



VITENSKAPELIG
HØYSKOLE
Norwegian School of
Theology, Religion and Society

*«Det er urettferdig å behandle elever
likt, av den enkle grunn at de er
forskjellige»*

Hvordan forstås og praktiseres likhet og ulikhet i skolen og i
klasserommet?

Linda Anneth Hallman

Veileder

Professor em.

Sverre Dag Mogstad

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn.

AVH 505: Masteroppgave i Erfaringsbasert master i KRLE / religion og etikk

(30 ECTS), vår - 2020

Antall ord: 24989



Forord

Det har vært en lang periode med studier over tre år som nå er over. Det har vært spennende og lærerikt, samtidig som det har vært krevende. Det å finne tid til skriving har vært den største utfordringen, ved siden av full jobb, husarbeid og familieliv. Prosessen med å skrive masteravhandling har også vært givende og interessant. Det har vært et privilegium å sette seg inn i et tema som jeg har vært opptatt av i flere år. I tillegg har jeg fått utvidet min horisont ved å både få bekreftet og avkreftet hypoteser og antagelser jeg har hatt om likhet.

Tusen takk til alle inspirerende forelesere, takk for studietur til Roma, og takk til gode medstudenter som har gått veien sammen med meg i disse tre årene.

Jeg vil benytte anledningen til å takke min veileder Sverre Mogstad som har vært til utrolig stor hjelp i både store og små spørsmål. Han har ledet meg med erfaren hånd i riktig retning når tankene mine har blitt for store.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke min elskede familie som har latt meg holde på med dette prosjektet. Takk til min mann og mine to barn for tålmodighet og oppmuntring når jeg i perioder har vært i ferd med å gi opp.

Det er med stor lettelse, og med en smule vemod, jeg anser denne perioden for over. Og min interesse for likhetsbegrepet er ikke svekket – «Ja til et samfunn med mer rom for ulikhet». Og som en tidligere amerikansk president skal ha sagt:

“There is nothing more unequal than the equal treatment of unequal people”

— Thomas Jefferson (1797–1801)

Sammendrag

Hovedtemaet for denne masteravhandlingen er likhet og ulikhet i skolen. Studien vil belyse om skolen tilrettelegger for at elevenes faglige og kulturelle egenart blir bevart i den norske skole. Problemstillingen er: *Hvordan forstås og praktiseres likhet og ulikhet i skolen og i klasserommet?*

Det har blitt benyttet en kvalitativ tilnærming for å belyse problemstillingen. Studiens empiri har blitt til gjennom intervjuundersøkelser, og semistrukturert intervju har blitt benyttet. Studiens utvalg består av tre lærere, og det har blitt utarbeidet fem forskningsspørsmål for å besvare problemstillingen. De operasjonelle spørsmålene danner grunnlag for temaene i intervjuguiden, og er videre med på å strukturere studiens funn og drøfting:

- Hvordan oppfattes forholdet mellom likhet og likeverd i den norske skolen?
- Hvordan tilrettelegger den norske skolen for likhet og likeverd?
- Hvordan blir elevers evner, anlegg og forutsetninger ivaretatt i norsk skole?
- Er det noen spesielle fag i skolen som blir prioritert fremfor andre fag?
- Hvordan håndteres resultatlikhet i skolen?

Funn fra studiene viser at lærerne opplever «likeverd», «likhet» og «ulikhet» som vanskelige begreper i skolen. Tilpasset opplæring skal sikre at ulike elever får forskjellig opplæring etter evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Likevel vises det gjennom den erfaringen lærerne deler at det er usikkerhet rundt hvordan tilpasset opplæring skal utføres i praksis. Lars Laird Iversen (2018) kritiserer ideen om at et fellesskap skal hvile på like verdier, og han mener klasserommet bør være en treningsarena for å være et «uenighetsfellesskap». Lærerne fra min empiri viser til ulike erfaringer med å fremheve elevers ulikheter i skolehverdagen. Til tross for at de er klar over at elevene er forskjellige, opplever de det vanskelig å synliggjøre ulike meninger og kulturelle ulikheter hos elevene.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Presentasjon av tema	1
1.2	Avgrensing.....	4
1.3	Problemstilling og forskerspørsmål.....	7
1.4	Materiale.....	7
1.5	Metode.....	8
1.6	Oppgavens struktur.....	8
2	Teori	9
2.1	Begrepet likhet på norsk – «equality» og «similarity».....	9
2.2	Likhetstanken i Norge	10
2.3	Likhet og ulikheter i nasjonale læreplaner	13
2.3.1	Normalplanen fra 1939.....	13
2.3.2	Læreplanen for forsøk med 9-årig skole	14
2.3.3	Mønsterplan for grunnskolen av 1974	15
2.3.4	Mønsterplan fra grunnskolen fra 1987	16
2.3.5	Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997	18
2.3.6	Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) 2006	18
2.3.7	Fagfornyelsen	19
2.4	Tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring	20
2.5	Skolens håndtering av forskjeller	26
2.6	Resultatlikhet, sjanselighet og minimumskompetanse	27
2.7	«Uenighetsfellesskap i klasserommet».....	29
2.8	Oppsummering av teorikapittelet	31
3	Metode - kvalitativ forskningsmetode.....	31

3.1	Forskningsintervjuet	31
3.1.1	Intervjuguiden	31
3.1.2	Valg av informanter	32
3.1.3	Gjennomføring av intervjuene	32
3.1.4	Transkribering	33
3.1.5	Kvalitativt forskningsintervju	33
3.2	Utfordringer	34
3.3	Analysemetode	35
3.3.1	Koding	35
3.3.2	Hermeneutisk meningsfortolkning	36
3.4	Validitet og reliabilitet	37
3.4.1	Validitet	37
3.4.2	Reliabilitet	38
4	Funn fra empirien	39
4.1	Likhet og likeverd	39
4.1.1	Likhet	39
4.1.2	Likeverd	41
4.2	Tilrettelegging for ulikhet, likhet og likeverd?	42
4.2.1	Elever som skiller seg ut	42
4.2.2	Å synliggjøre forskjeller	43
4.3	Skoleflinke og skolesvake elever	45
4.3.1	Tilpasset opplæring	45
4.3.2	Skolesvake elever	45
4.3.3	Elever som trenger mer utfordringer	46
4.3.4	Utfordringer ved tilpasset opplæring	46
4.4	Fagenes prioritet	47

4.4.1	Er det fag i skolen som burde få større plass?	48
4.4.2	Elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning	48
4.5	Resultatlikhet	50
5	Hvordan forstås og praktiseres likhet og ulikhet i skolen og i klasserommet?	51
5.1	Hvordan oppfattes forholdet mellom likhet og likeverd i den norske skolen?.....	51
5.2	Hvordan tilrettelegger den norske skolen for likhet og likeverd?	53
5.3	Hvordan blir elevers evner, anlegg og forutsetninger ivaretatt i norsk skole?	55
5.4	Er det noen spesielle fag i skolen som blir prioritert fremfor andre fag?	59
5.5	Hvordan håndteres resultatlikhet i skolen?.....	60
6	Konklusjon	61
7	Litteratur.....	64
8	Vedlegg 1, Intervjuguide.....	69

1 Innledning

1.1 Presentasjon av tema

Det er ikke mange som er uenig om at det er mest rettferdig å behandle alle likt. I Norge har likhetstanken stått sterkt i en årrekke. Det har blitt jobbet for at samfunnsborgerne skal ha like rettigheter, og få lik behandling. Alle skal få lik behandling uansett hvilken bakgrunn man har, og uavhengig av hvilket samfunnslag man kommer fra. Likheter er noe som svært ofte blir brukt i positive sammenhenger. Noen eksempler på dette er «likhet for loven», «like rettigheter», «lik lønn for likt arbeid» og «likestilling», som er noen av de kjente utsagnene som klinger godt hos de fleste.

I skolen var det Hartvig Nissen som brakte enhetsskoletanken til Norge allerede på slutten av 1800-tallet. Enhetsskolen skulle sikre at alle norske elever fikk et likt skoletilbud (Enhetsskole, 2009). Dette er gode verdier som absolutt samfunnet må streve etter å ivareta. Jeg oppfatter alle mennesker som likeverdige, men skiller likevel mellom «likeverd» og «likhet». Dette er fordi førstnevnte skiller mellom likeverd og likhet, mens sistnevnte står i fare for å stille likhet som krav for likeverdig behandling. Jeg undrer på om det store søkelyset på likhet kan føre til at ulikhet blir noe vi vil unngå? Ønsker vi et samfunn der vi er mest mulig like? Tittelen på denne masteravhandlingen, «Det er urettferdig å behandle elever likt, av den enkle grunn at de er forskjellig», har jeg hentet fra en av mine informanter. Denne uttalelsen gav uttrykk for en positiv og tolerant holdning ovenfor mangfoldet blant skoleelever, men jeg lurer på om den norske skolen er organisert og tilpasset for å behandle elever ulikt?

I 1933 kom Aksel Sandemose bok *En flyktning krysser sitt spor*. Det er i denne romanen Aksel Sandemose formulerte den kjente «Janteloven». Det var etter at jeg leste denne boken at jeg ble enda mer nysgjerrig på likhetsbegrepet. Boken handler om hvordan Espen Arnakke ser tilbake på sin barndom i småbyen Jante, etter at han har drept en mann. Småbyen Jante har laget Janteloven for å holde Jante nede, ifølge fortelleren i boken, Espen Arnakke (Sandemose, 1999, s. 65). Janteloven forbyr mennesker å være annerledes, det er viktig å ikke skille seg ut, og for all del ikke tro at man er noe. Janteloven blir hyppig brukt i mediebildet i Norge, og det er tydelig at mange kjenner seg igjen i disse lovene. Den første loven i Janteloven blir det spesielt mye referert til: «Du skal ikke tro du er noe» (Sandemose, 1999, s. 65).

Det er selvsagt enklest med et samfunn der vi er mest mulig like. Det er så godt å snakke med noen som har like meninger som oss. Å være «politisk korrekt» har vært et populært utsagn de siste årene, og akkurat det handler jo om å tenke likt som majoriteten. Det handler for eksempel om å være positiv til politiske og sosiale endringer i forbindelse med homofili, mens de som er skeptisk til slike samfunnsendringer fort blir stemplet som «mørkemenn». Det sier seg selv at det mest sannsynlig er mange som tier om sine meninger om homofili, i frykt for å være annerledes. Basim Ghazlan (2008) skriver om en homofili-debatt han var med på i norsk media. Han trodde han kunne si sin mening offentlig i denne debatten, selv om den var annerledes en majoritetens. Ghazlan (2008) skriver at ettersom han oppfattet ytringsfriheten som en høyt verdsett verdi i Norge, snakket han åpent om sine holdninger. Reaksjonene han fikk etter debatten ble han svært overrasket over. Han fikk flere e-poster og SMS som var full av hat. Ghazlan (2008) fikk blant annet beskjed om å forlate Norge, om han ikke forandret meningene sine til det som passet inn i det norske samfunnet (Ghazlan, 2008 s. 90). Dette er et av flere eksempler der jeg frykter at medlemmer av det norske samfunnet tier om sine meninger, fordi de er ulike fra majoritetens meninger. Jeg måtte bruke en hel skoledag med å trøste elever etter det forrige presidentvalget i USA, der Donald Trump ble valgt som president. Jeg hadde flere elever som fryktet at det nå ville bli tredje verdenskrig. Det hadde de fått med seg fra det til tider lite nyanserte mediebildet i Norge, og fra diskusjoner rundt kjøkkenbordet hjemme. Det var kun en elev i klassen min som ikke turte å si noe, og jeg visste fra før at faren hans støttet Donald Trump, men denne gutten tiet. Jeg har snakket med folk i Norge som mener «Pride» er for sex-fiksert, og at homofili ikke er så enkelt å forstå. Det samme gjelder meninger om presidenter i USA som Barack Obama og Donald Trump, abortsaken, Israel, og mye mer. Hvordan kan vi få til et samfunn der flere meninger kommer frem?

Norge har en historie med fornorskningpolitikk der målet var å assimilere folkegrupper som samer og nasjonale minoriteter. Denne politikken var en offentlig politikk som var pågående i mange år. Disse gruppene skulle bli lik resten av befolkningen, de skulle glemme sitt språk, sin kultur og sine tradisjoner for å bli norske. Dette er for mange et ukjent kapittel av norsk historie. Jeg studerte samfunnsfag da jeg gikk på lærerskolen og ble svært overrasket over at jeg var den eneste i rommet, bortsett fra foreleseren, som hadde hørt om de overgrep som den norske stat utførte mot de nasjonale minoritetene. Heldigvis er dette historie, og den norske stat har offentlig bedt disse folkegrupper om unnskyldning. Det er flere som i ettertid har fått oppreisning for overgrep og trakassering de har blitt utsatt for av den norske stat. Jeg har en

lærerkollega som har fortalt meg at hun er både pinsevenn og av romanislekt. Det er ikke noe du kan se på henne, jeg trodde hun var helt lik meg, bortsett fra at hun er født i Sverige. Hun har opplevd å bli mobbet i mange år på både barne- og ungdomsskolen fordi hun er tater. Hun kan fortelle mye om hvordan det føles å alltid oppleve seg ulik de andre. Kulturen hun kommer fra skiller seg stadig fra majoriteten. Selv om det ikke er så mange som vet om hennes bakgrunn så kan hun fortelle at hun ofte opplever seg som annerledes. Hun kan oppleve seg som annerledes både blant sine egne slektninger, og blant «buroar», som tatere kaller mennesker som ikke er av romanislekt. Det var først etter at hun ble voksen at det gikk opp for henne at menneskene hun omgikk med, var like ulike som henne.

Bibeltro kristne eller, personlig kristne, er en annen gruppe som mange mener har blitt en minoritetsgruppe i det norske samfunnet. Blant annet har Bjørn Stærk (2017) skrevet om konservative kristne i Norge, som han kaller «Den skjulte minoriteten». Dette er likevel ikke noe vi kan vite med sikkerhet fordi det ikke blir ført statistikk i Norge over personers religion, tro og livssyn (Daugstad & Østby, 2009). Jeg har jobbet som lærer i mange år og blir stadig forbauset over at jeg har hatt elever over flere år, før jeg har funnet ut at noen er personlig kristen. Derimot blir jeg tidlig gjort oppmerksom på om noen er muslimer, buddhister eller fra andre trosretninger.

Det norske samfunnets syn på likhet er noe jeg har vært opptatt av i mange år. Etter at jeg har blitt en erfaren lærer i barneskolen, har det gått opp for meg at temaet om likhet og ulikhet burde være et mye større tema i skolen enn det jeg opplever at det er. I «Kultur for læring», St.meld. nr. 030 (2003-2004), står det noe om dette:

Skolen er sannsynligvis den arenaen der det nye mangfoldet i samfunnet kommer sterkest til uttrykk. Målet om en inkluderende skole har skapt et økt mangfold i elevgruppen. Dette innebærer både nye utfordringer og nye muligheter. På den ene side er det langt mer krevende å håndtere og forholde seg til ulikhet enn likhet. På den annen side representerer det store mangfoldet i elevmassen en viktig ressurs. En forutsetning for å utnytte denne ressursen på en positiv måte er at skolen evner å gi alle elever, uansett bakgrunn og forutsetninger, de samme mulighetene til å utvikle sine evner og talenter. Skolen må i større grad legge vekt på ulike elevers likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 24).

Dette gjelder ikke bare de elevene som kommer fra en annen kultur, men også de elevene som opplever seg annerledes enn majoriteten på forskjellige måter. Alle elever i den norske skolen skal ha tilpasset undervisning etter sine forutsetninger og evner. Tilpasset opplæring er nedfelt i opplæringsloven: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Det at en enkelt lærer skal tilpasse opplæringen for hver enkelt elev i en hel klasse, kan nærmest høres ut som en umulig oppgave. Elevene i et klasserom er ikke bare mange, men de er svært ulike. De har forskjellig tro, forskjellige bakgrunner og er utrustet med svært forskjellig motivasjon, evner og interesser for å lære.

1.2 Avgrensing

Jeg har valgt å avgrense temaet om likhet til å fordype meg i hvordan skolen behandler likhet og ulikhet. Skolen kan ses på som et samfunn i miniatyr, der finner man alt det vi ellers finner av ulike kulturer og ulikheter i det norske samfunnet (Eriksen, 2008).

Utfordringen mellom ulikhet og likhet er ikke noen ny problemstilling i det norske skolesystemet. Marte-Marit Berntsen Aarvik (2009) har skrevet en svært interessant masteravhandling der hun har studert nettopp hvordan skolen har håndtert ulikheter gjennom norsk skolehistorie. Min avhandling vil rette seg mest om ulike evner hos den enkelte elev, uavhengig av etnisitet, mens Aarviks (2009) motivasjon retter seg mest mot det flerkulturelle Norge. Jeg vil komme tilbake til Marit Berntsen Aarvik (2009) avhandlingen under teorikapittelet.

Den 12. mars 2020 vil i ettertiden stå som en historisk dag i Norge. Da stengte regjeringen alle landets skoler for å stoppe en pandemi som hadde kommet til Norge, nemlig koronaviruset (Statsministerens kontor, 2020). Dette førte til at landets lærere måtte hive seg rundt og utføre hjemmeundervisning for elevene. Etter bare en uke med hjemmeskole snakket jeg med en kollega som er kontaktlærer på femte trinn. Hun hadde blitt svært overasket over at elever hun til daglig strever med å motivere til å utføre skoleoppgaver i klasserommet, har vist seg å være noen av de ivrigste elevene på hjemmeskole. De hadde levert alle skoleoppgavene på hjemmeskolen og var veldig stolte av seg selv. Hun sa til meg at det hadde virkelig gått opp for

henne at vi må tenke annerledes på skolen for disse elevene. Det er noe vi gjør feil, sånn at disse elevene ikke opplever mestring og inkludering på skolen.

Da jeg gikk på ungdomsskolen på 90-tallet hadde skolen en egen klasse for elever som ikke mestret skolen. Denne klassen ble kalt for «motorklassen» på den skolen jeg gikk. I denne klassen var alle de tradisjonelle skolefagene tatt bort og elevene fikk lære seg å skru motor det meste av skoleuken. I tillegg tok de alle førerkort på moped, og tilbrakte mye tid på sløydsalen. Denne klassen ble fulgt av en og samme lærer i alle timene på skolen. Motorklassen var for seg selv i en egen avdeling på skolen, men elevene var sammen med andre elever i friminuttene, på fester, skoleturer og lignende. Jeg kan ikke huske at det var negativt å gå i motorklassen, og jeg husker at jeg selv også lurte på om jeg skulle søke meg dit i en periode. Nå er sånne klasser borte. «Sløydlæreren» og «motorlæreren» er borte fra de fleste skoler. Jeg har ofte tenkt på hvilke alternativer vi har for disse elevene i dagens skole. Kan det være den type elever som i dagens skole utvikler skolevegning, diagnostisering og ender med en til en undervisning? Har vi egentlig funnet et bedre tilbud til disse elevene i dagens skole? Er de mer integrert i fellesskapet?

Jeg har gjennom mange år som lærer i barneskolen ofte vært fortvilet over elever som gang på gang skal tvinges til å øve og lære på områder der de verken har motivasjon, evner eller forutsetning til å lære. Dette er ofte elever som strever med basisfagene, men som er i sitt ess i praktiske fag. Jeg har fått en gjentagende opplevelse av at skolen skal prøve å plassere alle elever inn i den samme boksen, at de skal bli mest mulig like. Jeg må spørre om det ikke er på tide at den norske skolen tilrettelegger for elever som er ulike, også blant etnisk norske elever. Det er lovpålagt, som jeg har nevnt tidligere, at skolen skal tilrettelegge for den enkelte elevs forutsetninger og evner. Ifølge Britt Oda Fosse (2014) er det, og det har vært, uenighet om hvordan tilpasset opplæring skal foregå i praksis. Hun er kritisk til hvordan skolen håndterer inkludering og tilpasning for den enkelte elev. Fosse (2014) mener noe av grunnen til at tilpasset undervisning ikke fungerer er lærernes kompetanse. I tillegg til stadig skiftende regjeringers innblanding i hvordan skolen skal drives. «Skolen må utvikle et læringsmiljø basert på likeverd som ulikhet» (Fosse, 2014, s. 433).

Men, hva er likeverd? Alexis de Tocqueville mente ifølge Marianne Gullestad (2002) allerede på starten av 1800 tallet at «ideen om likeverd lett fører til ideen om likhet» (Gullestad, 2002,

s. 82). Dette kan i Norge ha noe med det norske språket å gjøre. Thomas Hylland Eriksen (2002) mener det er spesielt vanskelig å diskutere likheter og forskjeller på det norske språket fordi ordet likhet har forskjellig betydning. Likhet blir brukt både om like rettigheter og muligheter, og om kulturell likhet. Rettigheter og muligheter er «equality» på engelsk, mens kulturell og sosial likhet er «similarity». Det avgjørende spørsmålet blir dermed «om similarity er avgjørende for å oppnå equality» (Eriksen, 2002, s. 29).

Andreas Føllesdal (2000) diskuterer likhet og likeverd i skolen der han blant annet går hardt ut mot Gudmund Hernes forsvar for resultatlikhet fra 1974. Han spør om det fortsatt er sånn at resultatlikhet er idealet i norsk utdanningspolitikk. Jeg kommer tilbake til Føllesdals (2000) artikkel senere i oppgaven, men det som er interessant i min avhandling innledningsvis er at Føllesdal (2000) også problematiserer forholdet mellom likeverd og likhet. Han mener det bør ryddes opp i argumenter for likhet i skolen, nettopp fordi dette kan misforstås med at det blant annet er et mål at alle skal oppnå like resultater. Han avslutter med at lærerens oppgave er «å sikre likeverd blant ulike» (Føllesdal, 2000, s. 20).

Jeg hadde for noen år siden spesialpedagogiske timer med en elev som var faglig svak i alle de teoretiske fagene. Jeg hadde matematikk med denne eleven tre skoletimer i uken. Jeg oppdaget fort at hun hadde automatisert mye kunnskap, men hun visste ikke hva hun kunne bruke det til. Hun kunne blant annet gangetabellen på rams, men hun forsto ikke hvordan hun kunne bruke ganging i praktiske sammenhenger. Jeg prøvde å legge opp til mest praktisk matematikk. Vi brukte mye tid på kjøkkenet og i butikken, men det var svært vanskelig for henne med tallforståelse. Jeg møtte denne eleven etter noen år, og vi kom i snakk om matematikk. Da viste det seg at hun fortsatt øvde på det samme som vi øvde på tre år tidligere. Jeg må derfor spørre meg om det ikke er på tide å lære denne eleven noe annet. Det er tydelig at hun kommer til å være avhengig av hjelpemidler også senere i livet. Denne eleven trenger muligens annen kunnskap og et annet fokus enn resten av klassen. Hun kan få mer nytte av opplæring i bruk av hjelpemidler som kalkulator og lignende for å kunne klare seg i samfunnet senere. Jeg må spørre om det er sånn at man i den norske skolen likevel strever etter resultatlikhet, muligens ubevisst?

1.3 Problemstilling og forskerspørsmål

Jeg ønsker i denne avhandlingen å undersøke om skolen har en klar oppfatning av betydningen av likeverd og likhet, og jeg ønsker å finne ut hvordan man tilrettelegger for elevers ulikhet og likhet i den norske skolen og i klasserommet. Jeg har kommet frem til følgende problemstilling: *Hvordan forstås og praktiseres likhet og ulikhet i skolen og i klasserommet?*

Det er nødvendig med operasjonaliserte spørsmål for å kunne besvare denne problemstillingen. Jeg har derfor formulert fem forskerspørsmål som jeg ønsker å analysere:

- Hvordan oppfattes forholdet mellom likhet og likeverd i den norske skolen?
- Hvordan tilrettelegger den norske skolen for likhet og likeverd?
- Hvordan blir elevers evner, anlegg og forutsetninger ivaretatt i norsk skole?
- Er det noen spesielle fag i skolen som blir prioritert fremfor andre fag?
- Hvordan håndteres resultatlikhet i skolen?

1.4 Materiale

Jeg har valgt å intervju tre lærere for å undersøke hva de mener om likhet og likeverd i skolen. Dette har vært nyttig for å kunne besvare min problemstilling. Jeg kommer nærmere inn på mine informanter og hvordan intervjuene ble utført under metodekapittelet.

I min søken etter nyttig faglitteratur om likhet synes jeg utvalget har vært begrenset. Det har ikke vært forsket mye på likhet i forhold til skolen. Jeg har likevel funnet en del artikler som jeg referer til i min avhandling. Jeg vil her nevne noe av den faglitteraturen jeg har henvist til. Thomas Hylland Eriksens (2002) problematisering av begrepet likhet på norsk har vært min hovedkilde til å åpne opp for problemstillingen om likhet. Marte-Marit Berntsen Aarvik (2009) har skrevet en masteravhandling om likhet i norske lærerplaner gjennom tiden. Denne avhandlingen har vært en nyttig kilde til min oppgave. Sosialantropolog Marianne Gullestad har forsket på likhet i Norge, så jeg har referert en del fra hennes forskning. To fagbøker jeg har brukt mye som kilde har vært: *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* av Marianne E. Lien, Hilde Lidèn og Halvard Vike (2010). Og *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*, av Lars Laird Iversen (2018). Hovedkilden min til bruk av metode har vært Steinar Kvale og Svend Brinkmanns (2018) bok

Det kvalitative forskningsintervju. Jeg vil ellers vise til min litteraturliste med nettsider, artikler og rapporter som jeg har brukt som kilder.

1.5 Metode

Jeg har valgt en teoretisk problemstilling, men den har vokst frem fra mine praksiserfaringer. Det har derfor vært naturlig å intervjuere lærere for å undersøke hva de tenker om likhet. Jeg har god kjennskap til de tre lærerne som jeg har intervjuet, dette er derfor ikke et representativt utvalg av skolen i Norge. Mine informanter gir likevel sine meninger om likhet fra sin skolehverdag, og hvordan likhet skal og bør synliggjøres i klasserommet. Analysen min er en analyse av meningene til informantene i lys av teorien jeg har funnet.

Teori og metode er ikke uavhengige av hverandre. Jeg har derfor brukt mye tid på biblioteket for å utforske tidligere forskning om emnet, i tillegg til at jeg har orientert meg om emnet på internett og i andre medier for å finne tidligere meninger som berører studiet. Dette måtte til før jeg kunne komme frem til problemstillingen (Brinkmann og Tanggaard, 2018, s27).

Denne studien av likhetsbegrepet er dermed basert på teori av tidligere forskning, i tillegg til tre intervjuer av lærere som jobber i barneskolen. Teori av tidligere forskning og min datainnsamling i form av intervjuer svarer derfor til sammen på min problemstilling. Jeg har valgt kvalitativ metodologisk tilnærming på min analyse. Det er den fremgangsmåten som vil være mest hensiktsmessig for å gi dybdekunnskap til det emnet jeg ønsker å beskrive (Everett & Furuseth, 2012, s. 27).

1.6 Oppgavens struktur

Avhandlingen er delt inn i seks hovedkapitler. I innledningen presenterer jeg problemstillingen og forskerspørsmål med bakgrunnen for hvorfor jeg har valgt å skrive om likhet. I teoridelen starter jeg med å redegjøre for problemet om forståelsen av begrepet likhet på det norske språket. Videre i kapittel to presenterer jeg mine funn fra faglitteratur som omhandler likhet generelt og i forhold til skolen og samfunnet. I kapittel tre forklarer jeg mine valg av metoder og utdyper hvordan jeg har gjennomført min avhandling. Jeg redegjør for funn fra empirien i

kapittel fire. I kapittel fem diskuterer jeg mine funn fra empirien opp mot teorien fra kapittel to, før jeg avslutter med å konkludere i kapittel seks.

2 Teori

2.1 Begrepet likhet på norsk – «equality» og «similarity»

Thomas Hylland Eriksen (2002) og Marianne Gullestad (2008) mener begrepet «likhet» har forskjellig betydning på norsk, noe jeg også skrev om innledningsvis. «På engelsk skilles det mellom equality og similarity (og på fransk mellom égalité og similarité), en distinksjon som ikke på samme måte finnes på norsk» (Gullestad, 2002, s. 82). Det vil si at begrepet likhet på norsk kan bety både «equality» og «similarity». Norge er opptatt av at samfunnsborgerne skal ha like rettigheter og muligheter i samfunnet, uansett bakgrunn. Det er det som på engelsk heter «equality», mens man på norsk bruker likhet som begrep. Den andre betydningen av ordet handler om kulturell og sosial likhet, det vil si at samfunnsborgerne er like som individer i sine meninger, tro og lignende. Likhet blir også brukt om kulturell likhet på norsk, mens på engelsk brukes «similarity». «Det avgjørende spørsmålet når det gjelder minoritetenes stilling, er om *similarity* er nødvendig for å oppnå equality» (Eriksen, 2002, s. 29). Er det nødvendig at samfunnsborgerne blir mest mulig like i kultur for å oppnå like rettigheter og muligheter?

Forskjellene på de ulike forståelsene av likhet kommer sjelden frem i dagligtalen på norsk. Begrepet likhet er tvetydig, og dette kan få konsekvenser over hvordan man tenker og handler ut fra likhet som prinsipp. Likhet blir ofte brukt ubevisst som motivasjon for våre handlinger og våre verdiorienteringer, uten at det er skikkelig gjennomtenkt eller reflektert over. Halvard Vike, Hilde Lidén og Marianne Lien (2007) mener det er viktig å skille mellom likhet i sosiale samhandlinger, og likhet som regulerende prinsipp for politiske institusjoner. De trekker spesielt frem enhetsskolen som et eksempel på en institusjon som bruker likhet som prinsipp, og som skal bidra til å gjøre innbyggerne mer like.

Likhetsbegrepet har vært et viktig begrep innenfor moderne politikk siden «Den franske revolusjonen». De fleste samfunn har vært preget av store ulikheter, derfor har likhet vært et

spesielt viktig begrep for de politiske krefter som har vært i opposisjon mot de som sitter med makten (Thorsen & Berg, 2013). Det handlet om venstresidens kampsak om skjevfordeling i samfunnet, der det ble kjempet for like rettigheter i et samfunn med store økonomiske skjevfordelinger. De fleste ønsker å støtte kampen for lik rett til utdanning, lik lønn for likt arbeid, lik rett til religionsutøvelse og så videre. «Men da dreier det seg om likhet i betydning likeverd, og ikke som kulturell likhet» (Salimi, Neumann & Eriksen, 2002).

Det er svært mange politiske aktive i Norge som bruker begrepet likhet i sin argumentasjon i politiske situasjoner der man må tenke forskjellig. «Når kravet om likhet overtrumfer alle andre krav, står man i farten i fare for å glemme en annen demokratisk dyd, nemlig retten til og respekt for forskjell» (Salimi et al, 2002). Det handler om å respektere at forskjellige mennesker har ulikt syn på hva som er et godt liv, og respektere og tåle at man mener forskjellig. Samtidig må man være seg bevisst at likhet har forskjellig betydning. Der det dreier seg om å få til et kulturelt likt samfunn må assimilering til ved å kjempe for å bli likedan. Handler kampen derimot om likhet om like rettigheter handler det ikke om å bli likedan, men at alle har rett på likeverdighet (Salimi et al, 2002).

Aarvik (2009) skriver også om at begrepet likhet og likeverd ofte får det samme meningsinnholdet på norsk. Likhet får ofte en positiv verdi på norsk, fordi begrepet likeverd er positivt. «Når begrepet likhet er positivt ladet, vil man imidlertid oppfatte ulikhet eller forskjeller som noe negativt, noe som må håndteres» (Aarvik, 2009, s. 70).

2.2 Likhetstanken i Norge

Allerede på begynnelsen av 1800-tallet skrev den franske aristokraten og politikeren Alexis de Tocqueville noe om samfunnets behov for likhet (Meisingset, 2006). Kristian Meisingset (2006) bruker Tocquevilles tanker på å forklare dagens samfunn. Alexis de Tocqueville studerte det sosiale, religiøse, kulturelle og politiske livet i USA. Han ble den første politiske tenker som gav sin fulle støtte til demokratiet. Demokratiet var den sivilisasjonstypen som ville etterfølge aristokratiet mente Tocqueville. Demokratiet var basert på likhet, mens aristokratiet var basert på ulikhet. Tocqueville advarte likevel om at den demokratiske utviklingen kan gå for langt. Folkets behov for likhet står da i fare for å bli destruktivt mente Tocqueville (Meisingset, 2006).

Likhetstanken er ikke norsk, men den er utbredt i Norge. Det er blant annet større vekt på resultatlikhet i Norden om man sammenligner med USA. Det er også sterkere kobling mellom likhet og likeverd i Norden (Gullestad, 2002). Selv om likhetsidealet har vært debattert siden 1980-årene står fortsatt likhet som ideal både sosialt og politisk sterkt i Norge, ifølge Gullestad (2002). Det politiske målet om likhet ved gode levekår og like politiske rettigheter bør opprettholdes, men samtidig bør samfunnet åpne mer for forskjeller og ulikheter i familiebakgrunn, levesett og religiøs tro (Gullestad, 2002, s. 78).

Halvard Vike (2002) beskriver den norske majoritetstradisjonen som det «komplementære forholdet mellom konformitet og individualisme» (Vike, 2002, s.149). Konformitet henger sammen med offentlig sosial kontroll som sjelden gir rom for sosialt og kulturelt mangfold. Konsensusorientert samhandling dreier seg om sosial, pragmatisk likhetsstrategier og har lite med ulikhet å gjøre. Norsk tradisjon er i tillegg preget av en sterk individualistisk tradisjon. Denne tradisjonen er på flere måter typisk «vestlig», men det er områder der «norsk» individualisme skiller seg fra det allmenne. Det å ta avgjørelser for egen familie på det materielle og politiske grunnlaget har vært sterkt til stede. Velferdsstaten har virket individualiserende ved at mennesket har blitt frigjort og mindre avhengig av «familie, sosiale nettverk, øvrighetspersoner og markedet» (Vike, 2002, s. 142). I tillegg har den puritanske religiøsiteten vært viktig i den norske majoritetstradisjonens individualitet, gjennom individets personlige forhold til Gud. I Norge finner vi også en sterk tradisjon for å «marsjere i flokk». Det å bruke fellesskapets standard som redskap til å kontrollere individer som i forhold til denne normen er mulige avvikere. Det er denne tradisjonen som i moderne bevissthet foraktelig kalles «jantelovmentalitet» (Vik, 2002, s. 142).

Ifølge Halvard Vike (2002) er det vanskelig for mange nordmenn å tenke på kultur som noe annet enn politikk innen fritid og kultur. Nordmenn er likevel langt mer forskjellig enn det man tror, men det unngås systematisk å kalle disse forskjellene for kulturelle forskjeller. Etniske nordmenn har ifølge Vike (2002) en tendens til å tenke på kultur som noe de fremmede har, noe som skiller «dem» fra «oss» (Vike, 2002, s. 138-139).

De som mener noe annerledes enn majoriteten kan oppfattes som en utfordring til likeverdstanden. Forskning viser at man i Norge er så bevisst likhetstanken at man unngår situasjoner der forskjeller kommer til uttrykk. I tillegg er det viktig å fremheve det som er likt

for å overskygge det som er ulikt. «Og slik vedvarer forestillingen om «Det Norske» som en enhetlig størrelse» (Kolshus, 2015).

Sosialantropolog Marianne Gullestad viet mesteparten av sitt forskerliv til jakten på norske kulturtrekk som stikker dypere enn brunost og hardingfele. Det hun fant, var en hang til å sette likhetstegn mellom likhet og likeverd. Når vi gjør det samme, spiser det samme og foretrekker det samme, er vi jevnbyrdige også på et mer grunnleggende plan (Kolshus, 2015).

Marianne Gullestad (2002) har forsket på hvordan «vanlige» norske mennesker forholder seg til forskjeller i levesett og livsstil. Hun kom frem til mye interessant gjennom sitt empiriske materiale. Blant annet fant hun ut at mennesker må føle seg like for å føle seg likeverdige i uformelle sammenhenger. Det oppfattes som et problem når mennesker møter noen som er forskjellig. Den som er forskjellig oppfattes gjerne da som en som mangler noe vesentlig. Der forskjellene blir for store, unngår ofte partene hverandre. Enkeltmennesker unngår mennesker og situasjoner de opplever som forskjellig fra seg selv (Gullestad, 2002).

Marianne Gullestad (2001) beskriver at mennesker må oppfatte seg som like for å oppleve seg selv som likeverdige. Det blir derfor viktig å fremheve alt som er likt og skjule alt som er ulikt. Dette fører til at menneskeverdet hos den enkelte blir bekreftet, altså at man får bekreftet at ulikheten er godkjent. Marianne Gullestad (2001) kaller dette for «forestilt likhet», dette er likeverd forstått som likhet som ikke er observerbare likheter, men at man hele tiden fremhever det som er likt for å overskygge ulikheter og få bekreftelse på menneskeverdet.

Norge er svært mangfoldig, likevel lever forestillingen om likhet. Norge blir ofte beskrevet som et homogent land, der forskjellene er mindre om man sammenligner med mange andre land. Antropologiske studier av Norge viser at denne forestillingen ikke stemmer. Norge er ikke mer homogent enn andre steder, men forestillingen om likhet synes derimot å være forankret i organiseringen av sosiale og kulturelle prosesser. Undersøkelser viser også at folk i Norge er mer opptatt av likhet enn i andre land. Likhet blir rett og slett sett på som en viktig verdi (Vike, Lidén & Lien, 2007, s. 11 ff).

Det homogene Norge er ifølge Marianne Gullestad (2002) en myte. Det er riktig at Norge har vært mer homogent kulturelt og religiøst, om man sammenligner med mange andre land, men

det har også vært store variasjoner i Norge både etnisk og religiøst. I Nord-Norge har det vært en multietnisk situasjon med både samer, kvener og etniske nordmenn. Det har bodd jøder, sigøynere og tatere i Norge i mange hundre år. Det har rådet store forskjeller mellom kristne med tilhørighet i folkekirken og dem som tilhørte lekmannsbevegelsen. I tillegg har det også vært variasjoner i klasser. Det homogene Norge fungerer likevel som grunnlag for tenkning og handling, det gir fort et skarpt skille mellom «oss» homogene og de «fremmede» som forstyrrer denne homogeniteten. Ideen om det homogene Norge kan dermed bli et hinder for integrering (Gullestad, 2002, s. 68 og 69).

2.3 Likhet og ulikheter i nasjonale læreplaner

«Ethvert forsøk på å skape mer likhet innebærer at man på en eller annen måte må håndtere ulikhet» (Aarvik, 2009, s. 6).

Marte-Marit Berntsen Aarvik (2009) har gjennom sin masteroppgave i idehistorie studert de nasjonale læreplanene fra perioden 1939 til 1987. Aarvik (2009) har sett på skolens håndtering av ulikhet, og hvordan læreplanene forholder seg til likhet og ulikhet i sin masteravhandling. Dette er en svært interessant avhandling om hvordan skolen har håndtert ulikheter gjennom norsk skolehistorie.

2.3.1 Normalplanen fra 1939

Norges første nasjonale læreplan var *Normalplanen fra 1939* (N39). Tidligere var det de forskjellige skoledirektørene som utarbeidet læreplaner. Dermed ble N39 et brudd i norsk skolehistorie, først og fremst for at den skulle gjelde alle elever, men også for at den fremsto som en mer rettferdig plan for alle. Den norske enhetsskolen innebar sju års skolegang som skulle gjelde alle barn i Norge.

Enkelteleven er det sentrale i N39. Læreren skulle studere elevene gjennom lek og arbeid for å kunne tilrettelegge undervisningen for den enkelte best mulig. Arbeidsmetodene skulle være varierte og opplæringen skulle tilpasset slik at de flinke elevene fikk vanskeligere stoff, mens de mindre flinke skulle få tilpasset opplæring gjennom blant annet mer tid. Det var en sterk allianse mellom pedagogikk og psykologi i denne perioden. N39 har et sterkt søkelys på elevenes ulike evner og anlegg. Det står blant annet noe om i innledningen av læreplanen:

Målet for opplæringa er ikkje å hjelpa elevar med ulike evner og givnader til å verta like dugnande i skularbeidet, men å gjeve elevane ei opplæring som er i best mogeleg samhøve med evnene og givnadene deira (Kirke og undervisningsdepartementet, 1939, s. 11).

Elevens evner ble forstått som biologisk arvelig og ikke noe skolen hadde mulighet til å påvirke. Dermed trengte ikke læreren bruke tid på å lære elever noe de ikke hadde forutsetning til å lære.

N39 satte søkelys på nøye utregnede minstekrav av hva en elev skulle kunne etter endt skolegang. Disse minstekravene ble målt gjennom blant annet evnemålinger og modenhetsprøver som var utarbeidet av psykologer, pedagoger og leger for å kunne hjelpe skolen med å skille mellom syke, friske, normale og unormale elever. De elevene som ikke klarte minstekravene kunne segregeres bort til spesialskoler, eller stemples som ikke utdanningsdyktige. «Skolen fungerte altså som en sorteringsinstans eller et normalitetsvern, med det mål å tilrettelegge for sunn vekst i samfunnet» (Aarvik, 2009, s. 33).

2.3.2 Læreplanen for forsøk med 9-årig skole

Arbeiderpartiet jobbet for å utvide enhetsskolen til en niårig skolegang for alle, og etter hvert kom *Læreplanen for forsøk med 9-årig skole* (L60). N39 og L60 har så å si identiske fagplaner. Det er noen forskjeller på de to planene i den generelle delen, men ellers er de ganske like. Det som var nytt med L60 var de tre siste årene av enhetsskolen, som etter hvert ble omtalt som ungdomsskolen.

Allerede i 7. klasse kunne man velge praktisk eller teoretisk linje, med ulike kursplaner og ulik mengde pensum og vanskelighetsgrad. Tanken om at elevenes evner var biologisk arvelig ble videreført fra N39 til L60, og datidens forskning viste at man allerede i 11 års-alderen kunne bedømme om en elev hadde teoretisk-verbale evner. De praktiske evnene var derimot mer usikkert i denne alderen. Det var ikke noe mål i skolen at alle elever skulle bli like flinke, men det ble enda mer fokusert på den enkelte elevs evner og anlegg i L60. Målet med å utvide enhetsskolen var å gi teoretisk og praktisk opplæring lik verdi, men resultater ble dessverre det motsatte. Det førte til at elever fra praktisk opplæring ble utestengt fra videre utdanning etter 9-årig skolegang. N39 håndterte ulikhet med å skille mellom normalitet og avvik mens skillet gikk mellom praktiske og teoretiske evner i L60. Skolen skulle plassere den enkelte elev på

ulike linjer og kursplaner. De brukte intelligenstagstester, modenhetsprøver og prøver i norsk og engelsk som en hjelp i utvelgelsen.

2.3.3 Mønsterplan for grunnskolen av 1974

Utdanningspolitikken fikk et enormt skifte fra 1965 og fremover. Det kom en kraftig opposisjon mot utvelgelse og sortering av mennesker. Stortinget ønsket ikke en psykologisk pedagogisk tjeneste som brukte måleredskaper for å kategorisere elever. I tillegg ble det pekt på at utviklingsgangen hos et menneske kan være veldig ujevn. Integrering ble statens nye målsetting. Elever skulle følge klassen sin i alle de ni årene på folkeskolen. Differensiering og spesialundervisning skulle foregå i klasserommet i den vanlige folkeskolen. Resultatet av denne debatten ble at det i 1974 kom en ny lærerplan, *Mønsterplan for grunnskolen av 1974* (M74), som førte skolen fra en segregerende til en integrerende skole.

Fokuset gikk fra elevens feil og mangler til samfunnets ansvar for den enkelte i M74. Det skulle nå differensieres og tilpasses for den enkelte elev i klassen de tilhørte, istedenfor å tilpasse med grupper og kategorier av elever. Dessuten viste undersøkelser i forkant av M74 at elever trivdes og presterte bedre i ordinære klasser, fremfor spesialskoler og hjelpeklasser.

Det er ikke satt søkelys på skolen som kunnskapsformidlende i hverken N39, L60 eller M74, men M74 skiller seg fra både N39 og L60 ved å fokusere mer på skolens sosiale aspekt. Samarbeid og fellesskap skulle lære elevene medmenneskelighet og respekt for forskjeller. Det ble satt søkelys på integrering ved at elevene skulle lære at de var ulike, samtidig skulle det ikke dannes skillelinjer på grunn av ulikhetene. Ulikheter skulle aksepteres, men ikke danne skiller som kunne skape avstand mellom elevene.

Fra midten av 60-tallet kom det nye former for likhet og ulikhet til Norge, da økte innvandringen og etniske minoriteter krevde tilrettelegging og annerkjennelse. I M74 blir begrepet likhet byttet ut med likeverd. Debatten om ulikhet og likhet i skolen endret seg fra å handle om normalitet og avvik til ulikhet mellom grupper, kulturer, religioner og verdisyn. M74 bygger på menneskerettserklæringen om at alle mennesker er likeverdige, og planen legger opp til at elevene skal presenteres for ulikheter, ikke bare likhet. Flere steder i fagplanen er det lagt vekt på at elevene skal få innsikt i andre kulturer og levekår (Aarvik, 2009, s. 62).

Det foregikk samtidig en debatt om verdier i skolen. Dette var en helt ny debatt for tidligere læreplaner bygget på et kristent verdigrunnlag. Debatten gikk ut på om skolen skulle være nøytral i forhold til verdier, livssyn og samfunnsutvikling. Daværende leder for Arbeiderpartiet, Einar Gerhardsen, mente det var viktig at samfunnet hadde en moralsk kvalitet og mente kristendommen kunne bidra med noe vesentlig. M74 ble ikke verdinøytral, men med mer respekt for ulikhet ble det nå mulig å søke fritak fra faget kristendomskunnskap. «Skolen skal altså bygge på et sett felles verdier som skal prege arbeidet med elevene. Samtidig skal skolen åpne for elevenes ulike verdisyn og vise toleranse overfor denne ulikheten» (Aarvik, 2009, s. 64). Dermed ble det et nytt fag i skolen, nemlig livsynorientering, for de elevene som søkte fritak.

Marte-Marit Bertntsen Aarvik (2009) mener det skjer en endring fra både N39 og L60 i M74 ved at likeverdbegrepet blir brukt. Enhetsskolen handler ikke lenger bare om å skape en skole for alle rent praktisk, men den enkelte elev skal oppleve likeverd og egenverdi som menneske (Aarvik, 2009, s. 65). I M74 blir likeverd først og fremst et mål for likestilling. Likestilling mellom kjønnene er nevnt flere steder i fagplanene. Kjønnene skulle ha lik mulighet til deltagelse i samfunnet, og like rettigheter. I tillegg ble det et brudd med fornorskningspolitikken med M74. Samiske elever fikk rett til opplæring på samisk der elevene skulle bli trygge på sin samiske identitet, språk og kultur. Ifølge Aarvik (2009) kan likeverd i M74 først og fremst forstås som en verdighet i form av sosial likhet, og at en «integreringspraksis som fremmer sosial likhet som verdi kan knyttes til en form for normaliseringsideologi» (Aarvik, 2009, s. 69). M74 legger vekt på sosial likhet der alle skal innlemmes i den ordinære undervisningen og få mest mulig likt/normalt skoletilbud. Faren ved å behandle alle elever mest mulig som likt er ifølge Aarvik (2009) at de som har behov for ulik tilrettelegging ikke får det.

2.3.4 Mønsterplan fra grunnskolen fra 1987

Den neste læreplanen etter M74 var *Mønsterplan for grunnskolen fra 1987* (M87). Denne planen er ifølge Aarvik (2009) sine studier kun en justering og revisjon av M74. I tiden etter M87 kom det likevel en debatt om krisestemning i skolen. Dette var muligens en reaksjon på en misnøye som hadde bygd seg opp over tid, over alle de læreplanene som hadde blitt gitt ut. Det var sannsynligvis ikke bare en reaksjon på M87.

I M74 er det lagt stor vekt på fellesskapet med andre, mens det i M87 blir lagt mer vekt på fellesskapet som et gode for individet. Stabile fellesskap i samfunnet som kirken, familien, hjemstedet og ekteskapet var ikke lenger like stabile som tidligere. Ifølge statistikk fra 80-tallet hadde mange det vanskelig på denne tiden. Det var økning i barnevernssaker, kriminalitet og vold, flere selvmord, mer alkoholmisbruk, flere aborter og en økning i antall skilsmisser. Disse tallene kan indikere det sterke søkelyset på at elevene skal møte et trygt oppvekstmiljø i skolen, og oppleve en tilknytning til fellesskapet.

M74 og M87 er like på flere områder, men forståelsen av likeverd er ulik. I M87 skal det tilrettelegges for forskjeller, skolen skal ikke lenger være mest mulig like. Ulikhetene i skolen skal bevares og tilpasses, og ulikhet blir presentert som noe som er positivt og som en ressurs som skal ivaretas. Det legges vekt på at elevene skal få en likeverdig opplæring ved å sikre likeverd gjennom ulik behandling av den enkelte. Ulikhet blir sett på som mer rettferdig enn likhet. I M87 kommer begrepet mangfold inn som et nytt begrep i læreplanen, begrepene ulikhet og likhet har blitt byttet ut med mangfold og likeverd. Det at elevene er ulike skal være med i planleggingen av pensum, valgfag, ekskursjoner og arbeidsmåter (Aarvik, 2009, s. 82-86).

Det er to områder fra N39 som blir forsterket i M87, nemlig sosial likhet og skolens omsorgsrolle. Det kan se ut som sosial likhet og vektlegging av mangfold er viktigere enn tilpasset opplæring i M87. Den integrerende skole var et av de områdene det kom reaksjoner på i slutten av 80-tallet. Det ble diskutert om integreringsprosessen i skolen var for nær normalisering, ved at de som var utenfor normalen skulle integreres inn i det normale fellesskapet. Den integrerende skole kan dermed stå i fare for å bli en skole der de elevene som skal integreres hele tiden blir minnet om sine svakheter (Aarvik, 2009, s. 87). I tillegg førte skolens store fokus på omsorg til at skolen fikk mindre kunnskapskrav, og en større omsorgsrolle.

Diskusjonene og reaksjonene på en skole i krise på slutten av 80-tallet førte til at M87 var utdatert nesten med en gang den kom. Gro Harlem Brundtland fra Arbeiderpartiet ble statsminister i 1986, og hun ønsket en skole som skulle modernisere og effektivisere offentlig sektor med mer søkelys på pensum og kunnskapskrav. «Fra en utvikling som gradvis, men svært tydelig, førte til en skole med mer vekt på omsorg og sosial læring, gikk man etter M87 ett skritt tilbake til en skole med mer vekt på pensum og kunnskapskrav» (Aarvik, 2009, s. 90).

2.3.5 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997

Tidligere utdanningsminister Gudmund Hernes sto bak *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997* (L97). Hernes innførte resultatlikhet med L97, der alle skulle strekke seg etter de samme kunnskapsmålene fordi alle har mulighet til å nå de samme målene. Hernes viste til forskning som viser til at evner ikke er noe som er statisk eller biologisk bestemt. Dette skulle sikres ved at elever som strever skulle få mer undervisning i de fagene de sliter med, sånn at de kunne oppnå de samme resultatene som de sterke elevene. Undervisningen skulle tilrettelegges slik at elevene fikk tilgang på den samme kunnskapen og integreres i fellesskapet. Likeverd er i L97 et mål, det er ikke en forutsetning for opplæringen, men skolen skal sørge for at elevene får et likeverdig grunnlag. Dersom elevene ikke klarer å tilegne seg den kunnskapen som er målet har ikke skolen klart å tilrettelegge godt nok, og innfridd målet om likeverdig opplæring (Aarvik, 2009, s. 94). Det blir dermed skolen sin oppgave å bekjempe ulikhet. Der elevene ikke oppnår målene, må skolen sette i gang tiltak for å bekjempe ulikhetene.

Det har ifølge Aarvik (2009) aldri vært så mye fokus på sykdom og diagnoser hos elever som med L97. Det er merkbart at begrepet spesialpedagogikk ikke er nevnt i L97, kun i opplæringsloven. Det er spesialpedagogikken som skal tilrettelegge for alle de elevene som ikke kan følge ordinær undervisning. Den eneste måten skolen har lov til å iverksette spesialpedagogiske tiltak, er gjennom å henvise eleven til pedagogisk psykologisk tjeneste, som foretar en utredning.

2.3.6 Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) 2006

Medlemmer av Sekjonsstyret Grunnskole og Fylkesstyret Oslo foretok i 2010 en sammenlikning av *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006* (LK06) og *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997* (L97). De problematiserer blant annet at de høye forventningene til hva elevene skal lære har økt betraktelig med LK06. Dessuten har det vist seg at samtidig med at kunnskapskravene har blitt større, har resultatene blitt dårligere. De økte kravene i LK06 forutsetter at modenheten hos elevene har økt. Selv om kravet samfunnet har til kompetanse har blitt større, kan det ikke forandres på at barn utvikler seg likevel i samme takt som tidligere (Andersen, Garaas, Norum & Fredriksen, 2010).

Lærerne kan ikke selv bestemme metoder i LK06, dermed blir det vanskeligere å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Det er heller ikke beskrevet hvilken kunnskap elevene skal

ha for å nå kompetansemålene. Da blir det veldig opp til den enkelte skole å avgjøre hvilken kunnskap elevene skal sitte igjen med, noe som kan føre til store forskjeller.

Arbeid med avanserte kompetansemål, uten at det er definert noe kunnskap har ikke ført til de grunnleggende kunnskaper og ferdigheter i fagene som var intensjonen med innføringen av LK06. (Andersen et al, 2010).

I 2011 ble boken *Kunnskapsbløffen. Skoler som jukser, barn som gruer seg* lansert. Forfatteren Magnus E. Marsdal mener Kunnskapsløftet ble innført i full fart etter dårlige resultater på PISA-testene. Dette mener han har ført til at skolen har blitt mer resultatstyrt, spesielt gjennom innføring av nasjonale prøver fra 2004. Marsdal intervjuet et stort antall lærere som er kildemateriell til boken. Boken og kritikken Marsdal kom med i 2011 var stadig kilde i skoledebatten i årene som fulgte (Utdanningsnytt.no, 2011).

Thomas Nordahl og Rune Sarromaa Hausstätter (2009) utførte en omfattende undersøkelse av spesialundervisningen etter *Kunnskapsløftet 2006* på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. De fant at det var store forskjeller på de forskjellige skolene hvor mange elever som mottok spesialundervisning. Noe av grunnen til de store forskjellene var kvaliteten på undervisningen. Det var kjent før LK06, at skoler med pedagogiske utfordringer har mer spesialundervisning enn skoler med velfungerende pedagogikk. Likevel har forskjellene mellom skolene blitt forsterket etter innføringen av LK06. Målkravene har blitt større og skoler som fra før har problemer med god pedagogikk får «større problemer med å operasjonalisere og gjennomføre de målsetningene som Kunnskapsløftet presenterer» (Nordahl og Sarromaa, 2009, s. 5).

2.3.7 Fagfornyelsen

21. juni 2013 oppnevnte regjeringen et utvalg som skulle fornye Kunnskapsløftet (LK06). Utvalget har blitt ledet av Sten Ludviksen, og de har vurdert «grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU 2015:8, s. 5). Utvalgets arbeid har blitt omtalt som «fagfornyelsen». Høsten 2020 skal alle landets skoler innføre denne nye store skolereformen. Innholdet i fagene vil bli nytt, og det vil bli en ny overordnet del som skal erstatte den generelle delen av læreplanverket. Fagene skal være mer relevante for dagens samfunn og arbeidsliv. Barn og unge skal lære seg å reflektere, være kritiske, utforskende og kreative. Tidligere læreplaner har vært for omfattende, så fagfornyelsen legger derfor opp til

mer dybdelæring. Det vil også bli mer sammenheng mellom fagene i fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Kunnskapsminister Jan Tore Sanner la frem den nye læreplanen i alle fag den 18. november 2019, og han lover en læreplan med mer åpenhet for dybdelæring, praktisk læring, kritisk tenkning og lek. Elevene vil med den nye læreplanen lære mer og bedre ifølge Sanner (Mejlbo & Vedvik, 2019).

Fagfornyelsen er i skrivende stund ikke innført som læreplan ennå, men alle landets skoler forbereder seg og planlegger for å være forberedt til det nye læreplanverket skal innføres. Det er derfor ikke mulig å si hvordan den nye læreplanen vil virke i praksis riktig ennå. Utdanningsdirektoratet har laget støttemateriell og kompetansepakker som en hjelp til skoler og skoleeiere i arbeidet med å innføre nytt læreplanverk, fra skolestart, høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019, 18. november).

2.4 Tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring

Tilpasset opplæring er nedfelt i opplæringsloven § 1-3, som jeg har nevnt innledningsvis. Tilpasset opplæring er en plikt skolen har i den ordinære opplæringen i skolen, som er en rettighet alle elever i norsk skole har krav på. Det vil si at alle elever har rett på den opplæringen som tilfredsstillende deres forutsetninger (Fosse, 2014, s. 421). Loven gir likevel ikke noe entydig svar på hva som er et godt nok utbytte av tilpasset opplæring. Loven definerer heller ikke hva et ordinært opplæringstilbud er. Dermed er det mye opp til den enkelte skole og den enkelte lærer å finne lokale definisjoner på tilpasset opplæring.

«Tilpasset opplæring» er et politisk ladet begrep som i seg selv ikke er et mål. Tilpasset opplæring er et formål, som skal brukes for å kunne oppnå satte mål. Tilpasset opplæring ble for første gang brukt som et eget begrep i grunnskoleloven i 1975, likevel har prinsippet om tilpasset opplæring vært i alle de tidligere læreplanene. Britt Oda Fosse (2014) viser til forskning som indikerer at tilpasset opplæring ikke fungerer optimalt i skolen sånn skolen er i dag. Fosse (2014) mener skolen verken er inkluderende nok, eller at skolen klarer å tilpasse seg elevenes forutsetninger. Årsaker til dette mener hun er lærerens kompetanse, i tillegg til myndighetenes sterke styring av lærerens virksomhet. Lærerne må stadig forholde seg til

skiftende forståelse av både inkludering og tilpasset opplæring ved hyppige skiftende regjeringer.

Det er elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen i Norsk skole. Da kan skolen henvide eleven til pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) som gjennom en sakkyndig vurdering avgjør om eleven har rett på spesialundervisning. PPT kommer også med forslag til hva slags opplæring eleven bør få for å få et forsvarlig tilbud. Det er skolen som lager individuelle opplæringsplaner (IOP) til elever som har rett på spesialundervisning. Tilpasset opplæring er en rett alle norske skoleelever har mens spesialundervisning er en individuell rettighet. Spesialundervisning er omtalt i opplæringsloven kapittel 5. Der står det blant annet om rett til spesialundervisning: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 1998, § 5-1).

Det er en gruppe elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, men som likevel ikke har krav på spesialundervisning. Spesielt evnerike barn eller elever med stort læringspotensial er en gruppe elever som det har vært en del diskusjon rundt de siste årene. Det er spesielt interessant å se på denne gruppen elever i forhold til min problemstilling, ettersom det er en gruppe elever som skiller seg ut fra flertallet av elevene. I 2018 kom det en veileder til skolen til hvordan man kan tilrettelegge for elever med stort læringspotensial (Utdanningsdirektoratet, 2019, 18. oktober). Disse elevene trenger helt klart noe annet enn den ordinære undervisningen, men de har likevel ikke noen rettigheter utover tilpasset opplæring. I veilederen står det blant annet:

Skolen skal imidlertid tilpasse opplæringen for alle elever, og skolen har et stort handlingsrom med hensyn til hvordan de kan tilrettelegge innenfor rammene av opplæringsloven med forskrifter. Skolen må jobbe for at elever i arbeidet med fagene får møte utfordringer de kan strekke seg etter (Utdanningsdirektoratet, 2019, 18. oktober).

Det vil si at skolen har opplæringsloven på sin side i hvordan det kan tilrettelegges for disse elevene. Kjell Skogen (2016) stiller likevel spørsmål til hvilke holdninger og hvilken kompetanse disse elevene blir møtt med fra skolen. Det foreligger ikke noen omfattende

forskning på disse elevene fra Norge. Skogen (2016) referer likevel til en mindre casestudie, der fem norske informanter, som alle var innenfor gruppen evnerike elever. Denne forskningen viser til et norsk skolesystem som ikke makter å tilby en tilpasset opplæring til denne gruppen elever. Noe av det mest interessante som kom frem i denne studien er at det ikke bare er manglende pedagogisk kompetanse som ligger til grunn for den manglende individuelle tilpasningen. Det kan i tillegg se ut som det ligger «en moralsk eller ideologisk begrunnet holdning blant mange innenfor skoleverket, som går på at individuell tilpassing for spesielt evnerike er unødvendig eller til og med uheldig og kan føre til en elitisme som er skadelig for kollektivet og for samfunnet» (Skogen, 2016, s. 547). Det er også pedagoger og skoleledere som oppriktig mener at denne gruppen elever klarer seg selv, uten noen form for tilpasset opplæring. Forskning viser derimot det motsatte. Dersom evnerike elever ikke får den tilpasningen de har krav på som økt tempo og berikelse av den ordinære undervisningen, kan konsekvensene bli katastrofale. Listen av mulige konsekvenser er lang, noen av de mest alvorlige er dårlig konsentrasjon, negativ skolefaglig selvoppfatning og dårlig sosial selvtilit (Skogen, 2016, s. 544). Dersom skolen behandler elever likt vil ikke samfunnet få hentet det store potensialet som ligger i befolkningen. Det kan isteden føre til at skolen produserer underyttere, noe som verken er det beste for den enkelte elev eller for fellesskapet (Skogen, 2016).

Helt siden enhetsskolens start har det vært politisk uenighet om hvordan tilpasset opplæring skal forstås og foregå i praksis. Det er spenninger mellom individnivå og fellesskapet, og hvordan differensiering skal foregå i klasserommet. Differensiering har i høy grad noe med tilpasset opplæring å gjøre, og blir ofte omtalt i to kategorier: pedagogisk differensiert undervisning og organisatorisk differensiert undervisning. Pedagogisk differensiert undervisning er den undervisningen som blir tilpasset til den enkelte elev i klasserommet, mens organisatorisk differensiert undervisning er å organisere undervisningen i for eksempel grupper etter faglig nivå. Arbeiderpartiet har kjempet for å samle alle i en felles skole allerede fra starten av enhetsskolens tilblivelse, de er sterkt imot en mer differensiert skole. Arbeiderpartiet og Sosialistisk Venstre mener en mer differensiert skole vil øke de sosiale forskjellene i samfunnet. Høyre mener derimot det bør satses mer på en differensiert enhetsskole, og at skolen vil få en forsinkning av nivåer ved å ikke åpne opp for organisatorisk differensiering. Opplæringsloven (1998) § 8-2, «Organisering av elevene i klassar eller basisgrupper», sikrer at skolen ikke skal

gi differensiert eller tilpasset opplæring gjennom å organisere undervisningen i permanente grupper som er delt etter faglige nivåer.

Likeverdig utdanning er utgangspunktet for prinsippet om tilpasset opplæring. Likeverdig utdanning i Norge har gjennom historien hatt to ulike prinsipper, et som har satt søkelys på ulikhet og et som har fokusert på likhet. Prinsippet om likhet finner vi i tanken om enhetsskolen der alle elever uansett kjønn, bakgrunn, sosial status og så videre hadde rett på den samme utdanningen. Alle elever skulle få lik behandling, og de skulle være samlet på den samme skolen og om den samme fagplanen. Enhetsskolen førte dermed med seg en variert elevgruppe med elever som var svært ulike. Det ble et problem for enhetsskolen hvordan likestilling skulle kombineres når elevene er så forskjellig. Dette problemet førte med seg at differensiering og tilpasset opplæring ble knyttet til den enkelte elevs behov og interesser, og ikke først og fremst til ulike samfunnsgruppers rett til utdanning. Det ble gjort forskjellige forsøk med organisatorisk og pedagogisk differensiering i norsk skole, noe jeg har redegjort for i kapittelet om «Likhet og ulikheter i nasjonale læreplaner».

I 1975 ble spesialskoleloven opphevet, og alle elever som tidligere hadde gått på spesialskole skulle nå integreres i den lokale skolen. Fosse (2014) hevder at tilpasset opplæring for mange ble synonymt med spesialundervisning i denne prosessen. Tilpasset opplæring ble forstått som å gi alle elever ulikt tilbud for å sikre at alle fikk en opplæring etter de mange forskjellige evnene og forutsetningene elevene nå hadde (Fosse, 2014, s. 426). Spesialundervisningen økte i skolen som følge av opphevingen av spesialskoleloven. Dette førte mange steder til at spesialundervisning ofte ble gitt som segregerte tilbud. «Stor bruk av spesialundervisning og segregerte tiltak betydde at elevene i stor grad ble isolert og ikke inkludert» (Fosse, 2014, s. 426).

Britt Oda Fosse (2014) viser til forskning som viser til at skoler som har en godt fungerende tilpasset undervisning ikke har like stort behov for spesialundervisning som skoler som har pedagogiske utfordringer. Norsk skole er preget av abstraksjon i undervisningen og det er høyere og høyere krav til hvilken undervisning som skal undervises, dette er et økende problem for elevers læring og fokus (Fosse, 2014, s. 431). Det som skolen anser som felles interesser tilfredsstiller ikke enkeltindividens evner, forutsetninger og interesser. Fellesskapets interesser handler om hvilke kunnskaper og hvilke kunnskapsformer som skal prioriteres i skolen.

Politikerne i Norge har makt til å bestemme skolens innhold. Dette er veldig forskjellig fra for eksempel Finland, der det er lærerne som har mer innflytelse over skolens innhold. Fosse (2014) mener skolen må ha en mye mer praktisk og variert undervisning om den skal kunne favne alle elevers evner og forutsetninger.

Psykolog Birgit Frantzen (2019) argumenterer også for at skolen må være mer variert enn det den er i dag. Hun mener skolen ikke bare skal tilpasse undervisningen i fag, men også etter elevenes emosjonelle ferdigheter. Skolen er nå en større del av barn og unges hverdag enn tidligere, og det er avgjørende for elevene å mestre skolen for å lykkes ellers i samfunnet. Dette gir et enormt press på elevene. Vi hører stadig om elever som faller utenfor og som uttrykker stress ved skolevegring og bekymringer. Frantzen (2019) viser til hjernens oppbygning i sitt svar på hva skolen kan gjøre for å redusere stress hos elevene. «Flere deler av hjernen må tas i bruk oftere. Fysisk aktivitet, musikk, meditasjon, lek og fantasi» (Frantzen, 2019). Hun mener ikke det skal være færre kunnskapskrav i skolen, men at skolen må legge til rette for at flere deler av hjernen får rom til å utvikles.

Finske Sanna Sarromaa (2019) kritiserer den norske skolen som kunnskapsnasjon, og går hardt ut mot skolen om hvordan man inkluderer elever.

Tilrettelegging er tidens mantra. Ja, lærere skal naturligvis forsøke å få det beste ut av alle elevene, men lærere er heller ikke tryllekunstnere. Man kan ikke lage gull av gråstein. Ikke engang best mulig tilrettelegging gjør mindre intelligente personer veldig smarte. Late blir heller ikke flittige, hvis de ikke selv tar et tak. Læreren kan, og skal, motivere, men heller ikke læreren klarer å trylle fram arbeidsinnsats. Den skal oppstå hos eleven (Sarromaa, 2019).

Sarromaa (2019) skriver at den norske skolen fylles med alt mulig annet enn læring og dannelse, men at det er faglighet som må være hovedfokus i skolen. Hun kritiserer hvordan mangfoldigheten skal synliggjøres i skolen ved at elever med funksjonshemninger og diagnoser kommer inn på linjer i videregående skole, som de ikke har verken evner eller forutsetninger til å mestre. Dermed mener hun de ender opp som maskoter og utstillingsdukker for å vise mangfold i skolen og ikke nødvendigvis til det beste for elevene.

De overordnede skolepolitiske intensjonene er altså at opplæringen i norsk skole skal være både tilpasset, likeverdig og inkluderende. Vi har sett at det derimot ikke er noen politiske føringer på hvordan tilpasset opplæring skal utføres i praksis. Dette gir store utfordringer til den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 23 og 24). Dette temaet er nærmere belyst i St.meld. nr. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008):

Det finnes ingen oppskrift på tilpasset opplæring. I en opplærings situasjon vil det ofte være en rekke handlingsalternativer, og det kan være vanskelig å vite om andre valg i en konkret sammenheng ville gitt bedre resultater. Men skolen og lærerne bør utvikle kompetanse i å utforme en opplæring som treffer en mangfoldig elevgruppe, og vurdere om undervisningen gir de ønskede resultatene. Mange skoler og skoleeiere har prøvd ut ulike tilnærminger for å realisere målet om tilpasset opplæring. Departementet vil bidra til å sammenstille og spre erfaringer fra dette arbeidet slik at det kan bli en ressurs som kommer flere til gode (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 74).

Skolen skal være for alle typer elever, med de forutsetningene og evnene de er utrustet med. Jorun Buli-Holmberg og Torill Rønsen Ekeberg (2016) gir en rekke råd for hvordan skolen kan få til en bedre tilrettelegging av tilpasset opplæring og spesialundervisningen. De vektlegger ikke minst viktigheten av å bygge kompetanse i målet for å utvikle en skole for alle. «Lærere og skoleledelse må sammen bruke tid på å evaluere og videreutvikle egen praksis slik at den samsvarer med nasjonale føringer» (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.226). Det stilles krav til at den tradisjonelle rollen læreren har hatt som enveisformidler må endres for å oppnå nasjonale føringer. Elevene må få mulighet til å jobbe selvstendig, både alene og sammen med andre. Undervisningen må være allsidig og variert for å få med det store mangfoldet av elever. Dette innebærer at svært mange skoler må endre undervisningsmetoder og organiseringsformer. Skolens samlede kompetanse er viktig. Og skoleleder har ansvar for å sørge for at kompetansen innad på skolen blir videreformidlet. Det bør tilrettelegges for at kollegaer kan lære av hverandres kunnskaper, ferdigheter og erfaringer.

2.5 Skolens håndtering av forskjeller

Enhetsskolen har fortsatt en sterk politisk styring i Norge. Noe av målet til skolen har vært at skolen sikrer like kunnskaper om nasjonal identitet, felles tro og meninger. Det som skal utgjøre den felles referanserammen for hva som er og bør være en felles forståelse for nasjonal arv, en felles kunnskapsbasis og identitet har derimot ikke blitt så diskutert i den offentlige debatten. Det kan virke som det er en selvfølgelighet hva som er felles, selv om Norge er et flerkulturelt samfunn (Lidén, 2007).

Hilde Lidén (2007) trekker frem at barns hverdagserfaringer har stor betydning for elevers læringsprosess og skolehverdag. Skolen har derimot ikke en tradisjon for å erkjenne viktigheten av den enkelte elevs erfaringer utenom skolen. Skolen og de voksne i dagens samfunn har ikke et like stort monopol på kunnskap som tidligere. Barn henter kunnskap fra mange forskjellige steder enn det som tidligere var mulig. Mange barn reiser mer enn tidligere, og de henter kunnskap fra ny teknologi og ikke minst fra ulike medier. Det er i tillegg større vektlegging av at barn skal ha medbestemmelse, både i familien og i samfunnet generelt. Dette har bidratt til at barn har større forventning til å bli hørt, og bli tatt hensyn til enn tidligere. Endringer som skjer i familiemønsteret, og hvordan fritiden brukes endres «fortere enn det som kjennetegner både tenkemåte og praksis i skolen og den status barn har som elever» (Lidén, 2007, s. 69).

Skolebarn blir møtt med en forventning fra skolen allerede ved første dag i første klasse. Elevene skal lære seg skolens regler og de underliggende tenke og handlemåter. Enhetsskolen vektlegger fellesskapet og at man skal formidle felles kunnskap og forståelse. Dette kan være et hinder for å få frem forskjeller hos elever på en god måte, og det kan bidra til et gap mellom skolens pensum og elevenes hverdagsliv. Dersom det til stadighet skal vektlegges felles fortolkninger kan elevenes mangfoldige ideer og forskjellige fortolkninger virke forstyrrende på undervisningen. Dermed står skolen i fare for å gå glipp av forskjellige erfaringer og ferdigheter som de forskjellige elevene kan bidra med til fellesskapet. Dette kan jo i høy grad nyansere og berike undervisningen, og være et verdifullt bidrag med om å lære om ulikheter (Lidén, 2007, s. 72).

Gjennom et feltarbeid på to skoler i Norge har Hilde Lidén (2007) fått bekreftet at det er det som er felles som vektlegges i de klasserommene hun observerte over et skoleår. Hun mener det som er felles trekkes frem for å unngå at noen skal oppleve seg selv som forskjellig og bli

definert som ulik de andre. Det elevene snakker om og er opptatt av i friminutter og seg imellom, er derimot det som gjør dem forskjellig. De er opptatt av at noen er flink i forskjellige fritidsaktiviteter som teknologi, idrett og lignende. De elevene som derimot har en familiestruktur som skiller seg fra majoriteten får mindre mulighet til å formidle sine erfaringer og kunnskaper. Hilde Lidén (2007) trekker frem koranskolen som et eksempel på noe som noen få har erfaring med, og de elevene som sitter på erfaringer og kunnskaper om Koranskolen får ikke mulighet til å dele det de kan med fellesskapet.

Skolen tar det ofte som en selvfølge at middelklassens tradisjoner er implementert hos alle elever i den norske skolen, da kan fort forskjeller bli et problem. Det kan for eksempel være å gå tur i skogen. Dette krever turklær og sekk med mat og drikke som er en selvfølge for mange elever, men ikke alle. Det viser seg til stadighet at det dukker opp elever på turdagen uten riktig sko og eventuelt regntøy, og gjerne med en pose istedenfor sekk med matpakke og kanskje uten termos med kakao. Det er heller ikke alle elever som er like vant med å gå i ulent terreng og senker gruppen som skal på tur. Denne type tradisjoner er ikke en selvfølge hos alle norske skolebarn, heller ikke de etnisk norske. De forskjellige erfaringsbakgrunnene kan underforstått gi forskjellig status og verdi i denne type situasjoner.

Utfordringen for dagens skole er å skape en forståelse for mangfold og ulike fellesskap. Det er viktigere enn noen gang å synliggjøre forskjeller gjennom tilhørighet og dialog der også. Skolen må legge til rette for at barn og unge deltar i fellesskapet og er med på å konstruere hva som er «oss» (Lidén, 2007, s. 79-80).

2.6 Resultatlikhet, sjanselighet og minimumskompetanse

Ifølge Andreas Føllesdal (2000) har resultatlikhet vært omstridt gjennom årenes løp. I 1974 forsvarte Gudmund Hernes resultatlikhet i den norske skolen, han mente elever i den norske skolen kunne oppnå de samme resultatene med ekstra midler fra offentligheten til de som trenger ekstra tid og støtte for å oppnå gode nok resultater. Det har ikke vært et mål i skolen med resultatlikhet, men Føllesdal (2000) spør likevel om resultatlikhet har blitt mer akseptert med årene. Gudmund Hernes sto bak reform 94/97, der alle elever skal oppnå de samme resultatene, bare de får den riktige tilpasningen. Hernes ble advart, men gjorde seg likevel som talsmann for resultatlikhet, og L97 har resultatlikhet som ideal. «Likhet skal altså sikres mellom

by og land, mellom sosiale klasser, kjønn, generasjoner, mellom etniske og språklige grupper og minoriteter, og på tvers av funksjonsdyktige og yteevne» (Føllesdal, 2000, s. 2).

Resultatlikhet minner Føllesdal (2000) om røveren Prokrustes fra gresk mytologi. Uttrykket «Prokrustesseng» kommer fra denne legenden, og viser til å tvinge mennesker inn i det samme systemet ved å bruke vold (Prokrustesseng, 2009). Røveren Prokrustes tvang alle til likhet ved at de skulle passe inn i den samme sengen. Beina ble kuttet om de var for lange eller de ble strekt om de var for korte til sengen. Prokrustes sikret resultatlikhet, selv om de fleste døde av behandlingen (Føllesdal, 2000, s. 1).

To andre aspekter Føllesdal (2000) trekker frem er sjanselikheter og minimumskompetanse. Dette er to aspekter det er viktig å få frem for å avklare hvordan man skal respektere mangfoldet av elever, og for å kunne tilpasse undervisningen best mulig for den enkelte. Sjanselikheter er lik behandling for like talenter. Det er viktig at man er bevisst på at mennesker verdsetter sjansene de har fått ulikt. Forskning viser for eksempel at jenter er bevisst på at de kan velge blant mange forskjellige yrker, likevel velger mange fortsatt omsorgsyrker med lavere lønn. Andreas Føllesdal (2000) etterlyser en avklaring når det gjelder minimumskompetansen, og spør hva som «skal sikres likt hos den enkelte eleven når elevene er ulike» (Føllesdal, 2000, s. 18). Minimumskompetansen må avklares i lys av det store mangfoldet Norge har av livssyn og etniske minoriteter. I tillegg er det viktig å avklare hva slags likhet som skal sikres for å sikre skolens ressursbehov. Skolen må sette inn nødvendig støtte både til de elevene som trenger ekstra hjelp med å oppnå minimumskompetansen, og ikke minst sette inn ressurser til de elevene som lettere når minimumskravene.

Andreas Føllesdal (2000) viser til at det er en grunnleggende norm for likeverd for norske innbyggere. Det er likevel uklart når likeverd krever likhet, og hva slags likhet som må til for å oppnå likeverd. Ulikhet er ikke et hinder for å oppnå likt menneskeverd, dermed er det uklart at likeverd krever likhet. Tanken bak enhetsskolen har endret seg voldsomt gjennom årene. Det startet med en hensikt om å gi alle elever like rettigheter til en felles kunnskaps og verdiplattform. Enhetsskolen har utvidet seg til å gi alle elever lik utdanning «å oppnå likhet mellom elevene – samtidig som lærestoffet skal tilpasses forutsetningene til elevene for å møte deres ulike behov» (Føllesdal, 2000, s. 15).

Andreas Føllesdal (2000) stiller spørsmål ved om den offentlige skolen og læreplaner er egnet til å forberede det stadig voksende mangfoldet av ulike etniske og religiøse grupper til å leve sammen som ulike i fremtidens Norge. Det blir fort majoritetskulturen som avgjør hva som er normalfunksjonen om man ikke er seg dette bevisst.

Politikere og forskere mener gjerne noe annet når de snakker om resultatlikhet. De snakker om resultatlikhet, men mener sjanselighet eller minimumskompetanse. Sjanselighet der alle har de samme sjansene er viktig for å oppnå likeverd, dette har likevel lite med resultatlikhet å gjøre. Grunnleggende minimumskompetanse som skal avklare hvilke minimumsstandarder som skal gjelde i den norske skolen og hvordan standardene skal bestemmes har heller ikke mye med resultatlikhet å gjøre.

Likeverd blant ulike tilsier at lærerne må håndtere vanskelige konflikter i prioriteringer mellom elever med ulike forutsetninger og verdisyn i klasserommet. Lærerne trenger kunnskap og reflektert skjønn, og ikke minst respekt og honnør uttrykt i anstendige arbeidsvilkår, for å kunne utføre denne viktige oppgaven: å sikre likeverd blant ulike (Føllesdal, 2000, s 23).

2.7 «Uenighetsfellesskap i klasserommet»

Lars Laird Eriksen (2008) problematiserer forestillingen om at nasjoner er verdifellesskap. Han argumenterer istedenfor å forstå demokratiske nasjoner som «uenighetsfellesskap». I norsk skole er verdiformidling og verdiforankring et omdiskutert område. Det er politisk enighet om at verdiformidlingen i skolen skal knyttes til identitet, tradisjoner og kulturarv, men det er ikke enighet om hvilke tradisjoner eller hvilken kulturarv som skal formidles. Eriksen (2008) mener det er et spenningsforhold mellom forståelsen av begrepet «verdier» i læreplanen, og hvordan begrepet blir formidlet i klasserommet. Læreplanens beskrivelse av verdier kan ifølge Eriksen (2008) forstås etisk, samtidig med at den ofte blir forstått som identitetsbyggende, noe som er tett vevd sammen med tradisjoner, kulturarv og samfunnsfellesskap. Dermed står skolen i fare for å formidle majoritetens standpunkter, som noe man må ha for å være innenfor.

Elever i et klasserom er forskjellige og de er ofte uenig om verdier, både med hverandre og med læreren. «Uenighet om verdier er større innad i grupper og mindre mellom grupper enn verdiformidlingen i læreplanen legger til grunn» (Eriksen, 2008, s. 123). Lars Laird Eriksen

(2008) mener verdifelleskapet i Norge er en retorisk myte. Det hadde vært mer fruktbart å se på Norge som et uenighetsfellesskap, der alle får mulighet til å mene noe ut fra sin overbevisning, ikke sin gruppetilhørighet. Skolen burde isteden fremstå som en motkultur som utfordrer elevens overbevisning og handlinger. Verdiformidlingen til skolen burde være et prosjekt for etisk dannelse (Eriksen, 2008, s. 136 ff).

«Et velfungerende demokrati i et mangfoldig Norge bør ha styrke til å si at vi utgjør et uenighetsfellesskap, ikke et verdifelleskap» (Eriksen, 2008, s. 136).

Lars Laird Iversen (2018) bruker skolen og klasserommet som et eksempel på et samfunn med uenighetsfellesskap. Klasserommet er på mange måter et demokratisk samfunn i miniatyr. Det er alltid et stort mangfold i et klasserom, selv om det ikke finnes synlige innvandrere og minoriteter er det alltid forskjeller innad i elevgruppen. Mangfoldet må håndteres på en eller annen måte, og Iversen (2018) mener den beste måten å håndtere mangfold på er uenighet. «Mangfold håndteres bedre hvis det ses på som uenighet heller enn «kulturforskjeller» eller «verdikonflikter»» (Iversen, 2018, s. 62).

Skolen er i tillegg en øvingsarena for å kunne delta i samfunnet senere. Klasserommet mener Iversen (2018) er et trygt fellesskap der man kan prøve ut sine egne meninger, og kunne være uenig. Dermed kan klasserommet ses på som et uenighetsfellesskap der man kan øve seg ved å prøve og feile uten at det blir noen umiddelbare og store konsekvenser.

Iversen (2018) har gjort klasseromobservasjoner gjennom sitt feltarbeid og han har funnet flere faktorer som støtter hans teorier om uenighetsfellesskap. I de klasserommene han studerte opplevde elevene klassen sin som et fellesskap. Lærerne var stort sett lite opptatt av å formidle verdier, men la derimot til rette for diskusjoner der klassen ble gode uenighetsfellesskap. I de klassene Iversen (2018) observerte fant han en sammensveiset gjeng. Der det til tross for et mangfold av forskjellige bakgrunner, var trygt å diskutere og være uenig.

Iversen (2018) var vitne til heftige diskusjoner om både homofili, islam og tro, for å nevne noe. Likevel viste det seg at diskusjonene ikke truet klassefellesskapet i etterkant. Samholdet og kommunikasjonen mellom elevene ble opprettholdt til tross for store uenigheter (Iversen, 2018, s. 74).

2.8 Oppsummering av teorikapitlet

Vi har sett at likhet på norsk har forskjellige betydninger, og at det ikke er bare en definisjon på hvordan likhet og likeverd skal håndteres i skolen. Loven om tilpasset opplæring viser seg også å være tvetydig, selv om den klart sier at alle elever har rett på en tilpasset opplæring etter sine forutsetninger og evner er det flere tolkninger på hvordan tilpasset opplæring skal forstås. Uenighetsfellesskap legger til rette for at forskjeller blir synliggjort i fellesskapet istedenfor å tvinge alle til å passe inn i «Prokrustes seng» (Prokrustesseng, 2009). Det kan hende uenighetsfellesskap kan være en mulig metode for at færre elever skal oppleve seg som Espen Arnakke gjorde i småbyen Jante (Sandemose, 1999), dette skal vi se nærmere på i diskusjonskapitlet.

3 Metode - kvalitativ forskningsmetode

For å besvare min problemstilling har jeg valgt kvalitativ metode. Det finnes ulike forskningsmodeller for å definere kvalitative forskningsmetoder. Forskning som er kvalitative er likevel ofte interessert i «hvordan noe gjøres, sies, oppleves, fremstår eller utvikles» (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 11). Kvalitativ forskningsmetode ble derfor et naturlig valg som metode, ettersom jeg er ute etter å få frem sider av menneskers meninger og erfaringer i skolen og i klasserommet.

3.1 Forskningsintervjuet

3.1.1 Intervjuguiden

Intervjuguiden (vedlegg 1) har vært styrende og nødvendig i utførelsen av intervjuene. Spørsmålene fra intervjuguiden har fungert som en struktur for meg. Den har i tillegg fungert som en forsikring om at jeg fikk belyst nødvendige sider ved mitt emne, som videre skal gi nødvendige svar på problemstillingen. Forskerspørsmålene og intervjuspørsmålene har til hensikt å få informantene til å fortelle om sine opplevelser og meninger om emnet.

Intervjuguiden utarbeidet jeg som en tabell med forskerspørsmål og intervju spørsmål. Intervjuguiden lærte jeg meg på forhånd utenat for å være mer fri og observant under intervjuene (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 28-31).

3.1.2 Valg av informanter

Jeg har valgt å intervjuere lærere som jeg kjenner godt til, og som har god erfaring med klasseledelse og tilpasset undervisning. Dette er derfor ikke et representativt utvalg, men sier likevel noe om læreres mening og forståelse av likhetsbegrepet i den norske skolen.

Det er ikke klare retningslinjer for hvor stort antall intervju personer det skal være i en masteravhandling. Det som er nødvendig er å intervju så mange som det trengs for å få svar på forskerspørsmålene. Det er ofte et problem at man intervjuer for få eller for mange personer. Dersom man intervjuer for få, har man ikke nok data for å utføre en empirisk analyse. Intervjuer man derimot for mange står man i fare for at utvalget med data blir for stort og for uoversiktlig, og man kan gå glipp av nyttig informasjon (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 148). Jeg har intervjuet tre lærere som har gitt gode og utfyllende svar på mine forskerspørsmål, dermed ble det ikke nødvendig med flere intervjuer.

De tre informantene jeg har intervjuet jobber på to forskjellige barneskoler på Østlandet. Informantene har minimum ti års erfaring med å jobbe i barneskolen. Informant en jobber for tiden på syvende trinn, informant to på fjerde trinn og informant tre på første trinn. De jobber alle tre som kontaktlærere, noe som gjør at de har hovedansvaret for klasseledelsen i gruppa. Det var viktig for meg å finne informanter som var kontaktlærere. Det er kontaktlærere som jobber systematisk med klassemiljøet, og som har hovedansvaret for den daglige omsorgen i elevgruppa. Det er derfor denne type lærere som er best utrustet for å belyse mitt emne.

3.1.3 Gjennomføring av intervjuene

I forkant av intervjuene, hvor jeg lagde avtaler med de tre informantene, informerte jeg dem om temaet for avhandlingen min. De ble også informert om at jeg var ute etter mening om emnet i forhold til skolen, og at informantene i en masteravhandling er anonyme. Det var et mål å få samtalen i intervjuet mest mulig åpen, derfor utførte jeg intervjuene ansikt til ansikt for å etablere en mest mulig personlig samtale. Jeg startet hver samtale med å fortelle problemstillingen min, og at jeg skulle bruke dataene fra intervjuet i min masteravhandling. Intervju personene hadde ikke fått vite noen av spørsmålene i forkant av intervjuet. Jeg spurte

også mine informanter om det var noe de lurte på før vi startet selve intervjuet (Jacobsen, 2010, s. 90-100).

Intervjuene ble tatt opp som lydopptak. Det førte til at det ble enklere og naturlig å føre en dagligdags samtale med informantene. Jeg tok ikke notater, men konsentrerte meg om å være en aktiv lytter og stille nødvendige oppfølgingsspørsmål der det ble nødvendig (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 205).

Mine informanter beskrev intervjuene som en positiv og berikende opplevelse etter at intervjuene var ferdige. De hadde gjennom intervjuet fått noe å tenke over i sin praksis som lærer, som de ikke hadde tenk så mye over tidligere. Det kunne se ut til at intervjupersonene hadde fått ny innsikt i sin livssituasjon (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 49).

3.1.4 Transkribering

«Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 205). Transkribering kan utføres på mange forskjellige måter, jeg har valgt å omformulere intervjuene til en formell skriftlig stil. Min analyse er først og fremst en meningsanalyse, jeg har derfor utelatt de fleste sukk, pauser, gjentakelser og lignende i transkriberingen, da dette ikke er relevant for å finne svar på min problemstilling.

Etter transkriberingen har jeg kategorisert transkripsjonene under hvert av forskerspørsmålene. Dette gjorde jeg for å strukturere informantenes mening om spørsmålet, og for å kunne sammenligne likheter og forskjeller i informantenes meninger. Jeg brukte fargekoder på transkriberingene fra de forskjellige informantene, for å enklere kunne skille informantenes meninger fra hverandre under analysen.

3.1.5 Kvalitativt forskningsintervju

Forskningsintervjuene mine er kvalitative forskningsintervju ut fra et fenomenologisk inspirert perspektiv. Dette er den beste metoden for å få best mulig svar på min problemstilling. Jeg ønsker å forstå sider ved mine informanters dagligliv som lærere, det er først og fremst derfor valget falt på et kvalitativt forskningsintervju med et fenomenologisk perspektiv.

Jeg ønsket å få frem intervjupersonenes mening om likhet, ulikhet og likeverd fra deres egne perspektiver fra dagliglivet. Intervjuene har derfor vært semistrukturert, ut fra at mine

informanter har fått snakke fritt om sine egne meninger og opplevelser om emnet. Intervjuene har derfor vært mest mulig strukturert som en dagligdags samtale. Jeg har likevel fulgt den samme intervjuguiden ved alle de tre intervjuene, for å få frem mitt formål med intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2018, s 42 - 44).

Det finnes flere fenomenologiske aspekter som karakteriserer det semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuet. Gjennom mitt prosjekt har jeg vært interessert i å forstå sosiale fenomener ut fra intervjupersonenes egne perspektiver. Det har derfor vært viktig å beskrive verden slik den oppleves av informantene så presist og fullstendig som mulig. Det kvalitative forskningsintervjuet er en forskningsmetode som gir tilgang til informantenes grunnleggende opplevelser av livsverden. Mitt forskningsintervju er deskriptivt ved at det beskriver intervjupersonenes opplevelser, meninger og handlinger så nøyaktig som mulig. Det har vært et mål i min forskning at empirien skal gi en mest mulig nyansert beskrivelse i analysen (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 44-50).

3.2 *Utfordringer*

I mine intervjuer har jeg søkt etter å forstå hvilken betydning mitt emne har for mine informanter. Det har jeg gjort gjennom å registrere og fortolke meningene og erfaringene fra det informantene forteller fra sin hverdag som lærer. Det har vært en utfordring å holde fokuset på det emnet jeg vil få svar på gjennom intervjuene. Jeg søker svar fra lærerens skolehverdag, noe som har vært svært engasjerende for alle de tre informantene å fortelle om. Jeg har derfor måttet «sendt tilbake» noen av formuleringene til intervjupersonene, for å kunne få en bekreftelse eller avkreftelse på at min fortolkning av det som har blitt fortalt har blitt riktig (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 47).

Mine informanter er lærere som jeg kjente godt til fra før, derfor var det lagt til rette for et personlig intervjusamspill ettersom jeg selv er lærer i tillegg til at informantene var bekjente. Likevel kan ikke et forskningsintervju betraktes som «en fullstendig åpen og fri dialog mellom likestilte partnere» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 51). Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale, noe som er en samtale med et helt klart asymmetrisk maktforhold mellom intervjueren og intervjupersonen. Det er for det første jeg som forsker som har den vitenskapelige kompetansen. Det er også jeg som intervjuer som har bestemt tema for samtalen, jeg foretar

utspørringen og bestemmer til og med når samtalen skal avsluttes. I tillegg har jeg som forsker monopol og privilegium på å fortolke informantenes meninger i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 52).

Jeg som intervjuer har ikke utøvd noen form for makt med overlegg, men det var en utfordring i starten av hver samtale å få informantene til å fortelle fritt. Lærerne var på tydelig søken etter å svare «riktig» på det jeg spurte om. Det ble veldig tydelig at de var bevisst på at det var jeg som intervjuer som hadde den vitenskapelige kompetansen.

3.3 Analysemetode

Det finnes en rekke analytiske verktøy og tilnærminger man kan ta i bruk når man skal analysere en intervjuetekst. Jeg har fulgt mange av rådene fra Kvale og Brinkmann (2018) med vekt på fortolkning av mening i analysen. Jeg er ute etter å finne meningen til mine intervjupersoner, intervjuanalysen min er derfor en meningsanalyse.

Jeg har konsentrert meg om å analysere informantenes uttalelser i intervjueteksten. Jeg har derfor bevisst utelatt faktorer jeg ellers kjenner til ved informantene som alder, tidligere praksis og så videre. Det er hele veien intervjupersonenes mening og praksis som lærer jeg er interessert i for å kunne belyse min problemstilling.

3.3.1 Koding

Intervjuene jeg har utført har på forhånd vært kategorisert gjennom at intervjuguiden (se vedlegg 1) har vært ordnet etter forskerspørsmålene. Jeg har brukt en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming til koding ved å vektlegge beskrivelser og fortolkninger av meningsinnholdet i intervjuetekstene. Jeg har gjennom kodingen kategorisert intervjuuttalelsene for å kunne sammenligne data, og for å få et godt overblikk over likheter og ulikheter. Meningskondensering er en form for koding der man reduserer teksten til meningsdeler. Det å jobbe med koding har gitt et godt overblikk over transkriberingene i mitt prosjekt. Jeg har brukt begrepsstyrt koding over viktige nøkkelord og begreper i mitt prosjekt, for å kunne sammenligne og få et overblikk over likheter og ulikheter i uttalelsene fra informantene. Noe som har vært med på å gi svar på mine forskerspørsmål.

Meningsfortetting er en form for meningskonsentrering der man lager en forkorting av det intervjupersonene har uttalt. Mitt tematiske formål er å finne ut hva mine intervjupersoner mener om mitt emne, og hvordan de eventuelt bruker det ubevisst og/eller bevisst i sin praksis i klasserommet. Jeg ser det derfor som nyttig å forkorte uttalelsene fra informantene for å finne den umiddelbare meningen som gir nødvendige svar på mine forskerspørsmål.

Jeg har fulgt Kvale og Brinkmanns (2018) fem trinn for meningsfortetting i intervjuanalysen (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 232). Jeg leste først igjennom transkriberingen og lyttet på nytt igjennom lydopptakene av intervjuene, for å få en helhet av hele intervjuet. Deretter leste jeg på nytt igjennom transkriberingen og fant delene av meninger av de forskjellige emnene som informantene hadde uttalt. Det tredje trinnet er å finne hvilke temaer av meningsenhetene som dominerer og uttrykke de så enkelt som mulig. Det er her et mål å finne intervjupersonens synsvinkel av temaet. Jeg har derfor prøvd å tolke uttalelsene fra informantene så fordomsfritt som mulig. Deretter undersøkte jeg disse meningsenhetene for å finne nytteverdien i lys av mitt prosjekts formål. Det siste trinnet har vært å finne de viktigste emnene, og binde de sammen i et deskriptivt utsagn.

3.3.2 Hermeneutisk meningsfortolkning

Det finnes som tidligere nevnt en rekke tilnæringer og verktøy for å analysere kvalitative data. Det er likevel et fellestrekk ved kvalitativ analyse. Det er å analysere deler og se delene i en større helhet. Det er dette som blir kalt den hermeneutiske analysen, og kommer av den hermeneutiske sirkel. Dette henger sammen med hvordan jeg jobbet med meningstetthet. Jeg hadde først transkripsjonene jeg hadde utført etter intervjuene, deretter analyserte jeg enkeltdelene før jeg igjen så på delene i lys av helheten. Helheten skal også ses i lys av enkeltdelene for å gi meg en ny forståelse av delene. Dette danner en spiralform som stadig gjentar seg i analysen, og som er et typisk kjennetegn på den hermeneutiske sirkel (Jacobsen 2010, s. 126).

Hermeneutisk meningsfortolkning er dermed en kontinuerlig frem og tilbake prosess mellom deler og helhet. Spiralen i den hermeneutiske sirkel har derfor hjulpet meg til å gi en dypere forståelse av meningen til mine informanter, ved at de forskjellige delene tolkes og settes i relasjon til helheten igjen.

3.4 Validitet og reliabilitet

Det er viktig i all forskning å forholde seg kritisk til kvaliteten på dataene man har samlet inn. Jeg vil her kommentere i hvor høy grad mine undersøkelser er gyldige og pålitelige, og om man kan stole på de data jeg har samlet inn (Jacobsen, 2010).

3.4.1 Validitet

Validitet deles ofte i intern og ekstern gyldighet. Den interne gyldigheten handler enkelt fortalt om de resultatene jeg har funnet kan betraktes som riktige og om jeg har klart å beskrive emnet på riktig måte. Den eksterne gyldigheten handler mer om de funnene jeg har gjort kan overføres til andre enheter som ikke har blitt undersøkt.

Min problemstilling er som nevnt en teoretisk problemstilling. Jeg har derfor kunnet kontrollere noe av min empiri i forhold til mine teoretiske funn og sjekket om den samsvarer med annen forskning om emnet.

I mitt prosjekt har jeg brukt informanter som har førstehåndskunnskap til skolen og klasserommet. De har mest sannsynlig gitt meg sanne opplysninger gjennom sine beskrivelser, selv om jeg ikke kan være helt sikker på det. Mitt forskningsprosjekt handler ikke om noe som kan oppfattes som lovbrudd eller andre tabubelagte områder. Mine forskerspørsmål som omhandler lærernes praksis, kan muligens likevel oppfattes som at jeg peker på en mangel eller feil selv om det ikke er ment som personlig. Det kan være flere årsaker til at en person ikke forteller hele sannheten. I mine empirier kan en årsak være at man ikke vil fortelle om feil man har tatt eller dårlige valg man har utført. I stedet kan man velge å gjøre seg bedre enn man i sannheten er, og isteden fortelle ut fra hvordan man ønsket å handle.

Det er et problem at informantene ikke har førstehåndskunnskap om de fenomenene jeg ønsker å undersøke. De har likevel førstehåndskunnskap til klasserommet, skolen og sin egen praksis i sitt arbeid som lærere. Derfor kan de likevel uttale seg om mine fenomener i en kjent situasjon. Mine informanter har kunnskap om det de uttaler seg om. De snakker alle om sitt fagfelt, selv om det er om et emne de ikke alltid er seg bevisst i sin arbeidshverdag. Det er en mulighet at informantene har svart ut fra hva de tror jeg som forsker har ønsket at de skal fortelle.

Mine informanter har god kunnskap om emnet, selv om det er jeg som forsker som sitter med førstehåndskunnskapen. Informantene er førstehåndskilder ut fra at de har hverdagslig nærhet

til klasserommet og skolen. Intervjupersonene mine har ikke noen klare motiver for å lyve, og de tre personene jeg har intervjuet er uavhengige av hverandre. De har heller ikke kunnet snakket med hverandre mellom intervjuene. Ut fra dette har min empiri intern gyldighet, ved at jeg har foretatt beskrivelser av fenomenene i prosjektet på riktig måte (Jacobsen, 2010, s. 149).

Jeg har bevisst valgt noen få intervjuobjekter i mitt prosjekt for å kunne gå mer i dybden. Jeg har valgt informanter jeg kjente godt til fra før, og som jeg på forhånd mener utfører en god praksis som lærere. Det er derfor vanskelig ut fra antall intervjupersoner og argumentere for at min empiri har ekstern gyldighet. Det er likevel noen synspunkter som går igjen hos alle de tre informantene. Dette kan indikere at disse synspunktene til en viss grad er representativt, selv om det ikke kan bevises. Derfor har jeg funnet støtte i teori og tidligere forskning for å finne støtte til mine påstander (Jacobsen, 2010).

3.4.2 Reliabilitet

Måter undersøkelser blir utført på kan påvirke et forskningsresultat. Jeg har derfor prøvd å legge godt til rette for å få et mest mulig pålitelig resultat som mulig, noe jeg også har beskrevet tidligere i dette kapittelet.

Jeg har gjennom intervjuene latt mine informanter svare så fritt som mulig ved at jeg har inntatt en lyttende rolle. Når det gjelder mulig konteksteffekt har jeg utført intervjuene i informantenes egne klasserom. Intervjuene har foregått ca. en halv time etter at elevene har gått hjem for dagen, sånn at vi skulle unngå noen form for avbrytelser. Informantene har blitt spurt på forhånd om de vil la seg intervju. De har derfor vært forberedt på å la seg intervju, selv om de ikke har fått vite prosjektets tema eller noen av spørsmålene fra intervjuguiden på forhånd (Jacobsen, 2010).

Blir det for sterk fokusering på reliabilitet, kan det motvirke kreativ tenkning og variasjon. I mine intervjuer har jeg som nevnt vært lyttende, men jeg har også kunnet improvisere underveis ved å blant annet komme med oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2018).

«Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmål om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 276). Det er vanskelig å svare et enkelt ja eller nei på spørsmålet om reliabilitet i en kvalitativ forskning. Det har blitt gjort forsøk på at to forskere har gjort transkriberinger av samme lydopptak, og

likevel har de fått forskjellige resultater på transkriberinger. Forskere kan legge vekt på forskjellige fenomener, og derfor få forskjellige resultater. Reliabilitet er derfor ikke like relevant i en kvalitativ forskning, selv om det er meget viktig å være seg bevisst at det er undersøkelsesmåter som kan påvirke resultatet av undersøkelsene (Jacobsen, 2010, s. 155).

4 Funn fra empirien

Dette kapittelet har jeg valgt å dele inn i fem deler, etter de fem forskerspørsmålene fra intervjuguiden (vedlegg1). Jeg er ute etter å finne lærernes mening om mitt emne, jeg vil her redegjøre for mine funn før jeg drøfter funnene opp mot teorien i neste kapittel.

4.1 Likhet og likeverd

Lærerne jeg intervjuet ble spurt om begrepene «likhet» og «likeverd», som en innledning til å svare på problemstillingen om hvordan likhet forstås og praktiseres i dagens skole. De tre lærerne jeg intervjuet var enige om at det var vanskelig å definere begrepene «likhet» og «likeverd» i forhold til skolen. Dette er begreper de ikke var seg bevisst i skolehverdagen, selv om de mente det var viktige begreper å tenke igjennom. De ga også uttrykk for at det var vanskelig å skille på begrepene, men de prøvde så godt de kunne å resonere seg frem til en definisjon.

4.1.1 Likhet

Alle de tre lærerne bruker spesielt ordet «forskjellig» for å beskrive likhet og likeverd. Informant 1 og 3 brukte begrepet mest for å beskrive at mennesker er forskjellige. «Jeg pleier å si til elevene mine at det som er mest rettferdig, er at jeg behandler dere forskjellig. Fordi dere er forskjellige» (Informant 1). Det er også fra informant 1 jeg har hentet tittelen til denne oppgaven fra: «Det er urettferdig å behandle elever likt, av den enkle grunn at de er forskjellig» (Informant 1).

Informant 3 har gjort seg opp en klar formening om likhet i forbindelse med at hun er mor til tvillinger. Dette er en erfaring hun har tatt med seg i sin praksis som lærer. Hun fortalte at hun som nybakt mamma til tvillinger strevde veldig med å behandle de helt likt. Helsesøsteren hun møtte på helsestasjonen fortalte henne at hun måtte slutte med det, for tvillinger er to forskjellige individer, som skal behandles på forskjellige måter.

Informant 2 bruker derimot begrepet mer for å beskrive at det ikke skal forskjellsbehandles mellom elevene: «Likheter er å ikke gjøre forskjell» (Informant 2). Informant 2 skiller seg ut fra de to andre når hun snakker om likhet. Hun er svært opptatt av at elevene skal behandles likt. Spesielt når det kommer til å få den samme opplæringen til alle elevene. Hun forteller at hun synes dette er vanskelig i skolehverdagen. Hun har blant annet tre forskjellige grupper i engelsk, og hun strever med å gi alle tre gruppene lik undervisning. Hun mener likevel det må være et mål at elevene skal få den samme undervisningen.

Rettferdighet og urettferdighet blir også brukt i samtalen om likhet og likeverd i skolen. Blant annet hadde helsesøster fortalt at den største urettferdigheten man kan gjøre mot tvillinger, er å behandle dem likt. Derimot sier informant 2 at: «Lik er mer rettferdig» (Informant 2). Det kommer frem gjennom intervjuene at rettferdighet er noe elever er opptatt av, og ofte mener elever at det er mest rettferdig å gjøre likt. Samtidig er de tre lærerne enig om at det er gjennom modning elevene lærer å tåle at de blir behandlet ulikt, fordi de er forskjellige.

Det kommer også frem at det er viktig at rammene på skolen er like for å få det mest mulig likt for elevene. Lærerne mener samtidig at det blir forskjeller i hvordan undervisning gjennomføres, fordi lærerne også er forskjellige. Det er tydelig at lærerne strever med å ikke forskjellsbehandle elevene, samtidig som de uttrykker at det er vanskelig fordi elevene er ulike. Informant 1 opplever at alle elevene i skolen skal inn i den samme boksen, selv om skolen egentlig skal være for alle mennesketyper. Hun mener det ikke er så enkelt å få alle inn i den samme boksen, når alle elevene er forskjellige. Informant 2 strever tydelig med å få alt likt for alle elever, men uttrykker også at elevene må lære seg at verden ikke er lik for alle:

Man prøver at det skal være likt, men samtidig er ikke verden sånn. Det er jo ikke likt. Det er jo noe med å speile det som er virkelig. Å tåle at det ikke er likt, eller likhet. Det får være likt der det ikke er så farlig, men der noen skal lære noe av det så kan man jo

gjøre det litt ulikt. Bare for å se om de tåler det, fordi det er noe å lære av det (Informant 2).

Informant 3, som er lærer for de yngste elevene, har laget seg en egen metode for å lære elevene at de er forskjellige:

Tenk om det bare var Helga nedover, på alle plassene i klasserommet. Da hadde jeg som lærer gjort helt likt for alle. Jeg håper de tar den, de ler alltid veldig og synes det hadde vært veldig rart. Da forstår de kanskje hvorfor jeg ikke kan behandle alle likt (Informant 3).

4.1.2 Likeverd

I spørsmålet om hva de legger i begrepet likeverd i skolen er lærerne mer enige om hva som er viktig. Det er at alle mennesker er like mye verdt, og de mener at det er viktig å synliggjøre likeverdet i skolehverdagen. Elevene er like mye verdt uansett hvor mye eller lite de kan faglig, eller hvor mye de kan bidra med til fellesskapet.

Informant 3 beskriver likeverd som det motsatte av likhet, hun sier likhet er det samme som rettferdighet. Likeverd i skolen forklarer hun på denne måten:

Med likeverd er det mer at det ikke kan være likt hele tiden, men du skal kunne bli behandlet med verdighet allikevel. Det er litt mer høytidelig over likeverd (Informant 3).

I tillegg så blir likestilling mellom kjønn beskrevet som viktig i forbindelse med likeverd. Barn er ofte opptatt av at det skal være rettferdig. Det er spesielt lik behandling av gutter og jenter som er et tilbakevennende tema i klasserommet.

Verdi er et annet begrep som blir brukt av lærerne i forbindelse med likeverd. Elevene skal oppleve den samme verdien, selv om de ikke får til like mye som sine medelever. Dersom eleven ikke har kapasitet til å tilføre like mye kunnskap inn i gruppa, skal de likevel få en opplevelse av lik verdi.

4.2 Tilrettelegging for ulikhet, likhet og likeverd?

Det neste spørsmålet jeg ville ha svar på var hvilke tilpasninger lærerne gjorde i forhold til likhet og likeverd. Lærerne var enige om at det viktigste på dette spørsmålet var å kunne kjenne elevene godt, og at hver enkelt fikk en opplevelse av å bli sett hver eneste dag. De må kjenne hver enkelt elev svært godt for å kunne tilpasse på best mulig måte. I tillegg var de enige om at det var vanskelig å tilpasse godt for den enkelte elev til enhver tid, ettersom de har ansvar for store grupper med svært ulike behov. De tre lærerne kunne også fortelle at de tenkte godt igjennom plassering i klasserommet. Og hvordan de satte sammen grupper, for å kunne tilpasse for at hver enkelt elev skulle oppleve mest mulig mestring.

4.2.1 Elever som skiller seg ut

Alle de tre lærerne kunne fortelle om elever de har med spesielle behov, noen av disse elevene får spesialpedagogisk undervisning. Disse elevene skal ha spesiell tilrettelegging og hensyn av forskjellige årsaker. Lærerne kunne fortelle at det kunne være vanskelig å tilpasse for elever, fordi det ofte kom reaksjoner fra de andre elevene i klassen. Det ble ofte oppfattet som urettferdig med de tilpasninger som ble gitt. Det tilrettelegges for disse elevene, men det snakkes ikke om hvorfor det tilrettelegges med elevene i gruppa. Informant 1 fortalte at hun alltid spurte foreldrene om hun kunne få snakke med elevene om årsaken til tilretteleggingene, men at det ikke var alle foresatte som ønsket dette.

Informantene mine har noe forskjellig måte å behandle elever med spesielle behov på, og informant 1 presiserer at dette har noe med alderen til elevene å gjøre.

Jeg tror kanskje det er lettere fra 1. til 4. trinn, for da kanskje man ikke tenker så mye over det. I 1. og 2. klasse er man jo lykkelig uvitende om det betyr noe at du er litt annerledes (informant 1).

Informant 1 har de eldste elevene på barneskolen. Hun hadde erfart at dette var den alderen der elever er svært opptatt av å ikke skille seg ut: «I en periode i livet så er det viktig å være som alle andre. Hvis jeg som lærer skulle fremhevet det, så hadde det kanskje blitt helt feil» (Informant 1).

Informant 2 er enig i dette. Hun forteller om en elev i klassen som stadig kommenterer at det er urettferdig at ikke han får de samme tilpasningene som noen i klassen får. Denne eleven viser ikke noen forståelse for at det finnes elever som er annerledes.

Da tenker jeg at jeg for det første ikke kan forklare han det, men jeg ønsker jo heller ikke at de andre skal se annerledes på han. Han gjør jo litt bort seg, fordi han har jo ikke noe filter. Han forstår ikke at han også blir annerledes (Informant 2).

Informant 2 gir uttrykk for at hun prøver å beskytte denne eleven mot seg selv, sånn at han ikke skal skille seg for mye ut i fellesskapet.

Informant 3 tenker veldig annerledes enn de to andre lærerne om synliggjøring av det som er annerledes.

Da synes jeg det er kjempeviktig å prøve å lete etter det som er spesielt. Et hvert menneske har noe positivt og noe godt i seg. Det å finne det frem hos den enkelte, det å prøve å få hevet det opp i fellesskapet (Informant 3).

Det kan tenkes at dette er fordi hun er lærer for de yngste elevene, og at yngre elever ofte godtar forskjeller enklere, noe informant 1 var inne på. «Man kan rose ulikhetene, at de kan få lov til å briljere litt med det de kan godt» (Informant 3).

Informant 3 er svært opptatt av å synliggjøre forskjeller hos elevene, og hun uttrykker at hun så ofte som mulig trekker frem positive egenskaper hos den enkelte for resten av gruppa.

Det kommer også frem at om noen elever skiller seg svært mye ut fra resten av gruppa, er det enklere å gjøre forskjeller. Det er elever der det ikke er noen tvil om at eleven har behov for ekstra tilrettelegginger. Da viser elevene mer hensyn, dette viser seg spesielt i hvordan de viser omtanke til disse elevene i lek og lignende. Det er først når forskjellene er små, eller om elevene ikke vet om det spesielle behovet, at elevene opplever tilpasningen som urettferdig.

4.2.2 Å synliggjøre forskjeller

De tre lærerne jeg har intervjuet tenker veldig forskjellig når det gjelder å synliggjøre forskjeller i klasserommet. Informant 2 mener det er svært viktig å behandle alle likt, og hun gir uttrykk for at hun prøver å hjelpe elevene sånn at de ikke skiller seg for mye ut fra de andre. Det er

spesielt en elev hun trekker mye frem, det er tydelig at denne eleven utfordrer henne på det å skille seg ut. «Jeg lurte ofte på hvordan jeg kan beskytte han mot seg selv. Hvordan kan jeg skjerme han for det som han henger seg opp i» (Informant 2). Jeg spør henne derfor om hun vil skjerme han fordi han ikke skal være så ulik, for å forsikre meg om at jeg har forstått henne riktig. Hun bekrefter at det er riktig ved å svare: «Ja, fordi det ikke skal bli så synlig. Jeg tror ikke det er bra for han, i hvert fall nå når de blir eldre, at det ikke skal bli så synlig at han tenker annerledes» (Informant 2).

Det var spesielt informant 1 og 3 som ytret at det var viktig å behandle elevene forskjellig: «Det er viktig å behandle elevene ulikt, å se hva individet trenger istedenfor å tenke over hva gruppa trenger» (Informant 3).

Informantene er opptatt av å synliggjøre merkedager. Det kan for eksempel være samenes nasjonaldag, som de mener er viktig å markere for å vise at det er mennesker som lever forskjellig. Informant 1 synes likevel det er vanskeligere å synliggjøre ulikheter i praksis. Hun forteller om en elev hun hadde for noen år siden som var veldig stolt av at han var sigøyner, men det ble aldri synliggjort av henne for fellesskapet i klassen. «Kanskje man er litt for redd for å ta tak i sånne ting på en måte, jeg vet ikke» (Informant 1).

Informant 3 forteller også om en elev hun hadde for noen år siden som hadde vært veldig svak faglig. Helt til de en dag kom til islam i KRLE, der hadde han mer kunnskap en noen av de andre i klassen. I motsetning til informant 1, valgte informant 3 å synliggjøre dette i klassen. Eleven fikk fortelle om sitt besøk i moskeen og fikk vise sine medelever hvordan man ber i moskeen og så videre. «Eleven ble møtt med beundring fra de andre. Han fikk anerkjennelse for noe han var god på, som mange av de andre i klassen ikke visste noe om» (Informant 3).

Det alle de tre lærerne er enige om er at det å tilrettelegge for likheter og likeverd i klasserommet også er et vanskelig spørsmål. Selv om de uttrykker at de prøver å tilrettelegge for den enkelte så godt de kan i hverdagen anerkjenner de at det ikke alltid er så lett å få det til i en travel hverdag. I tillegg nevner de alle tre at det ikke er lett å få alle barn til å innse at de har forskjellige behov, til tross for at de er annerledes alle sammen.

4.3 Skoleflinke og skolesvake elever

Det var viktig å få spurt lærerne om hva de la i begrepet *tilpasset opplæring*, før vi kom inn på svake og sterke elever.

4.3.1 Tilpasset opplæring

De tre lærerne var enige om hva tilpasset opplæring er. De snakket om at det er å tilpasse oppgaver til den enkelte elev, og at alle skal ha undervisningen tilpasset til sitt nivå. Elevene skal oppleve opplæring ut fra den kapasiteten og de evnene de har for å oppnå læring. Informant 3 snakker om at man bør legge undervisningen til de i midten, den gruppa er som oftest den største i en klasse og de fleste kan følge den samme undervisningen som dem. Hun har funnet ut at åpne oppgaver er en løsning for å tilpasse undervisningen.

I første klasse kan for eksempel noen tegne, mens andre kan skrive bokstaver eller ord. Noen klarer også å skrive setninger, og noen en fortelling. Da får man tilpasset opplæring med en gang, og ofte er det de enkleste oppgavene (Informant 3).

Det alle de tre lærerne svarte når jeg spurte om tilpasset opplæring var at det er vanskelig. Informant 3 undret seg likevel over at mange lærere legger for mye i hva tilpasset undervisning er, at man muligens gjør det vanskeligere enn det trenger å være. Lærerne ga uttrykk for at de strevde etter å få til en best mulig tilpasset opplæring, samtidig med at de erkjente at de ikke fikk det helt til. Det kom også frem at det er en forutsetning å kjenne elevene veldig godt for å få til best mulig tilpasset opplæring.

4.3.2 Skolesvake elever

Det er viktig å nivådele oppgaver og lekser til de skolesvake elevene, dette var noe de tre lærerne var enig om. I tillegg kom det frem at det var viktig å snakke tydelig og forklare nøye for å få dem med i fellesundervisningen. Hvem disse elevene ble plassert sammen med kom det også frem hadde betydning. «Jeg kan sette en svak elev sammen med en sterk eller trygg elev, en som de tør å spørre» (Informant 1).

Informant 3 var spesielt opptatt av å skape trygge rammer for de skolesvake, og at de skulle oppleve anerkjennelse og positiv tilbakemelding på det de faktisk får til.

I tillegg er ros veldig viktig, det å rose det de har fått til ut fra sine forutsetninger. Du vet at de ikke kommer til å nå målet, men at de må få så høy måloppnåelse som mulig. Den umiddelbare responsen er viktig. Dette er det ideelle, men det er ikke alltid jeg får det til (Informant 3).

4.3.3 Elever som trenger mer utfordringer

De sterke, de er vel kanskje de som blir glemt bort mest. Du tenker jo at de ordner seg, de får det jo til. Det blir jo feil å gi de ekstra lekser og sånn. Det synes jeg er tullete, men det å skulle gi de noe annet skulle man kanskje gjort (Informant 1).

Det kan virke som det er en større utfordring å tilpasse til de skoleflinke en det er for de skolesvake for disse tre lærerne. De kommer med mange av de samme tilretteleggingene som de forteller at de gir til de skolesvake elevene. Bortsett fra informant 3, som forteller at det hender at noen av de skoleflinke får lov til å hjelpe til ved at de går rundt i klassen sammen med henne.

Jeg bruker også de som er flink til hjelpelærere, at de får lov til å gå bort til den som ikke er ferdig for eksempel. Det vet vi jo at elever lærer veldig mye av, å forklare noe man akkurat har lært selv (Informant 3).

Det er ingen av de tre lærerne som forteller at de gir andre typer oppgaver eller opplegg hverken til de skolesvake eller de skoleflinke. De nivådeler oppgaver som alle skal gjøre. Det blir nevnt som en utfordring at de skoleflinke ofte blir veldig fort ferdig. Da blir de skoleflinke utfordret på å gjøre oppgaven enda bedre eller finere. De får ikke en ny oppgave, eller noe som er vanskeligere.

4.3.4 Utfordringer ved tilpasset opplæring

Lærerne nevner flere utfordringer med å tilpasse opplæringen for hver enkelt elev. Det ene er at de stort sett er alene med et stort antall elever. I tillegg nevner alle tre informantene elever som har utfordringer med utagerende atferd. Det er noen elever som tar mye av oppmerksomheten sånn at det ikke blir tid til å hjelpe alle sånn som man burde fått til. «Det er en utfordring. Jeg har utagerende, sterke og svake elever i samme klasserom. Og jeg er jo alene, det er klart det er utfordrende» (Informant 2).

Tid blir også nevnt som en utfordring. Det har kommet så mye som skal dokumenteres i skolen, så det blir ikke alltid nok tid til å planlegge undervisningen og samarbeide med kollegaer på en tilfredsstillende måte.

4.4 Fagenes prioritet

Lærerne jeg intervjuet var enige i at norsk skole har gode fag i skolen. Det var likevel på dette spørsmålet svarene til mine tre informanter spriket mest i mening. Det kommer frem ulike interesser for fagene, selv om de sier at alle fagene er like gode. Spesielt på spørsmålet om det er et fag som burde få større plass i skolen, kommer de forskjellige lærernes interessefelt tydelig frem. Det er likevel noen poenger som kommer frem som er tankevekkende for å finne svar på min problemstilling.

Informant 1 mener at alle fagene har like stor prioritet. Dette vises først og fremst når man skal søke seg videre på utdanning etter grunnskolen, da teller poengene fra karakterene uansett fag. I tillegg nevner hun at skolens fag ikke er det mest vesentlige i skolen: «Jeg tenker at alle fag er like viktige. Det viktigste er jo nesten å bygge det sosiale mennesket, eller det komplette mennesket som inneholder alle disse delene» (Informant 1).

Informant 2 problematiserer at fagene praktiseres for ulikt. Det er alt for mye opp til læreren: «Jeg synes det er gode fag i skolen, men de praktiseres for ulikt. Det er opp til læreren og midlene» (Informant 2).

Informant 3 er også inne på lærerens metodefrihet, men mener i motsetning til informant 2 at det kan være positivt. Hun sier at hun liker alle fagene i skolen. Likevel mener hun at norsk, matte og engelsk har høyest prioritet sentralt:

Sentralt blir jo matte, norsk og engelsk prioritert høyest, og det er for lite fokus på de praktiske fagene. Samtidig er det opp til oss som jobber her, hva vi legger mest vekt på. Vi kan gjøre undervisningen mer praktisk, vi har jo fortsatt stor metodefrihet (Informant 3).

4.4.1 Er det fag i skolen som burde få større plass?

Det er fagene gym, mat & helse, samfunnsfag, tverrfaglighet og norsk som kommer frem som fag som burde få større plass i norsk skole fra disse tre lærerne. Informant 3 mener norsk er det viktigste faget i skolen. Norsk er grunnlaget for alle de andre fagene, og må derfor ha en stor plass. I tillegg nevner hun tverrfaglighet som en metode man bør jobbe mer med i skolen.

Informant 1 forteller om et prosjekt i samarbeid med håndballklubben som hun var med på når hun jobbet på ungdomsskolen. I dette prosjektet nivådelte de elevene i gym, og det førte til at de elevene som i utgangspunktet hatet gym hadde fått en positiv opplevelse av faget. Elever som aldri hadde vært i nærheten av ballen i gymtimer på skolen fikk briljere fordi de var på grupper med elever på samme nivå.

De ungene som er aktive i fysaken, eller i gymmen, de er jo aktive ellers også. Det er ikke de vi trenger å nå, vi trenger å nå de ungene som ikke får det til. Og det gjelder jo egentlig i alle fag (Informant 1).

Samfunnsfag er det faget informant 3 er mest opptatt av, hun opplever at barn i dag ofte lever i nuet og trenger mer opplæring i å reflektere i samtiden. Samfunnsfag i barneskolen inneholder både historie, geografi og samfunnsfag. Det blir derfor for liten tid til å sette søkelys på det som skjer i verden akkurat nå.

Alle har hørt om Donald Trump, så blir de svart og hvit. De sier stygge ting om han, men alt er speilet av det noen andre mener. Det å lære å tenke selv på et tidlig tidspunkt er viktig (Informant 2).

4.4.2 Elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning

De tre lærerne er enig i at det er elever på skolen som hadde hatt godt av å gjøre noe annet enn å være i ordinær undervisning hele skoledagen. De nevner noe mer praktisk alle tre, og det at noen elever er veldig sliten allerede tidlig på dagen.

Informant 1 mener det har skjedd noe i skolen som ikke er positivt for elevene i løpet av de årene hun har jobbet som lærer. Hun mener det var enklere å tilrettelegge for elever i skolen for noen år siden. Hun nevner blant annet at de tidligere var to kontaktlærere i klassen de første

årene hun jobbet som lærer. Da var det grupper på skolen som besøkte bondegård og lignende for å gjøre noe annet.

Nå er det jo veldig fokus på kunnskap, og at de skal lære så veldig mye. Men, rammene rundt har jo ikke forandret seg. Systemet er uforandret, alt er jo helt likt. Målene de skal nå er jo veldig annerledes, men det er ikke gjort noe annerledes for å nå målene (Informant 1).

Forventningen til elevene og lærerne har blitt større. Derfor tror informant 1 at mange lærere blir mer opptatt av å komme seg igjennom pensum, istedenfor at elevene faktisk lærer noe. Nasjonale prøver har kommet inn i skolen, noe hun mener det ikke blir jobbet godt nok med i etterkant av prøven. Skolen har ikke nok ressurser å sette inn for å gjøre noe med resultatene på kartleggingene. «Folk må jo få lov til å ikke være så flink også. Det er jo ikke sånn at alle skal bli leger eller advokater, det er jo også viktig» (Informant 1).

Informant 1 viser en tydelig bekymring for den retningen skolen har tatt de siste årene ved å si dette:

Men det har vel skjedd noe, når vi har elever i tredje og fjerde klasse som ikke orker å gå på skolen? Det har blitt et veldig press fra skolen, lærere, medelever og foreldre. En treer er jo egentlig en kjempefin karakter (Informant 1).

Informant 2 er mer opptatt av de sårbare elevene. Det er elever som er mentalt utslitt med for mange tunge tanker som hindrer dem i lære. Det er elever som trenger noe annet enn fag, de trenger rett og slett å snakke med noen.

Andre har mer behov for samtalegrupper, de hadde hatt mer behov for kontakt med helsepersonell eller med sosiallærere. De har noe grums som hindrer dem i å lære (Informant 2).

Fellesskapet i klassen kommer også frem som et viktig poeng. Det er viktig at alle elevene er mest mulig i klasserommet, og at de får tilrettelegginger i gruppa, istedenfor å være på et grupperom eller lignende. «Men, jeg vil at de skal tilhøre gruppa. Jeg vil at de skal få det meste sammen med klassen sin, det å være i fellesskapet» (Informant 3).

4.5 Resultatlikhet

Lærerne jeg intervjuet var ikke enige i at vi ikke jobber for resultatlikhet i skolen, samtidig snakket alle tre om at alle elevene må jobbe ut fra de samme målene. Elevene må lære så mye som mulig ut fra de målene som er satt i læreplanen. Det kommer frem at alle tre er fult klar over at ikke alle elever klarer dette. Det var ingen av de tre lærerne som var opptatt av elever som er sterk faglig på dette spørsmålet.

Det er spesielt informant 1 som jobber med de eldste elevene på skolen som har tenkt igjennom dette med resultatlikhet. Hun jobber med elever rett før de skal få karakterer, og hun vet jo at hun har elever som ikke kommer til å få gode karakterer på ungdomsskolen. Det er mye på grunn av karakterer hun opplever at elevene må jobbe etter klassens plan. Hun må prøve å jobbe med dem for å oppnå best mulig resultater, for å forberede dem mest mulig på det som forventes av dem på ungdomsskolen.

Det kommer også frem at lærerne er opptatt av at det ikke er bare fag som er viktig på barneskolen. Gode karakterer gjør deg ikke til et bedre menneske. Det er like viktig at lærere i barneskolen former elevene til å bli gode samfunnsborgere.

Lærelyst og skolevegring er to andre temaer som kommer frem i intervjuene. Den største frykten informant 2 har som lærer, er å få en skolevegrer i klassen.

Jeg tror ikke det er et mål at alle skal ha lært det samme når de går ut fra barneskolen. Jeg vet ikke om det er riktig svar, men jeg håper det. Det viktigste for meg er at alle går ut av barneskolen uten å ha mistet lysten til å lære (Informant 2).

Informant 3 har gjennom intervjuet uttrykt at hun er svært opptatt av at alle elevene skal være en del av fellesskapet i klassen, uansett faglig nivå. Hun mener norsk skole ikke er opptatt av resultatlikhet, men at man som lærer må jobbe for å oppnå de samme målene i fellesskap. Alle må jobbe mot de samme målene, men alle vil likevel ikke oppnå de samme målene. Det er elevene for ulike til. Derfor mener hun læringen vil stoppe seg naturlig etter hvert.

Det er jo ikke noe poeng å øve på noe man aldri kommer til å lære seg. Da er det jo bedre å få gjøre noe helt annet, men jeg vet ikke hva. Bare at de må gjøre det i den gruppa de tilhører (Informant 3).

5 Hvordan forstås og praktiseres likhet og ulikhet i skolen og i klasserommet?

Dette diskusjonskapittelet er disponert etter mine forskerspørsmål. Jeg har valgt å gjøre det på denne måten for å få en ryddig oversikt for mine lesere over hvilke funn fra empirien som kan besvare min problemstilling opp mot teorien fra kapittel to.

5.1 Hvordan oppfattes forholdet mellom likhet og likeverd i den norske skolen?

Det er flere forskere som mener at begrepet likhet på norsk er tvetydig. Både Thomas Hylland Eriksen (2002) og Marianne Gullestad (2002) viser til andre språk for å beskrive likhetsbegrepets ulike betydninger. Det er to forskjellige ord både på engelsk og fransk for begrepet likhet som hjelper med å skille ordets betydning. Vi har ikke det samme tydelige skillet på det norske språket. Likhetsbegrepet på norsk blir derimot brukt om både det å være kulturelt like, og det å ha like rettigheter.

Det er blant annet denne forskjellen jeg har prøvd å stille spørsmål ved i denne avhandlingen. Elever i den norske skole skal selvfølgelig ha like rettigheter og stille med like muligheter når de starter på skolen. Men, fører dette til at vi jobber for at alle skal bli like som mennesker? Og muligens ubevisst, skjule verdien av å være ulike? Jeg er helt enig med Eriksen (2002) og Gullestad (2002) når de sier at ordet likhet har forskjellige betydninger på norsk. Jeg var ikke bevisst den tvetydigheten begrepet likhet har på norsk da jeg begynte å forske på likhet. Det har likevel vært tankevekkende i ettertid at jeg har møtt på de ulike forståelsene for begrepet mange ganger. Det har vist seg gang på gang at mennesker jeg har møtt har hatt en tydelig forståelse av begrepet som noe positivt. Jeg har ved flere anledninger uttrykt at jeg jobber imot likhet i skolen, og at jeg mener elever skal få være mest mulig ulike. Dette har jeg fått mange reaksjoner på. De fleste jeg møter tenker umiddelbart på økonomiske og sosiale rettigheter, altså likeverd. Det er først når jeg forklarer videre om hva jeg mener om likhet, som mine samtalepartnere har pustet lettet ut.

Informantene mine uttrykte at det var vanskelig å forklare begrepene likhet og likeverd opp mot skolen. De var enige i at elever er forskjellige, men de var ikke helt enige om det var riktig å

behandle elevene ulikt. Dette mener jeg handler om betydningen av ordet. Tenker man på betydning av likhet i retning av likeverd, så skal og bør elevene behandles like verdige. Tenker man derimot på begrepet «likhet» i form av like som individer, så må de forskjellige elevene behandles ulikt. De tre lærerne var enige i at det er forskjeller på likhet og likeverd, men når de startet å forklare blandet de likevel begrepene om hverandre. De viste en tydelig usikkerhet i forskjellen av betydningen. Dette kom kanskje tydeligst frem når informant 2 snakker om at likhet er mest rettferdig, det er jo mest rettferdig å behandle alle elever mest likeverdige.

Flere forskere har prøvd å skille på ordet likhet ved å finne andre begreper for å få frem de ulike betydningene. Salimi, Neumann og Eriksen (2002) deler begrepet i to nye begrep ved å kalle det «likedan» og «likeverd». Da blir det enklere å skille på betydningen av ordet. Det er noen faresignaler ved å tenke blindt på likhet som noe positivt. Aarvik (2009) skriver i sin masteravhandling at når ordet likhet er positivt ladet, blir ulikhet noe negativt som skal unngås. Igjen så er det sånn at man selvfølgelig må unngå at mennesker blir behandlet ulikt ved at de ikke får like rettigheter. Det er likevel viktig å være bevisst på dette, slik at det ikke fører til at verdifulle forskjeller i menneskelige kvaliteter skjules.

Salimi, Neumann og Eriksen (2002) ser den samme faren ved å ha likhet som overordnet prinsipp. Det er fare for at man mister verdien av å være forskjellige. Jeg mener det må være et mål i norsk skole at elevene har likeverd, men ikke at vi former de som likedanne individer. Halvard Vike, Hilde Lidén og Marianne Lien (2007) nevner den norske enhetsskolen som en institusjon som er med på å gjøre samfunnsborgerne like. Norge har en historie som er preget av store forskjeller med ulike rettigheter mellom samfunnsborgerne. Det har vært en viktig politisk kampsak med likestilling og like rettigheter i Norge i en årrekke. Vi har dermed lang tradisjon i Norge for å kjempe for at innbyggerne skal få like rettigheter i samfunnet. Denne formen for likhet mener jeg er noe av grunnen til at begrepet likhet er positivt ladet i det norske språket. Det blir likevel et problem når begrepet likhet har forskjellige betydninger. Den norske enhetsskolen skal jobbe for like rettigheter til alle elever uansett bakgrunn, men på grunn av tvetydigheten i språket kan skolen stå i fare for å jobbe for at alle elevene skal bli mest mulig like. Skolen skal ha like rettigheter, men det må ikke bety at man dyrker frem like individer. Den norske skolen bør få frem ulike kvaliteter i elevenes kulturelle og personlige egenarter.

Det er viktig for skolen å behandle elever mest mulig likt ved for eksempel gratisprinsippet. Elever skal ikke betale noe selv i skolen. Det er ikke lov til å samle inn penger fra elever til klasseturer eller lignende, eller å gjøre noe i skolen som koster penger. Leirskole er for eksempel gratis for alle. Dette gjør at økonomiske forskjeller ikke vises i skolehverdagen. Elevene får blyant og viskelær og det er fargeskrin i alle klasserom. Det er også flere lærere som unngår å snakke om sommerferien på grunn av de store økonomiske forskjellene det kan være i en gruppe. Dermed skal det ikke snakkes om at noen har vært på en ferie til et spennende land. Det som likevel er paradoksalt her er at elevene vet jo om det og snakker gjerne om det i friminuttene på skolen, istedenfor å snakke om det ved at det blir ledet av en voksen i klasserommet. Elevene vet hvem av sine medelever som har mye penger og hvem som sliter økonomisk. Det er min oppfatning at dette gir en unik mulighet for læreren til å ta opp en rekke etiske spørsmål i klassen, istedenfor for å overlate disse spørsmålene til elevene på egenhånd i skolegården. Det kan gi mulighet til å snakke om misunnelse, eller det å kunne glede seg over det andre har. Den voksne kan for eksempel filosofere sammen med elevene over hva som gir livet mest verdi. Det kan være like verdifullt å campe med familien i hagen, som å dra på jordomseiling. Poenget er tross alt å gjøre noe annet i ferien, som man ikke pleier å gjøre ellers.

5.2 Hvordan tilrettelegger den norske skolen for likhet og likeverd?

Forskning viser at Norge ikke er noe mer homogent enn andre land. Det har bodd nasjonale minoriteter i Norge i flere hundre år, allerede i vikingtiden hadde de treller fra andre land og det bodde samer i nord. Det betyr at selv om Norge ofte blir fremstilt som homogent er dette en myte. Antropologiske undersøkelser av Norge viser at man er mer opptatt av likhet i Norge sammenlignet med mange andre land. Likhet blir sett på som en viktig verdi (Vike, Lidén & Lien, 2007). I tillegg viser forskning at når mennesker opplever seg like bekrefter det opplevelsen av likeverdighet. Dette fører til at man unngår det som er ulikt, og at forskjeller kan oppfattes som noen som mangler noe vesentlig (Gullestad, 2002).

Lærerne jeg intervjuet bekreftet noe av dette. De snakket mye om at det var vanskelig å tilpasse for den enkelte for de fikk reaksjoner hos de andre elevene. Det viser seg at de andre elevene syntes det var urettferdig om det var noen som fikk en tilpasning som ikke alle fikk. Det var likevel enklere om medeleven som trengte tilpasninger trengte noe veldig spesielt. Jeg forsto

det som at dette handlet om elever som var meget svake, eller elever som har en spesiell diagnose. Da skjønte de andre elevene det, og var gjerne med på å tilpasse i lek og lignende. Elever tåler tilpasninger sånn jeg kjenner barn, det eneste kriteriet for om noen skal gjøre noe annet er at det blir forklart for gruppa. Det sier informant 1 at hun gjør noen ganger, men det er ikke alltid foreldrene ønsket at det skal snakkes om i klassen. Det tror jeg kan føre til fordommer. Alle ulikheter som man ikke snakker åpent om tror jeg kan føre til mer skepsis, og i verste fall utestenging.

Informant 2 snakket om at hun hadde en elev som skilte seg ut fra gruppa ved at han hele tiden kommenterte. Hun prøvde å beskytte denne eleven mot seg selv ved at det han sa og gjorde ikke ble så tydelig. Denne eleven er tydelig ulik de andre, og det prøver læreren å hjelpe han med å skjule så godt hun kan. Dette er selvfølgelig godt ment, og for å unngå at han skal få bemerkninger fra de andre. Det er uansett helt tydelig at hun vil skjule denne forskjellen, han er en elev som roper ut det han mener uten filter. Denne eleven er ung og trenger nok å lære seg en del om kommunikasjon, men samtidig er det fantastisk med mennesker som tør å si det andre tenker. I tillegg kan denne eleven være en innfallsvinkel til å skape et uenighetsfellesskap i klasserommet, som Iversen (2018) argumenterer for. Klasserommet kan være en trygg arena for denne eleven, der han kan få regulere sine meninger med de andre i et trygt fellesskap. Det er det som på best mulig måte kan utruste han til det han møter i samfunnet når han blir eldre (Iversen, 2018).

Det var tydelige forskjeller i hvordan lærerne behandlet å synliggjøre ulikheter i klassene sine. Læreren som hadde de yngste elevene prøvde å synliggjøre ulikheter så ofte hun kunne, mens de to andre lærerne syntes dette var vanskelig. De kunne synliggjøre samenes nasjonaldag selv om det ikke var noen samer i klassen. Å synliggjøre at noen kom fra en annen kultur i gruppa var vanskelig, fordi de antok at elevene ikke ønsket å skille seg ut.

Det å synliggjøre at elever kommer fra forskjellige bakgrunner i levesett, religion og kultur tror jeg skulle bli gjort mye mer i norsk skole. Det bør være en del av hverdagen i klasserommet. Det er ikke bare det faglige som skal tilpasses den enkelte elev, men også at alle elevene skal oppleve verdighet og bekreftelse på å bli anerkjent for den personen de er. Hilde Lidén (2007) har gjort feltarbeid i Norge og funnet ut at dette dessverre ikke blir praktisert så mye i norsk skole. Hun mener noe av grunnen til dette er at det kan virke som det er en selvfølgelighet i den

norske enhetsskolen hva som er felles kultur. Noe av det som hun har oppdaget i sine feltundersøkelser er at det ikke blir trukket frem hva som er forskjeller hos elevene, men hva som skal være felles kunnskap og forståelse i fellesskapet. Elevers hverdags erfaringer hjemmefra blir dermed holdt skjult, selv om erfaringer fra elevers hverdag er en viktig del av barns læringsprosess. Dessuten beriker det også både læringen og klassemiljøet med forskjeller.

Halvard Vike (2002) skriver om «jantelovmentalitet», som handler om at samfunnets borgere handler i flokk og skjuler seg bak fellesskapet for å unngå å synliggjøre forskjeller (Vike, 2002, s. 142). Det er viktig at den voksne som er ansvarlig for klassen tør å snakke åpent med elever om forskjeller. Alle elever er forskjellige, de er ulike i følelser, kultur, evner, smak og så videre. Ulikheter bør synliggjøres, sammenlignes og roses. Det er på den måten man unngår fordommer, og at elever våger å vise sine egenarter og forskjeller. Det vil berike miljøet i klassen og man vil få et mangfoldig klassemiljø.

Det er mange skoler som har kulturelle temadager av forskjellig slag, der det blir markert nasjonaliteter på skolen gjennom å vise kultur gjennom flagg, språk, dans, mat og lignende. Disse temaukene pleier å være veldig populære, og de er viktige for å vise mangfoldet på en skole. Samtidig tror jeg det som blir vist av forskjeller og mangfold i klasserommets hverdag er det viktigste. Det kan bli gjort på utrolig mange måter. Det er egentlig å gripe de mulighetene som elevene byr på selv, og som kommer frem i løpet av en skolehverdag. Den eleven som ikke kan lese har kanskje snekret noe fint med pappaen sin som han vil vise frem. Det å henge opp flaggene som representerer elevene i klasserommet, eller det å lære å si god dag på et av morsmålene som er representert i gruppa. Det å be pastoren i kirken til en elev i klassen på besøk. Det er på slike måter jeg mener man på best mulig synliggjør at det er ulikheter som er det mest vanlige. Det å i det hele tatt synliggjøre alle forskjeller, og vise så ofte som mulig at ulikheter ikke begrenser, men det beriker.

5.3 Hvordan blir elevers evner, anlegg og forutsetninger ivaretatt i norsk skole?

Aarvik (2009) har gjennom sin masteravhandling vist at det har blitt gjort til dels både mislykkede og vellykkede forsøk på å gjøre norsk skole til en skole for alle mennesketyper.

Allerede fra den første nasjonale læreplanen var det et mål å lage en skole tilpasset alle. Det har likevel vist seg gjennom historien, at dette i praksis ikke har vært like enkelt.

I N39 var det skarpe skiller mellom det samfunnet sier er unormalt og normalt. Ettersom evner ble sett på som biologiske, mente man at skolen ikke kunne påvirke elevenes evner. L60 la mer fokus på elevenes evner og anlegg, selv om det fortsatt ikke var et mål at elevene skulle bli like flinke. I fra M74 ble begrepet likeverd brukt istedenfor likhet. Alle elever skulle nå bli behandlet mest mulig som normale. Med M87 ble det mindre fokus på kunnskap og mer på skolens omsorgsrolle. Denne læreplanen legger opp til å ivareta ulikheter i skolen. Elevene skulle lære å respektere forskjeller, og ulikheter ble sett på som en ressurs som skulle ivaretas (Aarvik, 2009). Kunnskapskravene og vektlegging av pensum ble desto større med L97. Elevene skulle få mulighet til å lære det samme og bli inkludert i fellesskapet. Dessverre førte de store kunnskapskravene i skolen til mer diagnostisering av elever. Om det ikke var nok kunnskapskrav i L97, så ble det enda mer med LK06. Det ble mer krav til den enkelte skole om å oppnå gode resultater, og planen har ikke tatt nok hensyn til elevenes modning (Andersen et al, 2010). Høsten 2020 skal LK06 fornyes med fagfornyelsen. Det blir lovet mer rom for både praktisk læring, lek og kritisk tenking med denne fagplanen.

Vi ser at det har blitt prøvd mye forskjellig på å gjøre norsk skole bedre gjennom historien. Har vi nå lært noe av historien i dagens skole? I dag vet vi at det er grunnleggende feil å kategorisere elever som man bevisst gjorde med N39. Likevel var N39 genuint opptatt av å tilrettelegge etter den enkeltes evner og anlegg. Dette er noe jeg mener dagens skole strever mer med i dag enn den gang. Mine informanter bekrefter med flere av sine uttalelser at norsk skole strever med å tilrettelegge på en nok tilfredsstillende måte for ulike typer elever, både faglig og kulturelt.

L60 hadde som mål å gi praktiske og teoretiske fag lik verdi. Denne tanken er i teorien en god tanke. Det kom frem blant lærerne jeg intervjuet at de syntes det var for stort søkelys på matte, norsk og engelsk fra myndighetene. I tillegg mener informantene at skolehverdagen fort blir for teoretisk for svært mange elever. Det vil si at vi mest sannsynlig ikke har tatt til oss lærdom fra L60 på dette området.

I fra M74 ble det mer slutt på kategorisering av elever. Elevene skulle alle bli behandlet som normale, noe som ikke fungerte gunstig. Det endte med at de som trengte ekstra hjelp ikke fikk den oppfølgingen de hadde behov for. Med M87 ble kunnskap lagt litt på hyllen, noe

selvfølgelig ikke skolen kan stå for. Likevel er det denne læreplanen som legger det beste grunnlaget for å synliggjøre forskjeller. Mye av dette er videreført i dagens læreplan, men kanskje kunnskapskravene overskygger kravene om å jobbe systematisk med ulikheter? Kunnskapskravene kom heldigvis tilbake med L97, alle elever skulle få lære det samme i fellesskap. Dette høres veldig bra ut, men vi vet at det ikke fungerer i praksis at alle elever skal lære det samme. Svaret på dette er at skolen må gi enda mer undervisning til de som ikke får det til for å bekjempe ulikhetene. Det har ifølge Aarvik (2009) aldri vært så mange barn med diagnoser i skolen før L97. Vi kan derfor spørre oss selv om skolen virkelig har kommet så mye lenger i å kategorisere elever som syke, friske, normale og unormale enn det som ble gjort i N39? Det ble enda mer kunnskapskrav med LK06 (Andersen et al, 2010), noe vi har sett har blitt kritisert av flere. Høsten 2020 skal endelig LK06 fornyes gjennom fagfornyelsen. Det blir spennende å følge med på om den nye lærerplanen kan gi mer rom for at ulike elever skal ha det enda bedre på skolen.

Dagens skole sitt svar på å lage en skole for alle elever er tilpasset opplæring. Vi har sett at problemet med tilpasset opplæring kan være at det ikke finnes noen klar oppskrift på hvordan tilpasset opplæring skal utføres. Det blir dermed veldig opp til den enkelte skole hvordan tilpasset opplæring utføres i praksis (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 23 og 24). Dette er noe av det de tre lærerne jeg intervjuet bekreftet. Lærerne kunne fortelle meg hva tilpasset opplæring er, og de var klar over at dette er nedfelt i opplæringsloven. Lærerne bekrefter likevel at det er vanskelig å vite hvordan dette skal utføres i praksis. Det er stort sett kun en ansvarlig lærer, med mange forskjellige utfordringer og egenarter blant elevene.

Britt Oda Fosse (2014) mener det er spesielt to grunner til at tilpasset opplæring ikke fungerer gunstig i norsk skole. Det ene er lærernes kompetanse, og det andre er myndighetenes styring av lærerens virksomhet. Jeg må si meg enig med Fosse (2014) når det gjelder lærernes kompetanse. Lærerne jeg intervjuet kunne nesten ordrett referere fra opplæringsloven på hva tilpasset opplæring er. De var veldig klare over at hver enkelt elev skal ha undervisning etter sine forutsetninger og evner. Likevel kan det se ut som pedagoger i skolen ikke har den riktige kompetansen på feltet, fordi lærere ikke har de riktige verktøyene til å drive tilpasset opplæring. Lærere setter seg inn i nye læreplaner og forskrifter fra myndighetene, men det er for uklart hvordan man utfører tilpasset opplæring i klasserommet. Utdanningsdirektoratet må sette mer klare føringer på hvordan dette skal utføres i praksis. Tilpasset opplæring er for mye overlatt til

den enkelte lærer og skole. Informantene mine var samstemte om at tilpasset opplæring var noe de ikke fikk helt til. De mener noe av hinderet med å drive tilfredsstillende tilpasset opplæring er urolige elever. I tillegg er antall elever i klasserommet for stort for kun en lærer. I en stresset skolehverdag uttrykte spesielt informant 3 at det er enklest å fokusere mest på den store elevgruppen som befinner seg i midten faglig. Hun håper med det at de svake elevene får med seg noe, mens de sterke elevene stort sett er selvstendig nok til å klare seg noe selv. Det kan se ut som organiseringen av skolehverdagen og ressurser ofte er et problem. Lærerne vet ikke hvordan de skal organisere undervisningen for å gi forskjellige elever godt nok utbytte av undervisningen. Dette mener jeg myndighetene er ansvarlige for, ikke den enkelte lærer eller skole. Det må være tydeligere og klarere føringer på hvordan undervisningen skal kunne være tilfredsstillende både for elever som strever med fag og for skoleflinke elever.

Vi har sett at forskning viser at de skoleflinke og evnerike elevene ikke klarer seg selv, og det viser seg at disse elevene står i fare for en rekke konsekvenser. Skogen (2016) mener at mange lærere oppriktig mener at de som er flinke klarer seg selv i skolen. Det er spesielt informant 1 som bekrefter dette fra min empiri. Hun sier det som det er en selvfølge at de flinke klarer seg uansett. Jeg ble svært overasket over at ikke noen av de tre lærerne jeg intervjuet nevnte at de ga andre oppgaver til de skoleflinke. Dessverre bekreftet de isteden det som Skogen (2016) skriver om, at mange lærere tenker at de skoleflinke klarer seg selv.

Noe av det mest interessante fra Skogen (2006) sin forskning, er at det kan se ut som flere mener at det er skadelig for fellesskapet om elever får ulik behandling. Det kommer også frem at det ikke er ønskelig å skape en elite med elever som er flinkere enn andre, det blir vist til at det kan være skadelig for samfunnet. Da må jeg igjen peke på Janteloven, som jeg skrev om innledningsvis. Det er skremmende om det er sånn fatt blant skolefolk at Aksel Sandemose faktisk har rett i den loven han skrev i 1933.

Jeg har en kollega som fortalte meg at når sønnen hans startet på skolen så gruet sønnen seg veldig. Han gruet seg først og fremst fordi han var så spent på alt han skulle lære. Etter en uke i 1. klasse hadde han sagt at han ville tilbake til barnehagen, for han kunne alt på skolen fra før. Foreldrene har tatt dette opp med mange forskjellige lærere i årene som har gått, men de har dessverre opplevd å bli møtt for døde ører. I 1. klasse fikk de beskjed om at det var viktig at han repeterte bokstavene. Ettersom han leste bøker hjemme, så ble det vanskelig å motivere han

til å skrive bokstaver og lese leselekser langt under hans nivå. Gutten går nå i femte klasse og kjeder seg fortsatt på skolen. Mange vil si han er heldig, fordi at han klarer seg så bra. Faren er likevel bekymret både som far og som lærer. Denne gutten er likevel en av de heldige, for han har foreldre som utfordrer han faglig hjemme. Skolen har blitt det stedet han får møte jevnaldrende og bygge vennskap. Alle barn trenger utfordringer på det nivået de er, også de skoleflinke.

Lærerne fra min empiri var svært opptatt av at alle elevene skal ha tilhørighet i fellesskapet med de andre i klassen. Det står ikke noe sted som jeg har lest at det betyr at de ikke kan lære forskjellig. Det kan dermed virke som også fellesskapet kan være til hinder for å synliggjøre forskjeller, og ulike meninger.

5.4 Er det noen spesielle fag i skolen som blir prioritert fremfor andre fag?

Det har blitt prøvd mange forskjellige kombinasjoner av prioritering av fag gjennom norsk skolehistorie. Lærerne jeg intervjuet hadde svært forskjellige meninger om hvilke fag som var viktige i skolen. Det kom tydelig frem at dette hadde noe med den enkelte lærers interesser og erfaringer å gjøre. Det er likevel ikke først og fremst dette som er det mest interessante i denne avhandlingen, men hva som rett og slett skal prioriteres i skolen.

Det kan til tider virke som om skolen skal ta seg av de fleste områder når det gjelder barn, og det er ikke bare opplæring i fag. Vi har sett at Sanna Sarromaa (2019) ikke er fornøyd med den norske skolen, verken når det gjelder inkludering eller hvordan kunnskap blir prioritert. Hun mener det faglige må stå i sentrum i skolen. Norsk skole fylles med alt mulig annet enn det som skal læres. De aller fleste lærere er opptatt av hele mennesket, både det psykiske og fysiske. Informant 2 var veldig opptatt av at hun hadde elever som hun ikke klarte å hjelpe, fordi de trengte noe annet før de var mottakelig for læring. Noen elever trenger psykologisk hjelp eller noen å snakke med. Læreren opplevde at hun verken hadde nok tid eller riktig kompetanse til å hjelpe denne type elever. Lærere er omsorgspersoner som først og fremst skal lære elevene noe i løpet av en skolehverdag. Det burde vært mange flere faggrupper i skolen enn det er i dagens skole. Det er barn som helt tydelig trenger annen type hjelp enn det lærere er kompetente til å

tilby. Psykolog Birgit Frantzen (2019) mener skolen må tilrettelegge for at flere av hjernens deler får rom til å utvikles gjennom skoledagen. Hun oppfordrer skolen til å tilrettelegge bedre for elevenes emosjonelle ferdigheter. Dette er nok de fleste lærere enig i, men med de kunnskapskravene skolen står ovenfor i dag opplever jeg at det ikke er nok tid til å prioritere disse delene av hjernen i like stor grad som tidligere. Vi får krysse fingrene for at den nye læreplanen tilrettelegger bedre for mer allsidig læring gjennom skoledagen.

Alle de tre lærerne jeg intervjuet mente skolen var for teoretisk slik den er lagt opp i dag. Selv om de syntes skolen har gode fag, mener de skolen kan være mer praktisk. L60 hadde som mål at praktisk og teoretisk utdanning skulle ha lik verdi. Vi har sett at dette absolutt ikke fungerte i praksis. Det endte med at de som valgte praktisk linje ikke kunne ta videre utdanning senere. Likevel mener jeg det er en god ide med å sidestille praktiske og teoretiske fag som like viktige. Det kan virke som skolen i dag tydelig verdsetter teori høyest. Hvorfor ikke prøve å ta lærdom av skolehistorien? Mine informanter er alle tre enig om at de har elever som kunne hatt utbytte av å gjøre noe annet i løpet av en skoledag. Det burde absolutt være mer tilrettelagt for å lage mer praktiske grupper for disse elevene.

5.5 Hvordan håndteres resultatlikhet i skolen?

Resultatlikhet er at alle skal oppnå lik kunnskap i skolen (Føllesdal, 2000). Mine informanter mener resultatlikhet ikke er et mål i skolen, men at man likevel jobber for at alle elever skal oppnå den samme kunnskapen. Jeg er delvis enig i dette. Selvfølgelig skal elever få den samme muligheten til å oppnå den samme kunnskapen. Det burde likevel være mer åpenhet i skolen for å kunne velge noe annet en teoretiske fag, eller å kunne fordype seg i et teoretisk fag man er spesielt interessert i. Det er flere elever som av ulike grunner ikke har kapasitet til å lære. Det kan være emosjonelle eller psykiske grunner, eller kun modenhet. Da burde det vært mer åpenhet for at disse elevene kunne gjøre noe annet en teori over en periode, uten at man skal falle i den samme grøften man gjorde med L60. Vi vet at barn modnes ulikt, og at hjernen ikke er helt utviklet før man er langt over barneskolealder. Det hadde vært en fordel for mange elever i dagens skole, om man kunne få gjøre noe annet enn å pugge på noe man verken har forutsetninger eller muligens evner til å lære. Pedagoger kan møte disse elevene som lærere.

De kan få lære noe annet over en periode. Da må det tenkes annerledes om organisering og ressurser i skolen enn det som det er lagt opp til i dag.

Føllesdal (2000) trekker frem to andre begreper som han mener politikere egentlig viser til når de snakker om resultatlikhet. Det ene er sjanselighet, der alle elevene skal ha de samme mulighetene i skolen. Det andre er minimumskompetanse. Føllesdal (2000) mener det mangler klare føringer fra myndighetenes side på hva som er minimum av hva en elev skal lære i skolen. Dermed blir det uklart hvor mye man skal presse en elev til å oppnå de samme kunnskapsmålene. Informantene mine snakket om at de visste at de hadde elever som ikke kom til å nå de samme målene som resten av klassen, de mente likevel at man ikke måtte gi opp, men prøve å få de til å lære. Det er som den jenta jeg fortalte om innledningsvis, hun har holdt på å lære det samme i tre år. Det er ikke et hinder å oppnå likt menneskeverd med ulikhet (Føllesdal, 2000).

6 Konklusjon

Forholdet mellom likhet og likeverd i den norske skolen handler mye om å oppleve at man tilhører et fellesskap. Dette fellesskapet skal være likt for alle, der alle opplever seg som likeverdige. Ulikheter blir i liten grad synliggjort, men det blir mer gjemt og forsøkt usynliggjort. Det er stort søkelys på at det ikke skal være urettferdig i skolen. Informant 2 forklarer likhet som det rettferdige. Jeg mener det mest urettferdige man kan gjøre mot elever, er å behandle dem likt. Aarvik (2009) mener at om likhet er for positivt ladet, så blir ulikhet det negative som må håndteres. Jeg tror ikke lærere er nok bevisst over betydningen av begrepet «likhet». Dessverre tror jeg at det ofte er sant i norsk skole at man, ofte ubevisst, er med på å forme elever til å bli mest mulig like, både faglig og sosialt.

Det blir forsøkt å tilrettelegge for elevers evner, anlegg og forutsetninger, men lærere har ikke den kompetansen som trengs for å undervise alle type elever i det samme klasserommet. Elevene får lik undervisning, dette på tross av at de har både evner, anlegg og forutsetninger som er svært forskjellige. Jeg har verken som lærer eller forsker fasiten på hvordan tilpasset opplæring for forskjellige mennesketyper kan bli mer tilfredsstillende. Det er myndighetene som må komme med klarere føringer på hvordan den enkelte lærer skal kunne utføre dette i sin

praksis i klasserommet. Det vises gjennom denne studien at det må flere ressurser inn i skolen for å se alle typer elever. Det er i tillegg behov for flere faggrupper enn lærere i skolen, om alle samfunnets krav til skolen skal være akseptable.

Det må i tillegg gjøres en endring av undervisningen og organiseringen, for å drive tilpasset opplæring. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) kommer med en rekke gode råd til hvordan tilpasset opplæring kan bli bedre i den norske skolen. Undervisningen skal være mer variert, den skal ikke være forelesende, og det må skje en endring av skolens organisering for å nevne noe. Hovedproblemet med alle disse gode rådene er at ansvaret igjen blir lagt på den enkelte lærer og den enkelte skoleleder, mens det er myndighetene som jeg mener må komme med klare føringer.

Vi har gode fag i norsk skole, vi har likevel sett at de teoretiske fagene har fått større og større plass gjennom årene. Det er ikke et krav til resultatlikhet i skolen, men likevel vises det til at presset på kunnskapsmål har vokst. Dette kan umulig ta hensyn til elevers ulikheter. Elever som ikke klarer kunnskapskravene blir henvist til PPT, og aldri har norsk skole hatt så mange elever med diagnoser.

Det finnes ikke noe enkelt svar på min problemstilling, *Hvordan forstås og praktiseres likhet og ulikhet i skolen og i klasserommet?*, men mine studier viser at norsk skole har en lang vei å gå før norsk skole er en skole for alle mennesketyper.

Min kollega gjorde seg noen erfaringer fra hjemmeskolen som jeg har nevnt innledningsvis. Da skolene ble stengt den 12. mars 2020, på grunn av koronaviruset, erfarte hun at flere av hennes elever jobbet mye bedre med fag enn det de gjør på skolen. Noen av de elevene som ellers gjør svært lite på skolen, leverte gode besvarelser og var ofte de første som leverte. Hun jobber derfor med å endre sin praksis både gjennom hvordan hun organiserer og hvordan hun underviser. Dette er en god opplevelse for denne læreren, men jeg må igjen komme tilbake til at det må være myndighetene som kommer med klare føringer. Vi står på trappene til en ny lærerplan som skal settes i gang høsten 2020. Denne læreplanen skal tilrettelegge mer for ulike elever gjennom blant annet mer lek og praktiske tilnærminger. Det er bare tiden som kan vise om denne læreplanen vil være til hjelp for lærere med å tilpasse opplæringen til en skole for alle de ulike elevene.

Jeg mener det må være en selvfølge i norsk skole at elever skal behandles likt når det kommer til like rettigheter. Det blir likevel et problem om det er et ensidig søkelys på at likhet alltid er positivt. Det kan føre til at elever blir behandlet likt på tross av at de er forskjellige individer med forskjellige meninger og kulturelle bakgrunner. Den norske skolen hadde blitt bedre og rikere om forskjeller hadde blitt synliggjort i skolehverdagen. Fellesskapet i klasserommet er viktig, men det må ikke være et fellesskap der man går i samlet flokk som like individer. Uenighetsfellesskap åpner for å synliggjøre forskjeller, og det å skape et klassemiljø med et fellesskap der det er lov til å mene forskjellig. Det at man kan stå stolt frem med erfaringer fra sin kultur eller religion (Iversen, 2018). Fellesskapet i skolen bør i tillegg synliggjøre og tilrettelegge for elever som er flink i et fag, uansett om det er i matematikk eller i musikk.

Jeg er utrolig takknemlig for å jobbe i norsk skole, det er spennende å være med på utviklingen av elever i hverdagen samtidig med at det kommer nye forskrifter og lærerplaner. Jeg innser at norsk skole er i stadig endring, og jeg er glad for at den hele tiden søker etter å bli enda bedre. Det gjør det derfor ekstra vanskelig å sette to streker under denne konklusjonen.

Espen Arnakkes barndom i bygda Jante opplevdes som et sted der man ikke kunne være seg selv. Arnakke vokste opp med Janteloven der han blant annet fikk beskjed om at han ikke skulle tro han var noe, eller at han skulle tro at han var bedre enn noen andre (Sandemose, 1999). Vi må jobbe for at norsk skole tar imot elever som begynner på skolen på motsatt måte enn det Espen Arnakke opplevde i sin barndom. Barn skal få en opplevelse av at de betyr noe, at de er unike, og at de kan noe som ikke noen andre kan. Ulikheter må verdsettes og et uenighetsfellesskap må etableres, allerede første dag i første klasse.

7 Litteratur

Aarvik, Marte-Marit Berntsen (2009). *Likeverd og verdien av likhet. En idehistorisk studie av det utdanningspolitiske målet om å skape en skole for alle, med utgangspunkt i de nasjonale læreplanene fra perioden 1939 til 1987.* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/25122/AarvikxxMarte-MaritxBxxLikeverdxogxverdienxavxlikhet.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Andersen, Aina Skjefstad, Garaas, Sissel, Norum, Anne Kristine & Fredriksen, Jannicke Bakke. (2010, 23. september). Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) 2006. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/kunnskapsloftet-laereplaner/laereplanverket-for-kunnskapsloftet-lk06-2006/152447>

Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene. (2015). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling.* Oslo: Gyldendal Akademiske

Buli-Holmberg, Jorun & Ekeberg, Torill Rønsen (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle.* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget

Daugstad, Gunnlaug & Østby, Lars. (2009, 15. juni). Et mangfold av tro og livssyn. *Samfunnsspeilet*, 23. årgang, (3/2009), 14 – 21. Hentet fra: <https://www.ssb.no/a/samfunnsspeilet/utg/200903/ssp.pdf>

Enhetsskole. (2009). Tjeldvoll, Arild (Red.). I *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet fra <https://snl.no/enhetsskole>

Eriksen, Lars Laird (2008). «Verdifelleskap eller uenighetsfelleskap? Håndtering av uenighet i klasserommet», i Leirvik, Oddbjørn og Tøthing, Åse (red.). *Verdier*, (s. 120 – 138). Oslo: Universitetsforlaget.

Eriksen, Thomas Hylland. (2002). Tilhørighet og integrasjon i multietniske samfunn. I Thomas Hylland Eriksen (red). *Flerkulturell forståelse* (2.utg. s. 22 – 35.). Oslo: Universitetsforlaget

Everett, Euris L & Furuseth, Inger. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget

Frantzen, Birgit. (2019, 17. november). En variert skole kan motvirke stress. Det må være greit at ulike elever gjør ulike ting. *Bergens tidende*. Hentet fra:

<https://www.bt.no/btmeninger/debatt/i/OpXeeb/en-variert-skole-kan-motvirke-stress>

Fosse, Britt Oda. (2014). Tilpasset opplæring, som intensjon og virksomhet. I Stray, Janicke Heldal og Wittek, Line (Red.). *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 420 – 432). Oslo: Cappelen Damm AS

Føllesdal, Andreas. (2000). Læring Og Likeverd: Bør Skolen Sikre Likhet? I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Vol. 1. s. 17-31. Hentet fra: <https://ssrn.com/abstract=1750975>

Ghozlan, Basim. (2008). Verdien av ytringsfrihet - sett med norske og muslimske øyne. I Leirvik, Oddbjørn og Røthing, Åsa (Red.). *Verdier* (s. 89-100). Oslo: Universitetsforlaget

Gullestad, Marianne. (2001, 23. februar). Likhetens grenser. *Aftenposten*. Hentet fra:

<https://www.dagbladet.no/kultur/likhetens-grenser/65692465>

Gullestad, Marianne. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget

Iversen, Lars Laird. (2014). *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget

Jacobsen, Dag Ingvar. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse og sosialfagene* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Kolshus, Thorgeir. (2015, 15. mai). #Jegernorsk: Vi er like forskjellige. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/JQ84/jegernorsk-vi-er-like-forskjellige>

Kirke og undervisningsdepartementet (1939), *Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskolen*. Hentet fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/a88fa668ddd8a73f5aeb20e2191245be?index=1#11>

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

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008/id516853/>

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske

Lidèn, Hilde. (2007). Underforstått likhet. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I Vike, Halvard, Hilde Lidèn & Marianne E. Lien (Red.). *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (2. utg. s. 68 – 85). Oslo: Universitetsforlaget

Mejlbo, Kaja & Vedvik, Kari Oliv. (2019, 25.november). Mer lek, praktisk læring, kritisk tenkning og dybdelæring. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-jan-tore-sanner-kunnskapsdepartementet/mer-lek-praktisk-laering-kritisk-tenkning-og-dybdelaering/220236>

Nordahl, Thomas & Sarromaa, Rune Hausstätter. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. (Rapport nr 2 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet). Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf

NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Prokrustesseng. (2009). Nordbø, Børge (Red.). I *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet fra <https://snl.no/Prokrustesseng>

Salimi, Khalid og Neumann, Iver B. & Eriksen, Thomas Hylland (2002, 26. februar). Rett til forskjell? *Dagbladet*. Hentet fra: <https://www.dagbladet.no/kultur/rett-til-forskjell/65789891>

Sandemose, Aksel (1999). *En flyktning krysser sitt spor. Fortellingen om en morders barndom*. Oslo: H. Aschehoug & Co

Sarromaa, Sanna. (2019, 16.november). Den norske skolens forfall. *VG*. Hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/9ve9z5/den-norske-skolens-forfall>

Skogen, Kjell (2016). Evnerike barn – en spesialpedagogisk oppgave. I Befring, Edvard og Tangen, Reidun (Red.). *Spesialpedagogikk*. (5.utg. s. 540-559). Oslo: Cappelen Damm Akademiske

Statsministerens kontor. (2020, 12. mars). *Omfattende tiltak for å bekjempe koronaviruset*. (Pressemelding, Nr: 38/20). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-tiltak/id2693327/>

Stærk, Bjørn (2017, 30. mars). Den skjulte minoriteten – konservative kristne i Norge. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/i/L0J7x/den-skjulte-minoriteten-konservative-kristne-i-norge>

Thorsen, Dag Einar & Berg, Ole T. (2013). *Likhet*. I *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet fra: <https://snl.no/likhet>

Utdanningsdirektoratet. (2018, 26. november). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra: <https://www.undervisningsnytt.no/fagfornyelse-jan-tore-sanner-kunnskapsdepartementet/mer-lek-praktisk-laering-kritisk-tenkning-og-dybdelaering/220236>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. oktober). *Veileder – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Støtte til innføring av nye læreplaner*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/stotte-til-innforing-av-nye-lareplaner/>

Utdanningsnytt.no. (2011, 24.august). Har fått lærere i tale. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/har-fatt-laerere-i-tale/103230>

Vike, Halvard (2002). Norsk Kultur: myte og realitet. I Eriksen, Thomas Hylland (Red.). *Flerkulturell forståelse* (2. utg. s. 134 – 152). Oslo: Universitetsforlaget

Vike, Halvard, Hilde Lidèn og Marianne E. Lien (2007). Likhetens virkeligheter. I Vike, Halvard, Hilde Lidèn og Marianne E. Lien (Red.). *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (2. utg. s. 11 – 31). Oslo: Universitetsforlaget

8 Vedlegg 1, Intervjuguide

Overordnet problemstilling: *Hvordan forstås og praktiseres likhet og ulikhet i skolen og i klasserommet?*

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Hvordan oppfattes forholdet mellom likhet og likeverd i den norske skolen?	<ol style="list-style-type: none">1. Hva legger du i begrepet likhet?2. Hvilke tanker har du om begrepet likeverd?3. Hvilke likheter og ulikheter oppfatter du i disse to begrepene?
Hvordan tilrettelegger den norske skolen for likhet og likeverd?	<ol style="list-style-type: none">1. Hvordan tilrettelegger du for at den enkelte elev skal oppleve likeverd?2. Hvordan tilrettelegger du for ulikheter i klasserommet?3. I hvilken grad opplever du det som viktig og behandle alle elever likt?
Hvordan blir elevers evner, anlegg og forutsetninger ivaretatt i norsk skole?	<ol style="list-style-type: none">1. Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?2. I hvilken grad opplever du at du som lærer kan hjelpe de svake elevene til å mestre skolen?3. Hvordan tilrettelegger du undervisningen til elever som trenger mer utfordringer?4. Hvilke utfordrende er det med å tilfredsstille elevenes behov i en fellesundervisning?
Er det noen spesielle fag i skolen som blir prioritert fremfor andre fag?	<ol style="list-style-type: none">1. Hvilke tanker har du om fagene i skolen?2. Er det noen fag du mener bør få større plass i skolen? Og eventuelt hvorfor?3. Tenker du at de elevene som ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning burde få andre fag?
Hvordan håndteres resultatlikhet i skolen?	<ol style="list-style-type: none">1. Hva tenker du om resultatlikhet i skolen?2. Er det noe du jobber etter i din undervisning?