

Masteroppgave

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige
universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og
teknologiforskning
Institutt for sosiologi og samfunnsforskning

Tora Helen Hiller Hagen

Læreren og skolen i spenningsfeltet mellom standardisering og pedagogisk differensiering

Masteroppgave i sosiologi

Trondheim, våren 2013

Forord

Det siste semesteret på lektorutdanningen ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er over. Min interesse for skolen og lærere spesielt, ble temaet for min avsluttende masteroppgave i sosiologi. Det har vært et krevende siste år ved Dragvoll, men samtidig det mest interessante og utfordrende året i min utdanning. Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg utviklet meg som forsker, og fått et bredere perspektiv på den norske skolen.

Mine veiledere Anna Rapp og Håkon Leiulfsrud fortjener en stor takk. Dere har gitt meg inspirasjon, motivasjon og konstruktive tilbakemeldinger som har hjulpet meg svært mye i oppgaveprosessen, og det er jeg veldig takknemlig for.

Jeg vil også takke mine informanter som stilte opp til intervju i en hektisk arbeidshverdag, og for at dere delte åpent om deres arbeidshverdag. Det førte til et spennende forskningsprosjekt.

Vi er flere i mitt kull som har skrevet masteroppgave med skole som tema. Vi har derfor hatt flere møter hvor vi har utvekslet tanker, meninger og gitt hverandre innspill på oppgavene. Derfor vil jeg takke mastergruppen for et flott samarbeid, og ønsker dere videre lykke til med studier og arbeid.

Til slutt vil jeg takke mine medstudenter for ei fin studietid. I tillegg venner, familie og samboeren min Ørjan som har støttet og oppmuntret meg gjennom hele studietiden.

Tora Helen Hiller Hagen

Trondheim, Juni 2013

Sammendrag

Forskningsprosjektet er en empirisk undersøkelse om hvordan en sammenslått skole håndterer felles standarder rundt pedagogisk differensiering. Bakgrunnen for prosjektet er en økt bevissthet rundt økte krav og forventninger til skolen og lærerne, og et bilde av skolen som en kompleks organisasjon. Hensikten med prosjektet er å studere hvordan en organisasjon håndterer motstridende krav og mål, og med støtte i institusjonell teori kan forklares som påvirkning fra institusjonelle omgivelser. Forskningen baserer seg på dybdeintervju av skoleledere, og fokusgruppeintervju av lærere ved samme skole, med flere studiested. Denne undersøkelsen ser på hvordan skoleledere håndterer pedagogisk differensiering fra sitt ståsted, og hvordan lærere håndterer skolens standarder omkring pedagogisk differensiering. Prosjektet benytter seg av ny-institusjonell teori i lys av John Meyer og Brian Rowan, og forklarer hvordan skolen skaper en formell og uformell struktur, og på flere måter løskobler seg fra skolens standarder. Prosjektet søker å belyse gjennom teori og empiri hvordan ulike dilemmaer kan oppstå i skolen rundt pedagogisk differensiering og standardisering, og på hvilke måter spenningsfeltet håndteres.

Innhold

1. Innledning	1
1.1 Mellom standardisering og pedagogisk differensiering	2
1.2 Oppgavens struktur	6
2. Teoretisk rammeverk	9
2.1 Pedagogisk differensiering og standardisering	9
2.2 Ny-institusjonell teori	11
2.2.1 Kobling og løskobling mellom planer og praksis	13
2.3 Multiklientforhold i skolen	15
3. Metode og data	19
3.1 Presentasjon av case og utvalget	19
3.2 Dybdeintervju og fokusgruppeintervju	20
3.2.1 Dybdeintervju	20
3.2.2 Fokusgruppeintervju	21
3.3 Arbeid i forkant av datainnsamlingen	22
3.4 Gjennomføring av datainnsamlingen	24
3.5 Prosjektets styrke og utfordringer	26
3.6 Kategorisering av datamaterialet.....	27
4. Analyse	29
4.1 Hvordan implementerer skolens ledelse standarder i forhold til pedagogisk differensiering i skolen, og hvordan blir det møtt av lærerne?	29
4.1.1 Sammenslåingen av skolene	30
4.1.2 Kontaktlærerordningen	33
4.1.3 Mål om gjennomføring som standardiseringsform.....	38
4.2 På hvilken måte er pedagogisk differensiering en utfordring for lærerne?	42
4.2.1 Tilpasset opplæring.....	42
4.2.2 Økt rapporteringskrav i skolen	46
5. Diskusjon av spenningsfeltet mellom standardisering og pedagogisk differensiering i skolen	51
5.1 Samordning av skolene gjennom standardisering	51
5.2 Standarder og løskobling	52
5.3 Multiskole og multilærer.....	54
6. Avslutning	57
6.1 Forskningens bidrag og begrensninger	58
7. Referanser	61
Appendiks	I

1. Innledning

Denne studien retter seg mot temaet standardisering og differensiering i skolen. Standardisering blir forstått som felles krav og spesifikasjoner som brukes som et verktøy for myndigheter i reguleringen av tjenester og produksjon (Nærings og Handelsdepartementet, 2012). Standardisering brukes også til å skape samordning og samarbeid mellom flere aktører (Brunsson & Jacobsson, 1998) som er nødvendig både i tjenesteorganisasjoner som i produksjon. Standardisering i skoleorganisasjonen vil i denne studien bli sett på som læreplaner, prosedyrer, lover og mål som skolen og lærerne må forholde seg til. Det vil legge føringer på hvordan aktørene i skolens organisasjon skal opptre. Pedagogisk differensiering er i denne oppgaven brukt som en samlebetegnelse for utfordringene som skolen møter i daglig praksis, blant annet gjennom at elevene er forskjellige. Pedagogisk differensiering er derfor koblet til elevulikhet, og hver elevs individuelle behov for læring og sosialisering. Tendensen i tidligere forskning ser ut til å vise at spenningsforholdet mellom standardisering og pedagogisk differensiering mange ganger kan være problematisk for lærere i deres hverdagslige praksis.

OECD gjennomførte en undersøkelse i 2005 om ulike lands policy for lærere. Konklusjonen var at det stilles flere krav til lærere nå enn før. Samfunnet forventer at skolen og lærerne skal takle utfordringer som har vokst frem i skolen som følge av et samfunn i utvikling. Noen utfordringer er koblet til sosial ulikhet, ulik kulturtilhørighet og atferdsproblematikk hos elevene (OECD, 2005). Det pekes samtidig på at arbeidshverdagen er blitt stadig mer utfordrende der et økt fokus på kontroll gjennom rapportering har bidratt til frustrasjon og stress blant lærere. I sin skolepolitiske satsning har statsminister Jens Stoltenberg og Arbeiderpartiet gitt lærerne løfter om avbyråkratisering i skolen. Det handler mye om tidstyver, der møter og administrasjon virker uheldig for lærerne med tanke på tid (Valum, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Mange av de standarder som skolen som organisasjon forventes å følge kan fremstå som alt for ambisiøse eller for vanskelige. For eksempel så har det i de senere år blitt et økt fokus på gjennomføring av videregående skole for å bidra til både samfunnsøkonomisk tilvekst og individenes personlige utvikling. Som en følge av slike mål kommer kravet om tilpasset opplæring som betyr at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Lovdata, 2013). Med store klasser tenkes det at det er en utfordring å legge til rette for hver enkelt elev, eller for lærere med knapp tid.

Kravene til den enkelte lærer illustrerer en skole med økt fokus på individualisering. Men også en skole som utsettes for høy grad av press, og av og til motstridende krav fra sin institusjonelle omgivelse. Dette kan skape flere dilemmaer for skolens aktører. De institusjonelle omgivelsene har ofte forskjellige forståelser av hvordan skolen skal organiseres. For at en organisasjon skal beholde sin troverdighet er den nødt til å fremstå som legitim i forhold til sin omgivelse, hvis ikke blir den sett på som mindre rasjonell. Dette kan skape spenninger i en organisasjon (Meyer & Rowan, 1977). Forskning har vist at gjennomføring av statlige reformer i skoleverket kan være utfordrende å implementere, og skolene preges av reproduksjon av institusjonaliserte mønstre (Ramsdal, Michelsen & Aarseth, 2002).

Tidligere forskning på skolen som organisasjon viser at det ofte skjer en løskobling mellom skolens standarder og den daglige praksis som bidrar til å skape skolen som institusjon. Det tyder på at lærere møter mange former for dilemmaer, der de tvinges til å velge, og velge bort. Denne studien vil derfor bidra til å belyse feltet mellom standarder og praksis, med et særskilt fokus på pedagogisk differensiering.

Derfor spør jeg:

Hvordan håndterer skolen felles standarder i forhold til pedagogisk differensiering?

Hensikten med forskningsprosjektet er å studere hvordan en organisasjon håndterer motstridige krav og mål. Jeg er ute etter å finne ulike måter en organisasjon takler spenninger innenfor organisasjonen, og hvordan dilemmaer blir forstått av organisasjonens ansatte.

For å svare på prosjektets hovedspørsmål tar jeg for meg et meget relevant skolecase. Tre tidligere videregående skoler har blitt slått sammen til en ny organisasjon. Jeg er ikke primært interessert i parallelle organisasjonskulturer, men i illustrasjoner på hvordan skolene/enhetene nærmer seg spørsmålet om felles standarder. Det er interessant å se hvordan utfordringene knyttet til elevulikhet blir taklet, og hvordan standardiseringen påvirker skolehverdagen i forhold til pedagogisk differensiering. Det gir mulighet til å få et nærmere innblikk på skolens utfordringer, og hvordan de håndteres på strukturnivå og aktørnivå.

1.1 Mellom standardisering og pedagogisk differensiering

OECD har gjennomført en undersøkelse om 25 ulike lands policy for lærere i perioden fra 2002 til 2004. Rapporten viser at det stilles høyere krav til lærerne nå enn tidligere, i Norge og øvrige land. Det forventes at skolen og lærerne skal takle strukturelle utfordringer knyttet

til språk, sosial ulikhet/stratifisering og kulturkonflikter, komme med tiltak for å styrke toleranse og sosialt samhold, legge til rette for elever som er vanskeligstilte og hjelpe barn med atferdsforstyrrelser. I tillegg skal de ta i bruk ny teknologi, holde tritt med samfunnets raske informasjons og kunnskapsutvikling, forberede elevene på samfunnets og økonomiske utfordringer, og selv være motivert for kontinuerlig læring (OECD, 2005). Rapporten viser at lærerrollen i dag er kompleks og utfordrende.

De økte kravene til lærerne kan påvirke lærerne på flere måter. Den kjente lektoren Inge Eidsvåg uttrykte en bekymring for lærernes utvikling i en kronikk (2012) med tittelen «Lærerens glede». Der skrev han om hvor viktig det er at læreren enda ser glede i sitt arbeid, og det er i møtet med elevene at læreren får glede. Han diskuterte hvordan kontroll kan overta gleden og tilliten til skolen. Avslutningsvis skrev han «*Hvis skjemaene, testene, kontrollen og rapportene dominerer, da blir læreren en humørløs pedant og skolen en steril målstyringsinstitusjon*» Kronikken viser noe viktig. Skolen møter nye utfordringer i samfunnets utvikling, men det er fortsatt læreren som møter elevene, og blir et slags bindeledd mellom samfunnet og staten (Eidsvåg, 2012).

Det ble sagt innledningsvis at kravene til skolen kan forstås som for vanskelige, og målene for høye. En av de standardiserte kravene og målene i skolen er læreplanen. I høringsbrevet fra 2010 vises det ønske fra Utdanningsdirektoratet om at læreplanen skal endres. En av grunnene til revideringen er kritikken om at læreplanen er omfattende, og oppfattes for ambisiøs (Utdanningsdirektoratet, 2010). Dette er et godt eksempel på utfordringer som læreren møter i forholdet mellom standardisering og praksis.

Skaalvik og Skaalvik (2012) har forsket på utviklingen i skolen det siste tiåret, og finner også i sin forskning at kravene øker, og skaper dilemmaer i skolen. Det første som blir nevnt er prinsippet om målstyring. Målstyring er et nytt styringssystem i skolen som ble innført samtidig som Kunnskapsløftet. Det handler om å definere mål for opplæring, og ta i bruk tester for å kontrollere at målene er nådd, samtidig som det blir gitt stor lokal frihet til metoder og arbeidsformer. Tanken bak målstyringen er å ansvarliggjøre skoleleder. Derfor har synet på rektors rolle endret seg. Rektor blir gitt et tydelig arbeidsgiveransvar, med stor frihet til organisering (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Det hevdes derfor at den nye rektorrollen skaper en større avstand mellom rektor og lærere (Beatty, 2011).

I tillegg er teamarbeid med lærerne blitt en mer utbredt arbeidsform, som krever mer samarbeid fra lærerne og mer tid brukt på møter, der tiden som er avsatt til samarbeid ikke

alltid blir brukt på en hensiktsmessig måte. Prosjektarbeid, pedagogisk teori og forskning eller implementering av et program, er temaer som blir tatt opp på møter. Det er blitt vanlig å ta i bruk prosjekter som tidligere er utprøvd på andre skoler. Prosjektene brukes det mye tid på, og det kan være utfordrende, og skaper store endringer i den daværende praksisen (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Forskning viser et økt tidspress og en hektisk hverdag i skolen. Tidspresset kommer av flere arbeidsoppgaver og flere møter, som gir færre muligheter for pauser (Hargreaves, 2003). Det samme viser Skaalvik og Skaalvik (2012) i sin forskning, der 74 prosent av lærere i grunnskolen opplevde dagene som hektiske. Alt dette henger sammen ved at målstyringen skaper flere tester som lærerne må administrere, og økt krav til dokumentasjon. Og flere møter tar bort tiden fra undervisning og forberedelse.

Skaalvik og Skaalviks (2012) forskning viser at kontaktlærerordningen blir sett på som mindre heldig, ettersom informantene mener de mister faglig og sosial nærhet til noen elever. Det rapporteres også om lærernes mangel på innflytelse på skolens virksomhet, for eksempel hvordan ressursene fordeles, og hva som skal være skolens satsningsområde. Kravet om tilpasset opplæring opplevdes også av de fleste informantene som en utfordring. Informantene mente at kravet var for høyt, og de klarte bare å nå elevene som lå i midten. Noen av lærerne mente elever med særskilte behov får størst oppmerksomhet på bekostning av resten av klassen, andre mente motsatt. Skaalvik og Fossen (1995) viser også i sin forskning at tilpasset opplæring er en utfordring da lærere mener de ikke når ut til alle elever. Mange lærere valgte å gjøre en nivådifferensiering, der elevene velger nivået selv med differensierte oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Jenssen (2011) forsket på tilpasset opplæring, og skolelederens funksjon omkring tilpasset opplæring utført i praksis. Jenssen viser gjennom sin studie at skolelederfunksjonen har endret seg, ved at den er tilført nye oppgaver og mer ansvar. Skoleledere skal fylle ulike roller som kan oppleves som tvetydig og motsetningsfylte. I samme studie opplever rektorene en spenning mellom tilpasset opplæring som ideelt prinsipp, og tilpasset opplæring som praksis ved egen skole. Tilpasset opplæring skal ideelt nå alle elever, men det fortoner seg ikke slik. Sterke elever får ikke tilpasset opplæring i tilstrekkelig grad, og svake elever prioriteres i fag det er nasjonale prøver i. Utfordringen for rektorene viste seg å være spenningen mellom krav, og skolens forutsetninger for å innfri de. Rektorene henvendte seg ofte til planer om tilpasset opplæring, men var usikre på om de ble fulgt i timene. Det viste seg at om begrepet

tilpasset opplæring er uklart og oppfattes ulikt, vil det skape ulik praksis, også på en og samme skole (Jenssen, 2011).

Bachmann og Haug (2006) fant i sin studie at målet om tilpasset opplæring møter utfordringer da det skal operasjonaliseres som pedagogisk praksis. Dette henger sammen med at det ikke finnes enkle løsninger i en kompleks praksis. Hvordan skolen velger å ta i bruk tilpasset opplæring må ses i forhold til den skolepraktiske konteksten, og hvordan strukturen legger begrensninger og muligheter for tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006).

Coburn (2004) var i sitt forskningsprosjekt opptatt av lærerens autonomi, og hvordan læreren opptrer i klasserommet, samt presset fra institusjonelle omgivelser. Coburn fant i sin studie at lærerne skaper en rolle på bakgrunn av både erfaring fra egen praksis, og institusjonelle omgivelser forventninger, men peker på at egen praksis og holdninger likevel kan være påvirket av institusjonelle omgivelser. Coburn mener videre studier må fokusere på beskjeder, standarder og innholdet i dem, og hvordan lærere står i et sammensatt press fra institusjonelle omgivelser. Coburn hevder at læreres respons på standarder ikke er statiske, men vil forandre seg over tiden. Lærere tar i bruk nye standarder hele tiden, og deres holdninger til standarder kan endres. Dette må ikke bli sett i et ovenfra og ned perspektiv, der Coburn (2004) hevder det er mer komplekst enn som så.

Et forskningsprosjekt fra Danmark (Zeuner m.fl., 2010) undersøkte hvordan lærerrollen endret seg etter en ny skolereform i 2005, og hvordan reformens ideer eller standarder ble tatt i bruk i lærernes daglige arbeid. Etter reformen i 2005 viste det seg at lærerrollen ble differensiert ved at læreren fikk flere funksjoner. Studien viser at med reformen kom det mange formaliteter i forhold til lærernes handlinger, men med formalitetene kom det også mange muligheter. Lærerens rolle ble oppfattet som differensiert og tvetydig, og som forskerne mener skaper et større handlingsrom for lærerne, der de må forhandle seg frem til en rolle. For fremtiden er det forventet at det vil komme flere reformer i skolen. Det kan oppleves som en fornyelsestvang. Zeuner med flere mener tvetydigheten reformen medfører, håndteres best i samarbeid og felles avklaring, så den enkelte lærer ikke skal stå alene med utfordringer og muligheter. Det betyr at skolen må balansere i mellom det gjeldende, det gyldige og det mulige (Zeuner m.fl., 2010).

Fevolden og Lillejord (2005) snakker om skolen som et løst koplet system ved at den er inndelt i to. Læreren skal ta seg av undervisningen, og skolens ledelse skal ta seg av det administrative arbeidet. Skolen blir løst koplet ved at ledelsen har relativt lite med

undervisningen å gjøre, og derfor mindre påvirkningsgrad for hva som skjer i klasserommet. En konsekvens er at håndtering av tilpasset opplæring egentlig blir utviklet av lærerne, ettersom det er de som tar seg av den praktiske gjennomføringen (Fevolden & Lillejord, 2005).

Moos, Krejsler og Kofod (2007) studerte tre ulike «suksess-skoler» i Danmark. Suksess er i deres studie sett på som både høy score på ulike tester, samtidig som at elevens helhet er i varetatt. Elevens personlige, faglige og sosiale utvikling medvirker til utvikling av hele eleven (Moos m.fl., 2007). I studien finner de at lærerne arbeider mye på egen hånd, de tar beslutninger ut i fra egne vurderinger. Deres handlinger i klasserommet er ikke overvåket av skolens ledelse.

I studien fant Moos, Krejsler og Kofod koblingen mellom skolens ledelse og lærerens arbeid, og hvordan lærerens arbeid blir gjort, som løs. Skolene fremstilles som desentralisert ved at lærerne har mulighet til å ta beslutninger på egen hånd, og fremstår som selvstendig. At koblingen mellom skolens ledelse og læreren er løs, tolkes som et svar på individualiseringen. En individualisering av både lærerens arbeidsvilkår, og hvor det kreves en undervisningsdifferensiering i forhold til elevene. Lærerne måtte derfor ha en større selvovervåking og evaluering av eget arbeid, fremfor overvåkning fra ledelsen. På den ene skolen var det i tillegg lagd et kontraktssystem mellom lærere og ledelse. Den gir lærere et større handlingsrom uten kontroll fra ledelsen, men også et større ansvar, og lærerne må koordinere tidligere ledelsesoppgaver. Likevel mener Moos, Krejsler og Kofod at det blir en tettere kobling mellom skolens struktur og lærerne, ved at skolens fokuspunkter står i kontrakten, og lærerne må handle deretter. Forskerne mener at en forutsetning for at denne måten å organisere skolen på blir suksessfull, er at lærerne aksepterer arbeidsmetoden, og skolens ledelse må kunne håndtere både løse og sterke koblinger i organisasjonen (Kofod, 2007).

1.2 Oppgavens struktur

I neste kapittel blir oppgavens teoriramme presentert. Ny-institusjonell teori i lys av John W. Meyer og Brian Rowan brukes som analyseverktøy for å belyse spørsmål knyttet til standardisering og legitimitet, og samspillet mellom den formelle og uformelle skoleorganisasjonen. I tillegg viser det til begrepet multi-klient hentet fra Arnkil (1991) for å belyse at både lærere, skolen og elever som case, er underordnet et flertall institusjonelle og administrative rasjonaliteter. I metodekapitlet presenteres forskningsdesignet, inklusive

dybde- og fokusgruppeintervju. Analysen er todelt, der prosjektets to underordnede forskningsspørsmål (se teori) danner grunnlaget for presentasjon av funn, og andre temaer underordnet forskningsspørsmålene. I diskusjonen blir prosjektets hovedspørsmål drøftet. Oppgaven avsluttes med en kort oppsummering av funn og hovedkonklusjoner.

2. Teoretisk rammeverk

2.1 Pedagogisk differensiering og standardisering

I innledningen ble pedagogisk differensiering sett som en samlebetegnelse på utfordringer som lærere møter i en heterogen elevmasse. Her må det både tas høyde for ulikheter knyttet til sosial bakgrunn, kjønnsforskjeller og behov for tilpasset opplæring grunnet individuelle forhold. Standardisering i skoleverket manifesteres gjennom blant annet læreplaner, prosedyrer, retningslinjer fra stat, kommune og rektor som lærerne må forholde seg til.

Pedagogisk differensiering blir i pedagogikken forklart som å gi elevene samme mulighet. Differensiering betyr å gjøre forskjellig, og har vært tradisjon i lang tid i norsk skole. Pedagogisk differensiering handler om tiltakene man kan gjøre innenfor den enkelte klasse, og den vanligste formen er hjelpen læreren gir den enkelte elev i timen (Grepperud & Skrøvset, 2012; Skaalvik & Fossen, 1995). Ambisjonen om å møte elevenes ulikheter så godt det er mulig er formulert som tilpasset opplæring i læreplan og lov. Tilpasset opplæring er fastsatt i opplæringsloven § 1-3, og heter at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven (Lovdata, 2013). Prinsippet om tilpasset opplæring gir ikke eleven rett til noen særskilt tilrettelegging, fordi tilpasset opplæring er knyttet til den ordinære opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det er et utdanningspolitisk krav at tilpasset opplæring skal være et grunnleggende prinsipp i skolens daglige arbeid. Samtidig er tilpasset opplæring formulert slik at hver enkelt skole må gi det innhold og form ut i fra lokale forhold (Bachmann & Haug, 2006). Det krever en skoleledelse som gir arbeidet kraft og retning (St.meld, 2007-2008).

Pedagogisk differensiering ble tatt med som krav i mønsterplanen (M74) fra 1974. Skolen hadde frem til da vært opptatt av organisatorisk differensiering, som er å danne klasser og grupper ut i fra et kompetansenivå. I 1974 ble det lagt større vekt på læring i fellesskap. Ingen ønsket lenger å stigmatisere enkelte elevgrupper. Ved å ta i bruk pedagogisk differensiering i klasserommet ble det mer utfordrende å være lærer, og å lage et undervisningsopplegg som passet for alle i klassen. Pedagogisk differensiering fungerte dårlig og tilgodeså bare elever med særskilte behov. I 1987 kom en ny læreplan, der begrepet tilpasset opplæring ble innført. Skolen ønsket nå å ta vare på de teoretisk sterke elevene, likeså de med særskilte læringsbehov (Mathiassen, 2009).

I pedagogikken tolkes pedagogisk differensiering som å gi elevene like muligheter, men det betyr at man må noen ganger behandle elevene ulikt, og det gjør læreren i klassen. Samtidig

er det viktig å påpeke at hver elev representerer noe eget, og at hver sak angående eleven er situasjonsbestemt. I oppgaven er det derfor valgt å bruke en forståelse av pedagogisk differensiering som en samlebetegnelse for tilpasset opplæring, og hver elevs spesielle behov i forhold til læring og sosialisering. Eksempler på pedagogisk differensiering i skolen er elevulikheter i form av kompetansenivå, sosial bakgrunn, kulturer, ønsker og læringsmål.

Standardisering er det andre begrepet i prosjektets forskningsspørsmål. Brunsson og Jacobsson (1998) definerer standardisering som å forme i samme form, stille noe likt. Det kan også sies å være gjennomsnittlig, normaliserende og upersonlig (1998). Standarder er ofte praktisk og gjør ting enklere, mens i andre sammenhenger gjør det ting mer komplisert. Likevel har vi standarder og forholde oss til. Det er sentralt i det moderne samfunnet, og blir en form for samordning og styring.

Brunsson og Jacobsson (1998) tenker seg at standarder er regler nettopp fordi regler forteller oss hva som skal gjøres i ulike situasjoner, eller hva en ikke bør gjøre. Regler gjelder ofte for flere enn én person, og blir derfor en måte å gjøre ting likt på. Derfor er også regler et godt utgangspunkt for samordning, og skaper et samarbeid mellom flere aktører. Det finnes regler der samordning er viktig, slik som i trafikken eller i skolen. Det finnes mange ulike regler å følge, de fleste er lagd av andre, noen har man skapt selv. Noen regler kan vi velge å følge, andre er vi påtvunget å følge. Dermed kan regler deles inn i tre ulike kategorier; direktiv, normer og standarder. For dette prosjektet legges det størst vekt på skolens regler som standarder. Standarder utfordres ved at de fremstilles som frivillige, det er ingen eksplisitte sanksjoner knyttet til dem. Standarder kan dermed sies å være råd, og det er opp til mottakeren om dem følges eller ikke. Normer er internaliserte regler, som man ikke reflekterer særlig over, eller stiller seg spesielt kritisk til. Direktiver er tvingende regler, og har ofte noen sanksjoner knyttet til seg. Normer, direktiver og standarder er likevel flytende, og er vanskelig å skille. En standard kan bli så vanlig at det blir en norm, eller standarder kan overgå i direktiv (Brunsson & Jacobsson, 1998).

Internasjonale organisasjoner med stater som medlemmer, for eksempel OECD, har ikke myndighet eller autoritet til å utarbeide direktiver, og derfor sender de ut ulike standarder eller institusjonaliserte regler, ofte om hvordan skolene skal organiseres. Standardisering forutsetter at standardene har mottakere, mottakere som handler etter standardene eller ikke (Brunsson & Jacobsson, 1998).

2.2 Ny-institusjonell teori

Offentlige organisasjoner er multifunksjonelle. Det vil si at de må ivareta motstridende hensyn. Politiske mål, kontroll og styring, medbestemmelse fra ansatte, høre på brukere av tjenesten, offentlighet og innsyn i beslutninger, lik behandling, nøytralitet, tjenestekvalitet og kostnadseffektivitet for å nevne noen. Det betyr at en offentlig organisasjon ikke arbeider mot ett felles mål slik som en privat organisasjon, som inntekt eller økonomisk overskudd. Det gir igjen en større mulighet for kritikk av offentlige organisasjoner ved at den må balansere ulike ønsker og hensyn. Dermed blir det opp til ledelsen å se hvilke hensyn som skal tas, og hvilke prioriteringer som blir gjort. Offentlige organisasjoner står derfor innenfor uløselige spenninger (Christensen m.fl., 2010).

Siden skolen kan forstås som multifunksjonell blir den sett på som en offentlig organisasjon. I en skole må man ta hensyn til elever med ulike behov, foreldrenes ønsker og lærernes ønsker, som kan være noe annet enn politiske mål. Hvordan skolen blir fremstilt i media kan også være med på å legge føringer for hvordan skolen skal organiseres, og krav fra institusjonelle omgivelser. Det er ulike aktørgrupper i en skole, med motstridende ønsker og krav. Skolen blir også forstått som en organisasjon ved at en organisasjon oppstår i relasjonen mellom tre grunnelementer: funksjonelle læringsaktiviteter, medlemmer og samordning (Dale, 1999). En av skolens mål og mening er å organisere læreprosesser. Gjennom struktur, samordning gjennom standarder og samarbeid mellom skolens aktører skaper skolen funksjonelle læringsaktiviteter.

Organisasjoner blir i ny-institusjonell teori sett som aktører i den institusjonelle omgivelsen fordi organisasjonen består av individuelle aktører. Aktørene blir sett på som autonome og rasjonelle, men er underlagt press fra institusjonelle omgivelser. Ny-institusjonell teori forklarer spenningen mellom aktører og institusjoner, ofte forklart som en motstand mellom struktur og aktør (Meyer, 2010). Ny-institusjonell teori handler om hvordan organisasjoner skaffer seg legitimitet, hvordan de løskobler formell og uformell struktur, og hvordan organisasjoner blir like. Ny-institusjonell teori fokuserer på organisatoriske strukturer og prosesser, og spesielt hvorfor organisasjoner innenfor samme bransje har en stor grad av homogenitet, samtidig som de blir mer komplekse (Eriksson-Zetterquist, 2009). Ny-institusjonell teori blir brukt i denne oppgaven for å forklare hvordan institusjonelle regler har makt over formelle organisasjoner, slik som skolen, og hvordan disse føringene skaper spenningsfelt mellom regler og handling, plan og praksis.

Utgangspunktet for Meyer og Rowans forskning på 1970 tallet var tanken om at formelle organisasjoner oppstår som refleksjoner av rasjonaliserte institusjonelle regler. Institusjonelle regler fungerer som myter som organisasjoner inkorporerer, som gir organisasjonen økt legitimitet, ressurser, stabilitet og større sjanse til å overleve i den sosiale verden. Organisasjoner blir mer like, fordi institusjonelle regler råder, og styrer organisasjoner i lik retning (Meyer & Rowan, 1977).

Rasjonaliserte institusjonelle regler har en enorm innvirkning på organisasjoner. Reglene viser hvordan organiseringen skal skje, eller hvordan den gamle skal omgjøres. Det blir kodifisert i institusjonelle programmer, yrker eller teknikker. For at organisasjoner skal fremstå som stabile, rasjonelle og seriøse er organisasjoner nødt til å ta i bruk disse institusjonelle kodene eller standardene. Veksten av rasjonaliserte institusjonelle regler gjør organisasjonene mer vanlig og utarbeidet (Meyer & Rowan, 1977).

Denne innflytelsen som institusjonaliserte regler besitter, kommer av mektige organisasjoner som påvirker andre organisasjoner til å bruke samme standarder som de. Dette gjør de i følge Brunsson (2002) gjennom markedet ved å utvikle produkt som blir sett på som en mal, den korrekte måten og gjøre det på. I samfunnet skapes det dermed et bilde at det er den eneste rasjonelle måten å gjøre det på, og det må alle andre følge etter. Slik sett blir organisasjoner like, som Meyer og Rowan kaller ismoformisme. Det kan være skadelig fordi organisasjoner tar til seg standarder som er legitimert gjennom eksterne aktører, og ikke alltid er basert på effektivitet, eller som ikke egner seg best for egen organisasjon. Organisasjoner som skiller seg ut, som ikke tar i bruk standardene kan bli sett på som ugyldige, og mangler derfor legitimitet (Meyer & Rowan, 1977). For skoler er det nærmest farlig å gå bort i fra standardiserte pensum, fag og kompetansemål. Det kan bli utfordrende i forhold til skolens overlevelse (Meyer, 1983).

Det oppstår lett problemer hvis en organisasjon avhenger sin suksess på ismoformisme med institusjonaliserte regler. Problemene oppstår da de institusjonaliserte reglene er tatt fra myter fra forskjellige miljø eller rasjonaliteter, og kan kolliderer med hverandre, noe som kan skape motsigelser i en organisasjon. Den daglige aktiviteten kan kolliderer med kategoriserte regler fordi de er utarbeidet ut i fra et generelt syn, mens aktivitetene i organisasjonene kan variere (Meyer & Rowan, 1977). Det betyr at standardene man tar i bruk ikke nødvendigvis passer til organisasjonen. Standardene er ment å passe alle, og blir derfor generelle, og kan bli malplassert i spesielle situasjoner eller organisasjoner.

Meyer og Rowan mener at den formelle strukturen løskobles fra det daglige arbeidet som foregår i organisasjonen. Det skjer ved at regler blir ofte brutt, avgjørelser som blir tatt av organisasjonens ledelse blir ikke implementert i de ansattes arbeid, og inspeksjonen og evaluering i organisasjonen så vag at den mister sin hensikt. Det som ledelsen forventer, trenger ikke nødvendigvis være det som utspilles i arbeidet i organisasjonen (Meyer & Rowan, 1977). Løskobling i skolen som organisasjon kan skje ved at ledelsen vedtar ulike mål som alle skal arbeide mot, slik som frafall. Hvis læreren vet at noen elever ikke trives på skolen eller har et bedre alternativ, kan det tenkes at læreren går i mot det generelle målet, og rådgiver dem til å slutte. Dermed har læreren en annen holdning enn det ledelsen skulle ønske, der praksisen blir noe annet enn det som var planen.

Selv om organisasjoner savner kontroll, fortsetter arbeidshverdagen som vanlig der de ansatte tenker at alt fungerer som normalt. Da kan det gjøres korreksjoner som ikke vil forstyrre organisasjonen. I ny-institusjonell teori mener man at det er organisasjonens legitimitet som opprettholder organisasjonens funksjon, og det er viktig at den har legitimitet fra omgivelsene. I dette perspektivet blir det viktig at organisasjonen presenterer seg på en tydelig måte, og at den oppfattes likt av utenforstående (Eriksson-Zetterquist, 2009). For å løse problemet må organisasjonen arbeide for å koordinere reglene med den daglige aktiviteten, og reglene til hverandre.

2.2.1 Kobling og løskobling mellom planer og praksis

Meyer og Rowan presenterer et begrep som på engelsk heter decoupling. I oppgaven blir decoupling oversatt som løskobling-kobling. Løskobling handler om hvordan den formelle strukturen kobles fra det uformelle arbeidet, altså delvis separeres fra det som skjer i praksis. Resultatet er at organisasjonen vil bestå av to strukturer, en formell og en uformell (Eriksson-Zetterquist, 2009). Ideelt sett vil organisasjonens ledelse ha en tett «kontakt» med det daglige arbeidet i organisasjonen. Det kan opprettholdes gjennom inspeksjon, overvåking av kvaliteten av produksjonen, eller få de ansattes effektivitet evaluert og målene koordinert. Men slik det foregår er inspeksjon og evaluering minimalisert, og tilpasninger i ulike grupper skjer uformelt. De løsriver det daglige arbeidet fra den formelle strukturen for å finne en vei i alle motsigelsene.

Denne løskoblingen lar organisasjonen få holde på standardiseringen, som også vedlikeholder organisasjonens legitimitet, men der aktivitetene eller løsningene på arbeidsoppgavene varierer (Meyer & Rowan, 1977). I en organisasjon er lederne opptatt av de eksterne

relasjonene, og sikre seg støtte fra miljøet rundt organisasjonen, mens arbeiderne er opptatt av produksjonen av tjenester. Man kan si at lederne tar seg av organisasjonens legitimitet, og arbeiderne tar seg av effektiviteten (Brunsson, 2002). I skolen som organisasjon kan man finne eksempler på løskoblinger fra den formelle strukturen. Det er utarbeidet standarder for hvordan lærere skal gjøre vurdering, karaktersetting. Det tenkes at det er mange forskjellige forståelser for hvordan standarden for vurderinger er, og dermed vil tolkningen variere. Det betyr at hvordan lærerne gjør karaktersettingen kan variere, der noen er mer løskoblet fra standardene enn andre.

Kobling-løskobling kan bli fremstilt som et problem. Brunsson (2002) har en tilnærmet lik forståelse av fenomenet kalt, hypocrisy, og er sett på som en løsning innenfor organisasjoner. Brunsson hevder at en løskobling ofte er umulig å unngå, og er en måte å takle ulike uoverensstemmende verdier samtidig. Hypocrisy kan bli sett på som moralsk galt, men på den andre siden er en organisasjon som er fri for hypocrisy sett på som fanatisk. Hypocrisy gir uansett organisasjonens ansatte mulighet for å snakke om høyt verdsatte verdier, og ta avgjørelser på bakgrunn av verdiene, selv om de ansatte ikke handler deretter (Brunsson 2002). Det er viktig for organisasjoner å få definere sine verdier og grunnleggende prinsipper. Da kan organisasjonens ansatte ha verdiene og prinsippene i bakhodet, selv om det kan bli vanskelig å handle deretter. Ofte vil man i slike diskusjoner komme frem til gode løsninger, og i skolen trolig tenke på hva som er best for elevene. Meyer og Rowan tenker seg at uansett om det er en mangel på koordinering og kontroll, så betraktes ikke organisasjoner med løskobling mellom formell og uformell struktur som anarkier i ny-institusjonell organisasjonsteori. Den daglige aktiviteten skjer på en ordentlig måte. Det som holder organisasjonen gående og legitimert, er selvsikkerheten og en god tro. Alle gjør det beste for organisasjonen, de tenker rasjonelt (Meyer & Rowan, 1977).

En av måtene man kan håndtere standarder på er translation, eller oversettelse på norsk. Oversettelse handler om hvordan ideer blir oversatt, formet og forandret gjennom en prosess. Oversetting av ideer viser at de blir tolket på ulikt vis, det som blir overført til en aktør eller instans, ikke nødvendigvis trenger å være det samme i en annen. De som tar i bruk ideene oversetter dem slik at ideene og praksisene passer med egne ønsker og omstendigheter. Det kalles editing, altså tilpasning av ideen slik at den skal passe til egen organisasjons bruk. Denne tilpasningen kan se ut som den er kreativ og åpen, men ofte kan være styrt av sosial kontroll og tradisjoner (Sahlin & Wedlin, 2008).

Lærere og andre individuelle aktører forstås som autonome og rasjonelle. Meyer (2010) forteller at aktørene selv kan oppleve en løskobling. Aktørene opplever mange forventninger knyttet til at de er rasjonelle og autonome, og må takle kravene det medfølger. Forventningene kommer fra institusjonelle omgivelser, som kan skape et press hos aktøren. Resultatet kan være en løskobling mellom aktørens identitet og praksis. Forventningene til aktøren passer ikke overens med aktørens kapasitet. Da aktørens løskobling mellom praksis og forventninger blir synlig i den sosiale verden, løser samfunnet det gjennom å stille enda høyere krav og forventninger til aktøren (Meyer, 2010). Lærerne og skolen er underlagt et press fra institusjonelle omgivelser ettersom kravene om hva skolen og lærerne skal gjøre øker (Skaalvik & Skaalvik, 2012; OECD, 2005). Det tenkes at lærerne får et større ansvar, og flere planer og mål som går over deres kapasitet, og derfor må foreta noen prioriteringsvalg, eller løskoblinger for å overleve i organisasjonen.

2.3 Multiklientforhold i skolen

Tidligere i teorikapitlet ble det vist at en organisasjon er multifunksjonell ved at den har motstridende mål i organisasjonen, og flere faktorer å tenke på (Christensen m.fl., 2010). Det finnes flere likhetstrekk mellom en multifunksjonell og løskoblet organisasjon, og slik Arnkil tenker seg at organisasjoner blir satt sammen i et komplekst samfunn. Arnkil (1991) tar utgangspunkt i velferdsstatens paradoks. Samtidig som den finner løsninger på problemer med nye reformer, åpnes det hele tiden opp for nye problemer. På den måten skaper reformer tilsiktede konsekvenser, likeså utilsiktede konsekvenser. Et eksempel på det kan være økt dokumentering i skolen, som må til for å få en kontroll, samtidig som det tar bort tiden fra det læreren egentlig skal gjøre, altså undervise.

Arnkil (1991) mener at sosialt arbeid i velferdsstaten har kommet i en underlig posisjon. Skoler har utfordringer i sin skolehverdag. Ofte kan skolen finne utfordringene for kompliserte, og sender det dermed videre fordi det går utover deres kompetanse. Velferdsstaten svarer med å lage profesjonelle grupper eller sektorer for hvert problem som må løses (Brunsson, 2002). Hvis den nye profesjonelle gruppen igjen finner problemet for komplisert innenfor deres ekspertise blir klienten med utfordringer, som kan være elever i skolen, sendt videre igjen til neste gruppe (Arnkil, 1991).

Velferdsstaten etablerer kategorier for hvert problem, som skaper et nytt problem ved at ikke alle problem kan kategoriseres. Velferdsstaten opplever derfor å få en økning i vage problemer fra første instans, som skolen er et eksempel på. Som nevnt ovenfor kan

problemene fremstå som mangfoldige, der den enkle innarbeidet løsningen ikke fungerer som en løsning. Klienten, eleven eller de med problemet opplever derfor og må gå til flere instanser for å finne ut av problemet, som dermed skaper et multi-klientforhold (Arnkil, 1991). En innarbeidet løsning kan også være en standard. For eksempel er det utarbeidet prosedyrer i skolen for frafall. Frafallproblematikken oppleves som sentral i videregående skole, og derfor er det utarbeidet ulike spesialiserte grupper i skolen som kun skal håndtere frafall i skolen (Regjeringen, 2013).

Arnkil sammenligner denne type velferdsstaten med «fordisme». Fordismen som begrep kommer fra Henry Fords måte å lage biler på. Standardiserte biler laget på et samlebånd hvor hver arbeider vet akkurat hva sine oppgaver er, men ikke nødvendigvis om hvordan den totale produksjonen skjer. Arnkil (1991) sammenligner denne måten å arbeide på med velferdsstaten, og det sosiale arbeidet innad i staten. Det er en institusjon og en profesjonell gruppe for hvert mulige problem. De profesjonelle er opplært til å beherske sin del av problemet, der tanken er at hvis hver profesjonelle gjør sin jobb, så vil problemet løses. Men det begynner å skje en endring. Personene vil ha skreddersydde løsninger eller servicer for deres problem. Det igjen skaper nye problemer ved at samfunnet har en økende individualistisk ideologi, som igjen skaper ulike livsstiler, og blir vanskeligere å plassere i en kategori eller løses på en endimensjonal måte (Arnkil, 1991). Det kan ses i sammenheng med pedagogisk differensiering, elevers ulike behov og tilrettelegging for det i skolen.

Dette multi-klientforholdet er kjent i nordisk velferdsforskning. Velferdsstaten bygger opp profesjonell ekspertise rundt «single problems», mens problemer ofte er mer komplekse og diffuse. Dermed må klienter gå til flere instanser og profesjonelle grupper for å få en større forståelse rundt problemet. Hvis den profesjonelle ikke klarer å løse problemet, sender den det videre til et tilsvarende likt service, dermed vokser det frem multi-klientforhold. Den fordistiske inndelingen av servicer og problemer fungerer ikke optimalt, ettersom slike inndelinger ikke kan gjøres i hverdagslivet. Problemet med et multiklientforhold er at alle instanser har sine løsninger og definisjoner på problemet, eller rasjonaliteter. De profesjonelle begrenser seg ved å se kun sin løsning, og ser dermed ikke helheten (Arnkil, 1991).

«»

For å undersøke hvordan skolen håndterer felles standarder omkring pedagogisk differensiering vil jeg ta for meg hvordan skolen og lærere håndterer caser som ikke havner innenfor standarddrammene på skolen. På den måten kan jeg se hvordan de håndterer og

forholder seg til prosedyrer og lovverk. Gjennom å fokusere på lærernes utfordringer med elevulikhet knyttet til skolens ulike standarder, er det forventet å finne svar på de casene som ikke passer inn i skolens standard. Det kan igjen gi kunnskap om hvordan skolen og læreren takler en utfordrende skolehverdag, og dermed si noe om hvordan de befinner seg i spenningsforholdet mellom standardisering og pedagogisk differensiering.

Med utgangspunkt i teorigjennomgangen finner jeg det spesielt interessant å fokusere på følgende forskningsspørsmål:

Hvordan implementerer skolens ledelse standarder i forhold til pedagogisk differensiering i skolen, og hvordan blir det møtt av lærerne?

På hvilken måte er pedagogisk differensiering en utfordring for lærerne?

3. Metode og data

Med temaet pedagogisk differensiering og standardisering som bakteppe, har jeg valgt å ta utgangspunkt i en videregående skole i Norge som case. Skolen er i en spesiell situasjon, der tre tidligere videregående skoler er slått sammen til én, med tre ulike studiested. Skolen må utforme samme kjøreregler (standardisering) som skal gjelde for alle skolene. Det kan være en utfordring da alle ulike studiestedene har tidligere vært selvstendige enheter med ulik skolekultur og historie. Ved å se på utfordringer skoleledere og lærere møter i forhold til skolesammenslåingen, illustreres både hva som er utfordrende, og positivt med standardiseringer i skolen.

For å undersøke mitt tema har jeg valgt kvalitativ metode. Metodisk søker forskeren forståelse, nærhet og åpenhet til de en forsker på, samt en eksplorerende fremgangsmåte (Tjora, 2009). Med åpenhet tenkes det at forskeren ikke er forutinntatt. Jeg gikk derfor ut på en eksplorerende måte, der jeg var åpen for informantenes ulike svar. Samtidig ønsket jeg en god forståelse og dybde i prosjektets tema. Jeg hadde her mulighet til å stille spørsmål og få svar som illustrerer hvordan spenningsfeltet kan takles på ulike måter av ulike aktører. Og hvordan de kommer frem til ulike løsninger, og hvordan det igjen påvirker andre aktører.

3.1 Presentasjon av case og utvalget

Skolen jeg har valgt som case ble etablert for noen år tilbake etter en sammenslåing av tre videregående skoler i nærområdet. Dette var tidligere en administrativ sammenslåing, og der all undervisning foregikk på de respektive studiestedene. Videre er det en plan om en fysisk sammenslåing av alle skolene.

Skolen er relativt stor, med flere utdanningsprogram. Alle studiestedene til sammen tilbyr flere ulike studieforbredende utdanningsprogram, og enda flere yrkesfaglige utdanningsprogram, se tabell 1. Tabellen viser at skole 1 tilbyr studieforbredende program. Skole 2 tilbyr kun yrkesfaglige retninger. Skole 3 tilbyr både teoretisk og praktiske utdanningsprogram, og kalles derfor en hybrid av informantene selv. Studiestedene har ulike retninger å tilby, og det kan tenkes at det vil ha en innvirkning på skolekulturen, og studiestedenes ansatte.

Tabell 1: Studiestedene og deres utdanningsprogram

Skole 1 (case 1):	Skole 2 (case 2):	Skole 3 (case 3):
Realfag Språkfag Samfunnsfag og økonomi Service og samferdsel	Elektro Teknikk og industriell produksjon Restaurant og matfag	Bygg og anleggsteknikk Helse og sosialfag Idrettsfag Formgiving Musikk, dans og drama Media og kommunikasjon Design og håndverk

3.2 Dybdeintervju og fokusgruppeintervju

I prosjektet ble det gjennomført to ulike typer intervju, fokusgruppeintervju og dybdeintervju. For å undersøke hvordan en sammenslått skole håndterer felles standarder i forhold til pedagogisk differensiering, intervjuet jeg skoleledelsen ved de ulike studiestedene først. Ved å snakke med en leder var tanken at jeg ville få et innblikk i skolens standardiseringer, bakgrunnen for sammenslåingen, utfordringer og fordeler med den. Deretter hadde jeg fokusgruppeintervju med lærere på hvert studiested. Ved å gjøre de samme intervjuene ved hvert studiested, hadde jeg mulighet til å sammenligne lærernes og skoleledernes syn på standardiseringen og den pedagogiske differensieringen. Jeg ville undersøke om de var enige i prosedyrer og mål. Om de ikke var det, kunne det være en god indikator på at standardiseringen ikke fungerer som et felles mål. Nedenfor vises en mer grundig beskrivelse av de to intervju typene som ble brukt.

3.2.1 Dybdeintervju

Dybdeintervju brukes hvis målet er en relativt fri samtale hvor man diskuterer spesifikke temaer som er bestemt av forskeren. Det er da meningen at forskeren skal få informanten til å reflektere over egne meninger rundt det bestemte temaet ved å bruke åpne spørsmål. Under dybdeintervju blir det brukt intervjuguide med flere spørsmål, men som ikke følges slavisk. Det kan dukke opp andre temaer som informanten vil snakke om, og derfor er ikke dybdeintervju sterkt strukturelle (Tjora, 2009).

Som det fremgår over brukes det dybdeintervju når man som forsker vil undersøke noe subjektivt; meninger, holdninger og erfaringer til et utvalg av informanter, og informantens

egne refleksjoner knyttet til temaet (Tjora, 2012). Informantene i mitt tilfelle er ledere i skolen. Som forsker var jeg opptatt av å vite hva lederne tenkte om standardiseringen i skolen, og hvordan lederne tenkte både på struktur og aktørnivå i forhold til felles standarder rundt pedagogisk differensiering. Deres refleksjoner rundt temaet, utviklingen i forhold til det, men også deres egne tanker om hvordan det fungerer, var min interesse i dybdeintervjuene. Ved å ha en time avsatt til å diskutere temaet kunne informantene tale nokså fritt. Samtidig som at de hadde fått sagt nok om temaet til at ulike meninger og håndteringer i forhold til pedagogisk differensiering og standardiseringer ble diskutert.

3.2.2 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju er som det ligger i navnet, en form for intervju der en gruppe personer møtes for å diskutere et emne. Fokusgruppeintervju fungerer godt om man er ute etter å produsere data om sosial gruppers fortolkninger og normer, samt holdninger og meninger (Macnaghten & Myers, 2004; Halkier, 2003). I mitt prosjekt var det interessant å se hvordan lærere tenker om skolens felles standarder omkring pedagogisk differensiering, og hvordan lærerne håndterte bruken av standarder på ulike måter. Ved å samle en liten gruppe lærere kunne de sammen skape en kollektiv bevissthet om temaet, men samtidig diskutere fordeler og ulemper, og ulike løsningsmetoder. Interessen lå ikke på den enkelte lærers følelser og meninger knyttet til lærergjeringen, men heller få til en diskusjon omkring temaet, og få frem deres meninger om standarder i skolen i forhold til pedagogisk differensiering. I fokusgruppeintervju vil informantenes sammenligninger vise kompleksiteten i sosiale prosesser i temaet som det forskes på, som det er vanskelig for en forsker å fange opp i et individuelt intervju. En annen styrke er at man i fokusgruppeintervjuer får konsentrert data på en effektiv måte (Macnaghten & Myers, 2004).

Atypiske svar for gruppen har en tendens til å bli underrapportert i gruppeintervju (Macnaghten & Myers, 2004). Det har med sosial kontroll innad i gruppa å gjøre, og hva som er normene for temaet det diskuteres om. Det betyr at den sosiale kontrollen kan virke hemmende for at alle synspunkter og perspektiver kommer frem (Halkier, 2003). Svarene kan derfor være ulike i forhold til konteksten og de sosiale relasjonene. Mennesket konstruerer alltid individuelle beretninger og forståelser i forhold til de sosiale relasjonene (Goffman, 1959). Det vil si at man kan fremheve andre argumenter for sine kollegaer, enn for eksempel sin sjef eller en gravende masterstudent.

3.3 Arbeid i forkant av datainnsamlingen

For å øke bevisstheten omkring informantenes rettigheter ved å delta i forskningen, og øke sikkerheten rundt deres deltakelse ble det i etterkant av samtykke fra NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), lagd et samtykkeskriv som informantene måtte signere. Samtykkeskrivet er lagt ved i appendiks. Det ble også klargjort med skolens overordnede rektor at jeg hadde godkjenning for å gjennomføre datainnsamlingen ved skolen, om jeg holdte meg til bestemmelsene om etikk og anonymitet.

Intervjuguiden som ble brukt i fokusgruppeintervjuene og dybdeintervjuene er lagd på samme måte som en intervjuguide for semi-strukturerte intervju (Tjora 2009). Intervjuguiden fungerer ved at den har en bestemt rekkefølge for ulike temaer, med åpne spørsmål. Første del er den innledende delen, hvor forsker presenterer seg selv og arbeidet, og beskriver formaliteter rundt intervjuet. Den andre delen er ofte med korte faktaspørsmål. Tredje del er hoveddelen av intervjuet hvor alle store og åpne forskningsspørsmål blir stilt. Refleksjonsspørsmålene er de som danner kjernen i intervjuet. Her kan informanten gå i dybden, og reflektere høyt. Siste del avslutter og oppsummerer intervjuet.

Oppvarmingsspørsmålene i dette prosjektet omhandler stilling, arbeidsoppgaver, hvor lenge de har arbeidet, osv. I dybdeintervjuene var det åtte refleksjonsspørsmål- og i fokusgruppeintervjuene ni. Intervjuguidene er lagt ved i appendiks. Jeg valgte å skrive noen stikkord under hvert spørsmål slik at jeg kunne sjekke at jeg hadde fått svar på det jeg ville, eller var forberedt på å stille oppfølgingsspørsmål. Det var viktig å lage konkrete og spesifikke spørsmål slik at det skulle bli enkelt for informantene å vise til eksempler. Det har vært viktig å ha noe håndfast å vise til under forskningsarbeidet, slik at ikke det skulle bli for svevende eller abstrakt. Samtidig måtte spørsmålene være åpne for diskusjon. I tillegg var det viktig at spørsmålene ikke bygde på vanskelige begreper eller faguttrykk som kunne bli vanskelig for informantene å svare på. I intervjuguidene ble det brukt begrep som tilpasset opplæring og frafall. Tanken var at det passer inn både lærernes og skoleledernes vokabular, og det er begreper de har kjennskap til.

I forhold til strukturering av fokusgruppeintervjuet er det ulike måter å gjøre det på. Jeg valgte en løs modell med relativt åpne og få spørsmål, og gikk dermed eksplorerende ut. Da får både informantene tale friere, samtidig som forskeren ikke behøver å låse seg fast i etablerte forestillinger (Halkier, 2003).

Samtidig som det ble lagd en intervjuguide startet jeg prosessen med å få tak i informanter. Kravet til dybdeintervju av skoleleder var at informanten var en av skolens praktiserende ledere ved de ulike studiestedene. For fokusgruppeintervjuene tok jeg sikte på en gruppe på fire lærere ved hvert studiested. To av informantene skulle ha arbeidet på skolen i over et tiår, slik at de kunne si noe om skolene før sammenslåingen. Ellers var kravet til informantene at de skulle være praktiserende lærere ved de ulike studiestedene.

Utvalget av informanter startet først og fremst ved å kontakte skolelederne. Alle skolelederne som var mest interessant for forskningsprosjektet sa ja til å delta. Den ene skolelederen sa seg også villig til å finne informanter med lengre fartstid ved en av enhetene. De to andre fokusgruppeintervjuene ble informantene valgt på ulike måter. På det ene studiestedet kjente jeg en lærer, og henvendte meg til denne. Det ble bestemt at vedkommende skulle delta selv, og finne andre informanter til intervjuet. Ved det tredje studiestedet måtte jeg rett og slett gå rundt på lærernes arbeidsrom, og spørre hver enkelt lærer om de kunne delta. I tillegg hadde en av studiestedets ledere sendt ut en felles e-post til alle lærerne om at det var behov for informanter til et gruppeintervju. Ingen meldte seg. På nytt måtte jeg gå rundt til lærerne. Da den ene læreren hadde sagt ja til å delta, ble det lettere å få tak i de andre ettersom jeg kunne vise til at én lærer allerede hadde stilt opp.

En annen utfordring med å få tak i informanter er at lærerne har ulike timeplaner, og hører til ulike avdelinger som igjen vil si at de skal delta på ulike møter. Derfor var det utfordrende å finne en møtetid som passet for alle informantene, og som ikke kunne ta for lang tid. Da datainnsamlingen skulle skje, var lærerne samtidig opptatt med foreldresamtaler, og karaktersetting for første semester. Lærerne ga uttrykk for at de var presset på tid, og derfor valgte mange å si nei til å delta i prosjektet. Dermed ble det bare tre informanter i hvert fokusgruppeintervju, og ikke fire som var ønsket.

I forhold til hvem som skal delta i et fokusgruppeintervju er utvelgelsen av informanter svært viktig. Produksjon av data i fokusgruppeintervju avhenger av det sosiale samspillet i gruppa. Hvis gruppa er homogen kan det bety at alle blir svært enige, og det blir få diskusjoner. Hvis gruppa er heterogen kan det by på heftige diskusjoner, eller at noen synspunkter ikke kommer frem (Halkier, 2003). Fokusgruppeintervjuet hvor skolelederen fant informanter ble gruppa sammensatt litt forskjellig etter erfaring og kjønn, etter ønske fra meg. De andre fokusgruppeintervjuene var det ikke mulighet for å velge informanter, og sette de sammen slik en forsker tenker blir best. Som det ble vist ovenfor var lærerne presset på tid, og hadde

svært individuelle timeplaner som var vanskelig å samkjøre for å finne møtetid. Likevel var det i alle fokusgruppeintervjuene informanter som hadde arbeidet siden sammenslåingen. Resultatet ble positivt, der alle gruppene diskuterte seg i mellom, og det kom fram ulike meninger.

Tabell 2: Oversikt over datainnsamlingens informanter og type intervju.

	Dybdeintervju	Fokusgruppeintervju
Antall informanter i hvert intervju	1	3
Antall intervju	3	3
Antall informanter totalt	3	9
Antall informanter totalt for forskningen	12	

3.4 Gjennomføring av datainnsamlingen

Informantene hadde i forkant av intervjuet fått et skriv der det stod litt om temaet, og hva forskningsprosjektet dreide seg om. Slik var informantene klargjort på hva som skulle diskuteres, og hadde kanskje allerede gjort seg opp noen tanker om temaet som kunne tas opp på intervjuet.

Fokusgruppeintervjuene ble holdt på møterom ved studiestedene. Dybdeintervjuene ble holdt på lederens eget kontor. Dette er rom som informantene kjenner til, og hvor de trolig er vant til å sitte i møter. I og med at de allerede var på skolen kan det hende at de ble mer fokusert, og lettere kunne hente frem eksempler for å forklare svaret på spørsmålene. I tillegg var de midt i arbeidsdagen, og slik var opptatt av arbeid og jobb, og trolig følte litt ekstra på hvordan det er å jobbe i den norske skolen. Informantene behøvde heller ikke bruke sin fritid på intervjuet, som trolig gjorde det lettere å få de til å stille opp.

Alle intervjuene startet med en kort presentasjon av forskningsprosjektet, før informantene skrev under samtykkeskrivet. Deretter startet den innledende runden hvor informantene presenterte seg, før vi gikk i gang med refleksjonsspørsmålene.

Under intervjuene prøvde jeg som intervjuer å skape en trygg og rolig situasjon, som kunne få informantene til å slappe av. Dette åpnet opp for at informanten kunne tenke over egne meninger og synspunkt rundt temaene. Jeg var derfor vennlig og åpen, og gav minst mulig respons på svarene annet enn nikk og smil i tillegg til oppfølgingsspørsmålene (Rapley, 2004). Som forsker ble rollen under fokusgruppeintervjuene en moderator. Moderatorrollen er

nokså lik rollen som en vanlig intervjuer (Fontana & Frey, 2005). Men den viktigste funksjon til en moderator i et fokusgruppeintervju er at den skal takle alle sosiale dynamikker i gruppen, og må akseptere ulike former for sosial interaksjon. Det er derfor viktig at en moderator tydeliggjør at gruppen skal diskutere seg i mellom, ikke snakke hver for seg. En moderator må også passe på at ingen spesielle informanter overtar diskusjonen, slik at mer tilbakeholdne personer ikke slipper til (Halkier, 2003).

Det var aldri slik at jeg måtte gripe inn under intervjuene for å la en informant få snakke. Det var kun under et fokusgruppeintervju at en informant snakket veldig mye, mens en annen var mer tilbaketrukket. Likevel var det ikke noe problem ettersom begge snakket, og alle fikk komme til ordet. Det kan tenkes at gruppene jeg intervjuet, altså lærere, er godt opplært i hvordan man forholder seg under gruppemøter, og er vant til å snakke i tur. Alle informantene var engasjert, og villige til å svare på alle spørsmålene. Det ble heller et problem å få de til å snakke så konsist som mulig, slik at tiden ikke skulle gå til andre temaer som var mindre viktige for prosjektet enn de jeg var der for å undersøke. Derfor måtte jeg noen ganger gripe inn under diskusjonene, og stille spørsmål rettet mot forskningsprosjektet.

Under alle intervjuene mine ble det brukt båndopptaker. Båndopptakerne lå hele tiden i ro, uten lys eller lyd. For dybdeintervjuene var det satt av én time til intervju av lederne på skolen. Fokusgruppeintervjuene hadde en varighet fra 40 minutter til én time og 15 minutter.

Informantene er nummerert etter rekkefølge på skolecasene, og helt vilkårlig etter hvordan de satt under intervjuet. Jeg velger å gi informantene nummer heller enn fiktive navn, fordi informantene som person er irrelevant for oppgavens tema. I tabell 3 framgår det hvilke lærere som hører til under hvilket case.

Tabell 3: Oversikt over informantene tilknyttet hver enkelt case

Case 1	Case 2	Case 3
Lærer 1	Lærer 4	Lærer 7
Lærer 2	Lærer 5	Lærer 8
Lærer 3	Lærer 6	Lærer 9
Skoleleder 1	Skoleleder 2	Skoleleder 3

3.5 Prosjektets styrke og utfordringer

I kvalitativ forskning er pålitelighet, gyldighet og generalisering sett på som indikatorer for forskningens kvalitet. Pålitelighet handler mye om forskerens rolle, og vises ofte til utfordringer ved å være helt objektiv og nøytral i møtet med informanter. Målet mitt var å ha en høy grad av nøytralitet omkring møtet med informantene. Likevel er det viktig å vise hvilke metodiske valg jeg har tatt, og hva de er begrunnet på.

En bekymring innen kvalitativ forskning er at det finnes like mange tolkninger som forskere (Kvale, 1997). Under intervju hvor forsker og informant har en samtale sammen, kan det heller være snakk om grad av intersubjektivitet. Intersubjektivitet handler om kunnskap som oppstår i møte med mennesker. I denne sammenhengen skapes det en relasjon mellom forsker og informant(er). For eksempel kan et spørsmål oppfattes på ulike måter, og hvordan det tolkes er opp til personen som svarer. Likeså hvor man befinner seg, dagsform og situasjonen informantene befinner seg i (Peräkylä, 2004). Det oppdaget jeg flere ganger under intervjuene, da informantene svarte i forskjellige retninger på samme spørsmål. De gangene jeg merket at de ikke svarte på det jeg lurte på, stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å få vite det jeg var interessert i.

Innenfor samfunnsforskningen er det vanlig å tale om en kommunikativ gyldighet. Det betyr at vi forholder oss til tidligere forskning og aktuelle teorier, som brukes for å se opp mot egne resultater (Tjora, 2012). Ved å ta i bruk teori løfter jeg mine funn til et generelt plan, som igjen betyr at det kan være interessant for andre forskere med lignende case.

De største utfordringene under datainnsamlingen var tid, og færre informanter enn ønskelig. Jeg oppdaget fort at både lærerne og skolelederne følte de var presset på tid. Lærerne jobbet med karaktersetningen for semesteret, og i tillegg har de ulike timeplaner som er vanskelig å samkjøre. Derfor ble det avtalt intervju med en kortere tidsramme enn ønskelig for at intervjuene skulle kunne gjennomføres. Jeg hadde derfor større mulighet til å stille utfyllende spørsmål i noen intervju enn i andre. I intervjuene med kort tid var jeg ofte stresset, men opptatt av å få stille de viktigste spørsmålene først, for deretter stille flere oppfølgingsspørsmål.

Generalisering eller gyldighetsområde er sett på som et direkte eller indirekte mål ved forskningen. I kvalitativ forskning ses generalisering på tre ulike måter, i denne oppgaven er det relevant å snakke om naturalistisk generalisering. Naturalistisk generalisering betyr at det blir opp til leseren selv å se i hvilken kontekst funnene er gyldige (Tjora, 2012). For denne

oppgaven har det vært et indirekte mål om en naturalistisk generalisering, men jeg vil likevel diskutere i hvilke situasjoner denne forskningens funn kan være relevant for andre.

Naturalistisk generalisering innebærer at leseren selv må kunne sammenligne en egen case med casen som er beskrevet, og vurdere om funn som er gjort er relevant for egen studie (Tjora, 2012). Oppgaven lener seg i høy grad på innsikter hentet fra ny-institusjonell organisasjonsteori. Oppgaven kan være relevant for andre studier om skoler, i forhold til arbeidsoppgaver, byråkratisering, skoleledelse og elevdifferensiering. Prosjektet viser perspektivet fra både lærere og skoleledere, og slik sett viser spenningsfeltet fra flere nivå. Andre studier som bruker ny-institusjonell teori, eller organisasjonsteori, kan også finne oppgavens bruk av teori interessant.

3.6 Kategorisering av datamaterialet

Når man skal kategorisere er det hensiktsmessig å bruke begreper som allerede finnes i empirien. Det bør tenkes nøye igjennom ettersom det skal representere datagrunnlaget (Tjora, 2012). Det er viktig å si at kategoriseringen kan forstås forskjellig fra forsker til informant, og fra leser til leser. Det er derfor viktig at forskeren viser hva som menes med kategoriseringen, og hva som forstås som innholdet for kategorien for forskningsprosjektet (Aase & Fossaskåret, 2007). Hvordan jeg har forstått kategoriene for datainnsamlingen vises i figur 1.

Kategoriseringen skal helst skje så nært datamaterialet som mulig, altså med utgangspunkt i empirien, ikke teori (Tjora, 2012). Kategoriseringen i denne oppgaven er både en blanding av teoretiske begreper og empiriske begreper. Kategoriene «kontroll/styring», «legitimering» og «spesialiserte grupper» er lagd med utgangspunkt i teori, resten er begreper som informantene brukte i intervjuene.

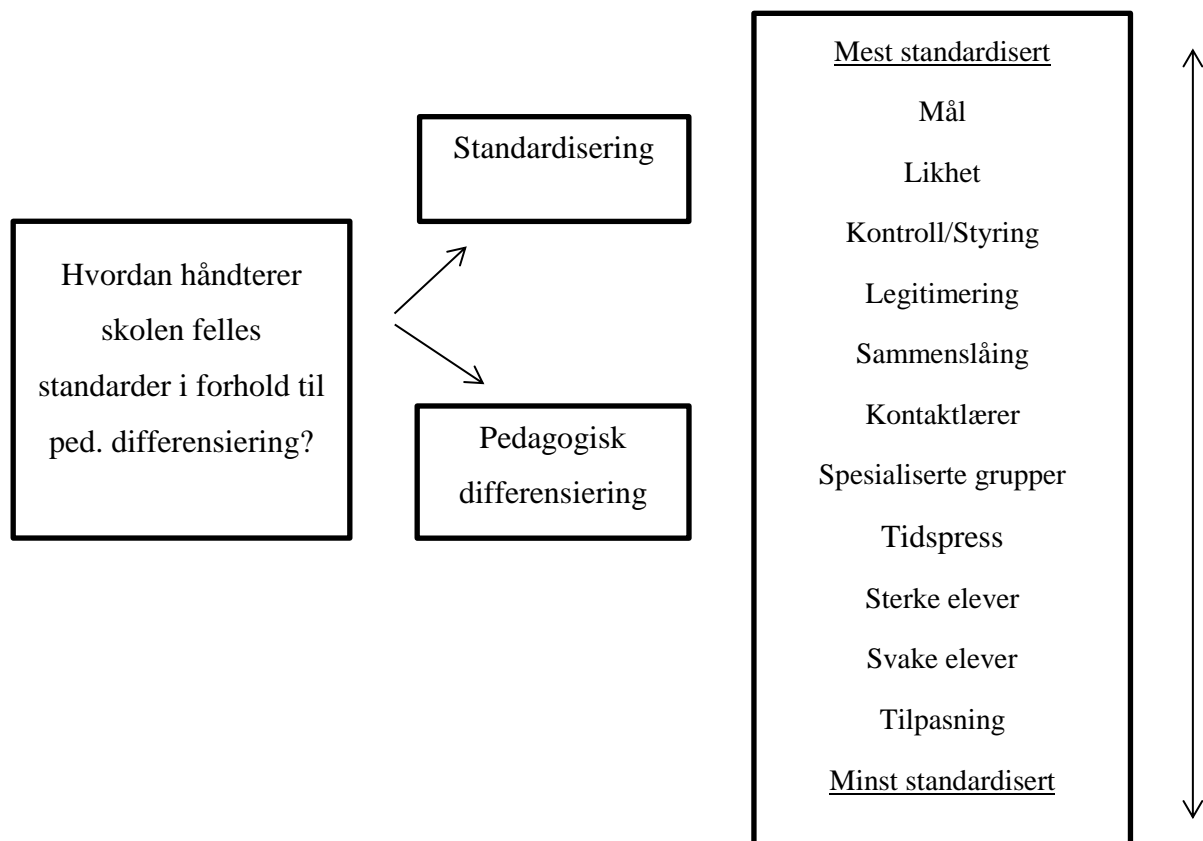
Den første inndelingen av kategorier var «standardisering» og «pedagogisk differensiering». Begrepene er hentet fra prosjektets problemstilling. Disse kategoriene kan noen ganger gå over i hverandre ettersom de ikke er gjensidig utelukkende, der standardisering kan gå over i pedagogisk differensiering, og omvendt. Figur 1 viser hvordan kategoriene ut i fra standardisering og pedagogisk differensiering er rangert fra mest standardisert til mindre standardisert.

Kategorien «mål» viser til skolens felles mål for læring, resultater og hvordan de håndterte målene. «Likhet» som kategori viser til hvordan organisasjonen presenterer seg utad, felles prosedyrer og mål. «Kontroll/styring» referer til organisasjonens økte rapporteringskrav og

innsyn. Kategorien «legitimering» tok for seg dokumentering, og hvilket syn informantene hadde på økt dokumentering i skolen. «Sammenslåing» som kategori viser til konsekvensen av sammenslåingen for informantenes arbeidsdag. Kategorien «kontaktlærer» henviser til hvilke oppgaver som er knyttet til kontaktlærer. «Spesialiserte grupper» handler om ulike tiltak og grupper som ble opprettet i skolen på bakgrunn av elevulikhet. «Tidspress» er lagd på bakgrunn av informantenes frustrasjon i tilknytning økt tidspress. «Sterke elever» og «svake elever» handler om hvilke utfordringer lærerne møtte som følge av elevenes kompetansenivå. Den siste kategorien fra datainnsamlingen er «tilpasning», og viser hvilke differensieringer både lærerne og skolelederne måtte håndtere i skolen.

Jeg valgte å bruke nVivo som kategoriseringsprogram. Da jeg hadde gjort kategoriseringen ferdig, begynte jeg å samle kategoriene til grupper som var relevante for problemstillingen. Disse grupperingene er også de som danner undertemaene i analysen.

Figur 1: Kategorisering av datamaterialet



4. Analyse

Analysen er hovedsakelig delt inn i to deler etter forskningens to underordnede spørsmål. Det første spør hvordan implementerer skolens ledelse standarder i forhold til pedagogisk differensiering i skolen, og hvordan blir det møtt av lærerne? I analysen er det valgt å ta frem skolens strategiplan for å vise skolens standarder knyttet til pedagogisk differensiering. I tillegg blir den utvidete kontaktlærerordningen presentert. Samtidig vil lærernes syn på skolens standarder være synlig, spesielt under analyse av skolens mål. Det neste spørsmålet spør på hvilken måte er pedagogisk differensiering en utfordring for lærerne? For å svare på det blir det først vist hva lærerne synes er utfordrende med tilpasset opplæring som et eksempel på en standardisert form for pedagogisk differensiering. Deretter tas temaet dokumentasjon og møtetid i skolen opp, for å vise hvordan dette legger føringer på lærernes muligheter til pedagogisk differensiering.

4.1 Hvordan implementerer skolens ledelse standarder i forhold til pedagogisk differensiering i skolen, og hvordan blir det møtt av lærerne?

Skolen har en strategiplan som er gjeldende for alle studiestedene, og er utarbeidet av skolens ledelse. Målene og strategiene for skolen er utarbeidet fra forskrifter, lover og regler gjeldende for den norske skolen. I skolens strategiplan finnes det presiseringer over skolens mål, verdier, arbeidsmetoder og forskrifter som understreker det førstnevnte. I strategiplanen framgår det at planen skal være retningsgivende for skolens arbeid, det vil si et aktivt dokument som setter dagsorden. Den skal også være et rammeverk for handlingsplanene til den enkelte klasse. Skolen skal arbeide for tilpasset opplæring, elevvelferd og kvalitet i opplæringen. For å få det til skal skolen satse på utvikling av kompetanse og handlingsberedskap slik at *«de sammen oppnår mål og resultat i forhold til læreplanene, styringsdokument, samfunnets og elevens forventninger.»*

Som det fremgår er strategiplanen en standard ettersom den skal virke retningsgivende for aktørene i skolen. Standarder er nødvendig for å skape en samordning i skolen. Men standarder kan også ha flere funksjoner enn bare regler og forme noe likt (Brunsson & Jacobsson, 1998). Brunsson (2002) hevder at det er viktig i en organisasjon å diskutere høyt verdsatte mål, og gjøre de ansatte i organisasjonen bevisst på felles mål og holdninger. Elevvelferd og tilpasset opplæring er nyttige, rasjonelle mål og holdninger i skolen. Det tenkes at de er utviklet som svar på økt fokus på pedagogisk differensiering, og for å møte økende krav til elevulikhet fra institusjonelle omgivelser.

4.1.1 Sammenslåingen av skolene

Strategiplanen er gjeldene for alle studiestedene, altså hele skolen. Det virker som at skolen er opptatt av å utarbeide felles holdninger, prosedyrer og mål for alle studiestedene etter sammenslåingen. Skolens ledelse vil bort fra tre ulike organisasjoner, og heller forene alle tre til én, et eksempel på isomorfisme som vi ofte ser er vanlig for organisasjoner. Ideer og regler overføres fra en organisasjon til en annen, og blir dermed på mange måter mer like i sin form (Meyer og Rowan, 1977). Det er likevel tydelig at både skoleledere og lærere opplever både fordeler og ulemper med sammenslåingen.

Skoleleder 1 *«Og med en sammenslåing tvinger det seg frem grep for å få kulturene til å møtes, helst forenes. Og det har vært smertefullt for veldig mange. Har det ikke skjedd frivillig så har det blitt tvunget på. Og det har følt litt skremmende og vanskelig fordi at de oppgir de tilvante måter å gjøre det på.. Vi har vært opptatt av å få en likhet.»*

Alle skolelederne sa at det er ulike kulturer, og en utfordring å bli en lik skole. Skoleleder 2 fortalte at det var en utfordring i forhold til kontaktlærerordningen: *«Når vi ble sammenslått så hadde vi et ønske om å gjøre kontaktlærerordningen lik på hele skolen. Og det var selvfølgelig ikke like populært hos alle. Det var for å si det enkelt en kamp.»* Det viser at standardene før sammenslåingen kunne variere fra skole til skole, og at det derfor ble en utfordring da skolen skulle finne samme standarder som skulle gjelde for alle differensierte organisasjonene. De ulike skolene var vant med å arbeide med pedagogisk differensiering på ulike måter, og hadde tro på at egen måte fungerte best.

En annen ting ved siden av kontaktlærerordningen som varierte på skolene, var standarden for vurdering. Det viste seg at standarden for vurdering varierte mellom skolene før sammenslåingen, og derfor måtte skolen utarbeide en felles standard for temaet vurdering. Skoleleder 3 sa *«Vi så for eksempel på vurdering at her spriker det veldig. Så da var vi opptatt av å lage et skjema og legge noen rammer. Alle liker ikke det, og bruker det i samme grad, men her sa vi at dere må forholde dere innenfor disse rammene.»* Det er et eksempel på hvordan skolen tok tak i ulike måter å gjøre en vurdering på, og skapte en tydelig standard som alle måtte følge. Siden alle må følge den blir det en større likhet, og der ledelsen føler den har kontroll på at organisasjonen arbeider etter den formelle strukturen. Likevel uttrykker skolelederen kort at ikke alle følger den samme vurderingsstandard.

Noen lærere mente at det ikke var bestandig nødvendig å være så like, og var ofte uenig i standardiseringsprosessen de er underlagt. Lærer 3 sa

«Jeg mener at vi skal ikke ha det så likt. Det har jo med differensiering å gjøre. Vi og skolecase 3 henvender oss jo til ulike markeder, vi skal jo produsere studenter til universitet, og de skal jo til et helt annet marked igjen. Det er jo kanskje naturlig at man har en viss differensiering da.»

Læreren forteller om en annen type pedagogisk differensiering som er interessant i forhold til sammenslåingen av skolene. En differensiering både angående elevenes valg av ulike utdanningsprogrammer, og deres utdanningsvalg etter videregående. Da handler det ikke om at hver elev er forskjellig, men at de har valgt forskjellig. Lærerne mener at det ville vært fordelaktig om skolen hadde tatt det med i betraktningen da de utarbeidet mål for de ulike studiestedene. Lærerne referer til at det som tidligere var tre skoler hadde ulik profil og studieprogram. Da ville elevene trolig vært bedre forberedt på hva som venter dem etter videregående, og hvilke normer som er gjeldende der. Likevel kan det tenkes at lærerne differensierer i de ulike klassene, og legger vekt på holdninger eller normer som vil være gjeldene for videre arbeid eller skole.

For å undersøke nærmere hva som var utfordrende eller positivt med sammenslåingen, spurte jeg hva fordelene var i forhold til lærerens arbeid med eleven etter sammenslåingen. Fra den ene skolelederen kom det ganske bastant *«Ingen. Jeg kan ikke se en umiddelbar fordel for den enkelte lærer. Det eneste må være at man får flere fagmiljø å spille på.»* Alle skolelederne virket først usikre på hva fordelene med sammenslåingen for læreren var. Etter en kort betenkningstid kom det frem at fordelene var et faglig samarbeid innen samme fag.

Skolelederne fremstår som relativt like i holdninger knyttet til elevulikhet og mål og arbeidsmetoder for skolen. I et ny-institusjonelt perspektiv redegjøres det for betydningen av at organisasjoner presenterer seg på en tydelig måte utad, og at den oppfattes likt av utenforstående (Eriksson-Zetterquist, 2009). Det er viktig for at organisasjonen skal fremstå som stabil, og påvirker organisasjonens legitimitet positivt.

Det viser seg at skolen arbeider med å få alle studiestedene like i forhold til prosedyrer, mål og regler. En av tankene bak det kan være og skal kunne tilby like utdanningsformer for alle elever, der elevene blir vurdert likt og ivaretatt på lik måte på alle studiestedene. Men det kom frem under fokusgruppeintervju under case 1 at eksamen ved de ulike skolene er forskjellige. Lærer 2 sa *«Nivået på andre programområder er betydeligere lavere enn her. Så det er mye smartere å ta samfunnsfageksamen på skolecase 3, eller helst på studiested case 2, da får du en mye bedre karakter enn du ville gjort med samme presentasjon her.»* Dette gir en

indikasjon på at skolen ikke har skapt felles standarder rundt lokale eksamener, som er viktig for elevenes videre fremtid.

Lærerne uttrykte at det hadde blitt økt møtetid etter sammenslåingen. Det passet ikke inn i en allerede presset arbeidshverdag syntes lærerne.

«Nei jeg synes de samarbeidsmøtene må komme etter behov nedenfra. Ellers så blir jeg så demotivert at jeg vil bare kveles. At noen skal bestemme at vi skal ha et møte bare for møtet sitt skyld, da går jeg i vranglås... Hver tirsdag to timer møte, hver torsdag en time møte. Det er blitt mye verre etter sammenslåingen.» Lærer 3

To av informantene var enige, mens den tredje sa «Men vi får betalt for det. Det der er sutring!». Lærer 3 responderte og sa «Istedenfor at jeg kan forberede meg når det er møtetid, så må jeg heller ta med meg arbeidet hjem.» Det virker som at lærerne har ulike meninger om møtetiden med tanke på motivet bak. Det er trolig viktig for lærerne å bruke tid på forberedelse av undervisning. Det er da de møter elevene. Hvis de har god tid kan lærerne trolig tilrettelegge undervisningen bedre for alle elevene.

Skolelederne derimot tenker annerledes. Da det blir spurt om møtetiden i forhold til sammenslåingen sier skoleleder 1 «Vi har noen ukentlige fastsatt møtetider og vi kjører faste sekvenser i måneden der vi prioriterer at alle faglærerne møtes fra alle studiestedene. Det er veldig fruktbart. Det er en fordel, men om den enkelte lærer ser det som en fordel er en annen sak.» Det viser seg at lederne og lærerne tenker forskjellig om møtetiden. Det kom frem at skolelederne og lærerne har to ulike ståsteder, og forskjellige prioriteringer da skoleleder 1 sa

«Men det er jo en bevisst politikk i det, vi ønsker for skolen, og det gjelder meg som leder, å komme bort i fra den privatpraktiserende lærer og over til et arbeidsfellesskap. Der man i fellesskap arbeider for å finne mål og retningslinjer og arbeider målrettet. Det er målet. Spør du en lærer om det samme så vil de kanskje gi et helt annet svar.»

Skolelederen fremmer et syn om en samarbeidende skole, der lærerne sammen med ledelsen finner løsninger, og utnytter hverandres styrker og meninger. Skolelederen vil at skolen skal arbeide sammen om å finne mål, verdier og holdninger som videre kan skape standarder gjeldende for alle i skolen, og som alle arbeider målrettet mot. Skolelederen uttrykker her en tro på organisasjonen som rasjonell og målrettet, men uttrykker også en bekymring for at ikke alle aktører er villige til å la seg standardiseres.

Etter sammenslåingen er det vist at det er utfordrende for skolen å skape felles standarder rundt pedagogisk differensiering. Selv mener skolelederne og lærerne at det er bedre prosedyrer på feilvalg, altså om noen elever vil bytte studieretning mellom studiestedene. Det er en positiv måte å håndtere elevulikhet på, der man tar høyde for at noen elever har valgt feil, og legger til rette for dem. I følge lærerne er en av utfordringene med sammenslåingen at skolen har blitt en større organisasjon, og derfor kan lærerne miste oversikten over elevene. Det kan ha en innvirkning på hvordan elevulikhet blir håndtert da elevene blir mange, og det kan antas at elever blir sett som ulike grupper, fremfor ulike individ.

4.1.2 Kontaktlærerordningen

En utvidet kontaktlærerordning var mye omdiskutert på skolen, og er en av skolens satsningsområder. Det kom frem under intervjuene med skolelederne og lærerne at kontaktlærere er blitt en ansvarsperson når det gjelder å holde oversikt over elevens personlige, faglige og sosiale utvikling. De mener at kontaktlærerordningen er svaret på mange utfordringer i skolen. Kontaktlærerordningen er utvidet ved at det er brukt ekstra ressurser på å lage flere kontaktlærerstillinger, slik at det blir færre elever på hver kontaktlærer. Tanken er at det skal bli lettere for læreren å se hver enkelt elev, og skape en tettere relasjon til sine elever. Skoleleder 3 forklarte kontaktlærerordningen i forhold til frafall som

«Vi bruker mye ressurser på det, og har veldig mye tro på det. Vi er opptatt av relasjonen lærer-elev. Når vi utvider da, og får færre og forholde seg til, så forventer vi at læreren har en tett relasjon til den enkelte elev og kjenner den bedre. Slik at om noen skal begynne å falle utenfor så skal ikke det være noen overraskelse».

Sitatet antyder at kontaktlæreren har fått et større ansvar i forhold til kontakten til den enkelte elev, og derfor blir det knyttet flere ansvarsoppgaver til kontaktlæreren. Kontaktlærers oppgaver har mye med elevens «utenomfaglige» utfordringer å gjøre. Altså frafallsproblematikk, problemer hjemme, utfordringer i klassen slik som mobbing eller fysiske plager. Kontaktlærerordningen tolkes derfor som en standardisert form for å sørge for pedagogisk differensiering, der det er knyttet regler til kontaktlærerfunksjonen for å ivareta enkelt elevs oppfølging.

Det kom fram under intervjuene at det er ikke kontaktlærerens jobb å hjelpe eleven med ulike utfordringer og finne løsninger, men det er kontaktlærerens jobb å henvise eleven videre til andre som kan hjelpe, slik som helsesøster eller avdelingsleder. Det kjennes igjen i Arnkils

(1991) analyse at velferdsstatens organisasjoner blir mer komplekse, og har behov for ulike spesialiserte grupper som kan ta seg av spesiell problematikk.

Da jeg spurte om hvem som har ansvaret i forhold til elever som faller utenfor, var samtlige informanter enige om at det var kontaktlærers ansvar. Videre spurte jeg hvis en faglærer ser at en elev er utestengt i klassen, om faglærer da tok tak i det. De svarte at som faglærer gir man beskjed til kontaktlærer og diskuterer det med kontaktlærer. «*Faglærer og faglærer... Det er jo igjen kontaktlærer som er nøkkelpersonen her*», ble det sagt avslutningsvis. Det virker som at både faglærere, avdelingsledere og skoleledere har stor tillit til kontaktlærerordningen. Det kan se ut som at det er en del ansvarsforskyving, der kontaktlæreren blir den viktigste brikken i forhold til at elevenes beste er i varetatt i skolen.

En annen oppgave som kontaktlærerne er forpliktet til å ha er foreldresamtaler. Skoleleder 2 sa

«Det her med foreldresamtale er forholdsvis nytt. Vi opplevde at foreldre hadde et behov for å få vite om skolehverdagen, og vi følte oss forpliktet til å opplyse. Men vi ser jo det at denne samtalen foregår på litt ulikt vis, og oppleves forskjellig av kontaktlærer. Derfor har vi utarbeidet en mal på hvordan møtet skal være, og som kan være en god måte og innkalle foreldrene og forberede dem på hva som skal snakkes om.»

Sitatet fra skolelederen viser hvordan skolen som organisasjon blir utsatt for press fra institusjonelle omgivelser, og svarer med å utvikle en standard og tydeliggjør ansvarsforholdet innad i organisasjonen. Jeg sikter her til malen om foreldresamtaler og kontaktlærers ansvar. I denne sammenhengen var det foreldrene som ytret et ønske om mer informasjon om elevens skolehverdag, og skapte dermed et press og nye krav til skolen. Skolen svarte med å skape en kobling mellom institusjonelle omgivelser, foreldrene og skolen som organisasjon. Standarden om foreldresamtaler er dermed et resultat av press fra institusjonelle omgivelser, og blir en rasjonalisert institusjonell regel i skolen (Meyer & Rowan, 1977).

Som kontaktlærer må man ved skolen tilpasse strategiplanens mål til egen klasse. Det vil si at det er lagd overordnede mål for hele skolen, som kontaktlærer må tilpasse den enkelte klasse ut i fra tidligere prestasjoner og klassekultur. Et av målene er at fraværet skal bli under seks prosent, og andelen fullførte skal være 85 prosent av alle elever. Kontaktlærerne må derfor se om det er reelt i sin klasse at fraværet for eksempel blir under seks prosent, og gjøre en

vurdering for klassens egne mål. Kontaktlærerne må forholde seg til standarder som gjelder for hele skolen, men har selv ansvaret for å tilpasse kravene de mener er realistiske for klassen. Det betyr at kontaktlærer må holde oversikt i klassen, ta classesamtaler og elevsamtaler da det er nødvendig, og sørge for at klassen holder seg innenfor målene som er satt av kontaktlærer selv. Mål i skolen er noe lærerne er opptatt av, og har mange meninger om. Flere av lærerne er ikke enige i målene, og andre snakket om ressursmangel i forhold til å få oppfylt målene. Lærer 3 sier «*Nå har jo ledelsen gjort noen krumspring her for å få til to kontaktlærere for andreklassene. Så det går jo på økonomi hvordan det blir løst. Men vil man ha de her resultatene så må man jo betale for det*». Det tyder på at lærerne og kontaktlærerne synes det er en utfordring og skal ha ansvaret for klassen, og standarder knyttet til mål, i tillegg til og ha det overordnede ansvaret for den pedagogiske differensieringen i klassen.

Da det blir snakk om hvordan skolen legger til rette for elevens individuelle behov og frafall, er svaret det samme fra alle skoleledere, det er kontaktlærer som er sentral.

«Vår flaggsak her på skolen som vi har kjørt på med er utvidet kontaktlærerordning. Vi som følger utvikling i læreplanverk i oppfølging av opplæringsloven registrerer bare at antall arbeidsoppgaver som i lovs form havner hos kontaktlærer. Og det mener vi at vi har tatt konsekvensene av, og tatt ulike grep og brukt mye penger på det... Det sier jo seg selv, at hvis du skal være tett på elevene, det går jo ikke med 30 elever, men det er lettere med 15. Vi fører ned resultater og vi får resultater. Og alt indikerer på at vi er på rett vei. Frafallet går ned, vi øker gjennomføringen.» sa skoleleder 1.

Sitatet over tydeliggjør hvordan kontaktlærerfunksjonen blir en standardisert form for pedagogisk differensiering. Ved at kontaktlærer har ansvar for frafall og gjennomføring er det flere utfordringer å ta hensyn til. Elever som står i fare for å ikke få gjennomført videregående har ofte problemer som kontaktlærer må ta tak i, eller henvise videre. I tillegg får kontaktlæreren ansvar for en gruppe elever, der det kan antas at det finnes flere elevulikheter, svake og sterke elever som alle skal ha tilpasset opplæring. Slik det fremgår er det derfor mange oppgaver knyttet til pedagogisk differensiering, og blir standardisert ved at kontaktlærer må forholde seg til frafallsprosedyrer og tallresultater på mål for å nevne noe.

På spørsmål om skolen legger til rette for at læreren skal møte elevens individuelle behov, svarer skoleleder 2 at primærkontakten til eleven er kontaktlærer, både læringsmessig og sosialpedagogisk. Skolen har derfor organisert et formelt møte mellom elevgruppen og

kontaktlærer på 20 minutter hver tredje dag. Dette møtet fremstår som en måte å lovfeste og skape standarder, for å møte behovet i skolen om tilpasset opplæring.

Det virker som at skolens ledelse er svært fornøyd med den utvidete kontaktlærerordningen ettersom den gir gode resultater. Likevel er det ikke slik at den praktiseres likt på alle studiestedene, noe som fører til frustrasjon hos lærere fra skolecase 1 og 3, hvor det er flere elever fordelt på hver kontaktlærer. Det ene studiestedet hadde tradisjon for en utvidet kontaktlærerordning før sammenslåingen. Det vil si at de hadde fra tidlig 2000 tallet hatt én til to kontaktlærere i hver klasse, der klassene ofte er på femten elever siden studiestedet har mest yrkesfag. Da sammenslåingen ble gjennomført ytret studiestedet ønske om å innføre det på alle studiestedene, ettersom de hadde statistikk på nedgang i frafall etter innført kontaktlærerordning. Men det virker som det er en utfordring å få gjennomført det på likt vis på alle studiestedene på grunn av finansiering. Skoleleder1 fortalte *«Vi har sikret at vi har to kontaktlærere per klasse. Vi har to på vg1 og vg2. På vg3 har vi ikke sett som nødvendig eller økonomi til. Vi har kjørt flere modeller, men det har blitt litt bråk, men det er jo hvordan det finansieres»*. Derfor kan det virke som at det er en frustrasjon hos skolelederne, med tanke på at de må forholde seg til økonomiske betingelser, og hvordan det enkelte studiestedet er organisert.

Det viste seg at det er kun det ene studiestedet som startet med kontaktlærerordningen som har fått det til på best måte ettersom måten de er organisert på samsvarer godt med kontaktlærerordningen. Derfor ville de få det til på de andre studiestedene, som viste seg ble utfordrende. Kontaktlærerordningen kan på mange måter forstås som en rasjonell institusjonalisert regel (Meyer & Rowan, 1977), altså en implementert regel som viser hvordan skolen skal organiseres etter kontaktlærerfunksjonen. De institusjonaliserte reglene blir ofte sett på som en mal, og den korrekte måten å organisere på, kanskje også den eneste (Meyer & Rowan, 1977). Faren med institusjonaliserte regler er at de legger sterke føringer på organisasjoner, og åpner ikke opp for andre muligheter, ettersom reglene har sterk legitimitet, og det kan gå på bekostning av organisasjonens effektivitet. I dette tilfelle virker det som at studiestedene er nødt til å tilpasse kontaktlærerordningen etter økonomi, og hvordan studiestedet er bygd opp. Likevel antas det at det er ønskelig fra skolelederne å ha det på samme måte, ettersom det fungerer så godt for skolecase 2. Kontaktlærerordningen blir derfor begrunnet og legitimert gjennom resultater på nedgang i frafall, og større gjennomstrømning.

Skolecase 1 med studiespesialiserende retninger har en kontaktlærerordning med to kontaktlærere i hver klasse i første klasse og andreklasser, 15 elever på hver kontaktlærer, mens tredjeklassen bare én kontaktlærer, 30 elever. Skolecase 3 har nokså lik ordning, men setter inn kontaktlærere etter behov i første og andreklasser. Case 2 skiller seg derfor ut med to kontaktlærere i hver første og andreklasser, sju til åtte elever på hver kontaktlærer, og femten i tredjeklassen. Kontaktlærerordningen er derfor skjevfordelt på studiestedene, og det går ikke ubemerket hen hos lærerne. Standarden har derfor blitt implementert på ulikt vis.

Jeg spurte om ressursfordelingen i forhold til elevenes individuelle behov. Da ble den ene læreren irritert og sa *«Da synes jeg det er helt på trynet at de på yrkesfag får to eller en kontaktlærer på femten elever. Mens her har tredjeklassen en kontaktlærer på 27 elever. Og det er samme fordelingen på yrkesfag som det er på media og kommunikasjon, som vi vet er kremklassen i hele videregående skole.»* Som det vises over er det ikke likt hvordan de ulike studiestedene organiserer kontaktlærerordningen, og det kan skape frustrasjon på det studiestedet hvor det blir satt av minst ressurser. Lærer 3 som arbeider på skolecase 1 med flest elever per kontaktlærer sier *«Derfor er det jo viktig at det er to kontaktlærere per klasse. Da får man jo mye tettere oppfølging, det er jo helt høl i huet og skal ha 25-30 elever alene. Du hører jo at det er kontaktlæreren som er nøkkelperson, i de fleste ting du har spurt oss om.»* Det er en tydelig frustrasjon hos lærerne ved studiestedet med flest elever per kontaktlærer. Det viser igjen hvordan standarder kan bli en utfordring da de ikke blir tilrettelagt for på lik måte. Lærerne ved skolecase 1 har dårligere forutsetninger for å nå skolens standarder knyttet til frafall og gjennomføring, og større utfordringer med pedagogisk differensiering fordi det er flere elever å tas hånd om, sammenlignet med skolecase 2 og 3.

Det er mange oppgaver som er knyttet til kontaktlærerne. Som kontaktlærer får man lønnstillegg, og blir fratatt noen undervisningstimer. Det forstås som at de ekstra godene skal supplere for de økende arbeidsoppgavene, men er kontaktlærerne selv fornøyde? Skoleleder 2 sa at kontaktlærerne var fornøyde. Da det ble spurt om de har fått noen tilbakemeldinger fra lærerne om kontaktlærerordningen svarte skoleleder 3 *«Det har vi jo. Elevens reaksjoner er veldig bra, de er veldig fornøyde. Når det gjelder lærerne er det litt forskjellig for noen som synes det er litt slitsomt, og noen ikke er så opptatt av det vi kaller for utenomfaglig arbeid».* Det viser at lærerne har vært mer skeptiske til den utvidete kontaktlærerordningen enn skolens ledelse, trolig fordi arbeidet kan ta bort fokus og tid fra undervisningen. Det kan tenkes at lærerne opplever kravene og oppgavene knyttet til pedagogisk differensiering som for store og tidskrevende da alle lærerne mente de var presset på tid.

4.1.3 Mål om gjennomføring som standardiseringsform

I strategiplanen fremgår det hva som skal være skolens fokusområder. Felles regelhåndtering, klasseledelse, vurdering for læring og yrkesretting av fellesfag (FYR) er fokusområdene. Målene for skolen er å øke antall elever som gjennomfører hele videregående opplæring. Skolen skal også arbeide mot å øke gjennomsnittskarakterene. Det skal de klare ved å gjøre følgende pedagogiske tiltak; utvidet kontaktlærerordning, sommerskole, fagnettverk, eksamenskurs og leksehjelp. I dette delkapitlet rettes fokuset mot prosjekter og eksamenskurs i tilknytning målene om gjennomføring.

I takt med at organisasjoner har blitt stadig mer transparente og åpne for innsyn har også slike ideer møtt skolens verden. Ved den ene skolen kommenterer skoleleder 1: *«Det er jo kunnskapsløftet, nasjonale prøver, elevundersøkelsen, stort fokus på Pisa og internasjonale undersøkelser osv. Myndighetene vil vite, og i mye større grad nå få skolen mye mer tallstyrt, kan presentere resultater og se hva som skjer.»* Innsynet handler om omverdens mulighet til kontroll. Å gjennomføre kontroll i egen organisasjon samt gi den innsyn som interesserte i den institusjonelle omgivelsen krever, gir organisasjonen økt legitimitet. Organisasjoner må ofte basere sin legitimitet på omgivelsene, og derfor skape seg et positivt mediebilde, og på den måten bli en akseptert organisasjon av omgivelsene (Meyer & Rowan, 1977). Foruten kontrollmekanismer så har skolen en strategi som baserer seg på et ønske om å skape et positivt omdømme. Dette skal skje gjennom å ha positive medieoppslag, helst én gang i måneden. De vil spre kunnskap om mål og innhold i skolen, og besvare henvendelser fra utestående på en positiv måte. Ved å skape seg et positivt omdømme, og vise hva skolen arbeider med og mot, kan det styrke skolens legitimitet i de institusjonelle omgivelsene, og på den måten bli en akseptert skole i nærmiljøet.

Det at skolen skal være mer åpen kan påvirke organisasjonen og de ansatte på flere måter. *«Men det som jeg blir fortalt av mine lærere, alle opplever et større, mye større press. Press på tid, press på omgivelser, et ytre press i forhold til innsyn nå enn bare for ti år siden.»* Skoleleder 1 viser at han vet om lærernes frustrasjon knyttet til presset de blir utsatt for, og at det er flere krav til læreren i dag enn før. Dette viser også tidligere forskning (Zeuner m.fl., 2010; OECD, 2005). Det er flere utfordringer angående kultur, etnisitet, IKT og elever med adferdsforstyrrelser for å nevne noe. I tillegg sier han *«Jeg tenker jo ut i fra mitt ståsted. Og det tenkes jo da på hvordan kan vi arbeide smartere for å implementere alt det som kommer av nye pålegg, samtidig som vi ikke kaster vrak på alt vi har gjort før. Det er krevende på mange måter å arbeide i skolen i dag.»* Det er tydelig at det ikke bare er lærerne som stiller

seg kritisk til økt press og nye pålegg, men også skolens ledelse opplever det som utfordrende. Det indikerer at skolen som organisasjon er stadig under press fra institusjonelle omgivelser, i denne sammenhengen mest fra staten. Dette presset forteller samtidig hva som er manglende i norsk skole, og skaper en bevissthet rundt det. Innsynet som skolelederen fortalte ses på som et resultat av institusjonelle omgivelers press om økt åpenhet, og derfor utarbeides det standarder for måling av skolens prestasjoner som gir innsyn.

Det ytre presset som lærerne føler på forteller også noe om skolen som organisasjon, og bidrar muligens til at skolen er blitt en kompleks organisasjon, med flere oppgaver og utfordringer. Det er derfor opprettet ulike spesialiserte grupper eller særskilte programmer som kan møte det nye presset, og noen ganger motstridende krav som skolen får fra institusjonelle omgivelser. I denne sammenhengen skal de ta seg av elevers problemer som kommer til syne på skolen og i klasserommet. Disse gruppene er synlige da det kommer til frafall, elevers ulike personlige utfordringer og andre tiltak som blir satt inn etter behov for en endring. Spesielt kom det fram prosjekter og tiltak knyttet til frafall, slik som FYR (yrkesretting av fellesfag) og oppfølgingstjenesten. Oppfølgingstjenesten er et samarbeid mellom fagopplæringen og NAV. Formålet er å følge opp ungdom utenfor opplæring og arbeid, slik at de motiveres tilbake til videregående opplæring eller til arbeid (Regjeringen, 2013).

Prosjektene som opprettes forteller at det er et behov for ekstra kompetanse og ressurser for å oppnå målene om gjennomføring. Frafallsproblematikken i videregående opplæring har ført til at tiltak opprettes for å minke frafallet i skolen. Det viser at skolen er ikke like endimensjonal som før, noe skoleleder 2 mener har endret seg siden den nye skoleretten i 1994.

«Da ble det en forventning til alle sekstenåringene at de skulle begynne på videregående, enten de ville eller ikke. Det betyr at det kom ungdom som ikke var så sterk motivert, og visste ikke helt hva de ville. Det vi oppdaget etter hvert var at det kom problemstillinger som vi ikke har hatt før, det var også en rettighetsdimensjon i det, vi kunne ikke be eleven om å slutte, tvert imot vi skulle sørge for at eleven fikk sin rett».

Det forteller at skolen har hatt en utvikling mot en individualistisk ideologi, slik som samfunnet ellers (Arnkil, 1991), og at denne utviklingen fører med seg utfordringer som ikke kan unngås. Det tenkes på utfordringer i form av pedagogisk differensiering. Skolelederen forklarer det som at *alle* sekstenåringene startet etter skoleloven i 1994, og dermed fikk ikke skolen bare motiverte og sterke elever. Men også svake elever og umotiverte elever, både

teoretisk og praktisk. Skolen måtte derfor utvikles for å kunne ta seg av flere behov av differensierende art, for eksempel elevulikhet. Dermed blir det et behov for å opprette ulike grupper for å ta tak i ulik problematikk som skolen ikke klarer med på egenhånd. Det tyder på at skolen er ikke lenger endimensjonal, men er blitt en kompleks organisasjon, med flere funksjoner enn bare undervisning og læring. På flere måter kan skolen ses som en institusjon som tilbyr en service, som må tilpasse produksjonen etter etterspørsel (Helgøy, 2003). Synet om skolen som en servicetjeneste ble uttrykt av skoleleder 1 «*Den store utfordringen er jo, det høres følt ut, det blir en produksjonsplass av det, en merverdi, vi ønsker å få elevene bedre ut enn inn.*»

Da lærerne fikk spørsmål om hvordan de håndterer elever som sliter sosialt i klassen, eller sliter med noe personlig, var svarene at det måtte helsesøster, miljøterapeut eller rådgiver ta seg av. Det handlet mye om at de følte de ikke hadde kompetanse til å ta seg av elever med for eksempel spiseforstyrrelser eller andre psykiske plager. I tillegg ble det sagt at helsepersonellet på skolen eller rådgiver var flinke til å ta seg av slike problemer, og derfor var det best at de tok det. Likevel stakk en lærer seg ut og mente at hvis en elev slet sosialt, så var det klassemiljøet som påvirket det. Lærer 7 sa følgende «*Vi fanger det opp, og sender det videre. Og det fungerer godt.*» Det viser en tilfredshet over å ha et differensiert ekspertsystem rundt seg, og en tillit til at det fungerer. Læreren kan derfor gi fra seg noe av ansvaret for eleven, med en tro på at eleven fortsatt får den oppfølgingen den trenger.

Prioriteringen rundt prosjektene diskuteres ulikt fra lærernes og skoleledernes ståsted. Skolelederne er opptatt av mål på gjennomføringen og gjennomsnittskarakter. Det kom fram hva som er bakgrunnen for fokuset på mål da skoleleder 1 sa «*Så er det jo det evige fokuset på resultater og gjennomføring. Og det er viktig. For det er enorme samfunnsmessige konsekvenser av at elevene kommer ut uten vitnemål. Så det er hovedfokuset, men så er jo utfordringen å få dette til i praksis.*» Lærerne så annerledes på målene, og var ofte uenige i hvordan målene bør arbeides med, og uenige i selvet målet. Det forstås som at lærerne er mer opptatt av rom for differensiering omkring målene i skolen, mens skolelederne har fokus på målstandardene.

Skoleleder 3 fortalte også om et annet tiltak som er satt i gang, eksamenskurs i ulike fag. Eksamenskurset er for elever som ikke har bestått i et fag, og som får ekstra oppfølging. Elevene får tilbud om et femtidentimers eksamenskurs, før en ny eksamen. Eksamenskurset fremstår som et eksempel på en differensiert løsning på et nytt problem som har oppstått som

konsekvens av å følge en standard om gjennomføring. Skolelederen sa at de fører statistikk over eksamenskurset, og statistikken viser at elever som tar kurset også består på eksamen. Det lærerne ofte pekte på var at det mangler ressurser i klasserommet, ressurser i form av lærere. Og det spesielt fra lærere fra skolecase 1 og 3, der de har flere elever på hver kontaktlærer. Lærerne mente at mye av denne frafalls og gjennomstrømningsproblematikken kunne vært unngått dersom det hadde vært flere lærere i klasserommet samtidig. Da kunne de vært tettere på elevene, og gjort det enklere med tilpasset opplæring, og dermed kunne tatt bedre tak i frafall allerede i klasserommet. Samtidig uttrykte lærerne at økte krav på rapportering tar bort ressurser fra klasserommet i form av tid og økonomi.

Arnkil (1991) sier at en reform har tilsiktede konsekvenser, men også utilsiktede konsekvenser. Altså ordner en reform det som den er ment å gjøre, men påvirker igjen på andre måter som ikke var tiltenkt. Det tenkes at prosjektene som diskutert over, og ordningen om eksamenskurs gjør det den var tiltenkt, minke frafall i skolen. Samtidig uttrykker lærerne at det tar bort ressurser fra klasserommet i form av tid og økonomi. En slik ordning viser at den fikser det den skal, men lager nye utfordringer, i denne sammenhengen i klasserommet. Lærerne mener det kunne vært unngått om ressursene hadde blitt satt inn i klasserommet i første omgang.

I alle fokusgruppeintervjuene ble det sagt at kravene og målene lærerne må forholde seg til er for høye. Det kom frem at gjennomføringsmålene blir for høye ettersom kompetansemålene er for høye for flere elever. Lærer 3 sa

«For det er bestandig noen som kommer feil, fått feil råd fra rådgiver eller press hjemmefra, men vi må holde tallene og statistikken, høy gjennomstrømming og høye karakterer. Så det blir en krampaktig ting, og skal holde igjen noen som egentlig har lyst til å bli snekker eller taxisjåfør, hva vet jeg? Men her skal de egentlig ikke være, de er helt feilplassert. Men vi må holde tallene nede».

Målene og kravene til elevene ble diskutert i skolecase 3. Lærer 7 sa «Det går på mange måter tilbake til, ta det vonde ved roten. Kunnskapsløftet, hva som forventes av elevene. Det er der det ligger. Du får ikke elever igjennom for det er for vanskelig og det er for tungt. Den sett i gang noe med kunnskapsløftet, men setter ikke inn de ressursene som trengs.» Diskusjonen indikerer at staten setter i gang reformer og standarder, og utvikler mål i tilknytning, men skaper ikke rom for differensiering.

4.2 På hvilken måte er pedagogisk differensiering en utfordring for lærerne?

4.2.1 Tilpasset opplæring

I strategiplanen står det at skolen skal legge til rette for tilpasset opplæring, elevvelferd og kvalitet i opplæringen for å nevne noe. Elevvelferd er sterkt tilknyttet tilpasset opplæring ettersom tilpasset opplæring handler om å se den enkelte elev, og gi hver elev læring ut i fra deres eget nivå (Lovdata, 2013). Tilpasset opplæring er et tema som flertallet av informantene opplevde som frustrerende. Frustrasjonen kom tydelig frem allerede på spørsmål om hva de la i begrepet tilpasset opplæring. Lærer 1 sa

«Det er en veldig ideell formulering. Ideelt sett så skal det sikkert tilpasses hver enkelt elev i den undervisninga vi gir. Men i praksis vises det jo at det er uhyre vanskelig med store klasser. Så jeg synes det bare er bortimot en «floskel» fra politisk hold, de som er uten for skolen. Jeg føler at jeg har ikke mulighet til å greie og gjennomføre det.»

I et annet gruppeintervju ble svaret på samme spørsmål «Undervisning som skal passe, så vakkert som det heter for hver enkelt elev med de forutsetningene den har. Hvert individ, så fint heter det i planen. Og der stanger vi i veggene hele tida.» Lærer 7. Lærer 8 fulgte opp med «Ja for det er fryktelig vanskelig. Man er kjempeheldig da man har mindre elevgrupper, men med større grupper er det ikke noe morsomt med tilpasset opplæring.» Sett i fra både skolecase 1 og 3 er det tydelig at det er knyttet mye frustrasjon rundt tilpasset opplæring. Lærerne peker på tid, ressurser og krav som gjør tilpasset opplæring vanskelig, og det blir en utfordring å få det til. Lærer 7 ga et godt eksempel hvilke utfordringer man kan ha i forhold til tilpasset opplæring:

«Det tenkte jeg faktisk på i går, der jeg har en tyskgruppe på 25 elever og fire med store lese- og skrivevansker, og vi må ha det muntlig. Hvordan skal jeg få gjort det her? Der jeg springer i mellom, noen er veldig urolig, noen får ikke hjelp. Vi får ikke inn ekstra assistenter, så det er en parodi. Ikke for å sitte og syte, men det er trist for de elevene som trenger det, jeg tenker jo på dem. For de som ikke får til å skrive for at alt går i stakk, det er dysleksi, og da skal man ta muntlig prøve, det er en utfordring når man er alene.»

Lærer 8 følger opp med «Også skal de igjennom pensum.» Diskusjonen fortsatte, og det er tydelig at lærerne fra skolecase 3 opplever standarder om tilpasset opplæring som en negativ utfordring da det blir sagt fra lærer 7

«Ja de skal i gjennom pensum. Og de skal synes at det er artig, de skal kan snakke på tysk og.. Men når de skal skrive, så må man ta det muntlig, og da blir jeg overgitt da man får sånne svar som at vi har ikke nok ressurser. Jeg blir litt sint. Jeg var sint i hele går når jeg satt og lagde tyskprøve til i dag. Det er en utfordring, og de går ikke på oss (lærere), for vi må jo løpe som piska skinn for å få det til. Jeg prøver å være veldig positiv til at det skal gå, men det gjør ikke det.»

Det virker som at lærerne føler standardene om tilpasset opplæring som et press. Det skapes et press i forhold til at oppgavene blir for store, kravene for høye og tiden for kort til å rekke over. I tillegg poengteres det at lærerne opplever for lite ressurser til å mestre oppgavene. Tilpasset opplæring er derfor et godt eksempel på hvordan spenningsfeltet mellom pedagogisk differensiering og standardisering kan oppleves. Standardisering er her læreplaner med kompetansemål og krav om tilpasset opplæring. Pedagogisk differensiering er i dette eksempelet svake og sterke elever som skaper et ulikt kompetansenivå i klassene. Det at en organisasjon har en formell struktur, og at det kan skape utfordringer for den uformelle strukturen er et gitt problem i ny-institusjonell teori. Meyer og Rowan (1977) mener at den formelle strukturen kan være løskoblet med det daglige arbeidet som skjer i organisasjonen, altså regler (standardiseringer) ofte blir brutt, og det som ledelsen tror skjer er ikke nødvendigvis faktum. Da får man en løskobling mellom formell og uformell struktur, og det er en måte for aktører å overleve i organisasjonen på (Meyer & Rowan 1977). Derfor må aktørene finne andre metoder for å takle arbeidsutfordringene.

Det viser seg at det er flere måter å gjøre tilpasset opplæring på, og det varierer mellom informantene. Tilpasset opplæring blir i fokusgruppeintervjuet fra skolecase 2 sagt å være de utenomfaglige aspektene ved eleven. Som lærer må man ta hensyn til det som skjer rundt hjemmeforhold, om noen har krangla med kjæresten eller at de må av og til tilpasse undervisningen fysisk for noen. Da jeg spurte om hva det beste verktøyet de hadde i forhold til tilpasset opplæring, svarte lærerne at de kan sette seg inn i planer, og tolke kompetansemål i team. Da bryter de ned kompetansemålene, og forsøker å konkretisere dem. Videre viste de elevene hva de skal kunne, og ga dem dokumentasjon på det. Et annet eksempel er at de brukte periodeplaner fra år tilbake, men tilpasset dem til den enkelte klasse. Det virket som at lærerne fra skolecase 2 ikke er like frustrerte som lærerne i fra de andre skolecasene. Det kan tenkes at lærerne ser en trygghet i å bruke standardene knyttet til opplæring og kompetansemål, og derfor vil henvende seg til standardene først da det blir spurt om tilpasset

opplæring. En lærer mente at den planlagte tilpassede opplæringen er lettere, enn tilpasset opplæring i praksis.

Lærerne fortalte at de velger å bruke læreplaner og kompetansemål som retningslinjer, dele de opp og tolke de slik de mener de bør være for å bli forståelig. Det kan også forstås som en oversettningsmetode. De bruker standardene, men velger å tilpasse de slik at de kan fungere for deres klasse og skole, som kjennes igjen med begrepet editing (Sahlin & Wedlin 2008). Det betyr at lærerne forsøker å differensiere standardene, slik at de skal passe til hver enkelt klasse.

På de andre studiestedene blir tilpasset opplæring løst på en annen måte. Lærerne forteller at de ofte legger seg på et middels nivå i klassen, slik at de skal nå flest mulig. Et annet virkemiddel som ble nevnt under tilpasset opplæring er å gå rundt til hver enkelt elev i timen, og gi veiledning. I enkelte timer og oppgaver klarer de å differensiere med ulike nivå, men ikke alltid. Skoleleder 1 mener det kan være den beste løsningen i forhold til tilpasset opplæring. *«Det er helt opplagt at med 30 elever og én lærer, så kan ikke alle elever få individuell oppfølging. Det man kan gjøre, det den gode lærer kan, er å sette i gang ulike nivå og differensiere opplæringen. Og det er i grunn det virkemidlet vi har.»* Det er tydelig at skolelederen også er klar over kravet om tilpasset opplæring kan være en utfordring, og forsøker å stille seg realistisk til målet. Klassestørrelsene de har på skolecase 1 kan gjøre det til en større utfordring ved at det er flere elever å forholde seg til for hver lærer.

Videre ble det i skolecase 1 drøftet om hvordan de legger til rette for de sterke og svake elevene. *«Det er jo de svake elevene som har mest behov, de sterkeste klarer seg jo uansett så de er det jo ikke noe synd på. De sterkeste kommer med sekserne sine nesten uten at du trenger å si kake til dem i løpet av tre år.»* Det er tydelig at lærer 2 synes de skal prioritere de svakere elevene, mens de andre informantene følte på dårlig samvittighet da mente at de sterke elevene kan bli forsømt. Gruppen diskuterte at tilpasset opplæring er et ressurs spørsmål. Lærer 1 sa *«Jeg tror at vi ikke kan betone det nok at det er et ressurs spørsmål. Jo flere lærerkrefter du har å sette inn jo mer kan du jo tilpasse. Men med en normal klassestørrelse fra 27 og opp til 30 elever så er det uhyre vanskelig.»*

Lærerne fra studiestedet med yrkesfaglig profil (skolecase 2) fortalte at i de praktiske fagene velger elevene selv oppgaver, og tilpasser det slikt. De mener at derfor blir det aldri satt stopp for sterke elever, de begrenser seg ikke, da hjelper lærerne å øke utfordringen i oppgavene. Lærerne fra dette studiestedet virker derfor mer tilfredse med opplæring av de sterke elevene.

Det samme kom fram i intervjuet med lærerne fra studiestedet med allmennfag og yrkesfag (skolecase 3). Lærer 7 sa «*Jeg har elever som sier at de ikke har tenkt til å gjøre mye mer enn de andre elevene. Jeg hadde noen fantastiske gutter en gang på ungdomsskolen som kunne alt da de kom på skolen. Og da sa faren at de var ikke interessert i at de skulle få noen ekstra oppgaver, men det var viktig for dem at de fungerte sosialt og ble akseptert for å være så flink.*» De andre informantene uttrykte at de var enig. Lærerne fra skolecase 3 opplever at de sterke elevene ikke er opptatt av å gjøre flere eller vanskeligere oppgaver enn de andre elevene, og derfor mener lærerne at de oppnår målet med tilpasset opplæring for de sterke elevene. Likevel blir det også nevnt fra alle lærerne fra alle studiestedene at de kan gi de sterke elevene alternative oppgaver, og ekstra oppfølging i noen timer.

Det kan likevel være en utfordring å nå alle elever. En av lærerne (skolecase 3) sa at selv må man som lærer se bort fra læreplanen, og heller rette fokuset mot avsluttende eksamen. Lærer 9 «*Jeg må se hva er det elevene oftest får på eksamen, også må vi se på det. Så det er ganske eksamensrelevant i fra starten av, og da må vi bare luke ut det som...*» Det forstås fra læreren at det ligger motstridene krav i det å følge læreplanen og øve til eksamen. Læreren gjør en løskobling fra læreplanen som standard, og skaper en sterk kobling til eksamen som standard, for å kunne forberede de svakere elevene.

Over er det vist flere eksempler på hvordan lærere og skoleledere ved skolen opplever standarden tilpasset opplæring som en utfordring. Målet om tilpasset opplæring er at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven (Lovdata, 2013). Flere av informantene uttrykte at sterke elever ikke får den opplæringen de behøver for å utvikle eget potensial, og andre tenkte på de svakere elevene som egentlig hadde behov for ekstra oppfølging men som ikke fikk det. Det tyder på at målet om tilpasset opplæring ikke alltid blir nådd. Det kan ses som at det skjer en løskobling fra den formelle strukturen, som lærer og skoleleder også er klar over. I en organisasjon med formell og uformell struktur fortsetter den daglige aktiviteten på en ordentlig måte. Det som holder organisasjonen gående og legitimert er selvsikkerheten, og ved at alle gjør det beste for organisasjonen, de tenker rasjonelt om hva som faktisk må gjøres i praksis (Meyer & Rowan, 1977). Det tenkes at det også gjelder for skolen om målet om tilpasset opplæring. Selv om både ledelsen og lærerne er klar over at målet ikke alltid blir nådd, så handler de ut i fra det beste for elevene, og de ressursene de har.

4.2.2 Økt rapporteringskrav i skolen

Studien bekrefter det vi har lest om at både lærere og skoleledere betrakter økte krav på rapporteringsplikt som frustrerende (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Lærer 4 sa «*Og vi kan jo si det vi som har vært her en mannsalder at papirmølla blir større. Smått så føler jeg at å undervise er det minste vi gjør.*» En økning i dokumentasjonsarbeid kom tydelig frem fra lærer 3 da han snakket om utviklingen fra han startet frem til i dag: «*Det har vært feil utvikling spør du meg i forhold til tidsbruk til lærerne. Jeg har snart ikke tid til å undervise, det er like før de må ansette noen andre til å gjøre det. For jeg sitter foran pcen hele tiden, og må føre opp fravær og skrive hva jeg har gjort.*» Da jeg spurte om hvordan de så på tidsutviklingen ble det sagt av lærer 4

«Jeg bruker å si til lærerne at hvis du fyller et litermål til det er fullt, så renner det over. Jeg føler av og til at det aldri renner over for oss for vi blir dyttet på mer og mer, også blir det satt inn etter eller annen ytre rammer for det... Vi er nesten som moder Theresa, vi tar resten med hjem også gjør vi det hjemme. Arbeidet blir jo gjort. Men vi kan ikke dra hjem klokken fire og tro at jobben er gjort. Ikke i helgene heller.»

Økt dokumentering og økt møtetid er en klar frustrasjon hos alle lærere i utvalget, ettersom arbeidsmengden øker, og dermed også tidspresset. Flere lærere nevnte at dokumenteringen fremstår som viktigst av arbeidsoppgavene, der undervisningen og forberedelsestiden blir nedprioritert. Det kom tydelig fram fra lærer 7:

«Vi lærere er livredde for merarbeid fordi vi er så neddyngnet i papirer og skjema som skal fylles ut, og vi er kontaktlærere som skal følge opp elevene og i tillegg skal vi være med på alt slags mulig av fagmøter. Så jeg tror vi står i fare for å arbeide oss i hjel. Og det er kanskje det som er minst viktig, dokumentasjon og papirer. For det er jo det vi gjør. Absolutt alt vi gjør må dokumenteres, hvis vi ikke gjør det så kan det slå tilbake på deg.»

Dokumenteringsarbeidet går på bekostning av lærernes hovedoppgave, undervisningen og møtet med elevene. Det kan tenkes at arbeidet med tilpasset opplæring, og oppfølging av den enkelte elev blir mer utfordrende hvis lærerne ikke får nok tid til å følge opp elevene og legge til rette undervisningen. Det tenkes at standarder om legitimeringsansvar i forhold til kravet om økt innsyn, i form av dokumentering og rapportering, overtar lærernes viktigste påvirkning til pedagogisk differensiering, møte med elevene i klasserommet og tilrettelegging av undervisning for alle.

En diskusjon fra det ene fokusgruppeintervjuet fikk tydelig frem frustrasjon og tanker omkring dokumentering, og hvordan det går utover andre arbeidsoppgaver. Lærer 2:

«Det er jo dokumentasjonsgreia som går ut i parodi altså. Du retter en prøve, du skriver en masse kommentarer og setter en karakter, sånn var det før. Men nå skal du i tillegg overføre alt du har skrevet inn digitalt, du skal ha det dokumentert i tilfelle en klage på karakter. Samme ordensfravær og. Det skal sendes varsel, det skal være dokumentert. Det er stadig vekk spørsmål om har du dokumentert det? Du skal til og med dokumentere at du har hatt en elevsamtale. Da er parodien at det er nok at du har skrevet en dato, så behøver du ikke skrive noe mer... Det blir helt på tryne.»

Lærer 1 følger opp med «Man kan nesten ikke prate med en elev uten og må skrive noe etterpå.» Hvis lærerne tenker at det blir ekstra arbeid om de har en tilfeldig elevsamtale er det viktig å stille spørsmål ved utviklingen av lærerens mandat og tillit. I skolen kan det virke som at det å dokumentere er lærerens viktigste oppgave. Informantene mener de må sikre seg og skolen mot søksmål fra elever og foreldre som kan komme i ettertid. Det kan virke som at skolen utvikler seg til å bli en mer byråkratisk organisasjon, hvor dokumentasjon påvirker effektiviteten negativt. Det kan se ut som at rasjonaliserte institusjonelle regler, slik som ulike dokumenteringsprosedyrer her, har en større makt i forhold til legitimering av handlinger innad i organisasjonen, og det på bekostning av skolens produksjonseffektivitet, altså læring og undervisning.

Skoleledere sa i forhold til dokumentering at det er en trygghet i forhold til læreren på klagesaker på karakterer, men at faren var at det viktigste ble å dokumentere. Skoleleder 1 uttrykker selv en bekymring for skolens utvikling

«Jeg er litt betenkt. Over den staten vi har skapt i Norge. I perioder har det vært slik at jeg klarer ikke mer, jeg har ikke tid, jeg må prioritere. Verre og verre å gjøre den prioriteringen. Sånn er det med alle oppgaver i den offentlige forvaltningen. Det er basert på at det er noen som betjener kunder og vi måler kundetilfredshet. Vi måler hvor godt løser vi oppgavene, vi rapporter til neste ledd, det skal til neste ledd. Så skal det samles, analyseres også er det nye pålegg igjen på hvordan vi skal gjøre det. Og sånn går dagene. Det er en del av systemet. Hvor skal vi stoppe byråkratiseringen? Jeg har ikke peiling. Vi er jo nødt til å gjøre det alle over oss instruerer oss til. Så mange føler at vi bruker for mye tid på dokumentering.»

Skolelederens sitat viser hvordan institusjonelle omgivelser legger press på skolen, og innfører rasjonelle institusjonaliserte regler som skolen må ta i bruk for å bevare skolens legitimitet. Dokumentering og rapportering handler om at skolen må legitimere sine valg i forhold til frafall og vurdering for å nevne noe. Økt dokumenteringskrav skaper dilemmaer ved at det går utover andre arbeidsoppgaver, og må prioritere hva man skal bruke tiden på.

Det er tydelig at dokumentering for lærerne tar tid, og derfor går ut over andre arbeidsoppgaver. Lærer 6 sa «*Ja det krever mye mer, mer forarbeid. I forhold til før så kunne vi bruke mer tid på å utforme oppgaver, nå må vi bruke mer tid på hvordan skal vi dokumentere alt det de gjør, hvordan skal vi evaluere elevene, de skal vite eksakt hva de evalueres i.*» I skolecase 2 forteller de at de arbeider mye med å få elevene til å sette seg inn i kompetansemål, og krav, samtidig som de mener at de i mindre grad enn før når de svakeste elevene. Det viser at lærerne vet at måten de arbeider på ikke når alle elever, altså tilpasset opplæring, men gjør det likevel. Det skjer en løskobling mellom tilpasset opplæring som mål, der kravet om dokumentering prioriteres fremfor pedagogisk differensiering.

Da det blir snakk om det utenomfaglige, forteller lærerne at det er krevende å få tid til alle elevene i klassen, og at det er flere forstyrrelser enn før. I tillegg øker kravene for hva elevene skal kunne, mens tiden blir mindre til hver enkelt elev. Lærer 4 sier «*Men det er jo blitt strengere krav til skolen, samarbeid med hjemmet, oppfølging på forskjellige saker og dokumentasjon.*» Sitatene viser at institusjonelle omgivelser skaper press i skolen, ved at kravene fra omgivelsene øker, og ikke alltid er forenelige med hverandre.

Et tydelig eksempel på løskobling mellom formell og uformell struktur (Meyer & Rowan, 1977) kom fram da en av informantene fortalte at det har blitt unnlatt å gi en elev varsel om nedsatt karakter, for å unngå å sette i gang dokumenteringsprosessen. Lærer 2 sa

«Jeg vet jo lærere som har unnlatt å foreslå at elever skal settes ned i orden fordi de ikke vil gjøre arbeidet som det er å gi varsler og gjøre dette byråkratiet. Det ble illustrert på et møte her der kontaktlærer sier at det er ikke sendt noen varsel, okei ferdig med den klassen der.

Realiteten i den klassen der om det var fravær eller ordensproblematikk det blir aldri behandlet for den formelle dokumentasjonssaken var ikke gjort.»

Det viser seg at enkelte lærere løsriver seg fra den formelle organisasjonen, ved at de ikke følger reglene om frafallsprosedyrer.

Da det ble snakk om tidspress knyttet til elevulikhet sa lærer 9 «*Det det egentlig koker ned til er at hvis vi skal få elevene igjennom det her, de som er svak, altså det går på lærerne. Altså hva er du som lærer villig til å legge ned av arbeid, for det er egeninnsats det er snakk om. Så hvor gode karakterer en elev har, og hvor flink han blir, det har mye å si på læreren.*»

Det virker som at det blir opp til læreren å bestemme hvor mye man skal yte i forhold til tilpasset opplæring, hvor stor innsats skal man ha utover det obligatoriske arbeidet. Det kan bety at standardiseringen lærerne er underlagt virker mot sin hensikt, da tiden på elevene blir mindre for hver enkelt lærer.

5. Diskusjon av spenningsfeltet mellom standardisering og pedagogisk differensiering i skolen

Forskningens overordnede spørsmål er hvordan håndterer skolen felles standarder i forhold til pedagogisk differensiering? I analysen kom det frem flere utfordringer med å skape felles standarder for en skole som tidligere bestod av tre forskjellige. For å diskutere skolen som spenningsfelt mellom standardisering og pedagogisk differensiering, er det valgt å trekke frem noen funn fra analysen, for å diskutere hva funnene illustrerer i et videre perspektiv.

5.1 Samordning av skolene gjennom standardisering

Som følge av sammenslåingen mente lærerne at det hadde blitt mer møtetid, som de ikke alltid så nytten av. Skolelederne var klar over det, men mente møtetid var viktig for samarbeid på tvers av skolene. Skolelederne var opptatt av å få frem en likhet blant alle tre skolene, og arbeidet med å skape standarder gjeldene for alle skolene. Standard for vurdering, eller utvikling av mal for foreldresamtaler trakk lederne frem som et eksempel. Det fremstår som at skolelederne forsøker å implementere standardiseringen gjennom samarbeid og åpne møter mellom skolene. Ved at lærerne møtes og diskuterer bruken av standardene vil de trolig bli mer bevisst på hvordan de andre lærerne gjør det på andre studiested, og sammen bli enige om en felles måte å håndtere de på.

I oppgaven kan det fremstå som at standarder er noe negativt, og noe hemmende for skolen i utviklingen av pedagogisk differensiering. Derfor er det viktig å få frem at standarder er nødvendig i skolen. Det er viktig for å skape et felles handlingssett, og en felles struktur (Brunsson & Jacobsson, 1998). Det handler om at skolen skal gi likt tilbud til alle elever, likhet og rettferdighet er verdiene som ligger til grunn. For at skolen skal gjøre det er det viktig å ha samme spilleregler som læreren og skolen må handle etter. Det betyr at skolen må handle innenfor visse rammer, som kan skape begrensninger i forhold til differensiering. Standarder er utarbeidet fra forventninger og krav fra skolens institusjonelle omgivelser, for eksempel stat, fylke, eller andre interesserte som foreldre. Rasjonaliserte institusjonelle regler slik som standarder blir dannet ut i fra rasjonelle og gode intensjoner for skolen og elevene, og for å svare på press fra skolens omgivelse. Skolens standarder kan ses som et resultat av et samfunn i utvikling, som skolen også må følge og lage nye standarder for å ivareta skolens legitimitet som institusjon i det norske samfunn (Meyer & Rowan, 1977). Skoler som ikke velger å følge de rasjonaliserte institusjonelle reglene har ikke like lang overlevelsestid som andre (Meyer, 1983).

Standarder eller rasjonaliserte institusjonelle regler har derfor en stor makt på organisasjoner, noe som også vises i min studie. De tvinger organisasjoner til å føye seg inn i malen, og skaper et bilde av at det er den eneste korrekte måten å gjøre det på. Hvis organisasjonen ikke tar de i bruk, blir den sett på som ustabil og utrygg. For at skolen derfor skal holde seg legitim, og bli sett på som en stabil organisasjon er den derfor nødt til å holde seg til rasjonaliserte institusjonelle regler (Meyer & Rowan, 1977).

I studien rettes det kritikk mot likhetstanken på tvers av skolene. Likhetsprinsippet har stått fast i norsk skole i en lang tid (St. Meld 2006-2007). Det tenkes at skolen kan virke for standardisert der den pedagogiske differensieringen kommer som andre prioritet. Det kritiske vil være at det viktigste blir å følge standardene for fremstå som legitim, der oppfølgingen av elevene blir forsømt. Det kan trolig fremstå slik flere ganger i oppgaven. Men det kom fram flere ganger at lærerne ikke alltid følger standardene, enten fordi at de ikke har mulighet, eller for at de ser et behov for å endre på dem. Derfor ble det skapt en uformell og formell struktur i skolen, der lærerne skapte løse koblinger mellom plan og praksis.

5.2 Standarder og løskobling

De tydeligste eksemplene på løskobling fra standardene kom frem under målet om tilpasset opplæring. Lærerne så på målet som noe ideelt, og som en floskel fra politiske hold. I og med at lærerne så på målet som urealistisk og motstridene i forhold til andre arbeidsoppgaver de også må ta seg av, kom det frem ulike tolkninger og håndteringer av tilpasset opplæring som standard. Lærerne måtte tilpasset målet til egen klasse, som ofte gikk bort fra hva målet sa. Det tenkes spesielt på da lærerne ikke la til rette læring og undervisning for de sterke elevene, men prioriterte de svakere elevene. I standarden om tilpasset opplæring kommer det frem at læringen skal legges til rette for elevens forutsetninger, og slik blir det ikke alltid gjort for de sterke elevene. Det forstås som at lærerne prioriterte de svakere elevene, ettersom de mente de hadde størst behov for hjelp og oppfølging. Det er en måte å løsrive seg fra den formelle strukturen, og skape en uformell struktur slik at aktørene i organisasjonen overlever i det daglige arbeidet i forhold til kapasiteten en har (Meyer & Rowan, 1977).

Et annet eksempel på løskobling fra den formelle strukturen var da en lærer bevisst unnlot å sende ut varsel til en elev om fare for nedsatt ordenskarakter. Da det ikke ble gjort kunne de ikke gjøre noe mer mente lærerne. Her synes det både en sterk kobling og løskobling til den formelle strukturen. Læreren som ikke sendte ut varselbrev gjorde en løskobling da han ikke gjorde som prosedyrene sier. Likevel synes det en sterk kobling til den formelle strukturen

ettersom lærerne ikke kunne gjøre noe mer. De kunne ikke sette elevens ordenskarakter ned fordi standarden for varsel om nedsatt karakter ikke var holdt. Det viser igjen hvilken makt standarder kan ha i skolen.

Spenningsfeltet viser at det er en vanskelig oppgave å skape felles standarder, og at det ofte fører til en løskobling fra skolens standarder. Det viser seg at likheten i skolen, og lik utdanning for elevene er en utfordring i norsk skole. Løskoblingen skjer oftest for at standardene virker som for vanskelige, eller som urealistiske å følge i forhold til at det er mange funksjoner en skole har, og derfor er det flere arbeidsoppgaver som også skal gjøres. Det kan tenkes at det er nødvendig og skape løskoblinger fra den formelle strukturen for at det daglige arbeidet skal kunne gjennomføres. Brunsson (2002) presenterer begrepet hypocrisy, og mener løskoblinger er umulig å unngå i en organisasjon med motstridende krav. Trolig er det også vanskelig å utarbeide standarder med elever som utgangspunkt. Standarder utarbeidet for husbygging eller produksjon av biler er en ting, men som det er vist i oppgaven er elever ulike individer og er vanskelig å plassere i ulike kategorier, og trolig derfor vanskelig å skape standarder for.

Under sammenslåingen av skolene ble det utarbeidet en felles standard om utvidet kontaktlærerordning. Kontaktlærerordningen er utvidet ettersom skolen bruker mer ressurser enn før på kontaktlærere, og antallet elever på hver kontaktlærer er mindre enn før. Kontaktlærers arbeidsoppgaver dreier seg mye om ansvar for elevulikhet. Kontaktlærerordningen fremstår som en standard for å ta hånd om pedagogisk differensiering, men risikoen er at de krav som legges på den ene læreren med kontaktlærerordningen blir for høye i forhold til lærerens kapasitet og muligheter, og ender i en legitimeringsprosess.

Lærerne kan forstås som aktører i skolen som organisasjon. Aktørene opplever mange forventninger knyttet til at de er rasjonelle og autonome, og må takle kravene det medfølger (Meyer, 2010). Det er pekt på tidligere at standardene skolen blir pålagt ikke tilsvarer realiteten, og blir utfordrende i tilknytning til pedagogisk differensiering. Da aktørens løskobling mellom praksis og forventninger blir synlig i den sosiale verden, løser samfunnet det gjennom å stille enda høyere krav og forventninger til aktøren (Meyer, 2010). De økende kravene som skolen møter i forhold til pedagogisk differensiering blir dermed pålagt kontaktlærerrollen, og det skjer en ansvarsfordeling. Skolelederne svarer med å skaffe mer ressurser til kontaktlærerordningen, og legitimerer økt krav om elevulikhet gjennom kontaktlærerordningen.

I skolen er en av produktene læring. Det er vist gjennom de forrige kapitlene at lærere mister noe av fokuset fra læringen, undervisningen og møtet med elevene. Der andre oppgaver tar bort noe av fokuset fra læringen, oppgaver slik som møtetid og dokumentering. Dokumenteringsarbeidet bygger også på tanken om legitimering og kontroll. Lærerne må legitimere vurderingen og karakterer de gir elevene gjennom å føre ned valg man har tatt. Hvis skolen derfor skulle få et søksmål, kan de gå tilbake i dokumenteringen å legitimere valgene som ble tatt. Det viser at skolen bruker mer tid enn før på legitimeringsprosesser.

5.3 Multiskole og multilærer

Krav og forventninger er gjentatt flere ganger i oppgaven, og viser noe viktig om skolen som organisasjon. Motstridende krav og høye forventninger fra institusjonelle omgivelser til skolen og lærerne er med på å utvikle skolen. Det viser seg at skolen får flere arbeidsoppgaver (OECD, 2005), og derfor flere funksjoner. Det tyder på at skolen er ikke lenger endimensjonal, men er blitt en kompleks organisasjon. Økt krav om pedagogisk differensiering blir tydelig da samfunnet har en økende individualistisk ideologi, der det blir større ulikhet, og personene vil ha skreddersydde løsninger på sine problem (Arnkil, 1991).

Arnkil (1991) viser i sin studie at velferdsstaten skaper multiklientforhold. Velferdsstaten bygger opp profesjonell ekspertise rundt «single problems», mens problemer ofte er mer komplekse og diffuse. Dermed må klienter gå til flere instanser og profesjonelle grupper for å få en større forståelse rundt problemet. Denne måten å forstå multiklientforhold i skolen kan overføres til skolen som organisasjon, der det tenkes at skolen får et salgs multiklientforhold fordi skolen er blitt en kompleks organisasjon med flere funksjoner som må sørge for interne og eksterne krav, som ofte er motstridende. Som det er nevnt over og vist gjennom studien har ikke skolen bare et undervisnings og lærings ansvar i samfunnet, men og et ansvar for å ta hånd om elevens ulike utfordringer som kommer til syne i klasserommet, slik som psykiske plager eller lærevansker for å nevne noe. Det tenkes at skolen er i dag blitt en multiskole.

I takt med økte krav til skolen, øker også kravene til lærerne. Lærerne blir som en slags brobygger mellom standardene og den pedagogiske differensieringen. Det er lærerne som skal ta i bruk standardene, og gi standardene mening i møtet med elevene. Det tenkes derfor at lærerne som møter elevene, og håndterer utfordringer med pedagogisk differensiering har også flere funksjoner, og blir derfor en lærer med mange arbeidsoppgaver, en multilærer.

Studien viser flere ganger at skolelederne og lærerne er uenige, og svarer ulikt i forhold til prioriteringer og standarder som finnes i skolen. Det forteller at skolelederne og lærerne har

forskjellige ståsteder, og det er derfor nærliggende at svarene kan være ulike. Skolelederne har som ansvar å arbeide med skolens standarder og implementere de i skolehverdagen. Lærerne må følge skolens standarder, og ser hvordan de fungerer på godt og vondt i praksis. I tillegg ser ikke lærerne elevulikheten som målbare resultater og statistikker. Det skaper derfor to vidt forskjellige ståsted, som ofte kan være vanskelig å forene.

6. Avslutning

Forskningens overordnede spørsmål er *hvordan håndterer skolen felles standarder i forhold til pedagogisk differensiering?* Jeg har vært interessert i å undersøke hvordan en sammenslått skole som organisasjon håndterer motstridene krav og mål, og hvordan det kan skape dilemmaer for organisasjonens ansatte. Ved å studere både skoleledere og læreres meninger om standarder og elevulikhet i skolen gjennom intervju, har jeg fått en nærmere innsikt i hvordan skolen håndterer felles standarder for alle tre studiestedene. Gjennom forskningen ble det valgt ut ulike standardiseringsformer spesielt interessant for pedagogisk differensiering. Mål om og muligheter til tilpasset opplæring, mål om gjennomstrømning og kontaktlærerfunksjonen som et svar på tilpasset opplæring, ved siden av andre pålagte arbeidsoppgaver som dokumentasjon og møtetid. Det forteller hvilke utfordringer som finnes i skolen, utfordringer som på mange måter inneholder motstridende krav, og skaper et spenningsfelt som ansatte må navigere i. Jeg vil trekke frem noen interessante funn fra mitt forskningsprosjekt.

I denne studien er det vist at forventninger og krav til skolen øker, som også ble vist i tidligere forskning (Zeuner m.fl., 2010; OECD, 2005). Det påvirker skolens utvikling mot en mer differensiert virksomhet. Skolen virker i høyere grad utsatt for press fra sin institusjonelle omgivelse. Krav om økt innsyn er en av de faktorer som danner ytre press, og som resulterer i legitimeringsbehov i organisasjonen. Lærerne må gjennom dokumenteringen vise hvilke valg de har tatt, spesielt i forhold til vurdering i fag og prosedyrer på varsler om frafall, eller nedsatt karakter.

I tillegg er skolen underlagt et press som forstås som en økende individualistisk ideologi i samfunnet, der elevulikhet skal ivaretas i skolen (Arnkil, 1991). Det er i denne studien vist at flere av disse multiple oppgavene knyttes til kontaktlæreren. Kontaktlæreren fremstilles gjentatte ganger som ansvarlig for elevens personlige, sosiale og faglige utvikling.

Fra tidligere forskning er det vist at lærerne blir påført flere krav fra institusjonelle omgivelser. Denne studien viser at lærernes oppgaver blir flere, da møtetid og dokumentering øker, samtidig som målene om gjennomstrømning og tilpasset opplæring blir forstått som for ambisiøse. Lærerne opplever en frustrasjon som følge av økende arbeidsoppgaver med tilhørende tidspress, og ideelle mål som ikke kan gjennomføres i praksis. Det fører ofte til en løs kobling mellom formell og uformell struktur, der lærerne må velge hva som skal prioriteres.

Studien viser at skolen håndterer felles standarder rundt pedagogisk differensiering på ulike måter på studiestedene, men også blant de enkelte lærerne. Standardene blir både oversatt forskjellig på de tre skolene, men også implementert ulikt blant lærerne. Det ser ut som at det er en utfordring for skoleledere å implementere standarder likt, og få lærerne til å handle deretter. Løsningen ser ut til å være en samordning mellom skolene i form av møtetid, der lærerne møtes for å diskutere standardene, noe som fører til en bevissthet om håndteringen av standarder.

Bruken av standarder gir noen begrensninger, og disse begrensningene stiller noen ganger motstridende krav til skolen. Tvetydigheten i krav skaper krysspress, men også muligheter. Lærerne og skolelederne må velge hva de skal prioritere, og hva de skal prioritere bort, de har altså mulighet til å velge rasjonelt hva som er viktigst.

Som det er vist gjennom ny-institusjonell teori er standardene skapt på bakgrunn av rasjonelle ideer, og er trolig ment som det beste for organisasjonen. Standardene er skapt med beste intensjon, men blir motstridende da de er bygd på ulike forståelser av skolen. Løse koblinger innad i organisasjonen mellom formell og uformell struktur ses derfor som uunngåelig. Likevel er standarder der for en grunn, et behov for en samordning og likhet i skolen. Det tenkes derfor at en løsning av både sterke og løse koblinger fremstår som en intelligent måte å håndtere dilemmaer i skolen som organisasjon på. Det blir en måte for lærerne å takle arbeidshverdagen på. Det gjør at de noen gang kan være frie og autonome, og noen gang aktivt implementere standarder, samtidig som de gjennom forskjellige legitimeringssystemer viser omverden at de gjør det som forventes av dem.

6.1 Forskningens bidrag og begrensninger

I dette forskningsprosjektet har det vært nyttig å se spenningsfeltet fra både skoleledernes og lærernes perspektiv. Slik har jeg fått en større innsikt i hvordan ledelsen håndterer arbeidet med å implementere standarder, og lærernes håndteringer av standarder i praksis. Forskningsprosjektet bygger på en liten gruppe lærere og skoleledere, og gir ikke grunnlag for generalisering. Likevel viser resultatene noen tendenser i organiseringen rundt pedagogisk differensiering og standardisering i skolen. Et større forskningsprosjekt med et større utvalg kunne belyst tema om standarder og elevulikhet i skolen på en mer omfattende måte, og trolig hatt en større mulighet for generalisering og videre forståelser av spenningsfeltet.

Gjennom forskningsprosjektet har det dukket opp flere temaer som jeg mener kunne vært undersøkt nærmere i videre forskning. Et forskningsprosjekt som tar for seg hvordan tilliten er

i dag til læreryrket i det norske samfunn kunne vært interessant. Min studie viser at skolen er i dag underlagt flere legitimeringsprosesser, spesielt i forhold til dokumentering av vurdering. Lærerne må vise gjennom dokumenteringen hvilke valg de har tatt, og hvordan de har gjort vurdering. Det tenkes at en mistillit til lærerne er bygget opp, der lærernes selvstendighet og autonomi er blitt svekket gjennom å måtte legitimere sine valg og handlinger. Det ville derfor vært interessant å se hvordan tilliten eller mistilliten til lærerne har utviklet seg over de siste tiår, og hvordan det har påvirket lærernes muligheter til å utøve sin profesjonalitet.

7. Referanser

- Arnkil, Erik (1991). Fordist social Work and the Systems of Boundary. *Nordisk Socialt arbete*, 91(4), 31-49.
- Bachmann, Kari & Haug, Peder (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskolen i Volda.
- Beatty, Brenda R. (2011). 'Leadership and teacher emotions', i Day, C. & Lee, J.C.K (Red.), *New Understandings of Teacher's Work. Emotions and Educational Change*. New York: Springer.
- Brunsson, Nils (2002). *The Organization of Hypocrisy. Talk, Decisions and Actions in Organizations*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Brunsson, Nils & Jacobsson, Bengt (1998). *Standardisering*. Stockholm: Nerenius & Santerus Förlag.
- Christensen, Tom, Lægreid, Per, Roness, Paul G. & Røvik, Kjell Arne (2010). *Organisationsteori för offentlig sektor*. Malmö: Liber AB.
- Coburn, Cynthia E. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*. 77(3), 211-244.
- Dale, Erling Lars (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Eidsvåg, Inge (2012). «Lærerens glede», *Aftenposten, kronikk*. Hentet 6.11.2012 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article4155359.ece>
- Eriksson-Zetterquist, Ulla (2009). *Institutionell teori. Idéer, moden, förändring*. Malmö: Liber AB.
- Fevolden, Trond & Lillejord, Sølvi (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fontana, Andrea & Frey, James H. (2005). 'The Interview', i Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.

- Goffman, Erving (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.
- Grepperud, Gunnar & Skrøvset, Siw (2012). *Undervisningslære. Eksempler, ideer og refleksjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Halkier, Bente (2003). *Fokusgrupper*. Frederiksberg: Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag.
- Hargreaves, Andy (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Milton Keynes: Open University Press.
- Helgøy, Ingrid (2003). Fra skole til tjenesteleverandør? Endringsprosesser i norsk grunnskole. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift, 1*.
- Jensen, Eirik S. (2011). Et skolelederperspektiv på tilpasset opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 3*.
- Kofod, Klaus Kasper (2007). 'Skoler som organisatoriske netværk- organisering, koblinger, magt og struktur' i Moos, L., Krejsler, J. & Kofod, K. K. (Red.), *Meninger i ledelse. Succesfuld skoleledelse mellom visioner og selvledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Kvale, Steinar (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lovdata (2013). «Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa», *Lovdata.no* Hentet 4.5.2013 fra <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html>
- Macnaghten, Phil & Myers, Greg (2004). 'Focus groups', i Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F & Silverman, D. (Red.), *Qualitative Research Practice*. Los Angeles: Sage Publications.
- Mathiassen, Ketil (2009). 'Differensiert undervisning', i Mikkelsen, R. & Fladmoe, H. (Red.), *Lektor-adjunkt-lærer. Artikler for studiet i praktisk pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meyer, John W. (2010). World Society, Institutional Theories, and the Actor. *Annual Review of Sociology, 36*.

- Meyer, John W. (1983). 'Innovation and knowledge use in American public education', i Meyer, J. & Scott, R. (Red.): *Organizational Environments*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Meyer, John W. & Rowan, Brian (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Moos, L., Krejsler, J. & Kofod, K. K. (2007). *Meninger i ledelse. Succesfuld skoleledelse mellom visioner og selvledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nærings og Handelsdepartementet (2012). «Standardisering», *Regjeringen.no*, Hentet 2.12.2012 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/nhd/kampanjer/veileder---indre-marked/standardisering.html?id=645151>
- OECD (2005). «Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining effective teachers». Hentet 31.10.12 fra <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/34990905.pdf>
- Peräkylä, Anssi (2004). 'Conversation Analysis', i Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. & Silverman, D. (Red.), *Qualitative Research Practice*. Los Angeles: Sage Publications.
- Ramsdal, H., Michelsen, S. & Aarseth, T. (2002). 'Profesjonar, stat og lokalstyre', i Bukve, O. & Offerdal, A. (Red.), *Den nye kommunen. Kommunal organisering i endring*. Oslo: Det norske samlaget.
- Rapley, Tim (2004). 'Interviews', i Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. & Silverman, D. (Red.), *Qualitative Research Practice*. Los Angeles: Sage Publications.
- Regjeringen 2013. «Ny giv», *Kunnskapsdepartementet*. Hentet 9.5.2013 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv.html?id=632025>
- Sahlin, Kerstin & Wedlin, Linda (2008). 'Circulating Ideas: Imitation, Translation and Editing', i Greenwood, R., Oliver, C., Suddaby, R. & Sahlin, K. (Red.), *Organizational Institutionalism*. Los Angeles: Sage Publications.
- Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel (2012). *Skolen som arbeidsplass, Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Akademika.
- Skaalvik, Einar M. & Fossen, Ingrid (1995). *Tilpasning og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir Forlag.

- Stortingmelding nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Stortingmelding nr. 16 (2006-2007). ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.
- Tjora, Aksel (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, Aksel (2009). *Fra nysgjerrighet til innsikt. Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Trondheim: Sosiologisk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2010). «Revidering av gjennomgående læreplaner i norsk, samfunnsfag, naturfag, matematikk og engelsk», *Utdanningsdirektoratet.no*. Hentet 4.5.2013 fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Oppdragsbrev_42-10.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2009). «Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning», *Utdanningsdirektoratet.no*. Hentet 12.5.2013 fra http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf
- Valum, Sidsel (2013). Skolepolitikk i sentrum. *I Skolen, 1*, 4-5.
- Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L.F., Sørensen, E.K. & Paulsen, M. (2010). *Ret og gyldighed i gymnasiet. Fjerde delrapport fra forskningsprosjektet om nye lærerroller efter 2005-reformen. (Gymnasiepædagogik Nr. 76)*. Odense: Syddansk Universitet. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Aase, T.F. & Fossaskåret, E. (2007). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.

Appendiks

Vedlegg 1: Intervjuguide fra fokusgruppeintervju av lærere

Vedlegg 2: Intervjuguide fra dybdeintervju av skoleledere

Vedlegg 3: Samtykkeskriv for informantene

Vedlegg 1: Intervjuguide fokusgruppeintervju lærere

Intervjuguide til lærere i fokusgruppeintervju

Oppvarming

Si noe om tidsbruk, ikke feil eller gale svar, ingen fasit. Hvordan intervjuet skal gjøres, først presentasjonsdel deretter diskusjoner.

- alder?
- kontaktlærer?
- hvor lenge har dere arbeidet? Erfaringer?
- grunnen til å bli lærer?

Hovedspørsmål

1. Hva legger dere i begrepet tilpasset opplæring?
 - se hver enkelt elev, sosialt og pedagogisk
 - lage et spesielt opplegg til hver elev
 - differensiering av kompetansenivå
 - Hva er viktigst at eleven skal lære? Hva trenger eleven mest?

2. Hva er det beste verktøyet dere har i forhold til tilpasset opplæring?
 - Tid
 - Samarbeid med kollegaer
 - Relasjonen med eleven, kjennskapet, vite elevens potensial
 - Kartleggingsprøver? Nasjonale prøver?

3. Er skolen tilrettelagt for å møte elevens individuelle behov?
 - Tid
 - Arbeidsfordeling/oppgaver
 - Kollegiesamarbeid
 - Kompetanse
 - Holdning

- Økt dokumentering
4. Har dere noen prosedyrer for elever som faller utenfor?
- Frafall en tredjedel
 - Hvem faller utenfor?
 - Hvorfor?
 - Tiltak for å unngå det?
 - Hvem tar tak i det?
 - Hvor blir det tatt opp?
 - Hvem sitt ansvar?
5. Hva gjør dere med de elevene som er faglig sterke?
- Har de andre tilbud?
 - Tid
 - Orientering til hvilke muligheter de har, rådgivning
6. Hvordan håndterer dere elever som sliter sosialt i klassen?
- Klassens ansvar
 - Lærerens ansvar
 - klasserådsrepresentant

Over til sammenslåingen...

7. Har dere møtt på utfordringer i møte med den enkelte elev etter sammenslåingen?
- Uoversiktlig
 - Upersonlige relasjoner
 - Skoleidentitet
 - Vanskelig med et stort samhold
 - Større grupperinger innad elevene
 - Mobbing
 - For mange å forholde seg til

- Mer arbeid på lærerne?

8. Hva er fordelene med sammenslåingen når det gjelder elevene?

- Bedre fagtilbud
- Større samarbeid mellom lærere, øker kompetansen
- Bedre fagtilbud
- Større andel lærere
- Økonomisk
- Spisskompetanse på lærerne
- Bedre samhold
- Enklere kommunikasjon

9. Har de ulike skolene ulike måter å møte elevene på?

- Pedagogikk
- Mål for hva som er viktigst
- Holdning

Avslutning

Noe mer å fylle inn, takke for intervjuet.

Vedlegg 2: Intervjuguide dybdeintervju skoleledere

Intervjuguide til skoleleder

Oppvarmingsspørsmål:

- stilling
- arbeidsforholdets varighet
- typiske arbeidsoppgaver
- alder
- arbeidserfaring

Hovedspørsmål

1. Hvordan møter skolen elevenes individuelle behov?
 - Ulike kompetansemål
 - Ulike undervisningsformer
 - Ferdigheter
 - Utfoldelse/Interesse
 - Alternative undervisningsopplegg
 - Temauker/dager
 - Sosiale sammenkomster i skoletida
 - Praksis/arbeidslivserfaring

2. Hvordan tilrettelegger skolen for at læreren skal møte elevenes individuelle behov?
 - Tid
 - Arbeidsfordeling/oppgaver
 - Kollegiesamarbeid
 - Kompetanse
 - Holdning

3. Har dere en prosedyre for elevene som faller utenfor?
 - Frafall en tredjedel

- Hvem faller utenfor?
- Hvorfor?
- Tiltak for å unngå det?
- Hvem tar tak i det?
- Hvor blir det tatt opp?
- Hvem sitt ansvar?

Over til sammenslåingen..

4. Har alle studiestedene en felles pedagogikk?
 - Holdning
 - Målsetninger
 - Nivå på kompetanse på lærere på ulike studiested

5. Hvilke utfordringer har dere møtt på som følge av sammenslåingen når det gjelder lærerens arbeid med elevene?
 - Uoversiktlig
 - Upersonlige relasjoner
 - Skoleidentitet
 - Vanskelig med et stort samhold
 - Større grupperinger innad elevene
 - Mobbing
 - For mange å forholde seg til
 - Mer arbeid på lærerne?

6. Hva er fordelene med sammenslåingen i forhold til elevene?
 - Bedre fagtilbud
 - Større andel lærere
 - Økonomisk
 - Spisskompetanse på lærerne
 - Bedre samhold

- Enklere kommunikasjon

7. Har de ulike studiestedene forskjellige måter å møte elevene på?

- Lærernes holdninger
- Mål
- Pedagogikk
- Ulike elever blir behandlet forskjellig

8. Hva mener du er det viktigste elevene lærer på her skolen/studiested?

- Oppmøte
- Karakterer
- Rett holdning
- Selvstendig arbeidsdyktige
- Motivert for videre utdanning/arbeid

Avslutning

Noe mer å fylle inn, takke for intervjuet.

Vedlegg 3: Samtykkeskriv for informanter

Samtykke for informanter til masteroppgave i sosiologi

Mitt navn er Tora Helen Hiller Hagen. Jeg kommer fra institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU. Denne våren skriver jeg masteroppgave i sosiologi. Jeg skal undersøke hvordan skolen og læreren takler dilemmaet mellom påvirkning fra elever, og standardisering i form av læreplaner, reformer og retningslinjer. For å undersøke dette vil jeg intervjuere lærere og rektor ved ulike skoler. Spørsmålene vil handle om utfordringer i jobbhverdagen hos lærere knyttet til ulike elevgrupper, hvordan man forholder seg til retningslinjer, lærerplaner o.l., og hvordan man kan tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Under intervjuene vil jeg bruke båndopptaker.

Opplysningene fra intervjuet vil kun bli brukt i masteroppgaven, og det er kun jeg som forsker som har tilgang til denne informasjonen. I oppgaven vil informasjonen fra deg være anonym, og ingen enkeltperson vil kunne gjenkjennes i oppgaven. Det er frivillig å delta, og du kan trekke deg når som helst i prosjektprosessen, uten å oppgi grunn. Når prosjektet avsluttes (6.juni 2013) vil opplysningene og opptakene slettes. Prosjektet er også meldt i fra til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Hvis du har flere spørsmål til meg kan du kontakte meg via epost på xxxxxx@gmail.com, eller på telefon xx xx xx xx.

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Navn og dato