fruktbar, ettersom at lærerne i stor grad jobber med ansikt-til-ansikt-samhandling.

Oppgavens tredje og siste forskningsspørsmål: *Hvordan forholder styringsperspektivet og lærerperspektivet seg til hverandre?* Gjennom analysen fremkommer det særlig to sentrale funn, der det første funnet omhandler stor enighet mellom styringsperspektivet og lærerperspektivet. Vi finner ikke store variasjoner omkring styringsperspektivets og lærerperspektivets tanker om målsetning og tiltak. Styringsperspektivet ser på lærerne som sentrale verktøy for å imøtekomme de utfordringene skolen står overfor, og at kompetente ansatte er avgjørende. Perspektivene er omforent enige når det gjelder målsetning og tiltak. Denne omforente enigheten viser til en felles situasjonsforståelse. Begge perspektivene vektlegger i stor grad at alle skal ha muligheten til å være med og at alle har like muligheter. Dette underbygger at den norske samfunnsmodellen med sine egalitære verdier er noe begge perspektivene i stor grad er opptatte av. I lys av denne enigheten, finner vi lite støtte for Habermas sin tese om at systemet koloniserer livsverden. Vårt neste funn viser til et noe overraskende funn omkring lærerperspektivets frustrasjon overfor styringsperspektivet. Vi finner det overraskende ettersom at de to perspektivene i all hovedsak er enige omkring målsetninger og tiltak. I lys av oppgavens empiriske data, har vi i analysedelen redegjort for følgende punkter som illustrerer en frustrasjon fra lærernes side; *styringsperspektivets manglende handling, savnet av deltagelse og styringsperspektivet forstår ikke hvordan det er ute i klasserommet*. Med dette som utgangspunkt finner vi substans for å kunne si at det gir støtte til Habermas tese omkring systemets kolonisering av livsverden. Lærerne opplever at styringsperspektivet trenger inn i deres livsverden, og at lærerne til dels føler en stor distanse mellom det politisk-byråkratiske systemet, altså styringsperspektivet og lærerne som selv skal iverksette det ute i skolen. Oppgavens funn bidrar til at vi havner midt mellom det funksjonalistiske og det konfliktteoretiske. Det er mye som oppleves som harmonisk og fint mellom de to perspektivene, samtidig er det funn som viser en konflikt gjennom lærernes frustrasjon overfor styringsperspektivet.

Gjennom oppgaven har vi innhentet data, der hensikten har vært å besvare oppgavens problemstilling: *Hva gjør norske skoler for å håndtere sosial ulikhet?* I oppgaven har vi presentert og analysert klare målsetninger omkring inkludering, i tillegg til konkrete tiltak som skal iverksettes ute i skolene. Vi har funnet klare sammenhenger mellom styringsperspektivet og lærerperspektivet, der vi opplever at de er enige om både målsetninger og tiltak. Vår konklusjon er derfor at både styringsperspektivet og lærerperspektivet er

reflekterte og handlekraftige rundt håndtering av sosial ulikhet i den norske skolen. Måten norske skoler håndterer sosial ulikhet på, er gjennom klare målsetninger omkring inkludering, mangfold og fellesskap. For å imøtekomme disse målsetningene, er det iverksatt treffende tiltak, til det beste for barn og unge.

## **6.1 Veien videre**

I denne masteroppgaven har vi utforsket hva norske skoler gjør for å håndtere sosial ulikhet. I så måte har vi presentert en felles målsetning omkring inkludering, og vi har presentert en rekke tiltak. Dette har vi gjort med utgangspunkt i en dokumentanalyse (stortingsmelding nummer 6) og intervju av seks lærere ved en videregående skole i Nord-Norge.

Intervjupersonene representerer ulikhet i form av hva angår, kjønn og aldersspenn. Våre intervjupersoner har gitt oss flere forklaringer på hvordan de forholder seg til og hvordan de håndterer sosial ulikhet på deres skole. Flere av disse forklaringene går igjen i stortingsmeldingen vi har analysert i oppgaven. Vi mener derfor at de i stor grad er med på å danne et virkelighetsbilde av hvordan skoler forholder seg til tematikken sosial ulikhet.

Som vi har redegjort for tidligere, bidrar oppgavens to sentrale funn til at vi havner midt mellom det funksjonalistiske og det konfliktteoretiske. Det er mye som oppleves som harmonisk og fint mellom styringsperspektivet og lærerperspektivet. Samtidig fremkommer det funn som viser en konflikt gjennom lærernes frustrasjon overfor styringsperspektivet. I lys av oppgavens datagrunnlag har vi funnet en sosiologisk interessant konstellasjon av likhet og ulikhet. Der det funksjonalistiske illustreres gjennom likhet, og det konfliktteoretiske illustreres gjennom ulikhet. Våre funn er basert på én videregående skole, noe vi anser som positivt, på grunn av at vi har kunnet gått i dybden og utforsket hvordan de ulike lærerne på denne skolen tenker omkring håndtering av sosial ulikhet. Basert på våre sentrale funn ville det vært interessant å undersøke dette på andre norske skoler. Dette for å undersøke om våre funn er typiske for norske skoler på et generelt grunnlag. I så måte kan man undersøke dette på tvers av skolenivå og geografisk plassering, for å undersøke hvorvidt det finnes en slik konstellasjon andre plasser. Samtidig ville det vært spennende å undersøke hvordan andre skoler håndterer sosial ulikhet. I den sammenheng har man da muligheten til å undersøke hvorvidt det er en utstrakt utfordring, eller om det bare representerer skolen vi har undersøkt.

Som vi har presentert gjennom oppgaven, fremkommer det at styringsperspektivet og lærerperspektivet er omforent enige. Det ville derfor vært interessant å undersøke hva som



kan oppnås gjennom denne enigheten. Til tross for lærernes frustrasjon, finner vi store enigheter rundt tiltak og målsetninger. Dette til grunn, kan man undersøke det i større grad, gjennom eksempelvis å forske på hvordan man kan bygge bro mellom de to perspektivene. Et spørsmål man kan stille seg i den sammenheng er, hva skal til for at lærernes frustrasjon overfor styringsperspektivet reduseres? Herunder har vi funn som viser at lærerne ønsker å bli mer inkludert i prosessene som foregår i og rundt skolen. Det kan tenkes at det politisk-byråkratiske systemet er interessert i å undersøke hva og hvorfor frustrasjonen oppleves så sterkt blant lærerne. Dette er elementer vi anser som interessante å undersøke i større grad, og noe vi kunne tenkt oss å undersøke videre, altså hva kan bidra til å bygge bro for å imøtekomme frustrasjonen blant lærerne.

## Referanseliste

- Aakvaag, G. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Aakvaag, G. C. (2017). Institutional Change in Norway: The Importance of the Public Sphere. I F. Engelstad, H. Larsen, J. Rogstad, & K. Steen-Johnsen (Red.), *Institutional Change in the Public Sphere* (s. 71–97). De Gruyter. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110546330-005/html>
- Aakvaag, G. C. (2018). A Democratic Way of Life: Institutionalizing Individual Freedom in Norway. I F. Engelstad, C. Holst, & G. C. Aakvaag (Red.), *Democratic State and Democratic Society* (s. 48–75). De Gruyter. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110634082-004/html>
- Andersen, B. & Skrede, J. (2023) *Intervju som metode*. Cappelen damm.
- Foucault, M. (1999a). *Overvåkning og straff: det moderne fengsels historie* (D. Østberg, Overs.). Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 1975).
- Foucault, M. (1999b). *Seksualitetens historie 1: Viljen til viten* (E. Schaanning, Overs.). Exil. (Opprinnelig utgitt 1976).
- Foucault, M. (2002). *Forelesninger om regjering og styringskunst* (I. B. Neumann, Overs.). Cappelen akademisk Forlag.
- Furseth, I. & Repstad, P. (2021). *Moderne sosiologer om samfunn og religion*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gisle, J. (2023, 28. november). Melding til stortinget. I *Store norske leksikon*. Hentet 09. mai 2024 fra: [https://snl.no/melding\\_til\\_Stortinget](https://snl.no/melding_til_Stortinget)
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Penguin books.
- Goffman, E. (1963). *Behavior in public places: notes on the social organization of gatherings*. The Free Press of Glencoe.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig: en studie i hverdagslivets dramatik* (K. Risvik, & Kjell, Risvik, Overs.). PAX. (Opprinnelig utgitt 1959).
- Habermas, J. (1999a). *Kommunikasjon, handling, moral og rett* (J.-A., Smith, & J.-H., Smith, Overs.). Tano Aschehoug. (Opprinnelig utgitt 1981).
- Habermas, J. (1999b). *Kraften i de bedre argumenter* (A. Eriksen, Overs.). Ad Notam Gyldendal.
- Hansen, N., M. (2005). Utdanning og ulikhet – valg, prestasjoner og sosiale settinger. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 46(2), 133-157. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-291X-2005-02-02>

- Hansen, N., M. (2010). Utdanningspolitikk og ulikhet: Rekruttering til høyere utdanning 1985-1996. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 51(1), 101-133.  
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-291X-2010-01-05>
- Hansen, N., M., & Mastekaasa, A. (2010). Reform 94 – et trendsifte i videregående utdanning?. *Søkelys på arbeidslivet*, 27(3), 191-205.  
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-7989-2010-03-03>
- Haugan, I. (2019). Norske skoler underbygger sosiale forskjeller. *Forskning.no*. Hentet fra:  
<https://www.forskning.no/ntnu-partner-skole-og-utdanning/norsk-skole-underbygger-sosiale-forskjeller/1366498>
- Jacobsen, M., H. & Kristiansen, S. (2002). *Erving Goffman: Sociologien om det elementære livs sosiale former*. Hans Reitzel
- Jacobsen, M., H. & Kristiansen, S. (Red.). (2004). *Social samhandling og mikrosociologi: en tekstsamling*. Hans Reitzel.
- Joas, H., & Knöbl, W. (2009). *Social Theory: Twenty introductory lectures*. Cambridge: Cambridge university press.
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Lynggaard, K. (2012). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 153-170). Gyldendal.
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Nordahl, T & Nordahl, S. (2023). Sosial ulikhet i skolen. *Paideia*. (25), 6-20. Hentet fra:  
[https://www.inn.no/forskning/forskningsnyheter/sosial-ulikhet-i-skolen-oker/paideia\\_nr25-thomas-nordahl.pdf](https://www.inn.no/forskning/forskningsnyheter/sosial-ulikhet-i-skolen-oker/paideia_nr25-thomas-nordahl.pdf)
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring: Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- Regjeringen. (2023, 17. januar). *Vil få ned sosiale forskjeller mellom barn*. [Pressemelding]. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/vil-fa-ned-sosiale-forskjeller-mellom-barn/id2959444/>
- Regjeringen. (2024, 15. februar). *Barnehage, skole og SFO kan jevne ut sosiale ulikheter, mener ekspertgruppe*. [Pressemelding]. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/barnehage-skole-og-sfo-kan-jevne-ut-sosiale-ulikheter-mener-ekspertgruppe/id3025509/>

- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2023). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *Hva gjør norske skoler for å håndtere sosial ulikhet?*

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere hvordan norske skoler håndterer sosial ulikhet. Dette skrivet har til hensikt å gi deg informasjon om målene for prosjektet, samt hva deltagelse vil innebære for deg.

### **Formålet**

Målet med forskningsprosjektet er å studere hvordan norske skoler håndterer sosial ulikhet.

- Oppgavens problemstilling: *Hva gjør norske skoler for å håndtere sosial ulikhet?*
- Oppgavens forskningsspørsmål:
  - *Hvordan forholder styringsperspektivet seg til sosial ulikhet?*
  - *Hvordan forholder lærerperspektivet seg til sosial ulikhet?*
  - *Hvordan forholder styringsperspektivet og lærerperspektivet seg til hverandre?*
- Dette prosjektet er en mastergradsoppgave i sosiologi for lektorutdanningen 8-13 ved UiT.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får denne forespørselen siden vi gjennomfører intervjuer med lærere i videregående skole i alderen 25-67 år, for å få innsikt i ulike erfaringsbakgrunner. Ditt bidrag er verdifullt for å gjennomføre dette forskningsprosjektet. Vi har valgt deltakerne basert på deres varierte yrkeserfaring og aldersspenn. Denne henvendelsen sendes til seks intervjupersoner for å sikre en mangfoldig representasjon. Vi har fått dine kontaktopplysninger gjennom en forespørsel til en rektor ved en videregående skole i Nord-Norge. All kontaktinformasjon behandles i samsvar med personvernregelverket, med relevante tillatelser innhentet.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

UiT, HSL-fakultetet og veileder professor i sosiologi Gunnar Colbjørnsen Aakvaag er ansvarlig for prosjektet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du velger å delta kan du når som helst trekke tilbake ditt samtykke, dette uten noen grunn. Da vil alle dine personopplysninger bli slettet, og det vil ikke ha noen form for negative konsekvenser for deg om du ikke vil delta, eller senere velge å trekke deg.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Å delta i prosjektet innebærer at du signerer en samtykkeerklæring og gir tillatelse til å bli intervjuet. Vi vil benytte lydopptak, samt skriftlige notater. Spørsmålene berører informasjon om din bakgrunn og personlige erfaringer, uten å involvere sensitiv informasjon. Navn, samt personlige opplysninger noteres på papir, og vil kontinuerlig anonymiseres. Lydopptak vil transkriberes og deretter slettes, all personidentifiserbar informasjon vil anonymiseres. Skriftlige notater låses inn uten elektronisk lagring av identifiserbare opplysninger, dette for å sikre fullstendig konfidensialitet gjennom hele forskningsprosessen. Oppgavens omfang vil være på omlag 75-100 sider.

### **Kort om personvern**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har informert om i dette skrevet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Her følger mer om personvern.

### **Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

- De som vil ha tilgang til dette er prosjektgruppen, ved veileder Gunnar Colbjørnsen Aakvaag og studentene Jonas Schiøll Eriksen og Petter Mellingsæter.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. I tillegg vil datamaterialet lagres på forskningsserver, kryptert og innelåst.

- I dette prosjektet vil ikke noe kunne gjenkjennes eller spores tilbake til deg som informant. Transkribering av intervju vil ikke inneholde personopplysninger.
- I intervjuene vil vi bruke nettskjema-diktafon mobilapp. Opptakene vil umiddelbart krypteres.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT Norges arktiske universitet har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes ca. 15. mai 2024. Opplysningene vi har innhentet til prosjektet vil da bli slettet.

### **Spørsmål:**

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Gunnar Colbjørnsen Aakvaag - [gunnar.c.aakvaag@uit.no](mailto:gunnar.c.aakvaag@uit.no)
- Vårt personvernombud: ta kontakt med informasjonssikkerhet og personvern ved UiT- [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikt's vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post:

- E-post: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)
- Telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig (veileder)

Gunnar Colbjørnsen Aakvaag

Studenter

Jonas Schiøll Eriksen & Petter Mellingsæter

# Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *hva gjør norske skoler for å håndtere sosial ulikhet?*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i et intervju.
- Å bli kontaktet skulle det være nødvendig med flere opplysninger.
- At opplysninger og meninger kan publiseres anonymisert, slik at jeg ikke kan gjenkjennes.
- At mine personopplysninger lagres frem til prosjektslutt i mai 2024.

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato).



# Vedlegg 2: Vurdering av behandling av personopplysninger



## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
440647

**Vurderingstype**  
Automatisk ?

**Dato**  
09.12.2023

**Tittel**

Masteroppgave høst/vår 2023-2024 (Hva gjør norske skoler for å håndtere sosial ulikhet?)

**Behandlingsansvarlig institusjon**

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Gunnar Colbjørnsen Aakvaag

**Student**

Jonas Eriksen og Petter Mellingsæter

**Prosjektperiode**

22.12.2023 - 15.05.2024

**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 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)

---

**Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

**Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

**Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Intervjuguide

«Gå gjennom samtykkeerklæringen, husk at intervjupersonen må signere denne».

«Fortelle litt om prosjektet».

«Garantere anonymitet».

«Informere om lengde på intervjuet».

«Gjøre informantene oppmerksomme på at dataene vil bli slettet».

«Nå starter vi opptaket av intervjuet».

#### Faktaspørsmål:

1. Hvilket kjønn er du, og hva er din alder?
2. Kan du gi en oversikt over din yrkeserfaring og bakgrunn?
  - For eksempel: Er du kontaktlærer? Hvilket trinn jobber du på? Har du jobbet lenge i skolen?
3. Kan du fortelle om din rolle som ansatt her på skolen? (med dine egne ord)
  - For eksempel: hva innebærer ditt ansettelsesforhold?

#### Introduksjonsspørsmål:

1. Hva legger du i begrepet sosial ulikhet?
  - For eksempel: Hvilke tanker har du om sosial ulikhet?
2. Kan du fortelle om hvordan dere jobber med sosial ulikhet her på skolen?

#### Hvordan arbeider skolen for å håndtere sosial ulikhet, og hvilke ressurser har skolen og deres ansatte til disposisjon:

1. Hvordan tilpasser du undervisningsmetoder for å imøtekomme mangfoldet og håndtere sosial ulikhet blant elevene?
2. Hvilke ressurser har du til rådighet i ditt arbeid for å håndtere sosial ulikhet i skolen?
  - Opplever du at skolen har ressurser til dette?
3. Hvilke strategier og praksiser iverksetter du for å skape et inkluderende læringsmiljø, med tanke på sosial ulikhet?
  - Har du noen erfaring omkring dette?

Hvordan jobber du som lærer når du forsøker å adressere, samt håndtere sosial ulikhet i ditt arbeid:

1. Hvilke tanker har du omkring inkludering i skolen?
  - Scenario: Hva ville du gjort hvis "Per" gjentatte ganger satt i eksempelvis kantina eller lignende istedenfor å delta i undervisningen?
  - Eventuelt oppfølgingsspørsmål: Har skolen ressurser eller tiltak du kan benytte deg av i en slik situasjon?
2. I henhold til sosiologisk forskning bidrar skolen til å reprodusere sosiale ulikheter. Hva tenker du om det, og din rolle her?

Påvirker forholdet mellom lærer og elev ditt arbeid med håndtering av sosial ulikhet:

1. Har relasjon til eleven(e) noe å si for å kunne håndtere sosial ulikhet?
  - For eksempel: Har du noen tanker om hva som er din rolle i arbeidet med å håndtere sosial ulikhet?
2. Hva gjør du for å fremheve elevens subjektive oppfatning av å føle seg inkludert i en elevgruppe?
  - Hvilke tilpasninger tenker du at er relevant for å imøtekomme elevens subjektive oppfatning?
3. Hva kan du som lærer jobbe med for å skape toleranse og aksept for ulikhet blant elevene?
4. Case: Per leverer gode resultater, men har høyt fravær, og er til tider umotivert og skaper uro og til tider misnøye blant de andre elevene i klassen.
  - Hvilken tilnærming ville du hatt til en slik situasjon?

Påvirker forholdet til skoleledelsen, tilpasninger i henhold til læreplanen og overholdelse av vedtekter ditt arbeid med å håndtere sosial ulikhet:

1. Hva ser du på som essensielt i arbeidet med å utvikle en skole som motvirker sosial ulikhet?
2. Opplever du at de som fatter beslutninger har samme oppfatning som dere som utøver det i skolen?
  - Opplever du at styringsdokumenter, handlingsplaner, læreplaner og lignende ivaretar håndtering av sosial ulikhet i skolen?
3. Hva mener du at beslutningstakere, skoleeier og skoleledelse bør gjøre omkring håndtering av sosial ulikhet i skolen?

Avslutning:

1. Generelt: Er det noe mer du ønsker å tilføye?

«Takke intervjupersonen for deltakelsen i undersøkelsen».

