

Kandidat nr 4

Masteroppgave i spesialpedagogikk

**Hvordan påvirker tidstyvene i skolen  
pedagogens relasjonsarbeid?**

Spe 3006

2019

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA  NEI

## Forord

Omsider kom tiden for å skrive de siste ordene i dette prosjektet. Dette er en oppgave som har surret og gått i bakhodet mitt siden oppstarten av masterstudiet på Høgskolen i Lillehammer i august 2015. De obligatoriske emnene dannet opptakten, og ved at jeg hele tiden har vært opptatt av temaet relasjoner var det naturlig at det ble en viktig del også i denne avsluttende oppgaven.

Med full jobb og med 2 barn i en aktiv alder med skole og fritidsaktiviteter har tidsklemma, ironisk nok, vært til å ta og kjenne på i perioder i forhold til det store arbeidet jeg har hatt med denne oppgaven. Den beste måten for meg har vært å fjerne meg fra hverdagslivets gjøremål, så det aller meste i denne oppgaven har blitt skrevet på hytta i Rondane der fokuset har kunnet være i oppgaven i mange dager i strekk. Den eneste avbrytelsen der har vært noen nødvendige luftturer i flott fjellnatur.

Til tross for at det har opplevdes hektisk i tillegg til alt annet, så har det vært givende. Givende i form av at jeg har en opplevelse av å stå tryggere faglig i egen jobb, og en tilfredsstillende ligger det også i selve det å være på vei mot et mål. Selv synes jeg at jeg var heldig i valget av informanter. Deres vilje og evne til å dele sine erfaringer gjorde min jobb med denne oppgaven både lettere og mer inspirerende. Jeg skylder de fire velvillige lærerne en stor takk. Uten deres gode bidrag ville ikke dette prosjektet blitt noe av. I tillegg må familien takkes for at jeg i perioder har forsvunnet enten inn på kontoret eller aller helst til fjells for å dykke inn i teorien og intervjuene.

Ellers må jeg takke min veileder Øystein Skundberg for at han har holdt meg i et positivt fokus, og han har hele veien pekt på mulighetene og gode måter å bygge oppgaven videre på. Han har vært rask til å gi respons på det som jeg har sendt inn, og tilbakemeldingene har hele veien vært konkrete og gode å forholde seg til. Bedre støtte fra en veileder kunne jeg ikke fått.

Nå er det altså slutt på at omgivelsene skal ta hensyn til meg og denne oppgava mer. Selv om den nå er innlevert vil jeg ta med mye av det som har kommet fram videre i min arbeidshverdag, som en del av de verdier og holdninger som jeg føler at jeg har fått en slags bekreftelse på gjennom dette arbeidet. Håper med dette at denne teksten kan være et lite innspill i den stadig pågående debatten om hvor vi vil hen med norsk skole.

# 1 Innholdsliste

Forord.....	2
<b>2 Innledning.....</b>	<b>6</b>
2.1 Aktuell litteratur.....	7
2.2 Problemstillingen.....	8
2.3 Teoretisk grunnlag.....	8
2.4 Metodisk tilnærming.....	9
<b>3 Relasjoner.....</b>	<b>10</b>
3.1 Relasjonen lærer-elev.....	11
<b>4 Digitaliseringen i skolen.....</b>	<b>15</b>
4.1 Digitale læringsplattformer.....	17
4.2 Å være tilgjengelig på mail.....	17
4.3 Lærerposisjonen endres.....	18
<b>5 Målstyring.....</b>	<b>19</b>
5.1 Internasjonale utviklingstrekk.....	19
5.2 Utviklingstrekk i Norge.....	19
5.3 Målstyringens ringvirkninger for pedagogen.....	21
<b>6 Elevmangfoldet.....</b>	<b>23</b>
6.1 Endringer i elevene.....	23
6.2 Endringer i elevsammensetningen.....	24
<b>7 Profesjonens egenart.....</b>	<b>27</b>

<b>8 Metodekapittel.....</b>	<b>30</b>
8.1 Kapitlets oppbygning.....	30
8.2 Hvilken kunnskap kan man hente ut?.....	30
8.3 Utvalg av intervjupersoner.....	31
8.4 Min påvirkning i intervjusituasjonen (forforståelse).....	33
8.5 Praktiske utfordringer i intervjusituasjonen.....	34
8.6 Strukturert eller åpent intervju?.....	35
8.7 Etske refleksjoner.....	35
8.8 Reliabilitet og validitet.....	37
8.9 Vitenskapsteoretisk forankring.....	38
<b>9 Datapresentasjon og analyse.....</b>	<b>39</b>
9.1 Kapitlets oppbygning.....	39
9.2 Digitaliseringen i skolen.....	41
9.3 Målstyring.....	46
9.4 Den dyrebare tiden.....	52
9.5 Elevmangfoldet.....	54
<b>10 Drøfting av resultater.....</b>	<b>59</b>
10.1 Innledning.....	59
10.2 Digitaliseringen i skolen.....	59
10.2.1 Å være tilgjengelig på mail.....	60
10.2.2 Det digitale utstyret.....	61
10.2.3 Opplæring.....	62
10.2.4 Digitale læringsplattformer.....	63

<b>10.3 Målstyring.....</b>	<b>64</b>
<b>10.3.1 Endringer i oppfatningen av skolen og læreren.....</b>	<b>65</b>
<b>10.3.2 Det målbare i fokus.....</b>	<b>66</b>
<b>10.3.3 Lærernes samarbeidstid.....</b>	<b>71</b>
<b>10.3.4 Organisering.....</b>	<b>72</b>
<b>10.4 Elevmangfold.....</b>	<b>73</b>
<b>10.4.1 Etnisitet.....</b>	<b>73</b>
<b>10.4.2 Atferd.....</b>	<b>74</b>
<b>10.4.3 Faglig sprik.....</b>	<b>75</b>
<b>10.4.4 By/bygd.....</b>	<b>77</b>
<b>11 Oppsummering.....</b>	<b>77</b>
<b>11.1 Innledning.....</b>	<b>77</b>
<b>11.2 Digitaliseringen i skolen.....</b>	<b>78</b>
<b>11.3 Målstyring.....</b>	<b>78</b>
<b>11.4 Elevmangfoldet.....</b>	<b>78</b>
<b>11.5 Endene møtes.....</b>	<b>79</b>
<b>11.6 Til slutt.....</b>	<b>80</b>
<b>12 Litteraturliste.....</b>	<b>81</b>
<b>Vedlegg 1, Intervjuguide.....</b>	<b>84</b>

## 2 Innledning:

“Those who have handled sciences have been either men of experiment or men of dogmas. The men of experiment are like the ant, they only collect and use; the reasoners resemble spiders, who make cobwebs out of their own substance. But the bee takes a middle course: it gathers its material from the flowers of the garden and of the field, but transforms and digests it by a power of its own. Not unlike this is the true business of philosophy; for it neither relies solely or chiefly on the powers of the mind, nor does it take the matter which it gathers from natural history and mechanical experiments and lay it up in the memory whole, as it finds it, but lays it up in the understanding altered and digested”.

(Francis Bacon, 1561-1626)

Grunnen til at jeg velger å innlede med dette sitatet er den billedlige måten Francis Bacon reflekterer over vitenskap på. Han sammenligner den med en bie som bearbeider et råstoff «by a power of its own» (Eriksen, 2002). Slik tilskrives forskeren makt, og blir avnøytralisert. Jeg syns dette er en god måte å beskrive min egen forskningsprosess på, og tenker også at det viser viktigheten av min egen etiske refleksjon i dette arbeidet som jeg nå skal ta fatt på. Med det forskningsdesignet som jeg har valgt er det spesielt viktig å være seg bevisst den makten jeg har i forskerrollen. Bacons sitat tolker jeg som at det er jeg som forsker som nå skal samle inn råstoff, både gjennom teori og intervjuer, og deretter fordøye og fortolke den empirien som ligger til grunn.

Som pedagog i barneskolen står jeg i en travel jobb der jeg daglig møter og må håndtere utfordrende dilemmaer. Noe av det mest utfordrende synes å være det å balansere ytre krav, mål og forventninger fra våre styringsinstanser med det å skape gode relasjoner til elevene. Elevene møter på skolen med ulike behov og forventninger. Noen har behov for litt ekstra oppmerksomhet eller en samtale. Ofte gjelder dette elever som har utfordringer faglig eller sosialt. Det oppleves som at det sjelden er tid til slike samtaler, og som pedagog må man haste videre til neste gjøremål og neste læringsmål.

I løpet av mine år som lærer har jeg en følelse av at tidspresset har økt. Det er stadig nye ting vi skal bruke arbeidsdagen på, uten at noen arbeidsoppgaver nødvendigvis blir tatt vekk. Rammene for å gjøre en god relasjonsjobb med elevene oppleves som dårligere. Ut i fra denne følelsen av å aldri rekke å være nok til stede for elevene syns jeg det ville interessant å finne ut mer om hvordan det økende tidspresset i skolen preger pedagogenes mulighet til å utvikle en god relasjon til alle elever. Daglig opplever jeg å stå i en brytning mellom egne verdier og det de ytre rammene gir av tid og muligheter. Det er dette spenningsfeltet jeg ønsker å fordype meg i med denne oppgaven som jeg har gitt tittelen:

## **Hvordan påvirker tidstyvene i skolen pedagogens relasjonsarbeid?**

Med økende tidspress i skolen har jeg en klar fornemmelse av at det blir mindre og mindre tid til å jobbe med det jeg føler er noe av det viktigste med jobben vår, nemlig å skape gode relasjoner til elevene. Ved å velge ordet «**tidstyv**» har jeg valgt et ord som i utgangspunktet er negativt ladet, det høres ut som noe som stjeler av tiden din. I denne sammenhengen presiserer jeg at jeg anser det som en samlebetegnelse, eller et sekkebegrep for det som finnes av tidsbruk i pedagogens arbeidshverdag. Det betyr at i begrepet «tidstyv» ligger både den tidsbruken som alltid vil måtte være der, og de delene av tidsbruk som det er grunn til å sette spørsmålstejn ved, i denne sammenhengen sett ut fra et ønske om å drive godt nok relasjonsarbeid. Slik sett vil det være ulikheter i hva den enkelte anser som positiv og negativ bruk av tid. I dette prosjektet har jeg valgt å fokusere på de tre hovedområdene digitalisering, målstyring og elevmangfold.

Gjennom dette prosjektet håper jeg å finne ut mer av hvordan andre opplever dette, og kanskje kunne klare å trekke noen linjer til hva som fremkaller denne fornemmelsen av at det blir travlere og travlere. Det vil også være interessant å skjelne til når en slik utvikling eventuelt tok til.

Gode relasjoner er en viktig forutsetning for at den enkelte elev kan få ut det beste av seg selv faglig og sosialt. Betydningen av disse relasjonene vil gå gjennom oppgaven som en rød tråd som det er viktig å holde i. De andre hovedområdene som blir belyst vil underveis og mot slutten bli satt opp mot disse relasjonene som er grunnsteinen i pedagogens arbeid.

### **2.1 Aktuell litteratur på området:**

Et viktig utgangspunkt for meg vil være det som finnes av relevant teori om relasjoner og se dette opp mot de føringene som skolen styrer etter. Her har jeg fokusert mest på norsk litteratur, men jeg vil også komme inn på forskning som har blitt gjort internasjonalt. Dette dannet et grunnlag for videre graving rundt temaet fra min side. Ved å velge ut noen hovedområder ville jeg prøve å snevre inn oppgaven noe, og det vil kunne gjøre det mulig å trekke noen store, oppsummerende linjer til slutt. Både i arbeidet med teoristoff og gjennom intervjuer rettet jeg derfor søkelyset spesielt mot det som har med målstyring, digitalisering og elevmangfold å gjøre.

## **2.2 Problemstillingen:**

### **Hvordan påvirker tidstyvene i skolen pedagogens relasjonsarbeid?**

I utgangspunktet så jeg for meg mange momenter som ville være relevante å ta med, siden det med relasjonsarbeid er komplekst, og pedagogens arbeid på dette feltet er satt sammen av mange deler. Ved å formulere problemstillingen på denne måten ble det naturlig både å se på hvordan de ytre rammene påvirker pedagogens muligheter for å drive relasjonsarbeid, men også da implisitt en påvirkning i retning av elevene. Underveis i oppgaven vil elevfokuset dreie mellom både elevgruppen generelt, men også opp mot den enkelte, både de såkalt normaltfungerende og de elevene som trenger ekstra oppmerksomhet og tid fra pedagogen. Med de «normaltfungerende» elevene viser jeg til intervjuene der dette begrepet ble trukket fram. Det ble anvendt på en måte som peker mot de elevene som har forutsetninger for, eller klarer å følge de sosiale og faglige kravene som de møter i skolen.

## **2.3 Teoretisk grunnlag**

I denne oppgaven vil teori rundt relasjoner bli sentralt. Ellers vil jeg basere min forskning mye på de NOU-ene og stortingsmeldingene som danner grunnlag for det skolesystemet vi har i dag, samt forskning som evaluerer resultatene av de ulike endringene som NOU-er og stortingsmeldinger har ført til, blant annet gjennom endring av lovverk og utarbeidelse av veiledninger. Jeg tenker også å trekke noen linjer som viser den historiske utviklingen ved å se på de ulike læreplanene og styringsdokumentene vi har hatt. Og med et blikk som rettes spesielt mot det som har med digitalisering, elevmangfold og målstyring å gjøre vil aktuell litteratur på disse områdene være grunnlaget for drøfting av data som kommer lengre ut i oppgaven.



## 2.4 Metodisk tilnærming

Metoden som er brukt i dette prosjektet er kvalitativ metode med en blanding av litteraturstudium og kvalitativt dybdeintervju. Jeg ønsket å drøfte teori og empiri mot de nasjonale føringene som skolen er styrt etter og mot aktuell teori innen hovedområdene som jeg har valgt for å belyse problemstillingen.

Jeg velger meg ut teori som skal belyse problemstillingen min på ulike måter. Det skal være teori som gir et nyansert bilde, som jeg kan sette sammen i en drøfting av problemstillingen på ulike nivå. Ikke nødvendigvis for å finne ut hva som er riktig eller galt å gjøre, siden spenningsfeltet jeg undersøker er komplisert og fylt med dilemmaer, jamfør Norwicks definisjon på dilemma (Norwich, 2013), men for å åpne opp og skape en tekst som hele tiden er i dialog med seg selv.

Strategisk utvalg: Informantene skulle være erfarne pedagoger som har vært i yrket en stund for å få et bilde av den utviklingen som jeg ønsker å belyse. Det betyr at pedagogene har flere års erfaring med det systemet som jeg ønsker å se nærmere på. Det er også naturlig å tenke at de har støtt på utfordringer i dette systemet og har en erfaringsbase som gjør at de kan sammenligne og komme med refleksjoner som kan gi et bredt empirisk tilfang til mitt prosjekt. Jeg ønsker å gjennomføre prestrukturerte, åpne individuelle intervjuer med en intervjuguide som utgangspunkt. En nærmere beskrivelse at utvalget av intervjupersoner og arbeidet med innsamling av data vil bli beskrevet i metodekapittelet.

### 3 Relasjoner

For å kunne lykkes i sitt arbeid som pedagog er det av stor betydning at man har en evne til å skape gode relasjoner. Etter å ha jobbet mange år i grunnskolen har jeg sett at selv om fokuset på arbeidsmåter og metoder stadig endres, er man alltid avhengig av gode relasjoner for å kunne lykkes. Betydningen av relasjonen mellom lærer og elev er stor i forhold til det å få et best mulig faglig og sosialt utbytte av skoletiden, men også sett ut fra et helseperspektiv med tanke på stress og depresjoner blant unge (Drugli, 2012).

Viktigheten av lærer-elev-relasjonen blir beskrevet på følgende måte i Carolyn Webster-Stratton sin bok:

Et godt forhold til elevene er alfa og omega. Den mest innlysende grunnen til at læreren bør anstrenge seg for å få til dette, er at et lærer-elev-forhold som er bygd på tillit, forståelse og omsorg, fremmer elevens samarbeidsvilje og motivasjon, letter læringen og øker vedkommendes prestasjoner på skolen (Webster-Stratton, 2008, s.53).

Relasjonsarbeid ligger til grunn for alt arbeid med mennesker innenfor flere forskjellige fagfelt. For at vi som mennesker skal ha det godt er vi avhengige av å kunne skape og å være i gode relasjoner både som privatpersoner og i vårt arbeid. Relasjonenes store betydning og dens egenart gjør oss sårbare. Lite kan vi styre over den vi har en relasjon til, enten det er ektefellen, bestevennen eller for den saks skyld en medelev eller læreren din. Denne mangelen på kontroll over den andre beskrives slik i Gregory Bateson sin bok: »A human being in relation with another has very limited control over what happens in that relationship. He is a part of a two-person unit, and the control which any part can have over any whole is strictly limited» (Bateson, 1972, s.267).

Relasjoner handler om mellom-menneskelige forhold på flere plan, og det kan være utfordrende å gi en eksakt definisjon på et så omfattende begrep. Jeg syns Gergen og Gergen uttrykker dette på en god måte:

Vi kan tale i en uendelighed om vores tanker, følelser, begær, håb, drømme, idealer osv. Til gengæld har vi nesten ingen ord, der beskriver relationer. Det er, som om vi har et utrolig rigt ordforråd, når det gælder brikkerne på skakbrættet, men kun få, der beskriver selve spillet (Gergen & Gergen, 2011, s.27).

I boka som May Britt Drugli har skrevet blir også begrepet «relasjoner» gjort rede for: «En relasjon betegner et innbyrdes forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer og der man er en del av en felles virkelighet» (Drugli, 2012, s.15). I en slik felles virkelighet som blir skissert av Drugli er det rimelig å anta at kommunikasjon, tanker og holdninger vil kunne være relevante stikkord.

### **3.1 Relasjonen lærer-elev**

For å bygge gode relasjoner med elever fordrer det at læreren har nødvendig kompetanse, og at de ytre rammene skaper muligheter for et godt relasjonsarbeid. Med kompetanse menes blant annet at læreren kan klare å tilpasse sin egen atferd til eleven, og at læreren tar på seg ansvaret for relasjonens kvalitet. (Drugli, 2012). Som tidligere nevnt er man sårbar når man inngår som en del av en relasjon. Med tanke på relasjonens betydning og skjevheten i maktforholdet er elevene ekstra sårbare i sin relasjon til læreren. Det er eleven som personlig er mest avhengig av relasjonen, mens det er pedagogen sitt ansvar å sørge for at relasjonen faktisk blir god. Dette maktforholdet mellom lærer og elev beskrives slik i boken *Narrativ vejledning i skolen*:

Den autoritet, der ligger bag hver eneste ytring fra lærerens side, stammer fra selve historien om lærer-elev-relationen. Den bygger også på elevernes viden om, at læreren har magt til at styre mange forhold i et barns dagligdag i skolen. Det omvendte gælder ikke: Børnene har ikke større indflydelse på, hvordan en lærers liv eller karriere senere udvikler seg (Winslade & Monk, 2013, s.99).

Et annet aspekt ved relasjonen mellom lærer og elev er at lærere kan oppleve gode relasjoner som en slags belønning man får gjennom sitt arbeid. I noen profesjoner der man jobber tett sammen med andre mennesker kan slike interpersonlige relasjoner oppleves som en verdifull del av jobben. Det er flere kilder som peker på dette som en svært viktig del av jobben, og også en årsak for mange til å velge yrket. Hans Skjervheim har skrevet en artikkel der han drøfter pedagogikkens plass innenfor vitenskapen. I den artikkelen omtaler han relasjoner som det grunnleggende i pedagogisk praksis, og at det må ligge et subjekt-subjekt-forhold til grunn. Han formulerer det slik:

Pedagogen kan ikkje forma sitt materiale – elevane – på same måten som ein bilethoggar kan forma eit stykke marmor til ein statue, eller ein ingeniør kan forma stål og krom til ein bil. Føresetnaden for teknikken er eit subjekt/objektforhold, der subjektet på ein heilt avgjerande måte har makt over objektet.

I den pedagogiske situasjonen er det derimot tale om eit subjekt/subjekt- forhold, der makta ikkje på ein eintydig måte ligg på den eine sida, og difor er det svært problematisk om læraren kan forma elevane på ein måte som i det heile kan vera analog med den måten teknikaren formar sitt materiale på.

(Dale, 1997, s.68).

Det å oppnå gode relasjonar til elevane er et mål i seg selv for å kunne oppnå det man ønsker med undervisningen, men det kan også kunne være selve drivkraften som lærer, slik beskrives det i boka *Lærerenes relasjonsarbeid*: «Svært mye forskningslitteratur handler om hvordan det å etablere og opprettholde relasjonar med elever er en hovedmotivasjon både for å velge læreryrket og for å bli værende i yrket» (Skrøvset, Mausestaden & Slettbakk, 2017, s.27). Som lærer vil man gjennom relasjonenes kvalitet få et svar på om man har lyktes i forhold til enkeltelever eller en elevgruppe.

Man går slik sett litt utenfor sin profesjonelle rolle og blir berørt som menneske. I boka som bærer tittelen *Læreren i etikkens motlys* beskriver forfatteren Trygve Bergem dette:

For læreren som oppdrager, framstår den enkelte elev som et individ som gjennom oppdragelse og veiledning, skal hjelpes fram til en selvstendig utforming av sitt liv. På samme tid er det grunn til å understreke at også oppdrageren i et hvert ekte jeg-du-forhold kan bli ført ut over seg selv og vokse sjelelig på relasjonen til eleven eller barnet.

(Bergem, 2014, s.28)

Dagens skole er preget av et stort fokus og trykk på læring, og det forskes for å identifisere de faktorene som bidrar til å gi mest effektiv læring for flest mulig. Det å føle tilhørighet og finne seg til rette på skolen, samt å finne en mening i å være der, betyr mye for å ha få et utbytte av opplæringen. May Britt Drugli viser i sin bok til ulike forskningsprosjekter som understreker dette, blant annet et utdrag fra Nordahl: «Når det er gode relasjonar mellom lærer og elev, er elevane mer fornøyde med den undervisningen de mottar, og de utøver mindre problematferd i skolen. Dette betyr at de bruker mer av sin energi på faglige aktiviteter» (Drugli, 2012, s.72). Ved at elevane bruker mer av sin tid og fokus på fag er det rimelig å forvente at en positiv lærer-elev vil resultere i bedre faglige resultat. I 2012 ble det publisert en artikkel som beskriver en studie nettopp innen dette området. I studien så man på hvilken effekt lærer-elev relasjonen har både innen ulike fag, ulike aldre og man sammenliknet effekten den har på gutter og jenter. Ut ifra de innsamlede dataene kunne man konkludere med følgende: «Regardless of the reasons, the provision of a warm and supportive

relationship with one`s teacher is an important contextual resource for learning throughout the elementary grades” (Hughes, Wu, Kwok, Villarreal & Johnson, 2012, s.359).

Skolemiljøet der relasjonene mellom elever og mellom lærere og elever skal etableres, er omgivelser som inneholder krav, forventninger, regler og hensyn til omgivelsene. De av elevene som ikke finner seg til rette i disse omgivelsene vil være i en risikogruppe hva angår uønsket og læringshemmende atferd. Her vil en god relasjonsskaper kunne flytte fokuset fra individet og over på systemet slik Egil Støfring beskriver det i sin artikkel *Individ og system*. Han formulerer det slik: «Dette skulle tilsi at en ikke tar utgangspunkt i å finne fram til manglene hos den enkelte elev ved tilpassing av opplæringen, men heller mer forutsetningsløst vurderer samspillet mellom elev og miljø; i klassen og i lokalsamfunnet» (Støfring, 2000, s.3).

Man har også klare indikasjoner på at en god lærer-elev relasjon vil kunne virke forebyggende i forhold til denne gruppen av elever. I en artikkel som de tre amerikanske forskerne Wang, Brinkworth og Eccles ga ut i 2012 beskrives det slik: «Numerous longitudinal studies have indicated that positive teacher-student relationships can foster positive developmental outcomes, such as greater social and academic competence, and lessen propensity for behavioral problems and depressive symptoms» (Wang, Brinkworth & Eccles, 2013, s.692).

Om man ikke lykkes med å etablere gode nok relasjoner kan man komme inn i en ond sirkel: «Mye negativ og læringshemmende atferd i form av trass, sinne, kranling, uoppmerksomhet, hyperaktivitet og lignende hos eleven, vil gjerne utfordre lærer-elev-relasjonen» (Drugli, 2012, s.82). De av oss som jobber med barn har opplevd nettopp dette, at noen barn er det vanskeligere å etablere en god relasjon til enn andre. En mulig grunn kan være at det er denne gruppen av elever som setter pedagogen mest på prøve ved å teste grenser, forstyrre og samlet sett gjøre den voksnes jobb vanskeligere. Samtidig er man klar over at viktigheten av å være i en god relasjon er ekstra stor for barn i denne gruppen. Det formuleres slik i Webster-Stratton sin bok:

I tillegg har forskning vist at framtiden for barn som har blitt forsømt eller mishandlet av sine foreldre, vil være mye bedre dersom barnet har et nært forhold til en lærer, en rådgiver eller en slektning, sammenlignet med de barna som mangler en nær voksenrelasjon tidlig i livet. Dersom læreren anstrenger seg litt ekstra for å utvikle et godt forhold til barnet, kan det være avgjørende for barnets framtid

(Webster-Stratton, 2008, s.53).

Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen gjør at det skiller seg noe fra andre yrker. I boka «Lærerens relasjonsarbeid» pekes det på tre sentrale aspekter ved lærerens relasjonsarbeid:

For det første gir læreryrket mulighet for kontakt med barn og unge over tid, og det er få yrker som involverer denne typekontinuerlig interaksjon. For det andre skiller læreryrket seg fra andre yrker ved at lærerne skal skape og opprettholde relasjoner til ei gruppe til ei gruppe av barn og unge samtidig. For det tredje skal ikke lærere bare utvikle gode relasjoner til elevene, men også til foreldre, kollegaer og ledere. (Skrøvset mfl., 2017, s.26)

At relasjonen mellom lærer og elev er sentral er noe vi alle har med oss fra egen skolegang eller studietid, og allerede i 1932 ble denne erfaringsbaserte kunnskapen gitt støtte fra forskningen. Da skrev den amerikanske sosiologen Willard Waller at helt sentralt i lærerens arbeid står relasjonene til elever, foreldre, kollegaer og ledere (Skrøvset mfl., 2017). Gjennom egne studier som ble avsluttet i 2005 og gjennom kurs og faglig påfyll har det for min egen del vært et stort fokus på relasjonenes viktighet gjennom hele lærerkarrieren. Det har blitt brukt ulike vinklinger, både i forhold til undervisningen, læringsutbyttet og elevenes psykiske helse. Denne erfaringen stemmer godt overens med OECD-undersøkelsen TALIS som ble gjennomført i 2009 og 2013. Der kom det fram at lærere fra Norge og de andre skandinaviske landene i langt større grad enn lærere fra andre land vektlegger relasjonsarbeidet (Skrøvset mfl., 2017).

Hans Skjervheim pekte på viktigheten av å skape god kvalitet i disse mellommenneskelige relasjonene. I den sammenhengen pekte han på at praksisen var den viktigste arenaen for etikken, altså at handlingen er vel så viktig som tanken. Han mente at det var to måter å betrakte mennesket på, enten som en gjenstand ut fra en naturvitenskapelig holdning, eller som et medmenneske ut fra en samfunnsvitenskapelig holdning (Bergem, 2014). Disse to ulike måtene leder videre til to måter å handle på. Den første, naturvitenskapelige tenkemåten, leder inn mot en produksjonsprosess der den ene i relasjonen skal omformes til en bestemt form. Den samfunnsvitenskapelige tenkemåten vektlegger samspillet og relasjonen i større grad, og lar pedagogen opptre som en oppdrager og ikke som en tilvirker (Bergem, 2014).

For å kunne lykkes i dette komplekse relasjonsarbeidet er læreren avhengig av et relativt stort handlingsrom der det blant annet må gis mulighet for å kommunisere, gi omsorg og trygghet, få elevene til å føle seg anerkjent og å skape en tillit. Det er dette handlingsrommet jeg vil se nærmere på videre i denne oppgaven.

## 4 Digitaliseringen i skolen

I Opplæringslovens §1-1 står formålet med skolens opplæring beskrevet. Det står blant annet at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Dette medfører at skolen må tilpasse seg samfunnsmessige endringer og justere praksis slik at elevene stiller best mulig rustet i sitt møte med verden. Den verden som dagens skoleelever skal ut i har vært gjennom en utvikling der kompleksitet, globalisering, kulturelt mangfold og ny teknologi spiller viktige roller.

De siste tiårene, kanskje særlig etter lanseringen av internett i 1991, har hverdagen vår blitt mer og mer digital. Mulighetene og også utfordringene som den digitale tidsalderen har gitt oss er nærmest uendelige. Bergem (2014) peker på noen av de mulighetene som ligger i den teknologiske utviklingen:

Dagens teknologi gir lærerne uante muligheter. De kan delta i så vel fysiske som virtuelle nettverk. I lærende organisasjoner kan lærerne både dele sin kunnskap og erfaring med andre og bli aktive deltakere i livslange læringsprosesser. Disse kan danne grunnlag for en fornyelse og egenutvikling som i neste omgang kan komme elevene til gode. Bare tiden og fantasien setter grenser.

(Bergem, 2014, s.30)

På relativt kort tid har skolen måttet omstille seg til at elevene nå skal bli velfungerende borgere i et samfunn som i stor grad baserer seg på avansert teknologibruk. De raske samfunnsmessige forandringene som har skjedd har naturlig nok kommet inn i utdanningssystemet. For å håndtere økt kompleksitet, større mengde kommunikasjon og stort behov for endringer og tilpasninger har teknologien de siste tiårene hatt en voldsom ekspansjon. I boka *Digital skole på sviktende grunn* viser Geir Haugsbakk (2010) til noen trekk ved industrisamfunnet som har vært en katalysator i den digitale ekspansjonen:

Viktige trekk ved industrisamfunnet er målrettethet og kausalitet, men også at det er et samfunn som framstår som statisk og byråkratisk. Sentralt står også forholdet mellom menneske og maskin, ønsket om å beherske naturen, forestillingen om ett sentrum og sentral styring, troen på framskritt og en lineær utvikling med stadige forbedringer.

(Haugsbakk, 2010, s.46)

I denne sammenhengen tilføyer han at i tillegg til at samfunnsutviklingen har drevet fram behovet for økt bruk av teknologi, så anser man også teknologi som et middel til å drive samfunnet framover (Haugsbakk, 2010).

Det stilles store krav til unger ifra grunnskolealder og oppover for å kunne navigere på en god måte i et digitalt område som er fullt av fallgruver. De skal bli velfungerende borgere i et samfunn som i større og større grad baserer seg på avansert teknologibruk. I det ligger det at de både skal lære seg de praktiske ferdighetene, men også de etiske sidene som omhandler å håndtere de sosiale mediene på en god måte. I K-06 ble digital kompetanse derfor innført som en femte grunnleggende ferdighet, og dermed en forpliktelse for skolen både i form av kompetanse og utstyr. I samme periode kom Utdannings- og forskningsdepartementet med sin handlingsplan *Program for digital kompetanse 2004-2008*. Handlingsplanen beskrev blant annet hvordan det norske utdanningssystemet ved periodens utløp skulle være blant de fremste i verden når det gjelder utvikling og pedagogisk utnyttelse av IKT, både i læring og i undervisning (UFD, 2004a).

Her har det vist seg utfordrende å innfri, både i forhold til opplæring av lærerne og til det å anskaffe utstyr som fungerer tilfredsstillende. De fleste lærere har nok opplevd at den planlagte IKT-læringsøkten har gått i vasken fordi datautstyret ikke virker som det skal. Når det gjelder kompetanse kan det for meg virke til at det i størst grad er de eldre lærerne som strever mest med å sette seg inn i de digitale arbeidsverktøyene. Dette understøttes i boka *Skolen som arbeidsplass*:

Det er særlig de eldste lærerne som vegrer seg mot å bruke IKT på grunn av manglende ferdigheter. Men også disse lærerne har krav på en verdig behandling, noe som bør innebære at de får opplæring i bruken av ny teknologi før de pålegges å bruke teknologien i undervisningen og i kommunikasjonen med foreldrene.

(Skaalvik & Skaalvik, 2012, s.137)

Satsingen på et digitalt løft i skolen koster penger, og med det følger krav til resultater. I *Digital skole på sviktende grunn* viser Haugsbakk (2010) til undersøkelser som i stor grad har vist at de forventede resultatene har uteblitt. Han skriver: «Slik framstår det som et sentralt dilemma at de store ambisjonene og satsingene jevnlig har blitt akkompagnert av evalueringer og rapporter som konkluderer med at resultatene i betydelig grad ikke svarer til forventningene» (Haugsbakk, 2010, s.12). Når det er sagt kommer det imidlertid fram at bruken av PC har økt gradvis. For elevenes del er det særlig i form av at hjemmearbeid blir gjort digitalt. For lærernes del gjelder økningen de administrative oppgavene, bruk av e-post og Learning Management-systemer (Haugsbakk, 2010).



## 4.1 Digitale læringsplattformer

LMS-systemene, eller digitale læringsplattformer, ble opprinnelig innført for å håndtere studiestøtte, formidling, styring og administrasjon i høyskolesystemet etter anbefalinger fra Uninett, driftsorganisasjonen for det akademiske datanettet i Norge (Fritze, Haugsbakk & Nordkvelle, 2015). På den måten kunne man effektivisere kommunikasjonen med studentene, og ikke lenger være avhengig av postverket som budbringer. Senere ble disse LMS-ene innført videre nedover i skolesystemet, og den pedagogiske kapasiteten ble økt ved at man la til tilleggsfunksjoner. LMS-ene har kommet i forskjellige utgaver som har avløst hverandre de senere årene.

Et annet aspekt ved den teknologiske utviklingen er også at vi får en annen måte å forholde oss til omverdenen og hverandre på. En ny fleksibilitet og dynamikk preger skoleutviklingen, der læreren sin rolle går over fra å være leder til mer å bli en veileder, eller en som leder et arbeidsfellesskap. Haugsbakk (2010) beskriver den nye lærerrollen på følgende måte:

I pedagogisk sammenheng dreier det seg om nye måter å hente, dokumentere, analysere og formidle erfaringer og kunnskap på og om andre former for kommunikasjon mellom lærer og elev og elevene imellom. Det går videre på behovet for å møte nye utfordringer og for kontinuerlige tilpasninger og omprioriteringer. Dette står i motstrid til det som er framstilt som typiske trekk ved industrisamfunnet, nemlig klasserommet som ramme, det mer statiske og byråkratiske, og læreren som autoritet og kunnskapsformidler.

(Haugsbakk, 2010, s.164)

## 4.2 Å være tilgjengelig på mail

Når vi her snakker om teknologiens inntreden i skolen er det store forandringer som har funnet sted i løpet av relativt kort tid. For lærerne har e-post blitt en ny del av arbeidsdagen. Mye av kommunikasjonen med kollegaer og foreldre går nå via mail. Med det har det kommet en forpliktelse om å forholde seg til, og gi respons på disse. Senere i oppgaven vil jeg undersøke hvordan lærere opplever denne endringen i måten å kommunisere på.

Skaalvik og Skaalvik (2012) omtaler utviklingen på følgende måte:

Det problemet mange av lærerne peker på, er at bruken av IKT i den interne kommunikasjonen og i kommunikasjonen med foreldrene medfører at det kan strømme på med spørsmål og kommentarer fra foreldrene. Foreløpig vet vi ikke hvor stort dette problemet er eller kan bli. Det mest sannsynlige er at henvendelser via tekstmeldinger og e-post vil øke.

(Skaalvik & Skaalvik, 2012, s.96)

Man ser også en endring i begrepsbruk innen pedagogikken. Ordet «undervisning» blir ofte erstattet med «læring» som indikerer et annet elevperspektiv enn tidligere. I ordet «læring» legges det mer fleksibilitet og individuell frihet, noe som også hentyder at lærerrollen har blitt endret etter at digitaliseringen skjøt fart. Haugsbakk (2010) understreker denne utviklingen når han skriver: «Datamaskinene knyttes til elevperspektiver og forestillinger om teknologiens allmenne relevans. Lærerperspektivene og de didaktiske refleksjonene blir stadig mer perifere» (Haugsbakk, 2010, s.21).

#### **4.3 Lærerposisjonen endres**

Det var fram til ca. 1990 at lærerperspektivet og lærerrollen var framtrødende i skolens plandokumenter. Fram til da var dokumentene preget av et innenfraperspektiv med vurderinger på utdanningssystemets egne premisser (Haugsbakk, 2010). Det ble brukt et sterkt og utvetydig undervisningsbegrep der det gis tydelige signaler om lærerstyring, også når det gjaldt teknologiutviklingen. Dette forandrer seg på 1990-tallet, parallelt med at teknologien virkelig begynner å ta sine kvantesprang med blant annet internett.. Fra da av ser man en annen ordlyd i plandokumentene, som Haugsbakk (2010) beskriver det: «Lærerposisjonen blir redusert, argumentasjonen allmenngjort og didaktikken marginalisert. Undervisningsbegrepet erstattes av et tvetydig opplæringsbegrep og et utdanningsbegrep knyttet til overordnede, nasjonale mål» (Haugsbakk, 2010, s.167). Den økende kompleksiteten i skolehverdagen blir med andre ord møtt med en sterkere og mer sentralisert styring, der utenfraperspektivet blir mer framtrødende. Dette leder inn mot en ny form for tenkning eller rasjonalitet i styring av skolen som en offentlig virksomhet. «New Public Management» eller «ny offentlig styring» vektlegger målbarhet og kontroll, sentral styring og et stort politisk engasjement som søker å definere virksomhetens målsettinger.

## 5 Målstyring

### 5.1 Internasjonale utviklingstrekk

Det norske skolesystemet har i noen sammenhenger vært gjennom endringer som har hatt sitt utspring i utviklingstrekk som har oppstått utenlands. I USA ble det på 1980-tallet publisert ulike rapporter som fikk stor oppmerksomhet, og da særlig *A nation at risk* som ble utgitt i 1983. Dette var en rapport som hadde som mål å restrukturere det amerikanske utdanningssystemet (Mausethagen, 2015). Rapporten, som fikk internasjonal oppmerksomhet, formidlet en bekymring rundt landets økonomiske utvikling, basert på den svake kunnskapsstandarden i skolesystemet. I etterkant av rapporten fulgte en rekke reformer som medførte økt bruk av standardiserte tester og offentliggjøring av resultater. Resultatene kunne føre til at de dårligste skolene ble stengt, og lærere fikk resultatorientert lønn. På denne måten oppstod en konkurranse mellom skoler og lærere, der den bakenforliggende tanken var at dette skulle heve kvaliteten i skoletilbudet. Sølvi Mausethagen (2015) beskriver i sin bok hvordan en lignende utvikling fant sted samtidig i England:

Denne utviklingen forteller at utdanningspolitikk fikk en sentral rolle i den nasjonale politikken i disse to landene spesielt, og hvor dette ble knyttet til viktigheten av utdanning for økonomisk vekst. Nytteverdien ved utdanning blir med andre ord lagt vekt på.

(Mausethagen, 2015, s.32)

Et annet internasjonalt utviklingstrekk er at OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) i samme periode begynte å involvere seg mer i utdanningspolitikk. Dette kom som en følge av at man begynte å se gode utdanningssystemer i sammenheng med økonomisk vekst, men også etter press fra USA som ønsket å kunne sammenligne de ulike lands data når det gjaldt utdanningssystemer og utdanningsresultater. Midt på 1990-tallet begynte OECD å samle informasjon om ulike lands utdanningssystemer, og i 1998 ble det mulig å sammenligne disse innsamlede dataene i rapporten *Education at a Glance*. To år senere, i 2000, ble den første PISA-undersøkelsen gjennomført.

### 5.2 Utviklingstrekk i Norge

Når de første resultatene fra PISA-undersøkelsen så blir offentliggjort i Norge i 2001 markerer dette et slags tidsskille i norsk skole (Mausethagen, 2015). Fra da av ble det enda mer diskusjon rundt utdanningssystemet og gjeldende læreplan enn det hadde vært tidligere. I

samme tidsperiode ble det også publisert evalueringsrapporter fra L97, så i løpet av noen få år tidlig på 2000-tallet visste man mer om hvordan det stod til med norsk skole.

Med utspring i den kunnskapen man kunne hente ut av disse evalueringsrapportene kom det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet i 2004, samme år som nasjonale prøver ble prøvd ut for første gang. Utviklingen fra 2001, der ulike lands resultater ble sammenlignet, hadde nå eskalert til at man i 2004 kunne sammenligne resultatene på kommune og skolenivå. Det ble slik sett også veldig synlig hvordan den enkelte lærers klasse presterte. Dette omtales i boka som ekspertgruppa om lærerrollen har skrevet:

Prøver og eksamen hadde alltid vært en sentral del av skolens virksomhet, men bredden i testene og evalueringene, åpenheten og den forventede dialogen omkring resultatene var uvant for skoleverket og for lærerne. Den enkelte skoleeier, kommunen eller fylkeskommunen, ble i større grad holdt ansvarlig, noe som også påvirket måten den enkelte skole og lærer/team ble holdt ansvarlig på.

(Askling mfl., 2016, s.70)

Denne uthengningen, om man kan kalle det det, av skoler og lærere førte med seg en endring i hva man som skole og yrkesutøver skulle vektlegge. På få år endret fokuset seg mye i retning av å bli mer målstyrt og prestasjonsstyrt.

Parallelt med denne endringen ble det jobbet med grunnlagsdokumenter for det som skulle bli Kunnskapsløftet i 2006. Særlig to av disse dokumentene markerte et skille i fra det å fokusere på skolers læringsprosesser og utvikling til å rette fokuset mot enkelteleven og til hvordan man kan skape mest mulig læring (Mausethagen, 2015). De to dokumentene jeg sikter til er NOU-en fra 2002 som har tittelen *Førsteklasses fra første klasse* og NOU-en som kom et år senere med tittelen *I første rekke*. Dette var dokumenter fra det såkalte «Søgnen-utvalget» som ble nedsatt som et kvalitetsutvalg i 2001. Når dette arbeidet så bidro til et ferdig K-06, sto man igjen med en læreplan som fokuserte mindre på innhold enn forgjengeren, men man hadde klare føringer for de målene man skulle jobbe mot. Dette innebar et systemskifte der man nå hadde klare nasjonale mål og en kartleggingspraksis som gir god oversikt over måloppnåelse. Sølvi Mausethagen beskriver systemet i sin bok: «Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet består av et sammenhengende prøve -og vurderingssystem og inneholder en rekke vurderingspraksiser, inkludert kartleggingsprøver og nasjonale prøver. Systemet er designet for å holde skoleeiere, rektorer og lærere ansvarlige for det elevene presterer» (Mausethagen, 2015, s.34).

### 5.3 Målstyringens ringvirkninger for pedagogen

Det nye styringssystemet setter andre krav til læreren, og spørsmålet om hva læreren skal holdes ansvarlig for dukker opp. Med det dukker det opp nye dilemmaer i forhold til hvordan man skal vektlegge dannelsesdelen av opplæringen. Den står tydelig beskrevet i opplæringslovens formålparagraf og gir et sammendrag av opplæringens overordnede mål og innhold både i grunnskolen og i den videregående skole. Med et økt fokus på målbare resultater kommer man inn i et spenningsfelt der man kan diskutere viktigheten av de målbare størrelsene opp mot det som er mindre målbart. I Skjervheim (1997) sin artikkel *Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi* blir de ulike vitenskapenes egenart diskutert. Det argumenteres for at man ikke kan bruke en naturvitenskapelig rasjonalitet på pedagogiske spørsmål. I avslutningen av artikkelen står det:

Den ekte retorikken har to føresetnader: dialektisk metode og kjennskap til sjela sitt vesen. Ein slik retorikk er det som Platon kallar psychagogi, sjeleleiing utført gjennom ord. Det vi kallar pedagogikk er eit spesialtilfelle av det Platon kallar psychagogi, for så vidt som ein i pedagogikken i første rekkje tenkjer på oppseding av barn og ungdom. Og denne oppfatninga av pedagogikken sitt vesen er utan tvil like gyldig i dag som tidlegare.

(Dale, 1997, s.78)

For læreren, som er i daglig kontakt med sine elever, er det å skape en fornuftig balanse mellom det instrumentelle formålet og det allmenndannende perspektivet en utfordring (Askling mfl., 2016). Et faktum er at bruken av mål, vurderingskriterier og tester har bidratt til et større tidspress i læreryrket:

Tidspresset i skolen må sees i sammenheng med skoleutviklingen. Bruken av målstyring som styringsform i skolen har medført økt bruk av tester, som lærerne skal administrere og gi poeng for, og økt krav til dokumentasjon. Samtidig har møtefrekvensen i skolen økt slik at lærerne i mindre grad enn tidligere kan bruke den tiden de ikke underviser til å forberede undervisning.

(Skaalvik & Skaalvik, 2012, s.26)

Den byråkratiske ansvarliggjøringen gjør at lærerne i stor grad skal følge et sett spilleregler og verdier som andre har bestemt. Dette er spilleregler som innskrenker lærerens handlingsrom, og som kan gjøre det vanskeligere enn før å ta nødvendige hensyn til enkeltelever. Særlig uheldig er slike føringer for læreryrket der verdigrunnet ligger til grunn for mange av de beslutningene man tar. Skaalvik og Skaalvik (2012) poengterer dette når de skriver:

Læreren blir da forvalter av verdier som han eller hun ikke har valgt selv, og som kan være mer eller mindre forenlig med egne verdier. Den siste av disse mulighetene, der læreren må forvalte verdier som er lite forenlig med egne verdier, kan være særlig uheldig i lærerrollen, nettopp fordi undervisning er så sterkt knyttet til verdier.

(Skaalvik & Skaalvik, 2012, s.39).

Videre er det naturlig å tenke at når «vurderingsspøkelset» hele tiden ligger på lur, vil det påvirke relasjonsarbeidet på en negativ måte. En lærer som må forvalte andre verdier enn sine egne vil naturlig nok kunne ende med å få et mer distansert forhold både til jobben og til elevene han omgir seg med.

Med økt resultatfokus ble det også rettet et annet lys mot læreren enn tidligere. Lærerens kompetanse ble framhevet som den viktigste faktoren i forhold til elevenes læring, og det med forskningsbasert kunnskap som bakgrunn (Mausethagen, 2015). Med det økte fokuset på faglig måloppnåelse ble det også gjort endringer i lærerutdanningen. Med den nye reformen fra 2009-10 gikk man mer bort fra tanken om å gi lærerne bred og generell kompetanse, til heller å tenke spesialisering både innen fag og på et lite utvalg årstrinn. Slik sett har både utdanningen og yrket blitt mer akademisert, samtidig som det har blitt mer forskningsbasert.

Kravene til lærere har alltid vært store, det forstår vi når vi leser det den tyske pedagogen Diesterweg skrev midt på 1800-tallet. Han skrev at læreren må ha «helsen og kraften til en germaner, skarpsinnet til en Lessing, sinnet til en Hebel, begeistringen til Pestalozzi, klarheten til en Tillich, være så forberedt som en Salzmann, ha kunnskap som en Leibniz, visdommen til en Sokrates og Jesu kjærlighet» (Askling mfl., 2016, s.23). Alle disse egenskapene kan komme godt med når noen av de senere års endringer er beskrevet. Noen endringer kan bli sett på som framskritt, mens andre vil være en belastning for den enkelte lærer og for skolen. Til tross for disse endringene som til tider kan få lærerjobben til å framstå som en nærmest umulig oppgave, fins det en kjerne jeg mener man bør holde fast ved. Ekspertgruppa om lærerrollen formulerer det slik i boken de har skrevet:

Finnes det en kjerne i lærerarbeidet som på tvers av endrete krav og samfunnsforhold er av universell betydning? Skal vi tro pedagogikkens historie, handler denne kjernen først og fremst om relasjonen til de lærende, altså elevene. Læring skjer gjennom relasjoner, i det sosiale samspillet mellom mennesker, mellom lærere og elever, mellom elevene eller andre aktører som inngår i en læringsprosess.

(Askling mfl., 2016, s.24)

## 6 Elevmangfoldet

### 6.1 Endringer i elevene

Samtidig som at samfunnet har vært i gjennom store endringer de siste tiårene har også hverdagen til elevene endret seg. I St.meld.nr. 40 (1992-93) står det: «De unges verden er blitt fattigere på praktisk rettet handling, fjernere fra voksnes liv, og rik på informasjon med mangfoldige og motstridende verdipåvirkninger». I ettertid har denne utviklingen blitt enda tydeligere, og med det har mange oppgaver som hjemmet tok seg av blitt overlatt til barnehage og skole. På den måten har lærere blitt pålagt flere og mer sammensatte oppgaver enn før. Kravene til dybde og bredde i den faglige kompetansen, samt krav til yrkesetisk bevissthet og kompetanse er slik sett større nå enn noen gang tidligere (Bergem, 2014).

Ved at begge foreldrene i mange tilfeller har full jobb har skoledagene blitt en god del lengre enn før ved at elevene leveres tidlig på SFO og hentes sent. Slik sett har dagene blitt mer organiserte og voksenstyrte enn noen gang. I tillegg har ungenes fritid endret seg fra å være selvstyrt og fri lek til å bli mer voksenstyrt i form av organisert idrett. Satt på spissen kan man si at i løpet av noen få tiår har man sett en endring fra at ungene tilpasset seg foreldrenes tid og gjøremål, til at ungene er i sentrum for det som skjer, og at foreldrene legger opp sine liv deretter.

Denne utviklingen får også noen følger for hvordan hverdagen i skolen arter seg. Unger som er vant til å være styrt av en voksen mesteparten av døgnet vil i mindre grad enn før lære seg å håndtere uenighet og krangel på en hensiktsmessig måte. Det å avtale regler og være en god samarbeidspartner i lek eller faglige aktiviteter vil bli vanskelig ved at man har vent seg til at en voksen legger føringene. Hvis det alltid er en voksen som deler inn lagene på fotballtreningen vil det bli utfordrende å enes om en god måte å gjøre dette på de gangene ungene overlates til seg selv. Dette med at sosial læring til en viss grad må være uformell beskrives i Andy Hargreaves (2003) sin bok om læring i kunnskapssamfunnet: «Uten sosial kapital ville det ikke finnes noe sivilisert samfunn, og uten noe sivilisert samfunn ville det ikke finnes noe demokrati. Den sosiale kapitalen er avhengig av sosial læring, og mye av den er uformell» (Hargreaves, 2003, s.80). Min oppfatning er at dette løste seg lettere før når ungene oftere møttes utenfor organisert aktivitet for å spille fotball eller slåball. Mye av lærernes tid brukes i dag på å lære ungene de tingene som gjør at de kan klare å organisere en fotballkamp og de reglene som må gjelde der uten at en voksen skal ha regien.

Et annet moment som gjør både dannelsesdelen og skole-hjem kontakten mer krevende er at mange foreldre nå velger å skille lag. Ved å bo på to forskjellige steder vil ungene kunne møte ulike regler og rutiner fra den ene uken til den andre. Som lærer for disse elevene ser jeg at foreldrene i etterkant av et brudd sliter med å følge opp skolearbeidet. Det kan være en stor nok utfordring å holde hverdagen i gang med egen jobb og ofte flere unger. I en slik situasjon er det vanskelig å være den stødige forelder som beskrives i boka *Læreren i skolen og samfunnet*: «Det er også foreldrene som, tross lærerne og skoleslagenes forskjellighet, skal være de stødige, de skal stå for stabilitet og kontinuitet for barnet i dets videreutvikling av erfaringer og kunnskap (Riksaasen, 2010, s.91). At man ikke får til dette er forståelig nok med tanke på den følelsesmessige belastningen en slik situasjon er for både de voksne og for barna. For skole-hjem kontakten spiller dette inn ved at skolen ser seg nødt til å særbehandle enkelte foreldre med ekstra informasjon slik at man kan unngå uheldige situasjoner for disse barna. Dette kan for eksempel være beskjeder på ukeplanen om turdager og alternative opplegg. En ekstra telefon kan sikre at nettopp denne eleven møter opp med riktig bekledning og kan få en bra dag på tur. Men også dette fordrer at læreren har tid og kapasitet til å gjøre det.

## **6.2 Endringer i elevsammensetningen**

Parallelt med denne samfunnsendringen og den elektroniske revolusjonen har vi hatt ytterligere en endring som har stor innvirkning på livet i skolen, både for elevene som er der og for lærerne. Det jeg her sikter til kan omtales som en fleretnisk revolusjon. På kort tid har Norge blitt et hypermangfold av etnisiteter. Dette beskrives av Bente Bolme Moen (2014) i boka *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen*: «Andelen av befolkningen som er født utenfor Norge eller har to foreldre som er det, har økt fra fem til tolv prosent på to tiår» (Bolme Moen, 2014, s.15). I dette konglomeratet av ulike etnisiteter og kulturelt mangfold skal skolen prøve å skape et fellesskap med felles rammer og regler, men samtidig være åpen nok til å inkludere forskjellighet (Bolme Moen, 2014).



Videre beskriver Bolme Moen (2014) skolens og lærerens oppgave på en treffende måte:

Det finnes ingen fasiløsninger, snarveier eller enkle utveier, men bøker som denne gjør det i det minste mulig å reise spørsmålene på relativt presise og konstruktive måter her hvor vi befinner oss, stadig ved inngangen til det 21. århundret, splittet av en felles skjebne, prisgitt oppgaven med kontinuerlig å bygge om skipet på åpent hav.

(Bolme Moen, 2014, s.18)

Som lærer på en mottaksskole ser jeg daglig de berikelser og de utfordringer som det etniske mangfoldet fører med seg. Min skoles andel av etnisk ikke-norske er på ca 30%, langt over landssnittet, men ganske vanlig i de store og mellomstore byene. Disse elevene skal i tillegg til å lære språket også lære seg å fungere i det sosiale fellesskapet. De skal inn i en skole der de vil møte lærebøker som krever norskspråklig kompetanse og en kulturell kompetanse som ikke nødvendigvis er en del av minoritetenes bagasje. Å skape en hverdag som både gagnar den enkelte, men også fellesskapet er en oppgave som har mange aspekter og etiske sider ved seg. Bergem (2014) peker på noen av dilemmaene man møter på:

En av de vanskeligste utfordringene som skolen i dag står overfor, er å utforme en pedagogisk praksis som har som mål å sosialisere de unge til en demokratisk tenkning som er forankret i et sett av felles verdier, mens den på samme tid viser respekt og forståelse for det verdimeslige mangfold som gjør seg gjeldende i et flerkulturelt samfunn. Hvilke løsninger som på sikt kan tjene både den enkelte og fellesskapet, er ikke gitt. Til det er de dilemmaer som er skapt alt for sammensatte og mangfoldige.

(Bergem, 2014, s.55)

Man ser at barn med minoritetsspråklige foreldre har et langt svakere karaktersnitt enn majoritets elevene etter endt grunnskole (Bakken & Elstad, 2012). I tillegg til de faglige utfordringene ser vi også at det som vi betrakter som grunnleggende fysiske ferdigheter som svømming og sykling ofte ikke er en del av disse barnas bakgrunn. Slik sett vil de fra første dag i norsk skole komme til kort i en del av de aktivitetene det legges opp til. De kommer inn i en skole som har som oppgave å formidle norsk kultur og de verdiene som det norske samfunnet er basert på, noe som kommer til syne i læremidler, arbeidsformer og aktiviteter som brukes i skolen (Laugerud mfl., 2014). Flere har aldri gått på skole før, og for noen er slag og spark språket å ty til når frustrasjonene overstiger mestringssevnen. Samtidig kommer foreldrene noen ganger fra en kultur der lesing og forståelse av tall er mangelvare. Det er en omfattende prosess å få disse foreldrene til å møte opp til samarbeidsmøter på skolen med innleid tolk. Samarbeidet med de nyankomne foreldrene og deres barn er en ny forandring

som har kommet i tillegg til de arbeidsoppgavene som har ligget der fra før. Andy Hargreaves beskriver denne utfordringen i sin bok:

Dessuten stiller enhver forandring krav til de forpliktelsene folk allerede har påtatt seg. En forandring tilsier tålmodighet og utholdenhet for å forstå hva den krever, man må finne seg i å arbeide seg gjennom de første, vakkende trinnene på klønete og alt annet enn kompetente måter, og man må lære hvordan man kan integrere forandringene i allerede eksisterende rutiner, slik at de blir håndterbare. Disse kravene om tid gjelder alle mennesker og alle organisasjoner.

(Hargreaves, 2003, s.127)

I blant er det nettopp i dette skjæringspunktet for når ting er håndterbare eller ikke man befinner seg i denne tiden med alle disse store endringene. Dilemmaer oppstår, for eksempel ivaretagelse av majoritetslevene i møte med nyankomne elever som i noen tilfeller er svært voldelige. Samtidig som man skal gi den nyankomne et godt møte og en inkludering i fellesskapet. I boka «Ledelse i og av flerkulturelle skoler» beskrives slike dilemmaer på følgende måte:

På denne måten skiller dilemmaer seg fra problemer. Problemer kan løses. Dilemmaer eksisterer som innebygd i utøvelse av ledelse og forsvinner ikke når man har foretatt valg. Det handler heller om å finne tilfredsstillende måter å forholde seg til dilemmaene på, og man må ofte gi avkall på noe i prosessen. Handlinger skjer gjerne i rommet mellom å tilfredsstille og avse noe i forbindelse med verdier.

(Vedøy, 2017, s.43)

Det går imidlertid en grense et sted for hvor mye vold og uønsket adferd det skal være «normalt» å ha i en skolegård. At det kan være krevende å rydde opp i et stort antall uønskede hendelser i løpet av ei uke og samtidig være en relasjonsbygger er det liten tvil om. Her må læreren finne fram de erfaringsbaserte redskapene han har for å manøvrere på best mulig måte. Hvor vanskelig dette kan være skriver Garbo og Raugland (2017) om i boken *Den brysomme profesjonaliteten*:

Å være lærer er å arbeide relasjonelt. Lærere har seg selv som sitt viktigste redskap. Arbeidet deres handler om å bruke, å forstå og å justere seg selv i autentisk samspill med andre. Alle de tre elementene er vanskelige. Og vanskegraden fra det første til det tredje elementet er stigende.

(Garbo & Raugland, 2017, s.30).

Jeg har her skissert noen områder der det har skjedd store forandringer i samfunnet og dermed også i skolen de siste tiårene. Dette er forandringer som påvirker lærerne og den jobben de

skal gjøre. Konsekvensene av at yrket blir mer komplekst og tidkrevende skriver Hargreaves noe om:

Noe av det mest verdifulle lærerne mister når de får frastjålet tiden sin, er tid til å lære og til å tenke. Kunnskapsdrevne organisasjoner er avhengige av god hjernekraft: forståelse, ettertanke, oppfinnsomhet og kreativitet. Men de standardiserte reformene har fjernet lærernes tid til å tenke, og de påtvungne, foreskrevne kravene har erstattet kreativitet med føyelighet. Et overgransket yrkesliv fører til en ugransket, ureflektert yrkesutøvelse.

(Hargreaves,2003, s.129)

## 7 Profesjonens egenart

Kunnskapsbaserte yrker der man må gjennom en spesialisert utdanning omtales som profesjoner. Andre kriterier for at et yrke skal regnes som profesjon beskrives på følgende måte i boka *Profesjon og Kritikkk*:

Vi sier gjerne at profesjoner er kunnskapsbaserte yrker. Et annet sentralt kriterium er at profesjonene er til for å utføre bestemte oppgaver på vegne av samfunnet, og at deres oppdrag er definert i et politisk vedtatt mandat eller et samfunnsmandat. (Hennum, Pettersvold & Østrem, 2015, s.264)

Med disse kriteriene som bakteppe kan man konkludere med at pedagoger faller inn i denne kategorien. Med utgangspunkt i sin kunnskap om sosial og faglig læring skal pedagogen utføre jobben i tråd med de nasjonale retningslinjene som omhandler hva norske barn og unge skal sitte igjen med etter endt skolegang. Bergem (2014) omtaler viktigheten av at profesjonsutøveren følger disse føringene fra arbeidsgiver: «Det samfunn som gir ulike grupper av yrkesutøvere et bestemt oppdrag, må kunne stole på at de arbeider i samsvar med det oppdrag de har fått, og at de ikke primært arbeider for å ivareta egne eller andres interesser» (Bergem, 2014, s.49). Pedagogen blir dermed å betrakte som et bindeledd mellom samfunnet eller staten og individet, og vil slik sett befinne seg i et spenningsfelt mellom ulike interesser. Dette spenningsfeltet blir beskrevet av Bergem (2014):

Det som stiller lærerne i en særlig vanskelig klemme, er at de ofte må forholde seg til ulike sett av etiske normer på en og samme tid. I gitte situasjoner kan derfor ulike normsett komme på kollisjonskurs med hverandre. I den nære relasjonen til elevene opptrer læreren både som privatperson og som fagmann. Generelle etiske normer kan derfor komme i konflikt både med de institusjonelle normer og de profesjonsspesifikke normer som læreren også er bundet av.

(Bergem, 2014, s.63)

Mens de styrende myndighetene er opptatt av god ressursutnyttelse vil eleven og dens foreldre være opptatt av trivsel og faglig og sosial utvikling. Ordet «profesjonsutøvelse» er en samlebetegnelse for begge sider av dette spenningsfeltet, mens på engelsk snakker man om «responsibility» og «accountability» (Hennum mfl., 2015). Der viser «responsibility» til det ansvaret man har overfor eleven og dens behov, mens «accountability» er mer et uttrykk for den regnskapsplikten man har overfor arbeidsgiver. Å finne riktig balanse mellom disse to ytre kravene blir dermed et kjerneelement i selve yrkesutøvelsen. Det er denne balansen som flere mener er satt under press de senere årene ved at kravene til faglig måloppnåelse har blitt større, og slik sett at «accountability» får en større plass en tidligere. I boka som bærer tittelen *Kritiske blikk på skolen* omtaler Ole Briseid et skille som kom i skolen etter at resultatene fra de første PISA-undersøkelsene ble offentliggjort. Han skriver:

I realiteten har det skjedd en helt uakseptabel innsnevring av det som er skolens brede mandat. Rektorene og lærerne fikk liten eller ingen politisk drahjelp for å ivareta helheten som de var forpliktet på. Formålsparagrafen ble en enda mer sovende paragraf i Opplæringsloven. Det samme ble i stor grad den overordnede delen av læreplanen, som også var vedtatt av et samlet Storting.

(Briseid mfl., 2018, s.17)

Et annet særtrekk ved profesjonen, som vil ligge som et bakteppe i de kommende delene av oppgaven, er en stor grad av autonomi, eller selvstendighet. Dette henger sammen med at utøvere av profesjonen har varierte og uforutsigbare arbeidsoppgaver. Dermed blir det vanskelig å lage retningslinjer eller regler for hvordan arbeidsoppgavene skal løses.

I artikkelen som Arne Mastekaasa har skrevet blir disse særtrekkene ved profesjonen beskrevet:

Autonomi følger også av en ytterligere egenskap ved profesjonelt arbeid, nemlig at det er vanskelig og ressurskrevende å måle både hvor mye den profesjonelle produserer, hvor hardt og effektivt hun arbeider, og kvaliteten på det hun gjør. En annen viktig følge av at arbeidet er vanskelig å kontrollere, er at høy arbeidsmotivasjon blir viktigere for å sikre arbeidets kvantitet og kvalitet.

(Briseid mfl., 2018, s.312)

Å kunne forholde seg til ulike interesser, verdier og holdninger er noe man gjør i flere av profesjonene. Det som skiller lærerprofesjonen fra andre profesjoner er at lærer-elev-relasjonen står i sentrum for all pedagogisk virksomhet (Bergem, 2014). Med det søkelyset og det store ansvaret som ligger på skolen og de ansatte der, er man avhengig av å utvise en

størst mulig av grad av yrkesetisk kompetanse for å skape respekt og tillit. Med de store endringene som skjer i samfunnet og i skolen er den yrkesetiske kompetansen viktigere enn noen gang. Bergem (2014) omtaler betydningen av yrkesetisk kompetanse på denne måten:

Utvikling av yrkesetisk bevissthet og kompetanse kan medvirke til å sikre at det som skjer i samspillet mellom lærer og elev, har som mål å ivareta elevens interesser i størst mulig utstrekning. Alle elever har krav på å bli respektert og verdsatt for det de er. Ved tolkning av det mandat som lærerne har fått, stilles de også overfor viktige valg både når det gjelder målet for og innholdet i, den pedagogiske virksomheten. De utfordringene som lærerne blir stilt overfor når det gjelder valg av mål, metode og innhold, har aldri vært større enn dem som dagens lærere blir konfrontert med.

(Bergem, 2014, s.50)

Teoristoffet som har blitt trukket fram i de første delene av oppgaven er det som danner grunnlaget for de neste delene, deriblant metodekapittelet. De ulike aspektene rundt hovedområdene digitalisering, målstyring og elevmangfold vil jeg nå belyse på en mest mulig grundig måte, slik at jeg mot slutten kan nå målet om å besvare problemstillingen:

**Hvordan påvirker tidstyvene i skolen pedagogens relasjonsarbeid?**

## **8 Metodekapittel**

### **8.1 Kapitlets oppbygning**

I den første delen vil jeg gjøre rede for metodevalg, og med det kommentere hva slags kunnskap jeg ønsker å hente fram. Deretter vil jeg kommentere ulike utfordringer som er med i min betraktning rundt selve intervjusituasjonen, deriblant min egen forforståelse og de praktiske hensyn jeg måtte ta i intervjusituasjonen. Dette leder så over til de etiske refleksjonene jeg har gjort meg i forbindelse med prosjektet, og hvilke avveininger og begrensninger som ligger til grunn for det som til slutt ble resultatet. I den siste delen av dette metodekapittelet kommenterer jeg prosjektets reliabilitet og validitet før jeg avslutter med å forankre det vitenskapsteoretisk.

### **8.2 Hvilken kunnskap kan man hente ut?**

Da jeg i forbindelse med min undersøkelse skulle foreta valg av forskningsmetode var det noen faktorer som ble avgjørende, blant annet dette med hva slags kunnskap jeg ønsket å finne, og hvordan jeg på best mulig måte kan klare å få tak i denne kunnskapen? Ved å velge et kvalitativt forskningsdesign tok jeg en viktig beslutning, nemlig å søke dybdekunnskap foran breddekunnskap. Det jeg mener med dybdekunnskap i denne sammenhengen er en innsikt i andre sine erfaringer om den utfordringen i skolen som problemstillingen min beskriver. Et intervju vil forhåpentligvis kunne avdekke nyanser i den enkeltes opplevelser om de ulike tidstyvene i skolen, og gi en innsikt i hvordan dette kan påvirke relasjonsarbeidet. Jeg kunne for eksempel ha valgt en kvantitativ spørreundersøkelse dersom jeg hadde ønsket en bredere undersøkelse med et større antall informanter. Det ville kunne gitt mer breddekunnskap enn den kvalitative forskningsmetoden som jeg har valgt.

Gjennom egne erfaringer og opplevelser har jeg i løpet av mange års arbeidserfaring skapt mine egne perspektiver, og med intervjuene jeg skulle gjennomføre ville jeg kunne utvide min egen forståelseshorisont ved å forske på andres perspektiver og virkeligheter. Datamaterialet ville jeg hente fra intervjuer med mennesker som har nettopp de erfaringene som problemstillingen skal forsøke å belyse. Slik sett blir mine intervjupersoners erfaringer rundt tidsbruken i skolen mitt grunnlag for ny kunnskap om fenomenet. I følge fenomenologien vil felles erfaringer kunne gi en generell forståelse av fenomenet (Thagaard, 2013). Den informasjonen jeg fikk ut vil så bli gjenstand for min fortolkning, dette i motsetning til et

empiristisk vitenskapsideal der empirien i seg selv er observerbare, kvantifiserbare størrelser som er mulige å teste (Thomassen, 2013).

### 8.3 Utvalg av intervjupersoner

Ved å velge et kvalitativt forskningsdesign vil jeg få tilgang til et lite antall intervjupersoner, men samtidig gir det meg en mulighet til å gå i dybden. For å rekruttere informanter benyttet jeg et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013), noe som innebærer å rekruttere et antall personer som sa seg villige til å delta i undersøkelsen gjennom en skriftlig, formell henvendelse fra meg som forsker. Problemstillingen jeg valgte førte meg i retning av hvem jeg måtte henvende meg til, nemlig pedagoger som på en eller annen måte har erfaring fra arbeid i skolen eller i en av skolens samarbeidende instanser, som for eksempel pedagogisk psykologisk tjeneste. Etter å ha jobbet i flere år og på flere forskjellige skoler har jeg etter hvert fått et stort nettverk, og det var til stor hjelp når jeg skulle rekruttere intervjupersoner. Jeg brukte min bekjentskapskrets for å komme i kontakt med de fire jeg endte opp med, og som jeg tenker oppfylte de kriteriene som jeg hadde satt. Disse personene kunne jeg eventuelt spurt om anbefalinger om andre intervjupersoner, dette beskrives som «snøballmetoden» i Tove Thagaard sin bok *Systematikk og innlevelse*. Etter at intervjuene var gjennomført og analysert bestemte jeg meg for å ikke kontakte flere, da de fire jeg startet med ga meg mye informasjon om det jeg var ute etter.

Det lot seg gjøre innen rimelig tid å skaffe intervjupersoner. Det tror jeg skyldes problemstillingens egenart der jeg i liten grad skulle berøre svært personlige og ømtålige temaer. Samtidig var det et relativt lite antall intervjupersoner jeg skulle framskaffe. Utvalget ble begrenset ved at jeg satte et kriterium om at det var ønskelig med en viss erfaring innen området. På den måten kunne jeg kanskje oppnå å finne synspunkter på hvordan tidsbruken i skolen har endret seg over noe tid, sett i lys av det jeg har behandlet av teoretisk stoff om temaet.

I mitt utvalg på fire personer, 3 menn og en kvinne, var alle godt voksne. To hadde nettopp gått av med pensjon, og de to andre hadde få år igjen før de også skulle gå av. Samtlige har jobbet i flere tiår i skolen, og samtlige har vært innom ulike skoleslag. Alt fra barnehage, barneskole, ungdomsskole, videregående og folkehøyskole fantes det erfaringsbakgrunn fra i denne gruppen av intervjupersoner. I tillegg har noen av dem hatt ulike lederfunksjoner i skolen. Jeg tenker at den lange erfaringen som de fire sitter med kan være både en styrke og

en svakhet for dette prosjektet. Jeg tenker det er en styrke fordi de med den lange erfaringen vet hva de snakker om, og har gode grunner for sine meninger. Samtidig har de alle forutsetninger for å kunne si noe om hvordan utviklingen i skolen har vært over tid. En annen effekt av årelang erfaring kan være at man har blitt trygg i rollen, og slik sett kanskje har lettere for å ytre sine meninger om ting som kan være vesentlig for meg som intervjuer.

Den lange erfaringen kan kanskje være en svakhet på den måten at de tar imot endringer, nye planer og trender på en annen måte enn det yngre pedagoger gjør. Kanskje ville jeg fått fram andre holdninger rundt digitaliseringen av skolen med yngre og mindre erfarne intervjupersoner? Totalt sett tenker jeg at det for dette prosjektet ville blitt for omfattende å sammenligne ulike aldersgrupperinger, så i ettertid er jeg tilfreds med utvalget jeg gjorde.

Ut fra mitt ståsted tenker jeg at det kom et skille med innføringen av dagens læreplan K-06, der de praktisk-estetiske fagene måtte vike for de mer teoritunge fagene, og med det kom det også et økt fokus på læringsmål. Dette kom etter en periode med svake norske resultater på kartlegginger av skolefaglige resultater, som for eksempel PISA-undersøkelsen. Det var derfor hensiktsmessig for min undersøkelse at noen av mine intervjuobjekter hadde vært i jobb både før og etter at denne utviklingen tok til å skyte fart. Samtidig kunne det som jeg har nevnt tidligere vært en fordel å ha med yngre og ferskere pedagoger i undersøkelsen for å få vite om deres opplevelser sammenfaller med de som har vært i yrket over litt lengre tid. I ettertid tenker jeg at de valg og begrensninger jeg tok gjorde at jeg fikk ut informasjon som er relevant i forhold til problemstillingen.

Det ville også vært interessant med en komparativ analyse for å se om menn og kvinners opplevelser av tidsbruken i skolen sammenfaller, eller om ting oppleves ulikt. Da måtte jeg i så tilfelle ha sørget for å ha tilgang på et antall personer av hvert kjønn. Ved å foreta en slik kvoteutvelging (Thagaard, 2015) kunne jeg enten fått avkrefte eller bekrefte noen av mine oppfatninger rundt akkurat dette. Med tanke på tidsbruk, ressurser og metodevalg ser jeg at denne delen av studien ville ha krevd en større tilgang på informanter enn det jeg hadde til rådighet.

Med de begrensningene jeg satte med tanke på tid og ressurser som jeg har hatt til rådighet var dette være med å styre utvalgets størrelse. Før prosjektet startet opp anslo jeg 3-5 deltakere som et utgangspunkt. Antallet kan synes lavt, og utvelgelsesprosessen ble dermed viktig for å sikre at jeg fikk nok materiale ut av intervjuene. Det viktigste er ifølge Thagaard (2015) at utvalget egner seg til å utforske problemstillingen: «Vi vurderer utvalgets utforming



og størrelse i forhold til de analytiske mål vi har med prosjektet. En retningslinje for omfanget av kvalitative utvalg er at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å utføre omfattende analyser» (Thagaard, 2015, s.65).

#### **8.4 Min påvirkning i intervjusituasjonen (forforståelse)**

Med årelang arbeidserfaring har jeg opparbeidet meg noen klare oppfatninger og meninger om tidstyver og deres betydning for relasjonsarbeidet i skolen. Jeg tenker at i det ligger det for meg som forsker både en styrke og en svakhet. Forforståelsen min er det som ga meg et ønske om å finne ut mer om temaet som denne oppgaven omhandler, men det blir også viktig at jeg klarer å ha en bevissthet rundt forskerrollen min i det videre arbeidet. I boken som Magdalene Thomassen har skrevet beskriver hun vår oppfatning av verden på følgende måte: «Vi erfarer alltid fra et eller annet perspektiv, vi kan aldri erkjenne verden slik den er i seg selv, uavhengig av oss» (Thomassen, 2006, s.85).

I mitt møte med andre pedagoger i intervjusituasjonen vil jeg naturlig nok være preget av mitt ståsted som yrkesutøver i skolen, men samtidig være bevisst min påvirkningskraft og hva jeg tar med inn i prosessen av egne opplevelser. Ved å være bevisst tenker jeg at jeg kan klare å løfte meg litt ut av det temaet jeg søker å finne ut mer om. Og slik sett kan forkunnskapen min bli et nyttig verktøy når jeg senere skal bearbeide de opplysningene jeg klarer å hente ut. Det som i utgangspunktet kan være en svakhet ved meg som intervjuer må jeg prøve å snu til en styrke ved å ha en profesjonell nok tilnæringsmåte.

Edmund Husserl skisserer innen fenomenologien et ideal om å legge egen forforståelse til side når man ønsker å komme fram til et fenomens vesen. I forbindelse med dette forskningsprosjektet ser jeg at det vil det være vanskelig å oppfylle det fullt og helt. Husserl beskriver vår opplevelse av verden som vår livsverden (Thomassen, 2006). Gjennom det arbeidet jeg skal gjøre i dette forskningsprosjektet ønsker jeg å utvide mitt perspektiv på det fenomenet som oppgavens problemstilling beskriver. Ved å konkludere med at jeg ønsker å utvide min horisont og mine perspektiver innser jeg samtidig at min bakgrunn og forforståelse vil kunne påvirke det jeg får ut av kunnskap i forskningsprosjektet mitt.

## 8.5 Praktiske utfordringer i intervjusituasjonen

Som helt uerfaren forsker ville jeg gjennomføre et prøveintervju først slik at jeg fikk kjent litt på de utfordringene som jeg ville kunne møte på i selve intervjusituasjonen. På den måten fikk jeg prøvd ut lokasjonen som er valgt, for å se om den er et egnet sted der man kan få snakket uhindret og uten forstyrrelser. I utgangspunktet tenkte jeg at en stille del av det lokale biblioteket ville være et bra sted, men bare ett av intervjuene ble gjennomført der. Flere av de jeg intervjuet hadde egne ønsker om hvor vi skulle møtes, så da gjorde vi det slik for å få det til rent praktisk. Lærer 1 ønsket å komme til min arbeidsplass etter at jeg var ferdig for dagen, siden han bodde like i nærheten. Lærer 2 ble intervjuet på byens bibliotek. Lærer 3 og 4 møtte jeg på deres arbeidsplass hvor de hadde ordnet med egnete rom hvor vi fikk snakke uforstyrret. Hvor intervjuet ble gjennomført må jeg ta med meg inn i analysedelen, der konteksteffekten (Jacobsen, 2015) må medregnes som en variabel. Kanskje blir svarene som er gitt på egen arbeidsplass preget av det?

Intervjuenes varighet er også noe som jeg måtte tenke nøye gjennom på forhånd. Det er rimelig å anta at intervjupersonene mine også har travle dager, og det ønsket jeg å ta hensyn til. Alle intervjuene ble gjort på kveldstid på grunn av at jeg har full jobb, noe også to av de jeg skulle intervjuer har. Jeg lagde meg en tydelig plan for hva jeg ønsket å finne ut, og det måtte jeg klare innenfor et rimelig tidsrom. Prøveintervjuet varte i 45 minutter, og det var en varighet som jeg prøvde å holde meg til. Hvis jeg la opp til for lange intervjuer, ville jeg kunne vekke en irritasjon eller motvilje, og det ville kunne prege svarene. Det lengste intervjuet var det med lærer 3 og det tok drøyt 50 minutter, det korteste var med lærer 4 og det tok drøye 40 minutter.

Når det gjelder innsamlingen av opplysninger valgte jeg å bruke lydopptaker, slik at det jeg skulle ta med videre inn i analysedelen var så autentisk som mulig. En annen mulighet for å samle opplysninger kunne ha vært å notere underveis, men da er det lettere å gå glipp av nyanser i svarene som blir gitt. En åpenbar fordel med å bruke lydopptaker var at jeg frigjorde meg selv litt mer, slik at jeg kunne framstå som en intervjuer og samtalepartner som var tilstede i situasjonen. Ulempen er at det er vanskelig å fange opp kroppsspråk og mimikk, så etter intervjuene dro jeg rett hjem for å transkribere mens jeg fortsatt husket samtalene i detalj.

## **8.6 Strukturert eller åpent intervju?**

Et valg jeg måtte ta var i forhold til intervjuets form. Skulle jeg planlegge for et strukturert intervju, eller en mer åpen variant der jeg benytter en mer narrativ tilnærming? Her måtte jeg tenke på hva jeg ønsket å få ut av intervjuene. Ønsket mitt var at informantene skulle dele av sine erfaringer rundt fenomenet som problemstillingen beskriver. Jeg ønsket videre å se på likheter og ulikheter i fortellingene som ble gitt, samt å se på nyanser i den enkeltes fortelling. På den måten vil jeg kunne skape en bredere forståelse med utgangspunkt i andre menneskers opplevde betydning av egen livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ved å velge et fullstendig åpent intervju der man prater sammen som i en vanlig samtale (Jacobsen, 2016) ville jeg kunne få opplysninger som er utenfor det temaet jeg her er ute etter å belyse. Slik sett vil det være hensiktsmessig med en plan for intervjuet der det skisseres en struktur som gjør det enklere å holde seg innenfor temaet, som jo er en ganske snever del av et vidt praksisfelt. Min løsning ble derfor å ha noen klare rammer for intervjuet, men at informanten innenfor disse rammene skulle få prate ganske fritt om temaet. Min oppgave ble derfor å være den som holder i den røde tråden, det vil si å avgrense og strukturere, samtidig som den andre skulle føle seg fri til å snakke. Denne beskrivelsen av oppgaven min samsvarer bra med det Thomassen (2013) skriver i sin bok: «Når vi studerer fortiden, er den et uendelig detaljert mangfold av hendelser, handlinger og situasjoner, av menneskers ønsker, hensikter og situasjonsfortolkninger. Historikerens oppgave er å gjøre dette sammensuriet forståelig for oss ved å velge ut, organisere og strukturere, avgrense og fortolke» (Thomassen, 2013, s.62).

I forhold til arbeidets senere fase, analysedelen, ser jeg det også som en fordel at de ulike intervjuene har en felles struktur (Jacobsen, 2015). En felles ramme for intervjuene ville gjøre det enklere for meg i etterkant når samtalene skal kategoriseres, sammenliknes og drøftes. Med for store ulikheter når det gjelder tema og innhold vil det kunne bli et krevende arbeid for meg som har begrenset med kompetanse og erfaring innen dette fagfeltet.

## **8.7 Ethiske refleksjoner**

I et prosjekt som dette vil jeg oppleve å stå i et spenningsfelt mellom ønsket mitt om å oppnå kunnskap og de hensyn som må tas til alle som på en eller annen måte blir involvert i forskningen min. Kvale og Brinkmann viser tilbake til Aristoteles når de beskriver etiske sider innen forskning: «.. sannferdighet er viktigere enn absolutt sannhet, og der phronesis eller

praktisk klokskap – evnen til å se og dømme klart – blir viktigere enn teoretisk forståelse av og evnen til å bruke abstrakte prosedyrer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.111).

Helt fra oppstarten av intervjuundersøkelsen, allerede i utvelgelsen av intervjupersoner, har jeg opplevd etiske dilemmaer. Det å velge ut noen man kjenner til fra før vil kunne påføre disse personene et forventningspress om å måtte delta: «Og i hvilke situasjoner i livet står vi ikke overfor press fra andre? Et press i retning av å delta i en undersøkelse kan i mange tilfeller være svært subtilt og skjult» (Jacobsen, 2016, s.47). Snøballmetoden har jeg tidligere nevnt som en måte å rekruttere deltakere på, men også disse vil da komme i mitt søkelys uten at de selv har vist noe ønske om det (Thagaard, 2015). Prosessen krever at man underveis må gjøre valg og avveininger som vil prege det forskningsresultatet man ender opp med. Ved å gå inn for kvalitative intervjuer har jeg valgt en undersøkelsesform som er krevende, både for meg som intervjuer og ikke minst for den som skal bli intervjuet. Her er det viktig å finne en balanse mellom mine ønsker og de hensyn som må tas. Underveis i intervjuene følte jeg litt på det sterke ønsket jeg hadde om å få fram meninger som kunne bidra i mitt videre arbeid. I tillegg måtte jeg være påpasselig med å holde den avtalte tiden, selv om en del av meg ønsket å fortsette. Steinar Kvale og Svend Brinkmann har skrevet om dette i sin bok: «I den kvalitative forskningen kan det være en spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap og det å ta etiske hensyn» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96).

Hva kan motivasjonen være for å delta i et slikt intervju? Kan det være for å hjelpe en uerfaren forsker, eller er det en annen slags motivasjon som ligger bak? Jeg tenker at det kan være lurt å snakke med de jeg skal intervjuer om nettopp dette, da jeg frykter at det kan oppstå en følelse av å bli utnyttet, slik Persson og Sellerberg beskriver i sin artikkel:

«Forskningsetikk handler om å beskytte enkeltpersoner mot å bli utnyttet på utilbørlig vis innenfor rammen av forskningen (Persson & Sellerberg, 2011, s.245). Med en ydmyk tilnærming er håpet å kunne skape et klima der begge parter kan føle en nytteverdi.

Det som skjer underveis i intervjusituasjonen vil være med å påvirke utfallet. Her er det flere faktorer som kan spille inn, som for eksempel kjemi mellom intervjuer og den som blir intervjuet, dagsform og lignende. I artikkelen *Spontane dybdeintervjuer* beskrives en kritikk av intervju som metode: «De mest kritiske hevder at intervju bare kan si noe om den sosiale interaksjonen som finner sted i intervjusituasjonen» (Henriksen & Tøndel, 2017, s.217). Disse aspektene vil jeg ta med meg for videre omtale i analysen av intervjuene.

## 8.8 Reliabilitet og validitet

Når det gjelder reliabilitet og validitet i et prosjekt som dette er det viktig å huske at det er en smal undersøkelse med relativt få deltakere. Som tidligere beskrevet kunne jeg valgt å kombinere kvalitative intervjuer med en kvantitativ undersøkelse, eventuelt i en kombinasjon med observasjoner i praksisfeltet. Det ville bidratt til å kombinere fokuset på breddekunnskap og dybdekunnskap, og slik sett gitt et enda mer helhetlig bilde av det som er fokuset mitt, nemlig å få ny kunnskap om tidstyvenes påvirkning av relasjonsarbeidet i skolen.

Spørreskjemaer og eventuelt observasjon ville gitt meg et langt bredere tilfang av datamateriale enn det å intervju et begrenset antall deltakere vil kunne gi. Med et bredere grunnlag ville jeg slik sett få et bedre utgangspunkt for å kunne trekke noen slutninger. En triangulering, slik den blir beskrevet i Atkinson og Coffey sin artikkel ville kanskje vært det mest gunstige. «Denzins´ original formulation of methodological triangulation also conveys the impression that researchers could combine methods such as participant observation and interviewing to draw on the methods´ complementary strengths and offset their respective weaknesses” (Atkinson & Coffey, 2003, s.120). På den annen side ville dette medført et langt større og mer tidkrevende arbeid, og jeg anser det som lite gjennomførbart i denne sammenhengen.

En slik metodetriangulering ville økt validiteten (Jacobsen, 2010). På den annen side må jeg prøve å øke validiteten på andre måter, siden tiden og ressursene jeg har til rådighet setter noen begrensninger. Hvor viktig det er å etterstrebe høy validitet beskrives i artikkelen som Kristian Ringdal har skrevet: «Hvis variablene har lav validitet, betyr dette at de måler noe annet enn det vi ville måle. Dette kan forlede oss til å trekke feil konklusjoner» (Ringdal, 2013, s.170).

Ved å benytte lydopptaker bevarte jeg intervjuene i sin helhet, med unntak av den non-verbale kommunikasjonen. Dermed vil alle utsagnene som kommer kunne være med å belyse det jeg har beskrevet som problemstilling. Det er rimelig å anta at utsagnene som kommer vil være en beskrivelse av informantenes subjektive opplevelser, og når jeg senere skal prøve å trekke slutninger fra det spesielle til det generelle vil undersøkelsen min være induktiv. Med en slik generalisering vil jeg også trekke fram en påstand om gyldigheten i undersøkelsen: «De felles erfaringer deltakerne har, gir et grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av det fenomenet vi studerer» (Thagaard, 2015, s.40).

## 8.9 Vitenskapsteoretisk forankring

Forskningsmetoden som jeg har valgt i dette prosjektet skal belyse en gruppe pedagoger sin subjektive opplevelse av et fenomen. Med et begrenset antall informanter vil det bli en relativt smal undersøkelse, men målet vil likevel være å kunne antyde noen likhetstrekk om hvordan en gruppe mennesker opplever et gitt fenomen. Dette samsvarer med beskrivelsen av fenomenologien slik Thomassen fremstiller den: «Fenomenologiens fokus er å beskrive hvordan ting vi står overfor, fremtrer for oss slik vi mest direkte og umiddelbart opplever dem» (Thomassen, 2013, s.83). Etter å ha sett de subjektive opplevelsene i sammenheng med hverandre, vil jeg bruke de eventuelle likhetene mellom dem til å basere min konklusjon på en induktiv slutning. Dersom den subjektive opplevelsen gjelder for noen, vil den også kunne gjelde for alle, slik Thomassen beskriver det: «Fra *noen* påviste regelmessige sammenhenger slutter vi oss til at sammenhengen gjelder for *alle* like tilfeller» (Thomassen, 2013, s.49). Begreper som fenomen og subjektive opplevelser leder forskningsprosjektet mitt mot Edmund Husserl som blir regnet som grunnleggeren av fenomenologien som vitenskapsfilosofisk retning. Fenomenologien anerkjenner den subjektive opplevelsen som en virkelighet:

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at det er den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s.45).

Husserl hevdet at man så langt det er mulig bør legge vekk sin forforståelse når man studerer et fenomen, og at det er en forutsetning for å få tak i dets særegenhet eller essens. «Vår forforståelse, alle våre oppfatninger og all forutgående viten, må vi sette i parentes for å undersøke selve fenomenet – saken selv – slik det fremtrer for oss» (Thomassen, 2013, s.84). I motsetning til empiristene mente Husserl at data er avhengige av menneskelig bevissthetsaktivitet og et menneskelig fortolkningsperspektiv for å gi mening.

De dataene som jeg klarer å få ut vil bli gjenstand for fortolkning, og her ser jeg at jeg bryter med deler av Husserls tenkning. Det er åpenbart at min forforståelse vil kunne prege mine fortolkninger av det som kommer fram i undersøkelsen. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer, som blir regnet som hermeneutikkens fornyer, mente at man ikke helt vil klare å løsrive seg fra den konteksten man befinner seg i, og at de fordommene vi har er en nødvendighet for at noe skal gi mening for oss: «Men i utgangspunktet er det våre fordommer som i det hele tatt gjør det mulig for oss å forstå noe. Det er bare på bakgrunn av en forståelse

vi allerede har, at vi kan gripe en mening, også i det nye som møter oss» (Thomassen, 2013, s.86).

I dette forskningsprosjektet vil jeg ta med synspunkter fra både Husserl og Gadamer i betraktningene mine. Det å være min forforståelse og påvirkningskraft bevisst er viktig, men samtidig kan jeg ikke legge den helt bort. Det jeg har med inn i prosjektet fra min livsverden vil jeg trekke fram og bruke på en måte som gjør at de ulike valg og overveielser blir grundig reflektert over. Med et bevisst fokus vil jeg forhåpentligvis treffe riktige beslutninger og ha et blikk for hva jeg tar med av påvirkning inn i prosessen.

## **9 Datapresentasjon og analyse**

Fire personer ble intervjuet i forbindelse med denne undersøkelsen, og alle ga meg mye informasjon som belyser det jeg valgte som problemstilling. Noe av grunnen til at det kom mye informasjon ut fra intervjuene tenker jeg er fordi jeg valgte ut erfarne lærere som har vært lenge i yrket. To av dem har nettopp gått av med pensjon, og to nærmer seg pensjonsalder. Slik sett har de hatt mange år til å opparbeide seg erfaringer og synspunkt om de ulike hovedområdene. Etter å ha samlet all denne informasjonen fra intervjupersonene vil jeg nå i analysedelen forsøke å gjøre det jeg fikk ut av intervjuene tilgjengelig for leseren. Kvale og Brinkmann oppsummerer denne oppgaven på følgende måte: «Hvordan kan jeg rekonstruere den opprinnelige historien som ble fortalt meg av intervjupersonen, til en historie som jeg ønsker å fortelle mitt publikum?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.217).

### **9.1 Kapitlets oppbygning**

I intervjuene holdt jeg meg i størst mulig grad innenfor de tre hovedområdene målstyring, elevmangfold og teknologi. De tre hovedområdene er i dette kapitlet behandlet hver for seg, men med noen overlappinger. Det kommer som en konsekvens av det ene hovedområdet kan påvirke det andre. Selv om enkelte momenter glir litt inn i hverandre vil jeg strukturere oppbygningen slik at de ulike delene blir plassert der de primært passer inn. Intensjonen min var å forsøke å belyse hvordan utviklingen i skolen har vært over noe tid, og hvordan den utviklingen påvirker muligheten for relasjonsjobbing for den enkelte lærer. Under intervjuene

kom det fram synspunkter som belyste disse hovedområdene, men noen av opplysningene jeg fikk var litt utenfor mitt fokusområde. I denne delen har jeg gjort et utvalg fra intervjuene der jeg har holdt meg til hovedområdene, men samtidig tatt med opplysninger som kan gi innblikk i intervjupersonenes holdninger og tanker på et generelt grunnlag.

I dette kapittelet er målet å legge fram og sortere funn fra intervjuene og på den måten knytte dem opp mot problemstillingen. De funnene jeg vil trekke inn er derfor meninger, fortellinger og utsagn som på ulike måter berører de sentrale områdene i oppgaven. Gjennom denne bearbeidelsen av intervjuene jeg har gjennomført vil jeg sette de ulike intervjupersonene opp mot hverandre for å belyse både ulikheter og fellestrekk i deres erfaringer innenfor fokusområdet mitt. De funnene som blir presentert i denne delen vil senere bli satt i sammenheng med teorien i drøftingsdelen, der jeg også prøver å trekke en konklusjon.

Under intervjuene møtte jeg erfarne lærere som alle hadde mange års arbeidserfaring, og det er deres erfaringer og opplevelser som skal hentes fram i dette kapittelet. Jeg møtte taleføre mennesker som virket å ha mange meninger og mye de ville dele rundt emnene som ble løftet fram. Etter intervjurunden satt jeg med en omfattende mengde med data. Når jeg nå har sortert og valgt ut ytringer og utsagn som jeg vil ta med videre i prosjektet har jeg valgt ut fra nyanser som jeg tenker belyser problemstillingen best. Jeg har også hatt et ønske om å gjenskape noe av det glødende engasjementet som ble vist under intervjuene. Samtidig har jeg hatt i bakhodet at dette kapittelet vil være en forberedelse til drøftingen.

Hver og en av intervjupersonene bidrar med en unik beretning om ting de har opplevd og erfart gjennom et yrkesliv. Det beste hadde kanskje vært å få historiene fortalt i sin kontekst, men ved å ta sitatene ut av sin sammenheng vil jeg prøve å skape en ny helhet. I den nye helheten ligger det en mulighet til å kunne sammenligne de ulike fortellingene, og å finne likheter og ulikheter mellom dem.

Jeg har valgt å omtale intervjupersonene med nummer utfra rekkefølgen intervjuene ble gjennomført i. Dette er en temasentrert analyse og ikke personsentrert. Slik sett er det lite viktig å holde rede på hvem som er hvem, men ved at de blir nummerert håper jeg at den skrevne framstillingen blir ryddig å orientere seg i som leser, og at de viktige momentene blir behandlet på en systematisk måte. Selv om analysen er temasentrert har jeg valgt å ta med noe informasjon om intervjupersonenes bakgrunn, slik at man forstår hvilken kontekst de delte erfaringene er hentet ifra.



## Presentasjon av data

### 9.2 Digitaliseringen i skolen

Intervjuperson nummer 1 har nettopp gått av med pensjon etter 43 år i ulike skoleslag, alt fra datidens spesialskoler, ungdomsskole, videregående og de siste årene i en barneskole. Det er innen realfag, IKT og kunst og håndverk at han har hatt sitt virke i alle disse årene, det meste av tiden på store byskoler. Når det gjelder inntoget av teknologi i skolen starter han med å beskrive hvordan det opplevdes å bli tilgjengelig for foreldrene på epost:

Det er jo litt ymse hva du møter av foreldre, de tar jo kontakt og bruker jo de mediene som er. Særlig den siste tida syns jeg at jeg har opplevd det med epost.. Når den kom inn, og det opplevde jeg kanskje ikke bare i skolesammenheng. Men mange opplever nok epost som en muntligere måte å kommunisere på. Og det gjør jo at folk skriver av seg frustrasjoner i stedet for å ta en samtale eller dialog med læreren eller med andre. Så der har det nok kommet inn en ekstra belastning.

Videre forteller han at han erindrer tida før eposten kom med at foreldrene oftere tok kontakt på telefon, noe han syns er en bedre måte å kommunisere på: «Jeg syns at det å ha samtaler er en bedre måte å kommunisere på, og at du da kommer nærmere mennesker når man møtes og kan prate sammen». Mens epost beskrives som en belastning er det andre sider ved de digitale hjelpemidlene som blir betraktet som en hjelp, og det er særlig som et hjelpemiddel i tekstbehandling og til differensiering at lærer 1 har hatt nytte av å bruke PC:

Jeg er av den typen som syntes det var deilig å bruke PC-en som tekstbehandler. Jeg har hele tiden vært lysten på å bruke det. For meg har alltid rapportskrivning og slikt vært et slit, men å skrive det på en PC har vært en god hjelp. I tillegg ble det lettere å differensiere oppgaver med en digital læringsplattform enn i den tiden vi drev med ringpermer og løssark.

Lærer 1 understreker at han har vært en av dem som har prøvd å være interessert i, og åpen for å lære nye ting i den digitale verdenen. De siste årene beskriver han det han oppfatter som en lang rekke av digitale nyvinninger som det har blitt oppfordret til å ta i bruk, både i eget arbeid og i arbeid sammen med elevene. Det er tydelig at engasjementet er stort når vi kommer inn på denne delen av intervjuet. Han deler gjerne sine betraktninger om hvordan slike nyvinninger har blitt introdusert:

Måten det har blitt innført på i skolen, det kunne blitt gjort på en mye bedre måte. Mye har blitt overlatt til læreren. Du har selv måttet finne ut av ting. Ofte har vi fått beskjed om at dette skal brukes, men hvordan det skal brukes har blitt opp til deg selv og eksperimenterer og finne gode og ikke minst dårlige løsninger, og hva fungerer, og hva er begrensningene liksom.. Så den opplæringa har vært manglende.

Har vi fått noe kurs så har det liksom vært slike inspirerende innføringer som liksom har vist at dette er løsningen på alt, og det er det jo sjelden.

Et eksempel som lærer 1 trekker fram er de digitale læringsplattformene som gjennom hans siste år i skolen har kommet og gått. Her mener han at kommunen har gjort en del ukloke valg der økonomi har gått foran funksjonalitet og brukervennlighet: «Både Fronter og It`s learning ble utviklet med tanke på høyskolen, men etter hvert solgt ned til videregående og grunnskolen. Jeg vil si det fungerer dårligere desto lenger ned i trinnene du kommer».

Til tross for disse erfaringene understreker lærer 1 at han har vært av dem som har vært opptatt av, og interessert i det som har kommet på IKT-fronten. På den måten har han prøvd å møte elevene med undervisningen som har interessert dem, og gjennom det har han kunnet knytte relasjoner gjennom sin interesse for IKT. Særlig trekker han fram kunst og håndverk som et fag der han har følt at han har hatt friere tøylere enn i de andre fagene, og at det har vært rom for eksperimentering med ulike innfallsvinkler til lærestoffet. Gjennom samtalen kommer det flere ganger fram at det for lærer 1 har ligget en vilje og en interesse for å prøve ut og bruke de nye digitale hjelpemidlene som har blitt presentert i løpet av de siste yrkesaktive årene til læreren som gikk av ved fylte 68 år. Til tross for velviljen og interessen er det tydelig at det på veien har vært noen utfordringer. Det kommer tydelig til syne når vi kommer inn på det som har vært tilgjengelig av digitalt utstyr:

Hehe. Ja.. Jo, det er jo for det første slik at det utstyret som skolen blir bedt om å bruke er jo veldig ofte ganske dårlig i forhold til det som er ute i den virkelige verden. Både programvare og maskinvare. Elevene skulle bruke tekstbehandlere eller programvare på skolen som de ikke hadde tilgang på hjemme også videre, så de måtte forholde seg til to forskjellige ting. Og når det gjelder fornying så har det jo vært slik at skolen ikke har fått lov å sette av penger til fornying. Går skolen i overskudd, så må man argumentere ganske hardt for å få sette av penger i fond.

Når jeg spør om IKT-interessen har vært viktig for å nå inn hos elevene, det å treffe deres interesse er han litt usikker på hvilken betydning det har hatt. Viktigheten av å treffe elevene er like stor overalt, uavhengig av fag. Det at elevene seg imellom snakker om helt andre ting enn før sier han er veldig tydelig, stort sett dreier samtalen seg rundt det med dataspill, og særlig blant guttene.

Lærer 2 har også nettopp gått av med pensjon etter flere tiår i skoleverket. Han har hele sin yrkeskarriere vært i barneskolen, som kontaktlærer på trinn 1 til 7. En periode hadde han en drøm om å komme inn i ungdomsskolen, men sier at det var en lykke at det var i barneskolen han havnet. Han uttrykker at han med utgangspunkt i egen trygghet og lange erfaring hadde

sine beste år i yrket mot slutten av karrieren. I løpet av årenes løp ble han litt mindre skarp i kantene sier han, og tror at det var en fordel. I motsetning til lærer 1 uttrykker han ikke den samme interessen for IKT, men sier at han generelt ikke har brydd seg så mye med «å sette hæla ned i bakken når noe nytt har kommet». Han understreker det lærer 1 sa om at terskelen for å kontakte læreren med sine frustrasjoner ble lavere etter at man fikk mail. «Vi dropper å ringe, vi sender en mail». I denne sammenhengen beskriver han at det krever en annen balansering enn før for å bevare relasjonen til foreldrene. Det kan i blant virke som at respekten og folkeskikken er lagt mer til side enn før. Av de positive tingene som lærer 2 trekker fram, er smartboard. Dette så han nytten i, kanskje særlig for å kunne lage litt alternative undervisningsopplegg i språkfagene. Men også med lærer 2 kommer vi ikke så langt ut i intervjuet før engasjementet våkner og de skeptiske synspunktene kommer fram. Generelt om den digitale utviklingen sier han:

Men man kan spørre seg om alt som kom er digitale leketøy eller pedagogiske hjelpemidler. Det er fint og moro å fikle med, men fremmer det læring? Det er jo det du liksom må spørre deg om. Jeg må jo si meg enig i en avisartikkel jeg nettopp leste der det var store betenkeligheter rundt det med kognitiv utvikling.

Han beskriver videre hvordan den digitale revolusjonen oppleves på den private fronten, og at ting endrer seg raskt. Han føler at det å hjelpe barnebarn med leksearbeid på kort tid har endret seg drastisk: «Jeg konstaterer at barnebarna kommer med Ipad, og der sitter de og skal gjøre skolearbeid. Å skrive på den padda, uten å få noen utskrift. Nei, jeg vet ikke. Kanskje jeg ikke bør mene så mye om det».

Lærer 3 er fortsatt i jobb, og har igjen et år til han skal gå av med pensjon ved fylte 67. Han har hatt ulike roller opp gjennom årene, både som lærer, assisterende rektor og rektor, i ulike skoleslag. Gjennom et yrkesliv på 40 år har han vært innom både folkehøyskole, videregående, ungdomsskole og barneskole, både i inn og -utland og i ulike deler av Norge. De siste ti åra har han jobbet på en barneskole. For å komme inn på det som har med teknologi, spør jeg hva den tette mailkontakten med foreldre har gjort med hans hverdag, sier han noe som jeg tenker presenterer han som den dedikerte læreren han er:

Det har blitt mer henvendelser nå etter at vi fikk mail, men det har jeg ikke noe imot. Jeg er litt ulik en del andre. Jeg har mitt arbeid fordi jeg elsker det. Så jeg underviser elever om morgenen før skolen starter på frivillig basis, det har jeg gjort i to år. Jeg gjør det også to kvelder i uka på frivillig basis, 4 timer. Jeg underviser også de som henger litt etter i de fritimene jeg har. Så mitt arbeid sjeneres ikke av foreldrehenvendelser, det sjeneres av at jeg blir tvunget til å gjøre masse ting jeg ikke synes at jeg skal gjøre.

Om digitaliseringen som er i ferd med å skje i skolen uttrykker han sin skepsis på denne måten:

Altså, vi skal jo i gang med Ipadene vi, vet du. (tenkepause) Og det er jo nok et skoleeksempel på en beslutning som er tatt uten at man egentlig har konsekvensutredet. Vi konsekvensutreder oljeboring og vi konsekvensutreder alt mulig før vi går i gang, men ikke den gigantiske digitaliseringen av skolen som vi nå har satt i verk. Som vi egentlig ikke har peiling på. På hva det gjør med et menneske, hva det gjør sosialt, kognitivt, motorisk. Altså alle aspekter.

Han sier videre at han gjerne skulle sett at dette hadde blitt prøvd ut i mange år gjennom ulike pilotprosjekter før man tok beslutningen om å digitalisere i så stor grad som det som er i ferd med å skje nå. I likhet med lærer 2 sår han tvil rundt den verdien dette har rent pedagogisk, og hvor vanskelig det er å stå imot som lærer:

Vi har aldri diskutert det her, og forskningen er ganske entydig på det der at man ikke kan merke en forbedring i prestasjonene. Tvert imot, det er mange studier som peker i retning av at det faktisk blir mindre kvalitet i det man gjør. Men dette er en tsunami, og i en tsunami kan du ikke bare stå og si «kom og ta meg». Du blir vasket av gårde. Med den her teknologien er det akkurat det samme, det er en tsunami. En enorm tsunami.

Så dette med teknologiens inntreden i skolen er en av flere frustrasjoner som lærer 3 kjenner på i sin jobb, og som faller inn under det han føler seg tvunget til å gjøre, men som han ikke ser nytten av. Der lærer 2 i stor grad lot seg drive med, uten «å sette hæla så hardt i gulvet», kommer det fram en mer opposisjonell holdning hos lærer 3 når vi kommer inn på det som har med opplæringen han har fått i de digitale hjelpemidlene. Han sier:

Om opplæringen har vært bra? Nei, det har den ikke. Jeg kunne lært meg selv det samme på en brøkdell av tiden. To kollegaer i lag. Enten så kan man jo alt det som de sier, eller så fatter man ikke bæret av det de sier. Det er sånn det er. Men de gir jo såkalt opplæring. Men jeg sa til rektor etter det siste kurset at jeg nekter å dra på flere, for det var så dårlig at det var fullstendig bortkastet tid. Da får du heller trekke meg i lønn, sa jeg.

Denne opposisjonelle holdningen til det teknologiske kommer også til syne i denne lærerens praksis. Han gir uttrykk for at det å utsette elevene for ting som han ikke ser at gagnar dem sitter veldig langt inne. Så selv om det legges føringer, og han ser at flertallet av kollegaer lar seg rive med, gjør han et forsøk på å finne en balanse i det nye som kommer. Om innføringen av Ipad på alle trinn sier han:

For meg personlig... vi har fått det på trinnet, og jeg har vært på kurs. Men jeg bruker det aldri. Kun når vi skal lage powerpoints. Vi skriver aldri på den, og leser aldri på den. Vi går ikke på nettet, nettet er ikke laget for 11-åringer. Det sies at de skal lære å bli kildekritiske. 11-åringer kildekritisk! Hallo! 18-

åringene har problemer med det. 30-åringene har problemer med det, journalister har jo problemer med det. Hvorfor skal vi lære dem dette nå? Perspektivet i det vi driver med er jo helt borte.

Videre sier han at det med teknologien er et tidssluk og et pengesluk av dimensjoner, og ved at Apple ble valgt som leverandør har kommunen oppnådd at alle lærerne nå har to forskjellige systemer å forholde seg til, Ipad og PC.

Lærer 3 sier at de aspektene ved digitaliseringen som har vært positive for jobben er mulighetene for å lagre og ta vare på ting. Det gjør det enklere finne igjen undervisningsopplegg og å redigere og tilpasse dem. Lærebøker bruker han overhodet ikke, så oppleggene han bruker blir laget, lagret og delt digitalt.

Lærer 4 er nå ansatt som kontaktlærer på mellomtrinnet på en stor byskole med et stort etnisk mangfold. Fagbakgrunnen hennes er fra barnehage, som SFO-leder og de siste 20 årene i skolen som kontaktlærer, både i småskolen og på mellomtrinnet. Hun har vært på den skolen hun er nå i noen år, men før det jobbet hun på en mindre skole som ligger et stykke utenfor bykjernen. I likhet med de andre intervjupersonene er også hun meddelsom når vi kommer inn på hvordan teknologien påvirker hverdagen hennes. Hun beskriver at med så hyppige bytter av digitale plattformer som det nå er, lar det seg ikke gjøre å lære alt før det kommer noe nytt:

Vi har hele tiden på teamet pratet om at vi må sette av tid til Onenote og alt det der, det fikk vi aldri til. Skooler fikk vi heller aldri til, så nå tror jeg det kun er en av oss på teamet som klarer å legge ut ukeplanen på Skooler. Og der er det fire kontaktlærere og en hel haug med fagarbeidere. He he. Vi.. Ja. Jeg tenker at hvis vi skal ha de der digitale plattformene så bør det være noe som er til nytte også for ungene. Det siste jeg hørte nå var at Visma skal bli så bra. Og det kommer før vi har kommet i gang med Onenote eller Skooler. Herregud.

Som lærer for en del elever med spesielle behov ser hun det positive i PC som hjelpemiddel, kanskje særlig i forhold til de som har dysleksi. Men i likhet med lærer 1 trekker hun fram de utfordringene som følger med det utstyret som skolen disponerer: «Vi har jo et datarom. Der skulle jeg ha undervisning her om dagen. Ingenting virket. Også jeg som er så lite glad i sånt (strekker ut armene for å vise avstand). Så da står du der».

### 9.3 Målstyring

Når vi har snakket om målstyring i skolen virker det å være noe som alle har en mening og en oppfatning om. Hvilke endringer i hverdagen det har medført for den enkelte varierer en del, blant annet ut fra hvilke fag man har undervist i. For lærer 1 som stort sett har undervist i matematikk og kunst og håndverk skjedde det på et tidspunkt en endring i hvordan disse fagene skulle vektlegges, det beskriver han slik:

Dette har noe med målstyringa å gjøre, slik jeg ser det. Altså hva som er viktig. Jeg har opplevd diskusjoner der lærere har ment at det er feil i forhold til undervisningen at vi deler opp i mindre grupper i kunst og håndverk, hvor de syns det er riktigere, og viktigere å gjøre det i matematikk. Da er det deilig å være den som underviser i begge de fagene og kan si hva jeg mener er riktig å prioritere. Det er jo, det er jo nødt til å være mer individuell veiledning i kunst og håndverk enn i matematikk.

I det ligger også at kunst og håndverk for ham har vært et fag der han kommer tettere inn på elevene, og kan bli kjent med dem på en litt annen måte enn i teorifagene. Derfor har han gjennom sitt yrkesliv vært en forkjemper for de praktisk-estetiske fagene. I det ligger det at han har hatt samlingsstyrer-ansvar og gjennom det forsøkt å holde faget høyt de stedene han har vært ansatt. Når vi så kommer inn på når han tenker at denne endringen av fokus kom, har han en klar oppfatning om dette:

Altså, jeg syns jo at både M87 og L-97 var gode læringsplaner. Så det var jo når de begynte med det Kunnskapsløftet og sånt noe at tingene knotet seg til. Så.. Da kom jo den målstyringa mye tydeligere fram og prioriteringene. Jeg holdt på å si.. etter det såkalte PISA-sjokket. Som jo, etter min mening var en feilfokusering hos politikere og mediene.

Han legger senere til at med på dette lasset kom også de nasjonale prøvene og at det er noe som fortsatt preger skolen i stor grad. Og i den sammenheng nevner han forskning som ikke har blitt tatt hensyn til i de nasjonale føringene: «Stor forskning som nærmest ble tiet i hjel viste jo at de som satset på de praktiske fagene gjorde det bedre på de nasjonale målingene enn vi som begynte å bruke tida på å øve til prøvene». Sitt syn på det med målbarhet oppsummerer han på denne måten:

Jeg har hele tiden vært motstander av at alt skal være så målbart. Med en gang noe blir målbart, og man kan sette tall på noe, så er det plutselig blitt viktig. Mens de ikke målbare størrelsene, som egentlig er de viktigste, de blir da tonet ned.

Lærerens rolle oppi dette sier han, blir mer tosidig. En slags vanskelig balansegang mellom pålagte oppgaver og egne verdier og holdninger: «Jeg tror læreren kommer i en skvis jeg. Hvor han egentlig får lyst til, og har behov for, å vektlegge relasjonen og elevens utvikling

som mennesker». Det legges ikke skjul på at han opp gjennom årene har vært uredd i forhold til å si fra om ting som har utfordret eget verdigrunnlag, og det med målstyring er helt tydelig noe som vekker et engasjement.

Kanskje er jeg en mer politisk lærer enn jeg burde, men dette handler om å bevisstgjøre unge mennesker, og det som jo provoserer meg kraftig er jo det her at jeg har blitt beskyldt for å jobbe i koseskolen i rimelig lang tid. For meg handler det om at elevene skal oppleve skolen som et fristed, ikke et kosested, men et sted der man skal føle seg trygg og hvor man kan søke utfordringer og utvikling. Men slik det er nå, at du måles for så å høre hva du må forbedre i forhold til målinga.. Det handler lite om det som er viktig.

Lærer 3 har også gjennom sitt yrkesliv følt veldig på det at verdigrunnlaget og egne holdninger har blitt utfordret, og han trekker det fram som hovedårsaken til at han sa opp jobben som rektor for å gå tilbake til vanlig lærerjobb:

Jeg ville mye heller jobbe som lærer, for når du er rektor og assisterende rektor så må du fronte vanviddet, holdt jeg på å si. Du må fronte det kommunen..., altså du er jo egentlig kommunens forlengede arm, du er ikke elevenes forlengede arm eller lærernes forlengede arm. Lojaliteten går jo ikke, selv om de sier den gjør det, til elevene eller til lærerne. Lojaliteten går oppover, dit påleggene kommer fra. Noen finner på noe som de setter i gang, og så må du som rektor fronte det inn i skolen.

Uten at det kan få noen stor plass i dette prosjektet peker lærer 3 på store forskjeller innad i skole-Norge. Han har vært skoleleder både i Finnmark og på Østlandet. I Nord-Norge opplevde han det han beskriver anarkistiske tilstander der hver rektor hadde veldig frie tøyler. Og når rektorene hadde møter med skolesjefen sier han at det var «fullt leven og diskusjon om alt». Overgangen til en rolle som skoleleder på Østlandet var stor. Om dette sier han «så når jeg kom hit som assisterende rektor var det helt motsatt, da var det oppvekstsjefen som sa, og vi som noterte. He-he. Og så iverksatte vi, det var ingen opposisjon».

I likhet med flere av de andre intervjupersonene trekker lærer 3 fram de nasjonale prøvene når vi snakker om målstyring.

Man skal forberede seg til prøvene, gjennomføre dem, så diskutere dem, og når resultatene kommer skal man jo analysere dem. Akkurat som om man ikke vet hvor elevene står. Altså, hallo! Også skal man dokumentere hva man gjør, og det hele er jo så marginalt. For kommunen er det stor forskjell hvis landsgjennomsnittet er 2,3 og du har 2,2. For de har jo bestilt 2,3. Men alle vet at det er mange variabler i en sånn greie. Ting vi ikke er herre over. Det var dette jeg skulle fronte som rektor, og så prøve å få lærerne til og ta dette på alvor. Når jeg selv mente det var spill av tid, bortkastet.

Selv om de nasjonale prøvene blir trukket fram som et eksempel på at målstyringen har gått for langt er de likevel bare en liten del av alt det som tar fokuset fra det jobben burde handle

om, sier lærer 3. På spørsmål om hva han tenker er de viktigste delene av lærerjobben sier lærer 3:

Det er den generelle delen i læreplanen. (Tenkepause). Som blir trukket fram i festtaler, men som jeg syns jeg tar ganske alvorlig. At de skal lære seg å samarbeide med hverandre. Og det betyr at man må lære å respektere hverandre, og det betyr at man må lære å trekke sin del av lasset, og det betyr at man må være arbeidssom. Alle de tingene kreves. Når man skal samarbeide er det mange menneskelige egenskaper som er i virksomhet. Det legger ikke skolen vekt på, til tross for festtalene. Også er jeg opptatt av at de skal få nødvendige fagkunnskaper, ikke for at det er viktig. For det er det ikke i seg selv, men det er viktig for at mennesket ikke skal møte veggen.

Samtidig gir han uttrykk for å ha en avslappet holdning i forhold til det læreplanen beskriver i den fagspesifikke delen, og at han er lei av prosessene som nye læreplaner medfører for hans arbeidssituasjon. Om arbeidet med innføring av nok en ny læreplan sier han:

Det er en trend.. Nå har rektorene vært på utenlandstur og sett lyset, ikke sant. Så skal vi andre hoppe etter. Om ti år kommer det en ny læreplan, da skal vi hoppe den andre veien. Det er jo en parodi. Det ruller og går som et hjul. Jeg tror at hver minister med respekt for seg selv må ha en ny læreplan som viser at han er virksom. At han bryr seg om skolen. Men for oss som jobber i skolen er det jo egentlig fullstendig likegyldig hva de kommer opp med.

Lærer 3 sier at noe av det mest betenkelige med målstyringen i skolen er at foreldrene har endret sin innstilling ovenfor skolen generelt og mot lærere spesielt. Og at det er noe som gjør jobben enda vanskeligere å håndtere enn for noen år tilbake. Utviklingen beskriver han slik:

Jeg tror det har resultert i at foreldrene har en større forakt for lærerne, en mindre respekt for lærerens skjønn. Og vi selv får jo mindre respekt for vårt eget skjønn. At jeg skal måles opp og ned med parabler som egentlig ikke viser noe. Så, liksom at man såkalt skal måle noe som er fryktelig vanskelig å måle, det gjennomsyrer skolen. Det er en tro på at min innsats kan måles ved hjelp av resultatene fra spørreundersøkelser eller nasjonale kartlegginger. Den troa, jo mere sterk den blir, jo mindre respekt vil foreldrene ha for meg som yrkesutøver tror jeg.

Med noen tiår i yrket har han kjent på hvordan respekten for lærere og yrkets status har forandret seg. Med det tenker han også at lærerens handlingsrom har krympet ved at han nå må gå spissrotgang mellom egne verdier og foreldrenes ønsker og behov rundt sitt barn. Han bruker legeyrket som en motsats når han forklarer:

Respekten generelt, terskelen for å ta læreren på alvor er høy. Slik man gjør med en lege. Hvis legen sier du må operere der, så sier ikke jeg at det må du slettes ikke, jeg syns heller du skal operere der. Altså, hallo! Ingen sier det, vel? Men med en lærer så kan man godt finne på det. Så det er en side av det



som har forandret læreryrket veldig. At vi hele tiden skal stå til regnskap for foreldrene på en måte. Og vi er på en måte prisgitt dem og de sterke kreftene der.

En annen pris man har måttet betale i forbindelse med økt målstyring er det som også lærer 1 og 2 trakk fram, at de praktiske og kreative fagene har blitt nedprioritert. I samme vending trekker han fram de egenskapene han mener skolen burde ha vektlagt å framdyrke hos dagens unge:

Det vi skal levere er jo et menneske som har tro på seg selv, som er robust, som tåler motgang, som er kreativ, som ikke gir seg, som har lyst til å lære, som kan resonnerer, og da er det ikke sikkert at det er en time ekstra matematikk som gir det. Så det å fjerne de kreative fagene er jo en forbrytelse mot barna etter min mening. Det er jo disse fagene som utvikler hjernen. Det vet man, og så skjærer man ned på disse timene, så, altså det er en parodi, et paradoks at vi som læringsanstalt forneker all forskning som sier at vi må drive skole på en annen måte enn nå.

Lærer 2 er noe mer delt i sitt syn når det gjelder målstyring. Arbeidet med å innføre M-87 blir trukket fram som det mest frustrerende gjennom et langt lærerliv: «Jeg må jo si at M-87 er det mest håpløse jeg har vært borti, da hver skole skulle sitte og lage hver sine fagplaner. Hvis jeg husker riktig tror jeg at den kommunale skoleledelsen grep inn og sa at nok er nok av galskap». Han føler at han selv hele tiden har vært av den intense typen med stort læringstrykk i sine timer, og slik sett ikke har merket noen markant endring på dette området for sin egen del. Men at det ble nærmest fy-fy å forholde seg til læreboka en periode hadde han lite sansen for. Den tryggheten det gir å bruke en lærebok sier han dette om: »Den var en grei pekepinn for å sikre at man kom gjennom det man skulle. Å gå på skole er jo å skaffe seg en bredde. Du skal ikke bare bli god i noen smale emner». Av læreplaner som har vært trekker han fram L-97 som mest konkret og grei å jobbe etter. Han grunngir det med utsagnet: «Jeg er såpass lite kreativ at det er greit å få i hånda det du skal gi elevene gjennom året. Det er det som er det greieste». På en måte tenker han at et økt fokus på måloppnåelse kan ha ført med seg noe positivt:

Det jeg har observert med målstyring er at det er en del som har vært for slakke, at jammen har de godt av noe å styre etter. Du må jo fordundre meg ha noen mål! Hvis ikke kommer man da ikke i mål med noe. Så at noen tar tak og forlanger at du er på skolen for å lære og ikke bare slenge gjennom. Nei, så det har jeg litt sans for.

Videre påpeker han at det er viktig å klare å balansere alt, og at det er lett at ting drar av gårde i feil retning om man lar seg drive med. Baksiden av det med mer kartlegging og målstyring

har for ham vært de økte kravene til dokumentasjon, som medførte et merarbeid som han ikke alltid så verdien av: «En periode skulle vi ha individuelle læringsplaner for alle og kartlegging av alle elevene, hvor dokumentasjonen slik jeg så det er nærmest meningsløs. Altså, hva skal du med dokumentasjonen som viser at flinke Kari er flink over alt?» I en travel hverdag peker han på den tiden som er utenfor klasserommet som den viktigste arenaen for å skape relasjoner, siden det er såpass klart hva som skal foregå i undervisningssituasjonen. Når jeg spør om hvordan han best har jobbet med relasjoner gir han innblikk i det som for meg høres ut som en engasjert og dedikert lærer:

Ja... jeg har på en haug med fotballkamper. Der elevene mine var med. Jeg har vært på ishockeytrening, ishockeykamper og i håndballhallen. Og litt nysgjerrig når jeg vet noen har vært med på noe. Hvordan gikk det? Det å møte opp tror jeg var veldig viktig.

Denne gruppen av elever som var engasjerte på fritiden beskriver han som de enkleste å komme under huden på, og få en relasjon til. Det er en større oppgave med de virkelig utfordrende elevene, de som sliter og som ikke har disse arenaene utenom skolen: «Så det er der du blir prøvd, sammen med de utfordrende elevene. Og slike elever har jeg hatt mange av. Så mange at jeg i blant har lurt på om det er jeg som har gjort dem så utfordrende». I en travel skolehverdag der det skal jobbes med mye fagstoff peker han på overgangssituasjoner som innmarsj, utmarsj og friminutter som en verdifull arena for relasjonsbygging. «Jeg vil si at friminuttet er stedet og anledningen. Du kan prate om helt andre ting, ting som du ikke kan drive å bruke tid på inne i timene, så i innmarsj, utmarsj og friminutt .... , der bør du kjenne din besøkestid». Han mener at det er på disse stedene man må vise at man er fast i fisken, at man er til å stole på. Når man så har fått vist at man er fast i fisken, ser han på humor som et viktig hjelpemiddel for å komme i posisjon overfor elevene. Evnen til å bruke humor ser han på som en av sine sterkeste sider som lærer, men understreker at det er svært vanskelig å balansere humor i samværet med barn. Det gjelder både å kjenne på hva slags humor man skal bruke, og på når man kjenner hverandre godt nok til å kunne ha en humoristisk tone.

Jeg lurer så på hvorfor han tror at en så stor del av hans mulighet til å knytte relasjoner til elevene er utenom skoletida. Han gir uttrykk for at slik er det blitt fordi det er fryktelig mye som skal presses inn i skoletida nå, og beskriver det slik:

Det dukker jo opp fantastisk mye nytt som skal gjøres i skolen, men jeg er så enkel og så lite kreativt skrudd sammen at jeg ikke lar meg frustrere, men bare gjør det. Det er den mest effektive måten for å vise at noe ikke fungerer og. Slik har jeg vandret gjennom dette, men det har vært mye merkelige greier altså, men det har blitt døgnfluer.

Lærer 2 forteller videre at han i sin avskjedstale når han skulle pensjoneres hadde med 24 gule lapper som alle beskrev disse døgnfluene. Årsaken til at skolen har vært et så «urolog vesen», mener han, er at samfunnet har endret seg veldig raskt, og beskriver det slik: «Tenk på nå i forhold til på 50-tallet da det var statisk i 10 og 10 år. Nå varer jo ingenting i et år». Men at læreplaner kommer og går har han altså hatt et avslappet forhold til, ved at læringstrykk har vært en naturlig ting for ham som lærer.

Lærer 1 kommer også inn på noe som han tenker har vært positivt med målstyring, selv om han i større grad fokuserer på de utfordringene han ser:

Det har kanskje skjedd en liten dreining med det at foreldrene har blitt mer opptatt av hvordan ungene gjør det på de målbare områdene. Skole har blitt lite grann viktigere. Det er jo på en måte positivt, men jeg er liksom ikke helt sikker på det. Fordi det gjør også noe med konkurransesituasjonen.

Bevisst/ubevisst elevene mellom og foreldrene i mellom.

Både lærer 1 og lærer 2 ser viktigheten av å få kunnskap om hvor elevene befinner seg faglig for å gi dem det de trenger. Begge mener at dette er noe man har gjort hele veien, men at det med offentliggjøring og fokus utenfra har økt. Med det økte fokuset som kom på de teoritunge fagene uttrykker også lærer 2 viktigheten av å ikke tone ned de praktiske fagene:

Midt oppi dette skal vi huske på at skolen er et farlig sted, der har mange liv blitt ødelagt. Så at man skal høre på elevene når de i trivselsundersøkelser sier at det er de praktiske fagene de liker best, ja det.. Da tar du det ikke bort, nei.

Også i det siste intervjuet jeg gjennomførte ble nedtoningen av praktiske fag i skolen trukket fram. Lærer 4 som tidligere jobbet på en mindre bygdeskole trekker her fram forskjeller i hvordan de to skolene blir ledet som veldig merkbar for henne som ansatt:

Nå som jeg jobber på en stor byskole merker jeg at det er mange ansatte. Det er godt kvalifiserte folk og en litt annen type ledelse enn det jeg var vant med der jeg kom fra. Her er det mer faglig rettet, mer styrt. Og i større grad enn før merker jeg at mine fag, de praktiske, blir nedprioritert. Selv om de jeg jobber med, egentlig alle, ønsker jo å prioritere de praktiske fagene. Men så blir det slik likevel. Vi øver heller til kartlegginger, for både skolen og foreldrene er så opptatt av resultatene. Og hvis resultatene er dårlige slår det tilbake på lærerne.

Om det er tiden som har forandret seg eller om det er en annen kultur hun nå har kommet inn i, klarer hun ikke helt å finne ut av. Men at kravene fra foreldrene har økt er hun tydelig på:

Det er så mange oppgaver som før lå på foreldrene som det nå forventes at skolen skal ordne. Og foreldrene har krav om at skolen skal møte og løse. De forventer av meg på en helt annen måte nå enn før.

## 9.4 Den dyrebare tiden

Vi kommer flere ganger i løpet av intervjuet inn på den samværstiden man har med elevene. Alle intervjupersonene ser på tid som en avgjørende faktor når det kommer til relasjonsjobbing. Lærer 2 formulerer det på denne måten:

Det å få relasjoner er vanskelig og overmåtelig viktig. På barnetrinnet særlig er det viktig at de har mye tid med kontaktlæreren. Det er viktig å ha mye tid sammen hvis den tiden er god. Mye tid hvis den samværstiden er dårlig er jo verst av alt.

Videre sier han at den viktigste egenskapen en lærer må ha er å forstå at det å gode relasjoner er helt nødvendig. Samtidig er det viktig å skille mellom relasjoner og tilknytning, det bør være en «ærbødig avstand» der man viser hverandre tillit og respekt, sier lærer 2. Med en organiseringsform der han hadde sine kontaktelever i ett rom alle sine undervisningstimer, så har han lite å utsette på hvordan undervisningstiden hans ble disponert.

Lærer 1 fikk mot slutten av yrkeskarrieren være med på overgangen fra en organiseringsform til en annen. Dette er noe han har tenkt mye på etter at han ga seg som lærer, sier han. Hvordan han og kollegaene kunne la seg «lure av rektor», som han sa det, til å bli med på ny organisering. Overgangen til å bli organisert som faglærere beskriver han slik:

I mange, mange år var jeg kontaktlærer for grupper, iblant opp til 30 stykker. Det er et skikkelig pes i forhold til møter og samtaler, men samtidig får du en gruppe å forholde deg til som du kjenner. Så kom den omgjøringa hvor kontaktlæreren skulle ha 15-16 kontaktelever og at disse skulle spres på ulike grupper. Altså.. det er jo bare for rett og slett å ødelegge all mulighet for relasjonsbygging. Jeg tror det er veldig, veldig uheldig.

I denne typen organisering ser han utfordringer i forhold til tverrfaglighet, muligheten til tematisering og det å holde fokuset. Han beskriver travlere dager der du må bevege deg mellom ulike rom, og at du må ha en ny oppstart i ny gruppe før hver økt kan ta til. Videre tenker han at ligger en del stress i at alt bør skje likt i de ulike rommene. Det vil være vanskeligere å kunne ta fram igjen og fullføre ting man ikke rakk å gjøre ferdig. Ønsket fra ledelsen om å omorganisere tenker han også er politisk styrt og at det kommer som en konsekvens av målstyringen:

Relasjonsbygging handler om å ha tid med folka. Den tiden blir det mye mindre av, pluss at du blir mindre fokusert når du må forholde deg til over 60 elever totalt. Som lærer må du avslutte en uheldig episode med en elev før du forlater situasjonen, hvis ikke mister du all respekt. Politisk sett ser det bedre ut, at eleven blir ivaretatt fordi tallet sier det. Men det er ingen som går inn og ser hva som egentlig skjer.

Lærer 3 jobber på en skole som er annerledes organisert, og han føler han får tilstrekkelig tid med sine kontaktelever. Noe av tiden er 40 elever samlet i et rom, resten av tiden er de delt, og da er han i rommet med sine 20 kontaktelever. Å jobbe i en faglærerorganisert skole ser han store utfordringer med:

Hvis jeg skulle kommet inn som en gjest en time eller to om dagen, det ville vært vanskelig å gjennomføre. Jeg er god til å mobilisere elever til innsats, men jeg er dårlig til å lage varierte og interessante opplegg. For å kunne mobilisere trengs det tette og gode relasjoner.

Lærer 4 har prøvd både den «gamle» måten å jobbe på, der læreren har et rom å forholde seg til, og den måten som hun nå jobber, der hun er faglærer og må innom to ulike rom der hennes kontaktelever er fordelt

Av og til tenker jeg at det var godt slik det var før, med ett rom og en lærer. Men jeg blir ikke helt enig med meg sjøl, for på en måte syns jeg vi skal være faglærere og undervise i de fagene vi kan best og er komfortable med, og så ser jeg at da blir vi mange faglærere som skal snakke sammen, samkjøre, du får ikke den samme oversikten. Det blir en annen type stress, mer kaotisk, og det tar så mye tid det at så mange skal samarbeide om alt. Og det er det ikke avsatt nok tid til. Jeg føler at fag nå går foran relasjon, og da blir det helt feil.

Når vi først er inne på det med tidsbruk trekker lærer 2 fram noen synspunkter om hvordan han tenker at samarbeidstiden for lærerne blir brukt:

Den fellestida, den.. Hvis du skulle hatt en effektivitetskvotient på den tida, så.. At det vi driver med der har en stor betydning for det pedagogiske, det kan jeg ikke si har vært det store nei. Det er ikke så lett å styre den tida for skoleledelsen heller, vet du, for det kommer jo ting ovenfra og kanskje litt fjernt fra det vi tenker sjøl. Hvis vi derimot kunne jobbet med ting som kollegiet opplever som utfordrende, vanskelig eller interessant..

Liknende erfaringer fra samarbeidstida har lærer 1, han beskriver det slik:

Jeg har opplevd at en del ting, og særlig noe av det som kommer nå i det siste, har vært pålegg uten noen særlig pedagogisk forklaring for hvorfor det skal være slik. Det blir sagt at forskning viser, men når man spør hvilken forskning det er, og hvilke pedagogiske tanker som ligger bak, får du bare beskjed om å lese det på nettet. På nettet finner du det sjelden der det blir referert til. Så jeg syns at mye av den tida vi bruker til såkalt utviklingsarbeid bare er en måte å styre på som mangler en begrunnelse.

Lærer 4 nevner også lærernes fellestid når vi diskuterer de utfordrende og frustrerende delene jobben. I likhet med de andre som ble intervjuet er det tiden med elevens hun anser som den mest verdifulle, men at de store fellesmøtene for hele kollegiet virker meningsløse. Hun ordlegger seg slik:

Den største frustrasjon er at det er for mye møter, og at jeg ikke får den tida jeg vil ha med elevene. Og at jeg kanskje ikke får brukt tida på fag og undervisning. Det er så mye å ta tak i. Alle de møtene er sånn.. blæh. Da sitter jeg og tenker at jeg heller burde gjort det og det, og heller fått snakket ordentlig med den eller den. Så jeg syns at alle de der fellesmøtene kun står på agendaen fordi de der over oss er pålagt å ha det. Vi burde heller hatt den tida på trinnteamet.

Jeg spør så videre om det forekommer møter der det diskuteres emner som spiller en rolle for den jobben hun skal gjøre med elevene. Svaret kommer kort og kontant: «Temaene treffer overhodet ikke. Det der er noe som er styrt ovenfra og trædd nedover». Dette er et synspunkt som lærer 3 også sier seg enig i, når han beskriver sin opplevelse av det samme temaet:

Vi snakker aldri om hva vi kan gjøre for at dette skal bli en god skole. En god skole her. Du snakket om tidstyver, det er der tidstyven er. De stjeler av tiden som vi kunne brukt til å utvikle denne skolen til et veldig godt sted. De tar denne tiden fra oss og fokuserer på alt det som kommer dryssende utenfra. Det var det jeg ikke klarte å takle som rektor. Slike ting som kommer og går. Hva blir det til neste år? Da kommer noen andre med et eller annet, også skal vi gjøre det.

## 9.5 Elevmangfoldet

Underveis i intervjuet kommer vi inn på det som har med elevmangfoldet å gjøre, både når det gjelder faglige variasjoner innad i gruppen og ved at det har kommet inn mange elever med annen etnisitet de senere årene. Lærer 1 som startet sin lærerkarriere på en spesialskole skisserer et bilde av hvordan han har opplevd det:

Den skolen som jeg begynte å jobbe på er nedlagt. Det betyr at de elevene nå er i den offentlige skolen. Om det er gunstig eller ugunstig, det er jeg ikke sikker på. Fordi jeg syns ikke de ressursene som var i spesialskolene har blitt med inn i den offentlige, vanlige skolen. Så jeg ser på det som at alle slike tiltak har vært sparetiltak, og det gjør at belastningen i et klasserom nå er stor. Både for medelever og lærere.

Denne belastningen har ført til at han ofte har gått hjem med dårlig samvittighet fordi han ikke har klart å være tett nok på. Mange ganger har han tenkt på de han ikke fikk snakket godt nok med, og på de han ikke har klart å gi nok støtte til. Underveis i samtalen peker han på det med gruppestørrelse som en stor utfordring:

Det henger tett sammen med gruppestørrelsen, kanskje mer enn det språklige mangfoldet. Ressursmangel er det store problemet. For å få mer ressurser er det nå den lange prosessen, du skal liksom ha så veldig mange og store grunner for at mer ressurser blir satt inn.

Med så store grupper som han beskriver, opp mot 30 elever, trekker han fram faglig tilpasning og relasjonsbygging som to områder der du på forhånd er dømt til å komme til kort:

Jeg har selv opplevd klasser med 31 elever i matematikk alene. Hvor jeg hadde elever som ikke kunne norsk, hvor noen lå på et nivå langt under de andre, samtidig som du hadde de helt på topp. Da blir det en utfordring å finne noe som treffer for alle. Jeg tror nok egentlig at et stort mangfold i klasserommet er gunstig, men når det ikke følger ressurser med blir det ugunstig. Som lærer må du skjevfordele veldig hvordan du bruker tida di. Du får ikke tid til å ta deg av den som trenger det, du blir en brannslukker mer enn en relasjonsbygger. Du må gi blaffen i de 25 i rommet som er normaltfungerende.

Videre beskriver han hvordan elevenes ferdigheter og forkunnskaper har endret seg i løpet av yrkeslivet hans: «Det har forandret seg mye. Den største forandringen er elevenes forkunnskaper, for eksempel i sløyd eller tegning. Ting jeg har gjort i ungdomsskolen kunne man før gjøre i barneskolen».

Også lærer 2 trekker fram det faglige spriket innad i gruppen som en vel så stor utfordring som de språklige variasjonene. Ut fra utsagnene beskriver begge disse lærerne at man må ha en litt kynisk tilnærming ved å kunne kutte ut noe fra situasjonen. På den måten unngår man å bli overveldet av situasjonen. Lærer 2 har jobbet de siste åra på en liten skole som ligger litt utenfor bykjernen. I kommunen han har jobbet er det to andre barneskoler som tar imot flyktninger og innvandrere, og slik sett har han ikke så mange erfaringer å dele når det gjelder etnisk mangfold. Det han oppfatter som den store utfordringen ved et mangfold i klasserommet beskriver han slik:

Må si at jeg ikke har blitt så hardt prøvet med flere nasjonaliteter. Utfordringen er heller stort sprik i faget, altså ferdighetene. Når det blir for stort sprekker det til slutt, og det vil jo foregå en slags felles undervisning. Og når du ikke henger med der så faller du ifra. Du klarer ikke å dra med deg rubbel og bit. Og da mener jeg i begge ender. Det er jo de som sliter som blir noenlunde ivaretatt. De som var dyktige måtte vi jo bare tenke at vil klare seg uansett. Så det er mange av disse som har hatt det kjedelig under mitt regime. De har ikke fått nok utfordringer.

Lærer 2 understreker at jobben ikke er gjort idet ungene går hjem fra skolen. Med så travle dager der du bare får et øyeblikk eller knapt nok det med den enkelte, så er det viktig å tenke på relasjonen til foreldrene sier han. I den grad han kan si at han har lyktes i lærerjobben, så ligger mye av det i at han selv alltid har prøvd å etablere et godt forhold til foreldrene. For, som han sier: «Det hjelper ikke hvor snill jeg enn er mot Per, hvis ikke foreldrene tåler trynet mitt». Relasjonsjobben som lærer ser han på som tredelt, du må ha relasjon til den enkelte elev, til gruppen av elever og til foreldre. Og i tillegg kommer det du har av kollegaer, så alt i alt blir det mange å forholde seg til.

I min studie er jeg ute etter å tidfeste når den enkelte har følt at skolen har endret seg. Når vi har snakket om det med økt mangfold i elevgruppen er både lærer 1 og 2 ganske samstemte i

når den største endringen fant sted. Lærer 1 ser økningen i elevmangfold i sammenheng med at læringstrykket skulle øke:

For min del syns jeg ikke det mangfoldet med flyktninger er en like stor utfordring som det faglige spriket. Det har kommet ettersom man har bygd ned alternativskolene og det teoretiske trykket har økt. Det er underlig hvor fort ting har skjedd. Da jeg jobbet på ungdomsskolen kunne man velge blant mange valgfag, og likevel var det igjen tid til å være ute i yrkespraksis en dag i uka. Hvis jeg husker riktig er det nå kun to timer valgfag igjen, resten har blitt obligatorisk.

Og med et sukk tilføyer han at det er dette som sitter sterkest igjen i ham etter at han har gått av med pensjon. Det at de praktisk rettede fagene har blitt nedtonet i forhold til de mer teoritunge fagene. Han setter det økte trykket i skolen i sammenheng med den utviklingen man ser ellers i samfunnet: «Jeg tror dette henger sammen med hvordan vi er mot hverandre. Jeg er veldig spent på hvordan dette blir med fagfornyelsen, jeg får stå å følge med fra utsida».

Lærer 2 har hatt et barnehjem innenfor sin skolekrets, og forteller at det kom en endring på den tiden disse barna ikke lengre skulle få undervisning der de var, men inne i normalskolen. Det kommer tydelig fram at dette medførte en endring inne i klasserommet for lærer 2: «Så plutselig hadde vi barnehjemsbarn på trappa. Og mange av disse har store, store utfordringer. Så etter det har vi hatt et stort sprik hele tida». Også han gir uttrykk for at det fulgte lite eller ingen ressurser med på kjøpet og at belastningen ble betraktelig større for medelever og lærere.

Lærer 3 har tatt konsekvensen av det store faglige mangfoldet, og prøver å legge opp undervisningen på en måte som demper noe av de store forskjellene. Den beste erfaringen har han hatt ved å legge opp til en modell der samarbeid er selve kjernen i det å lære. På den måten har han en opplevelse å treffe de fleste med undervisningen i løpet av en dag. Den største utfordringen i det store mangfoldet er å håndtere vanskelig atferd gir lærer 3 uttrykk for. Han forteller om en skole der lærere blir spyttet på og kalt opp, og at man bør være rimelig robust for å holde ut.



Jeg spør så hvilke virkemidler lærerne har for å håndtere situasjonen. Han svarer, og peker samtidig på det han tenker er den bakenforliggende årsaken:

Skolen den er sjakk matt. Jeg er usikker på om vi gjør noe feil på denne skolen. Men det er to sider ved dette. Det ene er hvordan regler håndheves, det andre har med tilbudet vi gir disse elevene å gjøre. Altså, det er et dårlig tilbud, unnskyld meg, det er et møkk dårlig tilbud for i hvert fall 3-4 av våre elever. At de skal sitte der i årevis. Etter nesten 700 matematikktimer går de ut fra 7.trinn uten å kunne multiplisere. 700 timer med matematikk, også har de ikke lært det. Kan du forstå det? Hvor mange døgn er 700 timer? Det er jo fordi at dette er helt feil. Men det er det ingen som vil skjære igjennom og si og gjøre noe med. Fordi det koster penger.

I likhet med de andre intervjuobjektene trekker lærer 3 fram gruppestørrelse som en faktor som i stor grad påvirker mulighetene til å nå den enkelte og til å skape relasjoner. Underveis i intervjuet kommer det fram klare meninger om at lærernes stemme, stemmen til de som kjenner utfordringene på kroppen sjelden blir lyttet til. Og på den måten blir forholdene i skolen mer og mer utfordrende. Han sier:

Jeg tror at lærernes kunnskap og erfaring i dette ikke har noe å si. Hvis Thomas Nordahl står og sier at det ikke har noe å si hvor mange du har i klassen, fordi min forskning sier det, så er det en sannhet. Enhver lærer i dette landet vet at det er stor forskjell på å ha 20 eller 30 elever i rommet. Med hva du kan make å få til. Selv om han sier noe annet, så vet jeg at min sjanse til å knytte gode relasjoner er mye bedre med 20 elever i rommet og ikke 30. Det vet jeg i ryggmargen, men det er han som blir lyttet til. Og hvis han sier at spesialundervisning ikke hjelper, så hjelper ikke spesialundervisning. Enda jeg vet, fordi jeg jobber ekstra på morgenen og på kvelden, og jeg har sett effekten. På ett år, med to timer i uka. Jeg vet det er tull, og det henger sammen med at det er folk som ikke vet som bestemmer.

Lærer 4 har tidligere jobbet på en liten skole med svært få elever av utenlandsk opprinnelse til at hun nå jobber på en skole med et stort etnisk mangfold der ca en tredel av elevene har en annen etnisitet enn norsk. Da hun skal sette ord på hvordan dette påvirker hennes rolle sier hun:

Jeg syns kanskje, hva skal jeg si..på mange måter tar de bedre vare på hverandre her, det blir ikke slike grupperinger her som på en liten skole, heller ikke blant foreldrene i like stor grad. Mer inkluderende, for det må det være. Det vet foreldrene når de sogner til denne skolen, og slik har det vært i mange år nå. Jeg er avhengig av tolk i foreldresamarbeidet. Minoritetselvene ligger under resten når det gjelder faglig nivå. Så merker jeg at det blir veldig mye samarbeid mellom mange for å få hjula til å gå, og det er da man merker den tidsklemma da. Er det tid, rom og sted for det? Så det sliter vi med, det er kjempevanskelig å få til.

I dette mangfoldet av elever opplever hun store forskjeller elevene mellom elevene når det gjelder faglig fungering, noe også de andre intervjupersonene har beskrevet. Hun tenker også

at disse forskjellene viser seg tydelig når man tenker på motoriske ferdigheter og fysisk form. Hun opplever at dette er en utfordring for skolen når man skal planlegge ulike aktiviteter, siden det er så mye som ikke alle klarer å være med på lenger. Hun beskriver problemstillingen slik:

Elevtilfanget har endret seg mye på noen få år. Fysisk er noen veldig bra, også er det jo flere som er helt på scratch. Det er så mange som ikke viser interesse for fysisk aktivitet. De kan for eksempel ikke sykle. Så jeg tenker: hva skal dette handle om? Vi vet jo hva som hjelper, men hvor mange turdager har vi hatt dette året? To. Vi er så redde for basisfagene, så de blir alltid skjermet.

Lærer 3 etterlyser i likhet med lærer 4 mer fysisk aktivitet i undervisningen, og viser til at det er robuste mennesker vi trenger å utdanne i dagens tøffe samfunn. Han ser for seg at mange vil få det tøft ute i verden med et hode og ikke minst en kropp som ikke tåler den belastningen han er redd de vil møte på. I denne sammenhengen etterlyser han mer sammenheng mellom det forskningen kommer fram til og hvordan skolen faktisk styres:

Det har blitt forsket på, det er ikke bare noens mening, at mer bevegelse gir mer læring. Du kan kutte antall fagtimer, øke antall gymtimer og samtidig oppnå bedre fagresultater. Med færre fagtimer. Og hva gjør regjeringen? De putter på en time ekstra med naturfag, altså for all del.. Eller: jeg tror de må begynne med matte litt tidligere. Hallo! Akkurat som om du blir en bedre jordmor eller for den del advokat fordi du begynte med matte litt tidligere. Fra du var 5 år i stedet for da du var 6 år. Perspektivene i det vi driver med er jo helt borte.

## **10 Drøfting av resultater**

### **10.1 Innledning**

Jeg viser tilbake til sitatet i innledningen der Francis Bacon billedliggjør en sann og fruktbar forskningsprosess. I denne delen av oppgaven skal jeg forsøke å ikke nøye meg med de trådene jeg spinner av meg selv, slik som edderkoppen gjør. Det vil heller ikke være hensiktsmessig å gjøre det på mauren sin måte, å bare samle inn erfaringsmateriale uten sortering og bearbeidelse (Eriksen, 2012). I denne delen av prosjektet er målet mitt å gjøre som bien. Jeg skal bearbeide dataene ved å hente inn igjen problemstillingen for å se den i sammenheng med dataene fra intervjuene jeg gjennomførte. Ved hjelp av intervjuene og den aktuelle teorien som jeg har valgt ut vil jeg så forsøke å gi et svar på spørsmålet jeg stiller:

#### **Hvordan påvirker tidstyvene i skolen pedagogens relasjonsarbeid?**

Gjennom hele prosjektets løp har jeg i størst mulig grad begrenset meg til å undersøke de tre hovedområdene teknologi, målstyring og elevmangfold. Til tider er det utfordrende å behandle de hver for seg, for i noen tilfeller glir det ene over i det andre. Men også i denne delen strukturerer jeg det på en måte som jeg håper skal gjøre det mulig å følge tråden fra de foregående kapitlene.

### **10.2 Digitaliseringen i skolen**

#### **Fordeler**

De fire lærerne har alle på en eller annen måte nytte av digitale hjelpemidler i jobbsammenheng. Det varierer litt fra person til person hva som vektlegges som det mest vesentlige tilskuddet i så måte. Lærer 1 har opp gjennom årene strevd med skriving av rapporter og lignende, og synes det har vært en god hjelp å drive med tekstbehandling på PC. Lærer 2 peker på det med smartboard som et hjelpemiddel for å lage mer kreative opplegg. Lærer 3 lager, lagrer og deler alle undervisningsopplegg digitalt, og sier at ting går raskere nå enn før, da alt foregikk med løssark lagret i permer. Lærer 4 synes spesielt at det i forhold til elever med dysleksi er fint å ha en PC som arbeidsredskap, og at PC-en brukes for å kunne søke opp ulik informasjon raskt og effektivt. Av de fire er det bare lærer 1 som har gitt uttrykk for å ha en spesiell interesse rundt det med IKT, og han har i flere år hatt ansvaret for både maskinvare og programvare der han var ansatt..

### 10.2.1 Å være tilgjengelig på mail

Et likhetstrekk blant intervjupersonene mine er at de trekker fram foreldresamarbeidet som en del av jobben som de liker godt, og som de føler at de opp gjennom årene har lykkes godt med. Lærer 2 trekker fram den evnen han har hatt til å komme i god relasjon med foreldrene som nesten like viktig som relasjonen til eleven. Så er det litt ulike måter man er i kontakt med foreldrene på. I småskolen kommer en del foreldre innom i løpet av ei skoleuke for å hente eleven eller å sjekke hvordan det ligger an med rent tøy i garderoben. Men når elevene vokser til blir det færre treffpunkter, og henvendelser som tidligere kom på telefonen har nå gått over til å komme som mail. I denne delen prøver jeg å finne ut hvordan dette oppleves som lærer.

I *Digital skole på sviktende grunn* omtaler Haugsbakk (2010) den digitale kommunikasjonen mellom hjem og skole. Der peker han på flere av de momentene som har kommet som en følge av at pedagogene nå er tilgjengelige for omverdenen på mail. Momentene som han beskriver kommer også fram i flere av intervjuene med mine informanter. Han skriver:

Selv om datamaskiner tas i bruk med sikte på å redusere kompleksitet, vil det være et konstant dilemma at informasjonsteknologien også bidrar med ny kompleksitet. E-post gjør det eksempelvis mulig å forholde seg til langt flere mennesker på en relativt enkel måte, og datamaskinenes brukergrensesnitt bidrar til å systematisere denne typen interaksjoner. Samtidig fører mulighetene og enkelheten til at antallet kontakter og meldinger øker sammen med forventninger om økt tilgjengelighet og oppfølging.

(Haugsbakk, 2010, s.45)

Tre av mine fire intervjupersoner har opplevd mail som en belastning. Det er kun lærer 3 som sier at foreldrehenvendelser er kjærkomment, uavhengig av hvilken kommunikasjonsform som brukes. Lærer 1 tenker at mail er en måte å kommunisere på som er lite konstruktiv, ved at den innbyr mer til å kunne skrive av seg frustrasjoner. Han opplever at det kommer formuleringer og meninger som kunne vært unngått hvis samarbeidet foregikk på en mer muntlig måte. Før var det mer vanlig at foreldre tok kontakt på telefon, og han syntes han kom nærmere innpå og fikk bedre kontakt med den kommunikasjonsformen.

Også lærer 2 merket en endring i tonen som enkelte foreldre bruker i mail kontra telefonsamtaler. Enkelte legger vekk folkeskikken og respekten, sier han, og ting blir uttrykt i en krassere tone enn før. Slik sett følte han det som en vanskeligere balansegang å beholde en god relasjon til foreldrene. Lærer 4 syns at terskelen for å ta kontakt for å ønske eller kreve ting har blitt lavere. Og at antall henvendelser derfor har økt veldig de siste årene. Samtidig er

dagene travle for de fleste, og slik sett tenker hun at det har blitt mer naturlig å sende en mail da det ofte er vanskelig å nå hverandre på telefon. Det ser ut til at det virker enklere for en del foreldre å skrive en beskjed enn å ringe for å ta en prat. Terskelen for å ta kontakt virker lavere enn før. Hun nevner spesielt det med at det ligger en forventning om at læreren skal hjelpe til med å skaffe enkelte elever nødvendig utstyr, og at mailen da brukes for å fremme disse kravene. Samtidig beskriver hun at det ligger en uskrevet regel om at man må gi kjapp respons på en mail. Hun føler på at både foreldre og andre forventer svar, og de forventer raskt svar.

### **10.2.2 Det digitale utstyret**

Det blir pekt på litt ulike aspekter rundt det digitale utstyret som skolen disponerer. Når det gjelder lærerens egen PC og brukerstøtte til den, er det ingen som har noe å bemerke. Det kommer tydelig fram at de positive sidene ved å få en PC som arbeidsverktøy vektlegges ulikt blant de jeg intervjuet. For noen har støtte i tekstbehandling vært viktig, mens tilrettelegging, lagring og deling av undervisningsopplegg blir trukket fram av flere.

Når vi så kommer inn på den delen av utstyrsparken som disponeres av elevene er det tydelig at det fins en del utfordringer. Lærer 1 beskriver både utstyret og maskinvaren som dårlig, og at det er en utfordring å få fornyet utstyret etter at muligheten for å lease det falt bort. Han har også opplevd at elevene må forholde seg til ulike systemer ved at skolen har gått inn på andre, rimeligere løsninger enn det som blir brukt utenfor skolen. Lærer 4 har erfaringer fra datarommet på skolen der lite fungerer, og at hun derfor kvier seg for å benytte det i undervisningen.

Samtidig som at det uttrykkes en fortvilelse over feil og mangler ved det digitale kommer det også fram en motvilje mot å prioritere en fornyelse av det. Lærer 2, 3 og 4 er skeptiske til at skolen nå skal innføre Ipad til alle elever på alle trinn. Motstanden begrunnes både med ressursbruken, og at det er liten kunnskap om hvilken effekt dette har for mer læring. Haugsbakk (2010) peker på nettopp dette, at den storstilte digitale satsningen ikke gir resultater som forventet. Lærer 2 spør seg om dette er mer et digitalt leketøy enn et pedagogisk hjelpemiddel, og lærer 3 velger å ikke bruke den til annet enn å lage digitale presentasjoner. Han ser ikke nytten av å bruke den til lesing og skriving, og etterlyser perspektivet i det skolen driver med, spesielt med tanke på hvor langt ned i trinnene man skal ha opplæring i bruk av internett. Dette standpunktet kommer også til syne i Karl Eirik Kval

(2014) sin bok *Det store skolesviket* der han omtaler skolen sin bruk av datamaskiner som ukritisk. Han skriver:

Alt i alt bør datamaskiner bare brukes når en er sikker på at det gir mer læring enn tradisjonelle metoder. I dag er bruken av datamaskin blitt et mål i seg selv, blant annet fordi en av de grunnleggende ferdighetene er bruk av digitale hjelpemidler – i alle fag. Som om elevene ikke bruker datamaskin nok utenom skolen. Datamaskin skal kun være et hjelpemiddel, for å gjøre undervisninga bedre.

(Kval, 2014, s.192)

Den motviljen som flere av informantene viser mot å prioritere ressurser på digitalt utstyr, må sees i lys av de andre områdene som intervjupersonene omtaler som utfordrende. Alle lærerne peker på gruppestørrelse som et hinder for å kunne gjøre en god nok jobb, og flere etterlyser en større satsing for å kunne jobbe mer praktisk med elevene.

### **10.2.3 Opplæring**

Lærer 1 og lærer 3 har noen felles synspunkter når det gjelder kvaliteten på opplæringen de har fått i bruken av de digitale hjelpemidlene. Lærer 1 sier at opplæringen har vært manglende, og at han har måttet finne ut av ting selv. For hans del har det stort sett vært greit, siden han har en interesse for dette og at han har vært motivert for å finne ut av ting. Lærer 3 sier også at han lærer best på egen hånd eller sammen med en kollega. Han har i tillegg erfaringer med at kvaliteten på de kursene som blir holdt er så dårlig at han nå har nektet å dra på flere, og at han da heller vil bli trukket i lønn. Slik sett strider den opplæringen som faktisk blir gitt med det idealet som skisseres i boka *Skolen som arbeidsplass*. Der skriver Skaalvik & Skaalvik at det bør gis opplæring før man pålegger noen å ta i bruk ny teknologi. I den sammenheng skriver de at man bør ta ekstra hensyn til de eldste lærerne som ofte vegrer seg mest for å bruke IKT (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Lærer 4 gir også uttrykk for at de gangene hun best lærer noe nytt innen IKT er sammen med kollegaer. Det som gjør det vanskelig for henne å henge med er at de nye tingene som skal læres kommer i så raskt tempo at hun ikke klarer å henge med. Samtidig ser hun ikke alltid at nytteverdien samsvarer med innsatsen som kreves for å lære det nye som kommer.

Og dette er noen av de utfordringene som knyttes til IKT-bruken i av Yngve Nordkvelle (2015) i boka *Mediepedagogiske perspektiver*. Der skriver han:

Forklaringen er at teknologiene endrer karakter raskt, og at denne uroen favoriserer veier til økt IKT-kompetanse som er saktegående, og som satser på det velprøvde før det sjansedyt. Det er ofte slik at ny og lovende teknologi også er uprøvd og lite stabil. Skepsis er derfor en meget sunn holdning, og de som er trege, sparer seg for å være med på galeien, trå feil og korrigerer retning i tide og utide.

(Fritze, Haugsbakk og Nordkvelle, 2015, s.182)

I motsetning til lærer 1 gir hun uttrykk for at dette er et fagfelt som interesserer henne lite, og at det sikkert er en faktor som bidrar til at det føles uoverkommelig.

#### **10.2.4 Digitale læringsplattformer**

Lærer 2 omtalte en del ting fra sin skolehverdag som døgnfluer, herunder de digitale læringsplattformene som kommer og går. Hans beskrivelse passer sammen med lærer 4 sin opplevelse av det samme temaet, da hun ikke rekker å lære den plattformen ene før det kommer noe annet som skal overta. På hennes team er det nå bare en lærer som vet hvordan og hvor ukeplanen skal legges ut. Lærer 1 som har vært innom mange ulike skoleslag peker på at flere av de digitale læringsplattformene, LMS-ene, som har blitt innført opprinnelig ble utviklet med tanke på høyskolen. Tanken med LMS var at man raskere skulle nå studentene gjennom fjernundervisning og at utveksling av dokumenter ikke lenger skulle sendes som vanlig brevpost (Fritze mfl., 2015). Deretter ble de solgt ned i videregående, og til slutt til ungdomsskole og barneskole. Hans opplevelse er at dette fungerer dårligere desto lengre ned i alderstrinnene man kommer, og at lærere har liten eller ingen innflytelse på hvilke funksjoner som vil være nyttige. I boka «Mediepedagogiske perspektiver» nevnes nasjonal politikk og tilrettelegging gjennom Uninett som medvirkende faktorer til hvordan LMS-ene utformes (Fritze mfl., 2015).

Også lærer 4 har en følelse av at LMS ikke nødvendigvis skal trekkes langt ned i årstrinnene. Hun tenker at elevene selv må føle det som nyttig og læringsrikt for at et slikt verktøy skal bli en naturlig del av opplæringen.

Dette synspunktet kan sees i sammenheng med det som Nordkvelle (2015) skriver videre:

I sosialkonstruktivistisk teori bygges det på antakelsen om at elever og studenter drives av lærelyst, og at de ønsker å samarbeide. Mange opplever at verken studenter eller elever stiller med stor iver og engasjement i møtet med arbeidsoppgaver som fordrer den økte kompleksiteten som bruk av interaktive læremidler, samarbeidsverktøy eller verktøy for gjensidighet i relasjoner innebærer.

(Fritze mfl., 2015, s.182)

Det råder en enighet blant flere av lærerne som jeg intervjuet om at LMS-ene som grunnskolen har kjøpt inn ikke er godt nok tilpasset brukerne. Gjennom intervjuene har det kommet fram at noen lærere føler det som en utfordring å sette seg inn i bruken, og noen ser heller ikke stor nok nytteverdi til at de føler at det er verdt innsatsen. Hva kan så grunnene være til at det fortsatt innføres og satses på disse Learning Management systemene helt ned på de laveste trinnene i skolen? En årsak som blir nevnt er at LMS-ene har bidratt til å skape orden ved at mapper og systemer har blitt samlet i ett rom (Fritze mfl., 2015). En annen årsak kan være at de utfordringene man opplever knyttet til LMS-ene blir overskygget av den politiske viljen og ønsket om å profesjonalisere og digitalisere skolen helt ned til de laveste årstrinnene. Dette er et syn som blir kommentert av Haugsbakk (2010):

«Teknologipessimistiske perspektiver har ikke fått innpass i planverket. Det har heller ikke mer moderate former for kritikk eller andre typer alternative betraktningmåter. Utspill fra politisk hold synes å ha vært mer allmentoptimistiske enn kritisk evaluende og konkret handlingsanvisende» (Haugsbakk, 2010, s.38).

### **10.3 Målstyring**

Når temaet målstyring ble tatt opp i intervjuene, var det tydelig et tema som vekket et engasjement hos informantene mine. Ulike aspekter og ringvirkninger ble brakt fram, der noen felles synspunkter var gjennomgående, mens andre ting ble beskrevet ulikt fra person til person. Med informantgruppens erfaringer i fra ulike roller i skolesystemet, med et spenn i elevgruppens alder fra barnehage til videregående og med geografiske forskjeller på hvor man har jobbet var det mye data å hente ut. I denne delen av drøftingen måtte jeg derfor prioritere noen av hovedelementene som ble tatt opp.



### 10.3.1 Endringer i oppfatningen av skolen og læreren

Lærer 1 har hatt en opplevelse av at foreldrene gradvis har blitt mer oppmerksomme på at skole er viktig, og tenker at fokuset på målbare resultater kan ha bidratt til det. Dette mener han vil resultere i at foreldrene er mer opptatt av, og støttende i ungenes skolearbeid enn tidligere. Den som tydeligst frontet det han anser som positivt med målstyring var lærer 2. Han mente at tydeligere styring etter mål var en nødvendighet, og at det tidligere hadde vært for lite fokus på det man faktisk skulle drive med. Han påpekte at med større faglighet og seriøsitet vil skolen se bedre forankret ut fra utsiden. Bergem (2014) poengterer at det økte fokuset på faglige resultater har gitt en større satsning på skole enn før. Han skriver: «På samme tid er troen på og tilliten til skolen som institusjon styrket. Dette gjenspeiles klart og tydelig i politikernes satsning på skole og utdanning. Skolen som institusjon bygges ut både i lengden og bredden» (Bergem, 2014, s.52). Denne bevisstheten om at skole er viktig peker også lærer 3 på, men han omtaler mer det han ser på som bakdelen med det, nemlig at det ligger en forventning i omgivelsene om faglige resultater. Han merker en økt forakt for læreren, særlig hvis resultatene ligger under det som er ønsket eller forventet. Denne endringen i hvordan lærere blir betraktet er beskrevet i boka *Det store skolesviket*:

Paradoksalt nok er det å få de rette menneskene inn i yrket viktigere enn noensinne. Tidligere fikk en respekt og ble betraktet som en autoritet fordi en var lærer. I dag får en ingenting gratis, snarere tvert imot starter en som lærer med en status i minus. (Kval, 2014, s.134)

Ved at man nå i større grad enn før tallfester elevens resultater både faglig og sosialt beskriver lærer 3 og 4 at de på en annen måte enn før skal stå til rette for alt fra kollegiet, foreldre eller offentligheten generelt. Resultatene er i fokus, og lærerne opplever liten vilje eller evne fra omgivelsene til å se på de omkringliggende faktorene som har medvirket til resultatet. Slik sett blir man stående litt alene med utfordringene, sånn det beskrives i *Profesjon og kritikk*:

Problemer, kanskje til og med de uløselige dilemmaer, blir den enkeltes ansvar, og omtales ikke som mangelfulle eller dårlige vilkår for arbeidet. Kort sagt kan det tenkes at rettmessig kritikk erstattes av de anstrengelsene vi gjør hver for oss for å strekke til overfor egne og andres krav.

(Hennum mfl., 2015, s.54)

Lærer 4 bemerker i tillegg at hun merker en endring i hva som forventes av henne når det gjelder å være en tilrettelegger som skal innhente utstyr og andre nødvendigheter for elevene. Mange virker å se på det som en selvfølge, sier hun, at hun skal trå til slik at alle har fått lånt seg utstyr til ulike aktiviteter som skolen legger opp til.

### 10.3.2 Det målbare i fokus

Under samtlige intervjuer blir de nasjonale prøvene raskt et tema når vi snakker om målstyring. Flere av de intervjuede lister opp både forberedelser, gjennomføring og etterarbeid som omfattende prosesser som får stor oppmerksomhet både fra arbeidsgiver, foreldre og medier. Det som blir trukket fram er at tiden man bruker har lite samsvar med det man får ut av testingen. Man vet på forhånd hvor resultatet vil ligge, og det hele oppleves som lite nyttig. Lærer 3 peker på hvor marginal testen er, og hvor meningsløst det kan føles å bli målt opp mot andre skolekretser med andre forutsetninger. Ingen nevner de faktorene som man ikke er herre over, det er kun det faktiske resultatet som får oppmerksomhet. En felles oppfatning som kommer fram gjennom intervjuene er at innføringen av de nasjonale prøvene markerte et tydelig skille for de fire lærerne. Disse kartleggingene medførte at omverdenen begynte å følge mer med på hva de ulike skolene oppnådde av resultater. Særlig gis det uttrykk for at det skjedde endringer i løpet av de første årene etter at prøvene ble innført. Da var det store oppslag og offentliggjøring i både lokale og nasjonale medier. I etterkant av det fulgte et større fokus på konkurranse, både kommuner i mellom, men også mellom skoler innad i kommunene. Bergem (2014) omtaler det økte fokuset på konkurranse på denne måten:

Må noen betale prisen for andres framgang? Dette er en aktuell problemstilling i dagens situasjon, hvor det legges avgjørende vekt på å måle elevenes læringsutbytte og rangere skoler ut fra de resultater elevene oppnår på standardiserte prøver. Både forskning og erfaringer tyder på at elever kan reagere svært forskjellig på et læringsfellesskap som er preget av sterk konkurranse. Mens noen opplever konkurranse som en ekstra spore til innsats, vil opplevelsen av konkurranse kunne ta motet fra andre. For disse kan konkurransen skape en nederlagsfølelse som hemmer læringen i stedet for å fremme den.

(Bergem, 2014, s.31)

Flere av mine informanter påpeker at den økte målfokuseringen som kom bidro til store endringer for deres arbeidshverdag. Dette var endringer som fikk følger for hva man videre skulle vektlegge i skolen, og for hva som ikke lenger ble oppfattet som viktige.

Mine intervjupersoner er alle opptatt av de praktisk-estetiske fagene og har undervist i disse fagene i mange år. Både lærer 1, 2 og 4 omtaler disse fagene som viktige, både fordi det er en mestringsarena for elevene, men også en mulighet til å kunne møte elevene på en litt annen og mer relasjonsfremmende måte enn i basisfagene. Nedtoningen av disse fagene blir sett i sammenheng med økt målstyring av mine informanter. I artikkelen *Norsk skolepolitikk – ute*

av kurs etter PISA-sjokket skriver Ole Briseid (2018) om hvordan resultatene fra de første PISA-testene førte med seg et paradigmeskifte i norsk skolepolitikk. Han skriver:

Med slike resultater i basisferdighetene ville Norge etter hvert tape konkurransekraft på de internasjonale markedene, ble det hevdet. Derfor fikk ferdighetene som måles i PISA-testene, særlig lesing og matematikk, 1.prioritet. Etter hvert kom også engelsk til som en såkalt basisferdighet i Norge. De prioriterte fagene fikk tildelt ekstra ressurser til mer undervisningstid, mer etter- og videreutdanning og tilnærmet all politisk oppmerksomhet.

(Briseid mfl., 2018, s.17)

Med økt målstyring blir det beskrevet at øving til tester i basisfagene blir prioritert. Denne måten å lære på beskriver Harald Grimen (2010) i boka *Profesjonsstudier*: «All kunnskap kan bli lært. Men det finnes ulike måter å lære på. I Vesten er det en sterk tendens til å bare godta som kunnskap det som er resultatet av bevisst læring, søking etter og etablering av kunnskap» (Molander & Terum, 2010, s.82). Dette synet på læring var det lærer 3 som tydeligst uttrykte sin skepsis til under intervjuene. Han viste til studier som viste at mer fysisk aktivitet kunne bidra til mer læring, og ikke nødvendigvis mer terping på basisferdighetene. Følelsen han satt med var at det økte fokuset på faglige resultater ikke ga de resultatene man ønsker. Denne følelsen bekreftes fra en rekke undersøkelser som er gjort i etterkant av «PISA-sjokket». Ole Briseid (2018) viser til en rekke undersøkelser rundt disse resultatene i boka *Kritiske blikk på skolen*. Han oppsummerer det faglige utbyttet for norske elever på denne måten:

Oppsummert er altså resultatene etter 15 år pluss/minus omtrent de samme som de var ved den første PISA-prøven i 2000. Resultatene har vært stabile over tid. I den grad det er en framgang i perioden, er forskjellen ganske marginal. Dette betyr med andre ord at dersom Norge var en skoletaper i 2000, er Norge også pluss/minus en skoletaper i 2015.

(Briseid mfl., 2018, s.23)

Kanskje ligger litt av den frustrasjonen som lærer 3 uttrykker nettopp her, ved at han føler at forskningen blir for lite hensynstatt. Flere ganger gjennom intervjuet gjentar han ordene: «fordi det er de som ikke vet som bestemmer».

Når det gjelder de politiske styringene har det til tross for store omveltninger i utdanningssystemet de siste årene vært til dels enighet om den kursen man har bestemt seg for. Briseid (2018) reflekterer rundt den norske utdanningspolitikken etter de første PISA-prøvene på denne måten:

Utdanningspolitikken i Norge har tradisjonelt vært et område med relativt sterke politiske og ideologiske motsetninger. Likevel har de siste 15 årene vært politisk enig og tro til Dovre faller. Dette til tross for at den internasjonale ideologien som ligger til grunn for de store endringene som har skjedd i Norge, normalt ville ha ført til betydelige politiske brytninger og motsetninger. Men disse har vært nærmest fraværende. Man blir overlatt til å gjette på årsakene til enigheten.

(Briseid mfl., 2018, s.19)

Lærer 1 sier at det etter hvert har blitt slik at alt som kan tallfestes og måles har blitt viktig, og at andre ting blir nedprioritert. Han har i likhet med lærer 2 vært en forkjemper for at skolen han har vært ansatt på i størst mulig grad skal beholde mulighetene for å drive best mulig opplæring i de praktiske fagene. Lærer 2 tenker at her må man lytte til det elevene selv mener og gir uttrykk for i undersøkelser, nemlig at de praktiske fagene settes høyest når det gjelder trivsel. Dette synet støttes også i boka som har tittel *Kritiske blikk på skolen*. Der beskrives viktigheten av de praktiske fagene beskrives slik:

Våre liv blir gode om vi kan tilegne oss teoretisk kunnskap, praktiske ferdigheter og la oss røre av kunstneriske uttrykk. Filosofen Aristoteles (f. 384 f.Kr.) la vekt på både «gjøren» og «kunnen», for å bli hele mennesker. I jakten på å gi våre elever det beste av det beste på livsveien, må vi ikke hoppe over «gjøren». Elevene må både få tilegne seg teoretisk kunnskap, øve praktiske ferdigheter og møte og utvikle seg i ulike kunstneriske uttrykk. Praktiske og estetiske fag må ikke bli noe man bare snakker om i festtaler.

(Briseid mfl., 2018, s.180)

Lærer 4 som er kroppsøvlingslærer ser på fraværet av turdager som en konsekvens av at lærerne ikke tør å gjøre annet enn å terpe teori, siden svake resultater vil slå tilbake på en selv. Lærer 4 beskriver dette dilemmaet på en måte som stemmer godt overens med det ekspertgruppa om lærerrollen beskrev i sin bok som ble gitt ut i 2016 der ansvarliggjøringen av den enkelte lærer blir beskrevet (Askling mfl., 2016).

Når det gjelder de nasjonale læreplanene kom det fram noe ulike syn. Lærer 3 ga til syne den mest opposisjonelle holdningen. Han sa at det han forholder seg til er den generelle delen, for

den anser han som viktig. Planen for øvrig har han et ganske avslappet forhold til, siden det stadig er nye planer på gang. Lærer 1 syns at M-87 og L-97 var gode planer å jobbe etter, det var etter K-06 han syns det ble mer uoversiktlig. Det samme synspunktet har lærer 2. Han foretrakk også L-97 fordi den beskrev tydelig hva man skulle jobbe med. Et felles standpunkt som kommer fram er at det har vært en del frustrasjon opp gjennom årene ved innføringen av disse nye læreplanene. Dette er lærere som ønsker en ferdig plan fra sentralt hold, slik at alle landets lærere ikke skal behøve å bryte den ned til lokale varianter.

Det kom tydelig fram gjennom mine intervjuer at jeg traff fire lærere som setter tiden de har sammen med elevene som både den viktigste delen av jobben og den delen de setter mest pris på. Et annet fellestrekk er at de ser på relasjonen som det viktigste for å kunne lykkes i å nå fram med budskapet sitt, både faglige budskap og ikke minst dannelsesbudskapet. Dette synet understøttes i boka *Den brysomme profesjonaliteten* der det beskrives hvordan selve kjernen av det å være lærer er å ha evnen til å jobbe relasjonelt (Garbo & Raugland, 2017). Lærer 3 framhever den generelle delen av læreplanen som det han anser som den viktigste delen, men opplever at den blir lite vektlagt fra skoleeiers side. Lærer 3 beskriver her et dilemma som Bergem (2014) omtaler på denne måten:

Både foreldre og elever møter nemlig stadig oftere en skolevirkelighet som ikke gjenspeiler de mål og verdier som ifølge læreplanen skal legges til grunn for skolens virksomhet. Lærerne opplever på sin side at de stilles under et vanskelig krysspress. Dette skaper daglige problemer i skolehverdagen, og det stiller lærerne overfor vanskelige dilemmaer. Hva skal de forholde seg til, og hvem skal de være lojale mot? Lærerne opplever stadig oftere at det utelukkende er de målbare og synlige resultatene som teller, når resultatene av deres innsats blir vurdert.

(Bergem, 2014, s.57)

Det kommer altså fram klare ytringer i intervjuene om at flere av lærerne føler at de må «forsvare» jobben sin. Informantene kommer stadig tilbake til spennet mellom krav ovenfra, som de tenker har økt, og krav nedenfra som flere også sier har blitt større. Dette kan ses som et uttrykk for at de i større grad enn før blir dratt mellom «responsibility» der relasjonen til elevene står sentralt, og «accountability» som representerer de politiske føringene. Hva som ligger bakenfor de klare utsagnene og meningene er mer uklart. En mulighet er at de godt voksne og erfarne lærerne viser resignasjon i forhold til de endringene som kommer. Med så mange år i yrket kan de ha kommet til et punkt der de viser en økende passiv motstand mot de nye og kanskje overflatiske trendene som kommer. De kan uttrykke en tretthet i forhold til omstillinger og nye ting som skal læres eller innføres. Kanskje kan det være et uttrykk for en

profesjonskamp der man setter foten ned ovenfor skolebyråkrater og skolesjefer, og gir uttrykk for at man selv vet best hvordan jobben skal gjøres?

Eller det kan være uttrykk som kommer til syne fordi man opplever at autonomien er under press, slik Arne Mastekaasa omtaler det i sin artikkel. Han skriver:

Det kan reises spørsmål ved innholdet i autonomien: Er det snakk om frihet til å velge mellom handlingsalternativer som alle oppleves som utilfredsstillende – i alle fall for profesjonelle med mer idealistiske eller altruistiske forestillinger om profesjonelt arbeid? I så fall er det grunn til å vente negative effekter på arbeidsmotivasjon. I tillegg til økte krav ovenfra kan også økte eller endrete krav fra brukere påvirke profesjonsutøveres autonomi.

(Molander & Terum, 2010, s.317)

Med bakgrunn i dette kan man hevde at pedagogenes autonomi kan henge sammen med arbeidsmotivasjonen. En annen faktor som er med på å påvirke motivasjonen er de belønningene man opplever å få gjennom sitt arbeid. I noen profesjoner, deriblant i læreryrket, kan interpersonlige relasjoner oppleves som en slags belønning, eller som et trekk ved jobbsituasjonen som noen vil verdsette og forsøke å verne.

I boka *Profesjonsstudier* omtales belønning gjennom profesjonsarbeid på denne måten:

Profesjonelt arbeid gir en noe annen sammensetning av belønninger enn det man gjennomgående finner i andre typer arbeid. Profesjonelt arbeid innebærer relativt god tilgang på indre belønninger som variert og utfordrende arbeid, det gir belønninger i form av opplevelse av å være til nytte for samfunnet, og det kan ofte gi belønninger i form av mellommenneskelig kontakt.

(Molander & Terum, 2010, s.312)

Spenningsfeltet pedagogene befinner seg i inneholder med andre ord mange variabler, der noen variabler er mer målbare enn andre. Det holdningsskapende arbeidet og dannelsesdelen av læreplanen er under press ved at disse ferdighetene vanskelig lar seg måle (Bergem, 2014). I tillegg til de kravene som kommer både ovenfra og nedenfra har også pedagogene egeninteresser å beskytte. Blant disse er autonomi og de belønninger man opplever å få gjennom sitt arbeid. De synspunktene som kommer fram gjennom intervjuene bør ses i sammenheng med alle disse ytre faktorene.

### 10.3.3 Lærernes samarbeidstid

Det foreligger en felles oppfatning blant de fire lærerne om hvordan tiden utenfor undervisning, lærernes samarbeidstid blir benyttet. Her kommer det fram klare meninger om at temaene som behandles har liten relevans for den jobben pedagogene skal gjøre med elevene. Det kommer slik sett fram et motsetningsforhold mellom egen moral, allmenmoralen og profesjonsmoralen. At forholdet mellom allmenmoralen og profesjonsmoralen kan oppleves problematisk beskrives av Grimen (2010) i boka *Profesjonsstudier*. Grimen uttrykker det slik:

Tvillaust er profesjonsmoral noko anna enn allmenmoral, mellom anna fordi profesjonsmoralar tillet handlingar som kan stri mot allmenmoraliske normer og verdiar. Det er og tvilsamt om slike normar og verdiar kan avleiaast frå allmenmoraliske normer og verdiar. Tilhøvet mellom profesjonsmoralar og allmenmoralen er konfliktfylt, ikkje harmonisk.

(Molander & Terum, 2010, s.147)

Kanskje kan det være med utgangspunkt i et slikt profesjonsetisk dilemma at alle de fire lærerne gir uttrykk for at temaene kommer ovenfra, og at lite eller ingenting kommer nedenfra og omhandler egen arbeidsplass. Her ligger også grunnen til at lærer 3 sa opp sin jobb som rektor, for han følte det problematisk å fronte disse temaene ovenfor lærerne når han selv så på det som lite relevant for å gjøre skolen bedre. Lærer 1 bemerket at han i blant har forsøkt å finne ut av hvorfor enkelte temaer blir valgt som fokusområde, men fant ut at det ofte mangler en begrunnelse. Slik sett kan denne samarbeidstiden til lærere betraktes som et sted der fag og politikk møtes, slik Solveig Østrem beskriver det (Hennum mfl., 2015). De fire lærerne oppfatter denne samarbeidstida som et spenningsfelt der lærerprofesjonen skal håndtere føringer fra kommunen, selv om disse oppleves å komme i konflikt med de delene av jobben som man heller ønsker eller ser behovet for å vektlegge.

Både lærer 2, 3 og 4 kommer i løpet av intervjuet inn på viktigheten av det kollegiale for å trives. Men samtlige trekker et skille mellom den tida som hele kollegiet har sammen og den tida som hvert enkelt trinnteam disponerer. Trinntida ser de på som viktig og nyttig, og det er i den tida de føler at de kan gjøre endringer og forbedringer i skolehverdagen.

### 10.3.4 Organisering

Med et økt fokus på faglige resultater har også flere barneskoler begynt med en faglærer-organisering. To av informantene mine, lærer 1 og lærer 4 har erfaring med denne modellen å jobbe etter, mens lærer 2 og 3 kun har jobbet på en måte der deres kontaktelever har vært samlet i ett rom. Det henger sammen med at lærer 2 og 3 har jobbet på små skoler med et lite antall elever på hvert trinn, mens lærer 1 og 4 har sin erfaring fra store byskoler med om lag 400 elever. Lærer 1 er den mest kritiske og mener at den nye modellen er å frata læreren all mulighet for relasjonsjobbing, ved at han på den måten kun har en tredel av tiden sin i hvert rom. Ved at han ble pålagt å jobbe i en slik organisering satte ham i en profesjonell skvis ved at de ytre rammene la hindringer for at han kunne utføre jobben slik han tenkte er forsvarlig både overfor elevene, og med tanke på egne holdninger og verdisyn. En slik profesjonell skvis er omtalt i boka *Profesjon og kritikk*:

At den profesjonelle skvisen transformeres til et individuelt og delvis psykologisk problem, kan og bør problematiseres. Ikke bare er det et moralsk problem at arbeidstakere ansvars-oversvømmes og må satse sin egen helse for at det skal være en rimelig god kvalitet i de tjenester som gis til brukere, pasienter, barn mv. Det er også et organisatorisk problem at den profesjonelle skvisen gjøres til et innadrettet, individuelt og psykologisk anliggende.

(Hennum mfl., 2015, s.78)

Lærer 4 er litt mer delt i sitt syn, hun tenker at det på en måte er bra at den som er best kvalifisert i et fag er den som har fagansvar, men samtidig er hun skeptisk til at fag skal gå foran relasjon, og tenker at det blir feil. Hun peker videre på at en slik faglærer-organisering krever mye mer samarbeid blant de ansatte siden så mange er involvert. Det synes hun ikke at de på hennes arbeidsplass klarer å finne rom, sted og tid til, og dermed føler hun at arbeidsdagene føles travle og kaotiske. Uten at de selv har jobbet på denne måten uttrykker både lærer 2 og 3 sin skepsis i forhold til det å ha nok tid med den enkelte. Lærer 3 sier at han vanskelig ser for seg å komme inn som en gjest en gang i blant, men at han trenger mest mulig tid med elevene han skal skape et forhold til.



## 10.4 Elevmangfold

### 10.4.1 Etnisitet

To av de som ble intervjuet, lærer 1 og lærer 4, har erfaring fra store byskoler der ca en tredel av elevene har annen etnisitet enn norsk. De to andre har jobbet på skoler utenfor de store byene, og ikke opplevd store endringer på dette området. Lærer 4 pekte på at mangfoldet gjør både elever og foreldre mer inkluderende, og at det ser ut til at de tar mer vare på hverandre enn der hun jobbet før, et sted med nesten ingen minoritetsspråklige. På den andre siden peker hun på at det i hennes jobb følger med noen utfordringer i forhold til alt samarbeidet som man er avhengig av rundt slike elever. Det beskrives som veldig vanskelig å finne tid, sted og rom for dette. Dette samarbeidet omhandler ikke bare faglige ting, men også ulike tilpasninger i forhold til å være ute på for eksempel ski, skøyter eller sykkel slik klassen iblant er. De minoritetsspråklige mangler i mange tilfeller det utstyret som kreves for å kunne delta, og da blir læreren en tilrettelegger for at alle skal kunne delta. Samtidig er ofte de minoritetsspråklige mindre vant til å delta i slike aktiviteter, og ferdighetene er da deretter. Lærer 4 sier at hun opplever at mange minoritetsspråklige, naturlig nok, henger etter faglig, men at de største forskjellene og utfordringene for henne som lærer er å få de med på fysiske aktiviteter. Disse typisk norske aktivitetene, en type kulturformidling som skolen bedriver, omtales i boka som heter *Lesing, lekser og læring* (Laugerud mfl., 2014)

Når det gjelder foreldresamarbeidet med denne gruppen er det litt ulike opplevelser lærer 1 og lærer 4 sitter med. Lærer 1 har stort sett hatt foreldre som har kunnet nok norsk til at de forstår og klarer å gjøre seg forstått. I enkelte tilfeller har han måttet støtte seg til morsmåls lærer. Lærer 4 derimot har flere nyankomne i sin gruppe, og må benytte tolk som et bindeledd i samarbeidet. Tilgangen på tolk styrer når dette samarbeidet kan finne sted, og da må hun skyve på andre planlagte ting. Som igjen medfører at de berørte partene må informeres om endringene. Begge uttrykker vanskeligheter med å få foreldre til å møte opp på foreldremøter og utviklingssamtaler, og at det ofte krever en ekstra innsats for å nå disse hjemmene med informasjon. Slik sett kan man si at det er til dels store forskjeller i hvordan lærerne jeg intervjuet opplever utviklingen i forhold til et etnisk mangfold. Det er fortsatt store forskjeller innad i skole-Norge, både med tanke på hvor i landet man bor og om man er ansatt ved en byskole eller bygdeskole.

## 10.4.2 Atferd

Flere av de intervjuede lærerne opplever en dalende tendens blant elevene når vi kommer til det som Andy Hargreaves omtaler som sosial kapital, og som jeg her omtaler som atferd, eller evnen til å komme i godt samspill med andre. Noen peker på nedbygging av spesialskoler og fravær av tilhørende ressurser som en medvirkende årsak, mens andre peker på at også de med normale forutsetninger er mer grenseløse enn tidligere. Det er særlig 3 og 4, de to som fortsatt er i jobb, som gir uttrykk for at de i større grad enn tidligere møter elever som virker å ha liten respekt for regler og grenser som skolen har bestemt. De er mer argumenterende enn før og har vanskeligere for å godta ting som er bestemt av andre.

Lærer 3 gir uttrykk for å føle seg maktesløs i en del tilfeller når det gjelder å endre atferd, særlig siden den atferden han ser behov for å endre ser ut til å være normalen i hjemmet. Han etterlyser i slike tilfeller de stødige og stabile som foreldre bør være slik Riksaasen (2010) beskriver det i sin bok. Det er også slike elever lærer 2 har hatt vanskeligheter med å «komme under huden på», og som han har brukt mye tid for å komme i en god relasjon med. Felles for de jeg har snakket med er at de har gitt uttrykk for at systemet, skolen, virker maktesløse, eller som lærer 3 sa: «sjakk matt» i forhold til å håndtere denne uønskede atferden. I *Det store skolesviket* blir denne mangelen på sanksjoner omtalt:

Selv kjøring uten bilbelte blir i dag straffa med en saftig bot, til tross for at en ikke skader andre enn seg selv. Elever som kommer for seint og skaper uro, ødelegger for andre noe av det viktigste et ungt menneske kan ta med seg i livet: skolegangen. Det må da være mye verre enn et manglende bilbelte? Budskapet er med andre ord: Når det gjelder skole, er det ikke så viktig. Der kan vi la det skure og gå.

(Kval, 2014, s.176)

Det at elever med atferdsvansker tar mye plass i lærerhverdagen, og at lærerens tid må skjevfordeles er alle intervjupersonene tydelige på. Lærer 1 sa at i et rom med 30 elever må man «gi blaffen» i de 25 som er normalt fungerende. Slik sett står lærerne i et dilemma slik Vedøy (2017) beskriver det i *Ledelse i og av flerkulturelle skoler*. I den boka omtales et dilemma som noe som er der og som kommer til å være der. Det er læreren som må innfinne seg med det, og finne en måte å leve med det på. Hvis læreren derimot opplever et problem, er det noe som lar seg løse. Et annet fellestrekk fra intervjuene er at lærerne etterlyser en arena der kollegiet kan ta opp slike utfordringer som oppleves på deres arbeidsplass. Når de fire lærerne snakker om det med atferd er det flere sider av saken som blir belyst. Man har

hensynet til de elevene som ikke passer inn i systemet slik det er, og dermed viser uønsket atferd, og slik sett også deres foreldre som ønsker tiltak for å bedre situasjonen. Så kommer hensynet til den store mengden av normalt fungerende elever som må skjermes best mulig for de utagerende elevene. Også disse elevenes foreldre vil kunne komme med ønsker eller krav ut fra hva de hører om skolehverdagen. Så for lærerne vil det være en ganske hårfin balansegang å kombinere hensynet til de få eller hensynet til den store mengden. Flere av de jeg intervjuet har følt at hensynet til de få ofte ender opp med å komme først.

I dette omtalte mangfoldet av elever er det bare lærer 4 som omtaler de etnisk ikke norske som en gruppe elever med dårlig faglig fungering. Dette er en oppfatning som støttes i boken som heter «For store forventninger?». Der vises det til undersøkelser som viser at minoritets elevene henger etter de etnisk norske elevene etter endt grunnskole (Bakken & Elstad, 2012). De andre tre derimot, tenker at det er et stort faglig sprik uavhengig av nasjonalitet. De opplever at tilfanget av faglig svake elever er like stort fra den etnisk norske delen av elever.

#### **10.4.3 Faglig sprik**

Flere peker på at det kom et skifte i forbindelse med at spesialskolene ble lagt ned. Den som er mest tydelig her er lærer 1, som tenker at denne nedleggelsen var et sparetiltak og at både medelever og lærere nå må betale denne prisen. Lærer 2 trekker fram de sterke elevene som skadelidende, siden han måtte bruke sin tid på de som strevde. I motsetning til lærer 2 som opp gjennom årene har bekymret seg for tilretteleggingen for de faglig sterke elevene, uttrykker de tre andre større bekymring for de elevene som strever faglig. Utfordringene som intervjupersonene opplever samsvarer med det forfatter Karl-Eirik Kval (2014) skriver om temaet. Han påpeker hvor vanskelig det er å tilpasse undervisningen til alle i et rom hvor forutsetningene er så ulike. Han skriver:

I hver klasse er det 30 elever med ulike evner og forutsetninger, så å tilpasse undervisninga til de minst motiverte elevene er en svært dårlig ide. Mantraet er at hvis elevene kjeder seg, er det fordi undervisninga ikke er godt nok tilpassa eleven. Tanken er i beste fall naiv, i verste fall destruktiv. Visst kan en glimtvis få de helt umotiverte til å våkne. Om bare opplegget er spektakulært nok og tilstrekkelig mange kompetansemål befinner seg langt nok unna klasserommet.

(Kval, 2014, s.180)

Lærer 3 er den som i størst grad virker å ha tatt konsekvensen av utfordringen ved at han så seg nødt til å legge om hele sin måte å undervise på. En slik vilje og evne til endring skildres av Garbo og Raugland i boka *Den brysomme profesjonaliteten*. De skriver at det vanskeligste og viktigste for en lærer er å justere seg selv i samspill med andre. (Garbo & Raugland, 2017). Måten han har endret sin arbeidsmåte på, er å gå fra en mer tradisjonell klasseromsundervisning til en langt mer tidkrevende og utfordrende modell der han prioriterer samarbeidsjobbing med materiell som han selv lager. På den måten mener han at han øker sjansene for å treffe den store bredden i elevmassen han er lærer for. I likhet med lærer 1 sier han at elevenes forkunnskaper er dårligere nå enn før, og at det særlig gjelder de praktisk-estetiske fagene. Lærer 1 har måttet senke forventningene slik at oppgavene han før ga i barneskolen nå er mer enn vanskelige nok for ungdomsskoleelever. Han peker også på at slik ressurstilgangen er, og med store elevgrupper vil det måtte foregå en slags felles instruksjon, og at de som faller av der får vanskeligheter med å få gjort det de skal.

Lærer 4 brenner for kroppsøvningsfaget, og sier at dette er et fag hvor hun har merket en forandring i elevmassen ved at forskjellene på elevenes fysiske tilstand virker å være større enn før. Hun sier at det er en ganske stor andel elever som driver med organisert idrett, og at mange av disse er i veldig god form. Kanskje bedre enn før, ved at det nå er mange som går skikkelig inn for å bli gode i idretten sin, og at idrettslagene legger opp til et tilbud for ungene mange dager i uka. De som ikke er med på noe organisert ser ut til å være mindre aktive enn før sier hun, ved at det er mindre uorganisert lek og aktivitet enn tidligere. For første gang opplever hun nå at flere av 12-åringene på trinnet hennes ikke kan å sykle. Slik sett er det nå veldig store variasjoner innad i en klasse i fysiske ferdigheter, og derfor flere begrensninger for hva hun kan ta med klassen sin på av aktiviteter.

#### **10.4.4 By/bygd**

Det er fire ganske ulike beretninger om elevmangfoldet som kommer fram i intervjuene. To av lærerne har jobbet på bygdeskoler, og knapt nok hatt etnisk ikke norske elever. Mens to av de andre har erfaring fra store byskoler med ca en tredel minoritetsspråklige. Av disse to er lærer 4 den som i størst grad gir uttrykk for at denne gruppen av elever i stor grad preger hverdagen for henne som lærer. Felles for alle fire er at de trekker fram den faglige variasjonen i gruppa som en stor utfordring, uavhengig av etnisk bakgrunn.

## **11 Oppsummering**

### **11.1 Innledning**

Tidligere i oppgaven har jeg sitert Francis Bacon, som sammen med Descartes blir regnet som opphavsmennene til den moderne vitenskapen (Eriksen, 2012). Sitatet beskriver en bie som bearbeider et råstoff «by a power of its own», og slik jeg tolker sitatet er dette ment for å beskrive den makten forskeren besitter, i dette tilfellet meg. Dette er en del av bakgrunnen for at jeg har valgt å kalle denne siste delen for «oppsummering». Jeg tenker at ordet «oppsummering» er en noe vagere og mer riktig tittel for meg enn «konklusjon». I dette ligger det at jeg nå skal oppsummere, og ikke konkludere, men kanskje heller antyde noe rundt de funnene jeg har gjort.

De sammenfall av erfaringer og utsagn om disse som har kommet fra mine fire intervjupersoner vil ifølge fenomenologien kunne gi en generell forståelse av fenomenet (Thagaard, 2013). Samtidig ser jeg begrensninger ved dette prosjektet gjennom det jeg tidligere har omtalt, herunder egen fortolkning, reliabilitet og validitet, samt min egen forforståelse. Det siste har vært det mest utfordrende ved at jeg gjennom mange år i læreryrket har mine meninger og oppfatninger fra før om de temaene som ligger til grunn i prosjektet.

Slik jeg har forsøkt å vise tidligere i oppgaven kom det fram en del synspunkter fra intervjuene innen de tre forhåndsvalgte hovedområdene. I denne delen vil jeg ganske kort peke ut de momentene som jeg tenker peker seg ut som en felles forståelsesramme blant mine informanter. Som tidligere vil jeg håndtere hovedområdene hver for seg, før jeg til slutt trekker noen linjer mellom dem for å se om de sammen kan skape et bilde av en helhet.

## **11.2 Digitaliseringen i skolen**

Det kom fram ulike oppfatninger om hva som har vært fordelene ved digitaliseringen som har skjedd i skolen. Alle hadde sine egne oppfatninger om hvordan teknologien har bidratt positivt, så slik sett var det en enighet i at enkelte digitale hjelpemidler har vært til god nytte. Når det gjelder utfordringene er det særlig noen områder som peker seg ut, og som kan ha betydning for pedagogenes tidsbruk, og slik sett problemstillingen som jeg prøver å besvare. Det ene området er tilgjengeligheten på mail som omtales av de fleste informantene, og hva det har å bety for kontakten med foreldrene. I tillegg peker den manglende opplæringen seg ut som en felles frustrasjon og tidstyv. Ut fra det intervjupersonene forteller kan det virke som at pedagogene selv må finne ut av hvordan og til hva man skal bruke alt det nye som innføres av teknologiske hjelpemidler.

## **11.3 Målstyring**

Når det gjelder temaet målstyring ble det av noen pekt på at målstyring har vært nødvendig for å vite hva man skal forsøke å oppnå. Det råder imidlertid en enighet om at målfokuset har blitt dratt for langt, noe som gjenspeiler seg i hele måten man tenker og organiserer skolen på. Den første PISA-undersøkelsen og de nasjonale prøvene omtales som starten for den virkelig store fokusendringen både hos skoleeier, i mediene og blant foreldrene. Med økt prioritering av basisfagene har informantgruppen klare meninger om at både dannelsesdelen av opplæringen og de praktisk-estetiske fagene har blitt skadelidende. Man har opplevd at det målbare prioriteres på bekostning av det ikke målbare, og at pedagogene derfor kommer i et profesjonsetisk dilemma. Eller som jeg tidligere har beskrevet det ved at «accountability» setter «responsibility» under stort press.

## **11.4 Elevmangfoldet**

Det tredje hovedområdet jeg har undersøkt har flere sider ved seg, men også her var det noen få aspekter som stod igjen som en fellesnevner fra det jeg har omtalt tidligere i oppgaven. Utfordrende atferd og faglig sprik blir utpekt som det vanskeligste å håndtere, særlig sett i forhold til gruppestørrelse og det store trykket på faglige ferdigheter. Alle skal nå inn i den ordinære skolen, og i tillegg oppleves en generell negativ endring i hvordan elever respekterer normer og regler. Det oppleves derfor vanskelig å tilpasse systemet til den store variasjonen i

elevgruppen. Flere peker på at systemet, og dermed elevene, mangler faste rammer å forholde seg til, og at undervisningssituasjonen derfor er utfordrende både for elever og lærere. Undersøkelsen min er for smal til å peke på hvordan det etniske mangfoldet bidrar inn i helheten. Det kan synes som om forskjellene på by og bygd fortsatt er store på dette området.

### **11.5 Endene møtes**

Gjennom prosjektet har jeg fulgt tre tråder: digitaliseringen i skolen, målstyring og elevmangfold. Hver av trådene trekker i en retning, og det kan synes som om trådene trekker i en retning som bidrar til en mer kompleks virkelighet. Slik sett vil alle disse trådene på sin måte påvirke pedagogen og hans eller hennes mulighet til å drive relasjonsarbeid både i forhold til foreldre, til elevgruppen og til enkelteleven. Er det så noen felles holdepunkter ved disse trådene som til slutt kan hjelpe til med å flette trådene sammen? Det er dette jeg har hatt et ønske om i forhold til problemstillingen:

#### **Hvordan påvirker tidstyvene i skolen pedagogens relasjonsarbeid?**

Det kan for meg virke som at hver av trådene jeg har fulgt har bidratt til store endringer for pedagogens arbeid. Noen av endringene kom omtrent på samme tid, ved innledningen av et nytt årtusen. Da skjøt teknologien for alvor fart, og dannet opptakten til det som ble en stor satsning i skolen på digital kompetanse. Med *Program for digital kompetanse 2004-2008* ble standarden satt ved at norsk skole skulle bli blant verdens fremste innen IKT.

Omtrent på samme tid, i 2001, kom det store «PISA-sjokket». I kjølvannet av denne testen, som viste at Norge scoret middels blant OECD-landene kom en stor omveltning i skolen. Norge utnevnte seg selv nærmest som en internasjonal skoletaper, og både medier og det politiske miljøet var bestyrtet (Briseid mfl., 2018). I etterkant var man villig til å snu hver en stein for å endre dette, samtidig som omgivelsene åpnet øynene og rettet dem mot det som skjer i norsk skole. PISA-testene ble en forløper til våre egne nasjonale prøver som første gang ble gjennomført i 2004. De fleste som er opptatt av skole vil huske oppmerksomheten rundt disse prøvene og de oppslagene det skapte i både riksdekkende og lokale medier. I iveren etter å fremme faglig læring har den ikke målbare delen av utdanningen blitt skjøvet noe til siden, og arenaene for å drive godt relasjonsarbeid har blitt færre.

Raske og samtidige endringer i samfunnet ser ut til å ha ført til like raske og samtidige endringer i skolen. Når man samtidig ikke helt vet eller klarer å forutse hvor det bærer videre

av sted, er det en utfordring å beholde fotfestet og blikket på det som må ligge til grunn for å kunne lykkes. Ut ifra det som har kommet fram i intervjuene og i teoristoffet har de siste to tiårene vært en tid preget av store omveltninger i skolen. I denne sammenhengen har flere av informantene påpekt at skolen kanskje har vært i overkant villige til å hive seg med i trender som man ikke helt har visst utfallet av. Gjennom det jeg har vært innom i denne oppgaven tegnes det et komplisert bilde av det mandatet læreren har i forhold til oppdragsgiver og ikke minst eleven. I forhold til elevens læring og psykiske helse er det bred enighet om at lærer-elev-relasjonen er en avgjørende faktor, og at det er det som setter lærerprofesjonen i en særstilling.

### **11.6 Til slutt**

Gjennom dette prosjektet har det blitt belyst en rekke dilemmaer som lærere vil møte i sin praksis. Dilemmaene framstår som større og flere enn tidligere. For å treffe en middelvei i forhold til de krav og forventninger som stilles fra omgivelsene må lærerne ta i bruk sin profesjonsetiske kompetanse. Hvilke hensyn og prioriteringer som gjøres vil slik sett være opp til hver enkelt, og her kan kanskje noe av grunnen ligge for at noen lærere ser ut til å fortsatt klare å skape gode relasjoner til elevene, mens andre føler at systemet er til hinder.

Så gjenstår det å se om de kraftige vindene man har opplevd i skolen de siste årene i forhold til digitalisering, målstyring og elevmangfold vil avta eller tilta. De har i hvert fall vart en stund nå, så man begynner å se hvilken retning man er på vei. Og kan hende dukker det også opp nye ting som vil prege refleksjonene og vurderingene i årene framover. Kanskje er det nettopp her både fascinasjonen og frustrasjonen i yrket ligger, nemlig at det finnes få fasitsvar, men uendelig mange kimer til vurdering og diskusjon?



## 12 Litteraturliste

- Atkinson, P. & Coffey, A. (2003). *Revisiting the relationship between participant observation and interviewing*. SAGE Publication
- Bakken, A., Elstad, J.I. (2012). *For store forventninger?* NOVA.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bergem, T. (2014). *Læreren i etikkens motlys*. Gyldendal Akademisk.
- Briseid, O. m.fl. (2018). *Kritiske blikk på skolen*. Z-forlag AS.
- Dale, E.L. (1997). *Pedagogisk filosofi*. Ad Notam Gyldendal.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ekspertgruppa om lærerrollen, *Om lærerrollen*. (2016). Fagbokforlaget. Gruppa består av:  
Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L.I., Lauvdal, T., Qvortrup, L.,  
Salvanes, Kjell G., Skagen, K., Skrøvset, S., Thue, F.W.
- Eriksen, T.B. (2002). *Vestens store tenkere*. Aschehoug.
- Fritze, Y., Haugsbakk, G., Nordkvelle, Y.T. (2015). *Mediepedagogiske perspektiver*.  
Cappelen Damm Akademisk
- Garbo, J., Raugland, V. (2017). *Den brysomme profesjonaliteten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gergen, K.J & Gergen, M. (2011). *Social Konstruksjon ind i samtalen*. Århus: Dansk  
Psykologisk Forlag A/S.
- Hargreaves, A. (2003). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haugsbakk, G. (2010). *Digital skole på sviktende grunn*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Hennum, B.A., Pettersvold, M. & Østrem, S. (2015). *Profesjon og kritikk*. Fagbokforlaget.
- Henriksen, I.M. & Tøndel, G. (2017). *Spontane dybdeintervjuer*. Universitetsforlaget.
- Hughes, J.N, Wu, J.-Y., Kwok, O.-M., Villarreal, V., & Johnson, A.Y. (2012). *Indirect effect of child reports of teacher-student relationship on achievement*. Journal of Educational Psychology.
- Jacobsen, D.I. (2015). *Forståelse, beskrivelse og forklaring*. Høyskoleforlaget.

- Jacobsen, D.I. (2016). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Cappelen Damm Akademisk.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1992). *Om 6-åringer i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold.* (St.meld. nr. 40. 1992).
- Kval, K.E. (2014). *Det store skolesviket.* Dreyer.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju.* Gyldendal akademisk.
- Laugerud, S., Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (2014). *Lesing, lekser og læring.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, B.B. (2014). *Kulturelt og etnisk mangfold i skolen.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Molander, A. & Terum, L.I. (2010). *Profesjonsstudier.* Universitetsforlaget.
- Norwich, B. (2013). *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education. Living with uncertainty.* Oxon, Routledge.
- NOU. (2002). *Førsteklasses fra første klasse.* Hentet fra regjeringen.no.
- NOU. (2003). *I første rekke.* Hentet fra regjeringen.no.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.* (1998-07-17-61). Hentet fra lovdata.no
- Persson, A. & Sellerberg, A.M. (2011). *Lytting på offentlig sted.* Gyldendal.
- Riksaasen, R. (2010). *Læreren i skolen og samfunnet.* Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold.* Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrøvset, S., Mausethagen, S., & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerenes relasjonsarbeid.* Cappelen Damm Akademisk.
- Støfring, E. (2000). *Kompetanseutviklingsprogrammet «Samtak» INDIVID OG SYSTEM.*
- Thagaard, T. (2015). *Systematikk og innlevelse.* Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2013). *Vitenskap kunnskap og praksis.* Gyldendal akademisk.
- UFD. (2004a). *Program for digital kompetanse 2004-2008.* Oslo: Departementet

- Vedøy, G. (2017). *Ledelse i og av flerkulturelle skoler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Wang, M.-T., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). *Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment*. *Developmental Psychology*.
- Webster-Stratton, C. (2008). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Winslade, J.M. & Monk, G.D. (2013). *Narrativ vejledning i skolen*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag A/S.

## Vedlegg 1

### Intervjuguide

Kort redegjørelse for undersøkelsen, presentere meg selv (studier, jobb, interessefelt). Hvorfor er jeg nysgjerrig på å finne ut mer om dette? Hvor mange flere skal intervjues, gjennomlese intervjuet før det blir en del av rapporten? Minne om at det er fullstendig anonymisert.

Innledende spørsmål:

Er det noe du lurer på i forbindelse med intervjuet?

Hvilke tanker gjorde du deg når du leste prosjektbeskrivelsen og bakgrunnen for dette prosjektet?

Starter intervjuet med noen dagligdagse temaer som det er greit å svare på, og som får intervjupersonen trygg i situasjonen.

Kan du fortelle litt om egen yrkesbakgrunn, hva slags tilknytning du har hatt til skolen? Antall år, ulike skoler, by, bygd osv.

Før vi starter selve intervjuet vil jeg at du forteller litt om hvordan du ser på deg selv som lærer. Hva ser du på som de viktigste sidene ved jobben? Hva liker du best å fokusere tiden din på?

I løpet av intervjuet skal vi som du vet innom tre hovedtemaer som jeg håper å finne ut litt mer om din opplevelse av. Det første temaet er det som har med elevmangfoldet å gjøre. Kan du si litt om hvordan dette har endret seg gjennom din yrkeskarriere? Kan du gi eksempler på hvordan dette påvirker arbeidsdagen din? Vil du si at endringer i elevmassen har påvirket din arbeidsmengde? Har det noen betydning for relasjonsjobben du kan gjøre mot den enkelte elev?

Det andre hovedområdet jeg ønsker å prate med deg om er den endringen som har skjedd i skolen i forhold til den teknologiske utviklingen. På hvilke måter påvirker teknologien lærerjobben? Har de tekniske hjelpemidlene forenklet jobben, eller har det gjort situasjonen mer kompleks? Hva har blitt enklere, og hvilke frustrasjoner har du opplevd? Har du opplevd at elevene har endret seg? Tror du at teknologien har noen innvirkning på dine muligheter for å skape gode relasjoner til elevene?

Det tredje området jeg ønsker å prate med deg om er de endringene som har skjedd i forhold til mål- og resultatstyring i skolen. Kan du si litt om hvordan ulike kartlegginger og testing av elever påvirker lærerens fokus? Hva tror du det gjør med elevene? Kan du si litt om vekten av de ulike fagene? Har resultatfokus hatt noe å si for de praktisk-estetiske fagene? Er det noe mer du ønsker å tilføye i forbindelse med det vi har pratet om?