

Andreas Fjelltoft

# Lærernes rammefaktorer - hvordan kan de påvirke implementering av skolepolitikk?

En komparativ casestudie av Drammen og Trondheim

Masteroppgave i statsvitenskap

Trondheim, Juni 2014

Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet

SVT-fakultetet

Institutt for sosiologi og statsvitenskap





## Forord

Etter endt videregående var jeg så heldig å få jobb som vikar på en barneskole i Drammen før jeg skulle avtjene verneplikten. I ettertid har jeg aldri angret på at jeg takket ja til dette tilbudet. I til sammen litt over ett år hadde jeg gleden av å møte mange flotte barn og voksne der. Jeg møtte utfordringer i hverdagen som har gjort meg klokere, men som samtidig gjorde meg enda mer nysgjerrig. Hver eneste dag på skolen føltes utrolig givende, men tidvis også veldig frustrerende på grunn av ulike utfordringer der. Jeg har alltid vært interessert i samfunnsfaget, men den spesifikke interessen for offentlig politikk og forvaltning fikk et løft i denne perioden.

At mastergradsoppgaven min kom til å omhandle skolepolitikk var i så måte ingen overraskelse. Ikke nødvendigvis fordi jeg har planer om å gå i bresjen for lærerne, men heller med bakgrunn i egne erfaringer med hensyn til forbedringspotensialet i norsk skole. Ei heller anser jeg meg selv for å tilhøre den politiske venstreside, som kanskje i størst grad uttrykker skepsis over retningen dagens skolepolitikk går i. Min interesse baseres på et ønske om at skolen skal få brukt mer av sitt enorme potensial som positiv bidragsyter både på individ- og samfunnsnivå. Den muligheten tror jeg ikke er mulig å utnytte med misfornøyde lærere som føler at rammevilkårene er utilstrekkelig for å kunne utøve sin profesjon så godt de kan.

Jeg vil takke min veileder, Jon Arve Nervik, for gode innspill i prosessen, selv om dette var på siden av hans fagområde. Takk til Kyrre Svarva ved SVT-IT for stor behjelpelighet med spørreundersøkelsen. En stor takk rettes også til mine foreldre for deres uforbeholdne støtte gjennom hele studieperioden, og resten av min nærmeste familie for gode øyeblikk som holder motet oppe ved sene kvelder på lesesalen. Avslutningvis vil jeg takke alle venner som har bidratt til at fem år i Trondheim har vært en fornøyelse, og en tid jeg vil tenke tilbake på med både glede og savn.

Trondheim, juni 2014

Andreas Fjelltoft

# Innholdsfortegnelse

Forord .....	iii
Innholdsfortegnelse .....	iv
Forkortelser .....	vi
Figurer og tabeller .....	vii
1.0 Innledning.....	1
1.1 Oppgavens problemstilling og hovedhypotese .....	1
1.2 Oppgavens oppbygging.....	2
2.0 Presentasjon av teori og tidligere forskning .....	3
2.1 Lærernes rammefaktorer .....	3
2.1.1 Systemkonteksten.....	4
2.1.2 Den ytre konteksten.....	5
2.1.3 Den indre konteksten.....	6
2.2 Nyliberalismen .....	6
2.2.1 Nyliberalismens historiske opprinnelse .....	6
2.2.2 Den ideologiske overgangen - Fra liberalisme til nyliberalisme.....	7
2.2.3 Nyliberalismens innflytelse - Forbrukerdemokratiet og New Public Management	9
2.3 Skolen i Norge - Historie, politikk og organisasjonstrekk .....	11
2.3.1 Skolepolitiske utviklingstrekk i Norge.....	11
2.3.2 Politiske skillelinjer i skolepolitikken og lærernes posisjon .....	14
2.3.3 Lærerne, nyliberalismen og dagens situasjon.....	15
2.4 Tidstyvene og kunnskapsbløffen .....	17
2.5 Offentlig politikk og tiltaksproblematikk.....	20
2.6 Implementering .....	21
2.6.1 Den integrerte implementeringsmodellen .....	22
3.0 Metodevalg i oppgaven .....	29
3.1 Komparative casestudier .....	29
3.1.1 Komparativt studie - Fakta om kommunene i undersøkelsen .....	30
3.2 Kvantitativ metode i oppgaven .....	30

3.2.1	Deskriptiv statistikk.....	31
3.2.2	Hypoteseprøvende statistikk og regresjonsanalyse .....	31
3.3	Kvalitativ metode i oppgaven .....	33
3.3.1	Observasjonsstudie.....	33
3.4	Flermetodedesign/Triangulering .....	36
3.4.1	Om bruk av flermetodedesign/triangulering .....	36
3.5	Begrunnelse for oppgavens metodevalg .....	39
3.5.1	Generalisering, validitet og reliabilitet .....	40
4.0	Analyse og diskusjon gjennom rammefaktorperspektiv .....	43
4.1	Deskriptiv statistikk for oppgavens spørreundersøkelse .....	43
4.2	Opgavens hovedhypotese .....	46
4.3	Systemkonteksten.....	53
4.3.1	Ideologisk avstand.....	53
4.3.2	Fysiske rammer for arbeidsutøvelse.....	56
4.3.3	IKT i skolen.....	58
4.3.4	Dokumentasjon, rapportering og standardiserte tester .....	63
4.4	Den ytre konteksten.....	67
4.4.1	Samfunn og foreldre - samspillet med lærerne .....	67
4.4.2	Enkeltelever med spesielle behov .....	71
4.5	Den indre konteksten.....	76
4.5.1	Elevenes sosiale utfordringer og skolens sosiale støttetjenester .....	77
4.5.2	Etterutdanning og videreutvikling - muligheter og konsekvenser .....	79
5.0	Oppsummering, konklusjon og avslutning.....	82
6.0	Kildeliste .....	86

Appendiks A: Figurer

Appendiks B: Tabeller

Vedlegg 1: Spørreundersøkelse

## Forkortelser

Under følger en liste over forkortelser som brukes i oppgaven. Navn på politiske partier er ikke inkludert.

<b>BUP</b>	Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk
<b>BFT</b>	Barne- og familietjenesten
<b>IKT</b>	Informasjons- og kommunikasjonsteknologi
<b>OECD</b>	Organisation for Economic Co-operation and Development
<b>PISA</b>	Programme for International Student Assessment
<b>PPT</b>	Pedagogisk-psykologisk tjeneste

# Figurer og tabeller

## I oppgaven

Figur 1: Den integrerte implementeringsmodell .....	23
Figur 2: Fokuserert integrert implementeringsmodell.....	23
Figur 3: Konvergent parallelldesign.....	37
Figur 4: Respondentfordeling (kommune).....	44
Figur 5: Bakgrunnsvariabler.....	45
Figur 6: Politikere - forståelse av lærerhverdagen/realistiske krav og ønsker til skolen .....	47
Figur 7: Får tilrettelagt undervisningen slik du ønsker for elevene .....	49
Figur 8: Gjennomføring av standardiserte tester endrer fokus og prioritering mellom fag.....	50
Figur 9: Ideologisk likhet - Skoleeier, skoleledelse og kollegiet .....	53
Figur 10: IKT i undervisning - “Bruk”, “retningslinjer” og “Støtte og oppfølging fra skolen” ...	59
Figur 11: IKT-tetthet/Hvor godt IKT-utstyret fungerer .....	60
Figur 12: For mye tid brukt på dokumentasjon og rapportering relativt til andre oppgaver.....	64
Figur 13: Nytte fra standardiserte tester, dokumentasjon og rapportering - Lærere/Elever.....	65
Figur 14: Samfunnets forståelse og samfunnets krav og ønsker .....	68
Figur 15: Krevende enkeltelever/Enkeltelever med krav på ekstra tilrettelagt undervisning .....	72
Figur 16: "Oppfølging av krevende enkeltelever går tidvis utover oppfølgingen av andre elever og klassen som helhet." .....	72
Figur 17: I hvilken grad fungerer støttetjenestene til enkeltelever med spesielle behov? .....	73
Figur 18: Hvor ofte opplever du å bruke tid i hverdagen på elevens sosiale utfordringer .....	77
Figur 19: Hvordan fungerer skolens sosiale støttetjenester?.....	78
Figur 20: I hvilken grad opplever du at elevene dine påvirkes dersom du er fraværende over en lengre periode? .....	80
Tabell 1: Avhengig variabel - Ideologi samsvarer med skoleeier (bakgrunnsvariabler) .....	54
Tabell 2: Avhengig variabel - Nok av materiell / PC-er i hverdagen (komparativ).....	57
Tabell 3: Avhengig variabel: Lærernytte standardiserte tester, rapportering og dokumentasjon ...	66

## I appendiks

Figur I: Respondentenes skolefordeling - Drammen og Trondheim.....	91
Figur II: Lærererfaring (antall år).....	91
Figur III: Jobbtilfredshet blant lærerne .....	92
Figur IV: Ville valgt å bli lærer hvis du kunne velge på nytt .....	92
Figur V: Fysiske rammer - Materiell/PC-er.....	92
Figur VI: Fysiske rammer - Fysisk utforming (arb.plass etc.) .....	93
Figur VII: Kunnskap for bruk av IKT i undervisning .....	93
Figur VIII: Tidsbruk på forberedelser til standardiserte tester .....	93
Figur IX: Hvordan fungerer samarbeidet med de foresatte i din(e) klasse(r)? .....	94
Figur X: Tid brukt på samarbeid med de foresatte .....	94
Figur XI: Foresatte mer tidkrevende enn nødvendig/Foresatte bevisste på barnas rettigheter i skolehverdagen? .....	94
Figur XII: Foreldre respekterer lærer sitt valg .....	95
Figur XIII: Elevene respekterer læreren (autoritet) .....	95
Figur XIV: Hvor sammensatt er klassen din (nasjonalitet, sosioøkonomisk bakgrunn, interesser etc.).....	95
Figur XV: Skolen tilrettelegger for kurs og videreutdanning.....	96
Figur XVI: Tid brukt på fagsamtaler med andre lærere .....	96
Figur XVII: Utbytte av fagsamtaler med andre lærere.....	96
Tabell I: Deskriptiv statistikk - Alle variabler .....	97
Tabell II: Avhengig variabel - Jobbtilfredshet .....	98
Tabell III: Avhengig variabel - Ville valgt læreryrket igjen hvis mulig å velge på nytt.....	98
Tabell V: Avhengig variabel - Bruk av IKT i undervisning .....	99
Tabell VI: Avhengig variabel - Tid brukt på samarbeid med foresatte.....	100
Tabell VII: Avhengig variabel - Foreldre er tidvis vanskeligere enn nødvendig.....	100
Tabell VIII: Avhengig variabel - Tid brukt på elevenes sosiale utfordringer .....	101



## 1.0 Innledning

Skolen er et av de viktigste fundamentene for samfunnet vi lever i. Den formidler grunnleggende kunnskap til barn og ungdom, uansett bakgrunn. Videre gir den nødvendig balast i det sosiale liv, til utdanning og møtet med et tøft arbeidsmarked. Samtidig endrer samfunnet seg i rivende fart. Større fokus på individet kontra det kollektive, og rivende digital utvikling utfordrer skolen på omstillingsevne og fleksibilitet. Mange av lærerne har vært i jobben hele sitt yrkesaktive liv, og har med sin pedagogiske erfaring funnet metoder som de mener fungerer godt i klasserommet. Disse metodene blir jevnlig utfordret av skiftende samfunns- og skolepolitiske paradigmer. Stadige endringer i *hva* skolen skal gjøre og *hvordan* de skal utføre oppgavene, kan komme i konflikt med lærernes verdigrunnlag, tidsbruk og ressursene de besitter.

Mange lærere er sinte; spesielt med tanke på mål-, resultat- og kontrollfokus, som de opplever har tatt over skolehverdagen. Samtidig er de redde for å virke sytete om de klager over en hverdag som de ikke kjenner seg igjen i, men som mange i resten av samfunnet anser som vanlig (Ulstein 2014; Haustreis 2014). Telhaug (2006) beskriver de siste tiårene i norsk skoleutvikling som preget av nyliberalistisk tenkning, med økt fokus på desentralisering, individet og bedriftsøkonomiske prinsipper. Hvordan har denne politikken og formen for organisasjonstenkning fungert i møtet med skolen og lærere, som organisasjonsmessig ofte blir beskrevet med verdier som går i motsatt retning (Bakke 2005)?

### 1.1 Oppgavens problemstilling og hovedhypotese

Inspirert av tidligere forskning og teori tar oppgaven utgangspunkt i nyliberalistiske utviklingstrekk innen offentlig forvaltning, og skolepolitisk utvikling fram til dags dato. Gjennom et rammeverk og forskningsmetodikk analyseres lærernes rammefaktorer i forhold til den praktiske skolehverdagen. På denne bakgrunn fremkommer følgende problemstilling:

*Opplever lærerne at rammefaktorene de jobber innenfor samsvarer med krav og forventninger som stilles til deres profesjon og skolen som organisasjon? Hvilke konsekvenser kan eventuelt dette ha for implementering av skolepolitikk?*

Denne spørsmålsstillingen leder videre til oppgavens hovedhypotese med flere underhypoteser. Hovedhypotesen er som følger: *Lærerne opplever en dissonans mellom krav og forventninger til arbeidet de skal utføre og rammefaktorene de må jobbe innenfor.*

## 1.2 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt opp i fire hoveddeler. Det første kapittelet tar for seg teori og tidligere forskning som oppgaven bygger på, og som danner en del av rammeverket for hvordan innholdet i oppgaven “angripes”. Kapittel nummer to tar for seg oppgavens metode, hvordan datamaterialet er samlet inn og en begrunnelse for hvorfor denne metoden er valgt med henblikk på oppgavens problemstilling. I det tredje kapittelet gjennomgås datamaterialet som er innhentet i forbindelse med oppgaven. Dette legges frem i sammenheng med tidligere presentert teori, og eventuelle funn analyseres og diskuteres. Avslutningsvis sammenfattes funnene, betydningen av dem og om de kan benyttes i forbindelse med videre forskningen.

## 2.0 Presentasjon av teori og tidligere forskning

I følgende kapittel presenteres teori og tidligere forskning som kan relateres til oppgavens problemstilling og hypoteser. Rammefaktorteori brukes som forklaringsverktøy for å analysere lærerhverdagen, mens nyliberalismen belyses i forbindelse med påvirkningen den har hatt på prosesser og organisering av offentlig sektor, og dermed skolens rammefaktorer. Deretter blir blikket rettet mot implementeringsforskning, med hensikt å se på sammenheng mellom rammefaktorer og implementering av skolepolitikk. Avslutningsvis vil noe tidligere forskning som har inspirert oppgavens problemstilling og hypoteser, bli presentert.

### 2.1 Lærernes rammefaktorer

I denne oppgaven benyttes rammefaktorteori som teoretisk modell og verktøy for å analysere lærernes hverdag og deres rammefaktorer.

*“Med rammefaktorer forstår vi forhold og størrelser som - i positiv og negativ forstand - virker som determinanter på undervisningen og skolelivet i det hele.”*

Myhre (2001: 161)

Hvorvidt man inkluderer alle faktorene som påvirker undervisningssituasjonen, både direkte og indirekte (faktorer utenfor skolens domene), er litt varierende. Myhre (2001) benytter seg av begrepet i vid forstand, og denne oppgaven bygger på samme forståelse.

Betegnelsen rammefaktorteoretisk tenkning blir ofte tilegnet Urban Dahllöf etter hans bok “Skoledifferensiering og undervisningsforløp” fra 1967. Flere teorier har tatt utspring fra og utviklet videre det Dahllöf introduserte som en metode for å se på forbindelsen mellom pedagogiske rammer, prosesser og resultater. Modellen ga en mulighet for å se på sammenhenger mellom begreper og klargjøre disse, og bruk av dette til videre datainnsamling og analyse. Ved hjelp av rammefaktortenkning kunne man se på gitte situasjoner og analysere begrensningene i

handlingsmønsteret som følge av eksisterende rammer. Der Dahllöf var mest opptatt av å se på materielle, sosiale og kulturelle kontekstfaktorer innad i skolen, utvidet andre modellen blant annet til å gjelde faktorer som også lå utenfor skolen (Dahllöf 1998).

Arfwedson (1984: 21) presenterer en sammenheng og betydning mellom tre ulike kontekster for arbeidssituasjonen til skolens personale, deres arbeidsoppgaver og arbeidsmåte:

### 1. *Systemkonteksten*

Statlige og kommunale rammer, regel og mål, arbeidsdeling og lønninger, samt inngrep (reformer, rammeendringer osv.)

### 2. *Den ytre konteksten*

Nærsamfunnets forhold (sosiale, økonomiske, kulturelle) og problemer, formidlet av elever og elevers foreldre.

### 3. *Den indre konteksten*

Skoleenhetens/skolekretsens tradisjon og materielle situasjon (f.eks. bygningers beliggenhet, form og funksjoner, personalomsetning m.m.)

## 2.1.1 Systemkonteksten

Systemkonteksten sørger for prinsipielt samme forholdene for alle offentlige enheter i skolesystemet, dog med noe variasjon på kommunalt nivå. Skolen har sterke formelle trekk som i stor grad går igjen fra skole til skole, og dette bidrar til at skolens utfordringer ofte kan fremstå som generelle (Arfwedson).

Innunder systemkonteksten finner vi ulike typer formelle rammer som former innholdet i skolehverdagen. Opplæringsloven (1998) er en juridisk ramme som definerer skolens oppgaver og ansvar gjennom en rekke retningslinjer, forskrifter og påbud. Et eksempel er egenskaper det forventes at elevene utvikler i skolen: "*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og*

*holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong”*

Opplæringsloven§1-1

Økonomiske rammer, altså de økonomiske ressursene som stilles til disposisjon, gir også direkte konsekvenser for skolen, og begrenser eller muliggjør ulike typer virksomhet. Blant annet inngår skolens fysiske utforming, materiell (utstyr og læremidler), samt lønninger og organisering av elevene (Myhre).

Kunnskapsløftet fra 2006 (Utdanningsdirektoratet, ingen dato) er det gjeldende læreplanverket som er retningsgivende for skolen. Gjennom læreplanverket styrer staten skolen gjennom å bestemme mål, prinsipper for opplæringen, tildeling, innhold og fag. På denne måten representerer Kunnskapsløftet et slags ideologisk og administrativt rammeverk innen systemkonteksten.

*“Skolen skal være aktiv som et ressurs-, kraft- og kultursenter for lokalsamfunnet, der det knyttes nærmere kontakter, ikke bare mellom voksne og unge, men også til lokalt arbeids- og næringsliv”*

Kunnskapsløftet: 17

### 2.1.2 Den ytre konteksten

Den ytre konteksten varierer fra skole til skole i form av hva som kjennetegner opptaksområdet og de som bor der. Hvilke ressurser som finnes i nærmiljøet og blant elevene og deres foreldre, har betydning for skolens læringsmiljø. Innflytelsen fra nærmiljøet har stor påvirkning på skolens arbeid, og er i stor grad med på å sette de grensene som skolene har til fritt å utforme sitt arbeid. Arfwedson påpeker at ulike typer miljøer (etablert/nyetablert, tettstedsgrad etc.) og sosioøkonomisk status vil spille inn på hvordan skolen utøver sitt daglige virke. Foreldrenes bidragsevne og påvirkningskraft varierer fra skole til skole. Hvor tett kontakt det er mellom hjem og skole kan spille en rolle for skolen både i positiv og negativ forstand. Dette kan påvirke direkte mot skolen/læreren eller indirekte gjennom eleven, som også får innflytelse fra andre

faktorer i nærsamfunnet, det være seg media eller lokale meningsparadigmer (Arfwedson og Lundman 1980).

### 2.1.3 Den indre konteksten

Den indre konteksten er ulik fra skole til skole (Arfwedson), og kommer til syne blant annet gjennom de fysiske og organisatoriske rammene som hver skole besitter, og hvilke muligheter/rammer hver enkelt av disse gir. Skolekodene kan det imidlertid være vanskeligere å få øye på. I følge Arfwedson omhandler dette rammene satt av personalet, deres kollektive oppfattelser, generelle kultur, skolens historie og tradisjoner. Det kan ofte være vanskelig å observere disse kodene nøyaktig på grunn av at de er kontekstavhengig og endrer seg over tid. Skolekodene vil også påvirkes av rammene fra både systemkonteksten og den ytre konteksten.

Sammen danner konteksttypene et rammeverk for å forstå innholdet i lærerhverdagen og betydningen dette har for arbeidsutøvelsen.

## 2.2 Nyliberalismen

Om vi fortsatt befinner oss i nyliberalismens tidsalder er usikkert, og et spørsmål mer i retning av politisk teori enn det denne oppgaven vil befatte seg med. Det er allikevel klart at man finner tydelige spor av nyliberalistisk tenkning og reformer i offentlig forvaltning (Mydske, Claes og Lie 2007). Kommende kapittel har som mål å klargjøre begrepet, samt se på dets historiske opprinnelse og politiske innflytelse.

### 2.2.1 Nyliberalismens historiske opprinnelse

Den klassiske liberalismen, med fokus på markedets evne til å regulere seg selv, ble forkastet etter depresjonen på 30-tallet hvor det var mangel på privat kapital, kortsiktighet i investeringer

og høy arbeidsledighet. Kapitalismen måtte kontrolleres og reguleres ved hjelp av aktiv finanspolitikk fra myndighetenes side, også kjent som keynesianisme. Dette ble en rettesnor for svært mange land sin økonomiske politikk helt til oljesjokk og stagflasjon<sup>1</sup> på 70-tallet gjorde at det ble stilt spørsmål i akademiske miljø rundt statens rolle, og den sterke veksten i offentlig sektor. Troen på markedet måtte tilbake i den økonomiske politikken (Mydske et al.; Steger og Koy 2010)

Begrepet nyliberalisme, eller neoliberalisme, hadde sin spede begynnelse i Freiburg-skolen etter 2. Verdenskrig, med ønske om å reformulere den klassiske liberalismen med fokus på Laissez Faire, individet og økonomisk effektivitet, men kom ikke virkelig på banen før noen tiår senere. Nyliberalismen som styringsmåte har fokus på konkurransedyktighet, selvinteresse og desentralisering, samt entreprenørskap og bedriftsøkonomiske modeller fremfor kollektive goder (Steger et al.). Den skapte dermed et helt nytt paradigme; økonomisk teori og politikktutforming som følger de siste stegene i utviklingen av det kapitalistiske samfunnet, samtidig som det var en tilbakevending til klassiske elementer innen liberalismen (Thorsen og Lie 2007).

## 2.2.2 Den ideologiske overgangen - Fra liberalisme til nyliberalisme

Thorsen et al. påpeker at det er viktig å skille nyliberalismen fra den opprinnelige liberalismen. Begrepet liberalisme er egentlig uklart, og kan ha flere ulike tolkninger og nyanser. Den klassiske liberalismen, med henvisning til politiske teoretikere som John Locke, Adam Smith og John Stuart Mill, blir ofte satt i sammenheng med at statens rolle skulle være så liten som mulig. Borgerne selv burde bestemme i størst mulig grad, og statens rolle skulle være å opprettholde de mest grunnleggende formene for orden. I så måte kan vi si at tilhengere av den klassiske liberalismen i dag omtales som nyliberalister. Forskjellen er at den moderne liberalismen i større grad er villig til å gi staten en fremtredende rolle, først og fremst for å regulere markedene og levere nødvendige tjenester til borgerne. Staten må ha en viss rolle dersom man ønsker å fremme grunnleggende liberalistiske mål som mer frihet og demokrati.

---

<sup>1</sup> Periode med høy arbeidsledighet, stagnasjon i produksjonsveksten og stigning i prisnivået (<http://snl.no/stagflasjon>)

Gray (som sitert i Thorsen et al.: 37) nevner en rekke fellesnevnerne for den liberalistiske tradisjonen. Blant annet at den er *individualistisk*, da enkeltpersoner står over det sosiale kollektivet og *progressiv* med hensyn til ideen om at sosiale og politiske institusjoner alltid kan endres til det bedre. Thorsen et al. definerer dens hovedmål som det å verne om et konstitusjonelt demokrati, som klart avgrenser offentlige styringsinngrep og sikrer individuell frihet og de grunnleggende menneskerettighetene.

Harvey (som sitert i Thorsen et al.: 42) har dristet seg til å definere nyliberalismen, og beskriver det som en teori der politisk og økonomisk handling best sikrer menneskelig velferd ved å fremme individuell økonomisk frihet og entreprenørskap innenfor et institusjonelt rammeverk karakterisert av sterk privat eiendomsrett, frie markeder og frihandel. Statens rolle blir å skape og verne om dette rammeverket. Dersom det ikke finnes marked, for eksempel på områder som utdanning, miljø, vann, helse og omsorg og sosial trygghet, må de etableres av staten. Staten bør kun gripe inn der den sitter med nok informasjon til å overprøve markedsmekanismen, samt ved enkelte tilfeller der mektige interesseorganisasjoner ønsker å oppnå egen vinning.

Thorsen et al. fremhever at nyliberalismen med en videre definisjon, også kan ha påvirkning på organiseringen av politisk-administrative prosesser innad i offentlig sektor. Organisasjonsformer og modeller fra privat sektor har de seneste årene ofte vært forbilde for organiseringsutformingen av offentlig forvaltning. Nyliberalismen blir dermed også en inspirasjon for offentlig sektor, og ikke bare en teori som mener at de aller fleste oppgaver bør flyttes til det private. Det er i sitt hele mer en samling ideer om hvordan staten skal organisere seg i befatning med sine omgivelser, heller enn en fullstendig politisk filosofi eller ideologi. Ei heller gir den direkte føringer for organiseringen av politisk-administrative prosesser, men fokuset er at så lite som mulig bør være underlagt politiske prosesser, og heller tillegges markedsmekanismene.

I litteraturen blir ofte nyliberalismen kritisk omtalt, med fokus på den økonomiske liberalismen, som har fokus på lite statlig inngripen i økonomien og individuell deltakelse i frie og selvregulerende markeder. Det har blitt sagt at denne ideologien setter profitt høyere enn mennesket, ødelegger naturen og gir større forskjeller mellom fattig og rik. Implementering av nyliberal politikk innebærer omfordeling av makt, fra staten til marked og individ, og fra



lovgivende og utøvende institusjoner til domstolene (Thorsen et al.).

### 2.2.3 Nyliberalismens innflytelse - Forbrukerdemokratiet og New Public Management

Folket eller de folkevalgtes makt har stor betydning for avgjørelser i politiske spørsmål. Dette er en tradisjonell oppfatning av demokratiet som politisk system. Inspirert av nyliberal tenkning som ønsker overførsel av makt, fra stat til individ, har det i fordelings spørsmål blitt foreslått at innbyggerne bør smelte sammen sine roller som forbrukere og borgere, til et *forbrukerdemokrati*. Statens rolle vil da være å tilrettelegge offentlige goder for ulike markeder, eller bistå med markedsliknende ordninger. Forskning viser at motivene for politisk deltakelse i større grad enn tidligere, handler om at landets borgere oppfatter seg selv mer som *brukere* av offentlige tjenester, enn det å være *borgere* (Haug, Helland-Hansen, Midgaard og Thorsen 2007).

Samtidig har den vestlige verden i lengre tid ridd på en bølge av bevissthet rundt økonomisk effektivisering i offentlig sektor, basert på nyliberalistisk tankegang, noe som har medført politiske endringer. Blant annet har man ønsket omstillinger der man flytter ressurser fra områder med lav avkastning til områder med høy fortjeneste (Vanebo 2005). Så også i Norge, der den sosialdemokratiske stat har sørget for omfordeling og større grad av likhet mellom sosiale grupper, men tidvis også ineffektiv ressursallokering. En stor offentlig sektor med lav omstillingsevne og produktivitetsutvikling har en negativ innvirkning på den økonomiske veksten, og dette er ansett som et politisk og samfunnsøkonomisk problem (Hermansen 2005).

Privatisering og konkurranseutsetting av offentlige tjenester har vært en stor del av utviklingen, men samtidig har man opplevd en endring i organisering og vurderingskriterier for offentlig virksomhet i nyliberalistisk ånd. Disse endringene blir ofte lagt under parolen *New Public Management* (NPM). Dette begrepet oppleves relativt uklart rent innholdsmessig. Det som imidlertid er klart er at det peker i retning av desentralisering, med hensyn til viktige avgjørelser. Organisasjonsprinsipper og tenkemåter er mer likt det man ser i private bedrifter. NPM har blant annet fokus på mål- og resultatstyring, rollespesialisering, fristilling, konkurranseeksponering,

markedsretting og et sterkere fokus på effektivitet. Kostnadseffektivitet, budsjettstyring og tydeligere ansvarsområder er ofte blant de punktene som omtales som positive virkninger av slike reformer. Ulempen ved dette kan være fragmentering av funksjoner, oppsplitting av miljøer, og dårligere samhandling på tvers av organisasjoner (Haug et al.).

På individnivå ligger fokuset på hvorvidt de som skal utføre jobben gjør dette best ved hjelp av tillit i organisasjonen eller bedriften, eller om de har behov for kontroll og insentiver for å yte maksimalt. Eller er det slik at rigide systemer og kontrollfokus gjør det vanskeligere for lederne og resulterer i at medarbeiderne blir demotiverte? Disse problemområdene blir stadig understreket når man diskuterer organiseringen av offentlig sektor (Klausen 2005).

Mål- og resultatstyringen som verdsettes så høyt i New Public Management møter også andre utfordringer i offentlig sektor, fordi mange deler av forvaltningen har måleparametere som er vanskelige og komplekse. Kvalitet er et begrep som ofte benyttes, men samtidig er dette et relativt begrep, knyttet til hvilke mål man velger. I mange tilfeller er det krevende å måle, og dermed vil det ofte være vanskelig å se på det i sammenheng med den produserte mengden av varer, tjenester eller andre ytelser. I markedet ville forbrukerne ha byttet tilbyder dersom kvaliteten ble ansett som for dårlig, men dette er vanskeligere i områder underlagt offentlig forvaltning (Jarlov og Melander 2005). En av utfordringene i offentlig sektor er at man i større grad bør styre etter samfunnsøkonomisk effektivitet (best avkastning av samfunnets samlede ressurser) enn det rent bedriftsøkonomiske. For stort fokus på budsjett og resultater kan medføre en satsning på kortsiktige gevinster, mens de reelle gevinstene for samfunnet er langsiktige (Vanebo).

Som nevnt går noe av kritikken mot New Public Management ut på at det enkelte steder er tilnærmet umulig å skape markeder og markedstilstander, og at de som er involvert ikke alltid responderer på markedsmekanismer. For å implementere filosofi inspirert av NPM vil det kreve enorm fleksibilitet og utvikling hos ledelsen og medarbeiderne i offentlig sektor, samtidig med at det ofte er underliggende organisatoriske verdier som er vanskelige å endre. Villigheten til å foreta fundamentale endringer er dermed relativt liten, og dette kan føre til problemer for ledelsen. De kan havne i en lojalitetskonflikt mellom krav fra overordnet myndighet og medarbeiderne i

institusjonen. Konflikten kan bli spesielt krevende dersom ledelsen har stor tro på endringene eller høy grad av lojalitet i forhold til disse, mens de ansatte har høy grad av profesjonalitet i sitt arbeid og etterlever en normativ legitimitet basert på de etablerte institusjonelle verdiene (Klausen).

Ledere i offentlig sektor har møtt betydelige utfordringer ved implementering av styringsrasjonaliteten fra det private, noe som kan skyldes at det offentlige har en sterk organisasjonsidentitet, og at endring oppleves som et angrep på den *offentlige etos*, altså organisasjonens grunnleggende verdier og holdninger (Valstad som sitert i Busch et al.: 19). En OECD-rapport fra 2002 (som sitert i Vanebo: 37) hevder at effektivitetsmålene til en viss grad nåes ved hjelp av reformer, men samtidig støter man på flere utfordringer. Mange av ledelsesideene tar ikke innover seg det offentliges innebygde begrensninger. De bærer preg av at man ikke helt forstår institusjonens rolle i det enhetlige og helhetlige offentlige systemet, og at de ikke bare leverer offentlige tjenester, men også institusjonaliserer dypere styringsverdier som ikke kan skilles fra den konstitusjonelle sammensetningen de inngår i.

## 2.3 Skolen i Norge - Historie, politikk og organisasjonstrekk

Kommende del ser på utviklingen av norsk skole, med fokus på skolepolitiske endringer og hvilke konsekvenser det har hatt for skolen og lærerne.

### 2.3.1 Skolepolitiske utviklingstrekk i Norge

Telhaug beskriver norsk skolehistorie som preget av skiftende epoker eller kunnskapsregimer; fra den internasjonalepietistiske fasen (1739-ca. 1850) gjennom den nasjonal-demokratiske fasen (1850-1935) og til sosialdemokratiets tidsalder (1935-1980). Utviklingen har gått fra et strengt hierarkisk forhold, der læreren forkynte hva som var rett og galt. Videre til læreren som begeistrende formidler, og til slutt med nysgjerrige elever i sentrum, og læreren som veileder. Skolen skulle, i tråd med sosialdemokratisk ideologi, være et aktivt verktøy for å utjevne sosiale

forskjeller.

Tankegangen i den sosialdemokratiske tidsalder opphørte strengt tatt ikke i 1980, men utover 80-tallet ble mange av sosialdemokratiets prinsipper i offentlig politikk, slik som engasjement for rettferdighet, felleskap og like muligheter, utfordret av nyliberalistiske begreper som frihet, effektivitet, belønning og konkurranse (Telhaug). Fra midten av 80-årene ble skoleverket desentralisert med mål om å heve skolens kvalitet. Skolen som nasjonal, sentralstyrt institusjon ble både i reform 94 og 97 svekket til fordel for sterkere lokal innflytelse av målstyring utenfra i form av resultatvurdering., mens det ble en tydeligere nasjonal styring av det faglige innholdet. Skolens kvalitet og elevens prestasjoner ble i større grad stilt ovenfor et funksjonalistisk nytteperspektiv der skolene og elevene skulle sammenliknes med hverandre, både nasjonalt og internasjonalt (Bakke: 322).

Politiske og byråkratiske myndigheter tok etter effektivitetstenkning til orde for ekstern vurdering av skolens virksomhet, gjennom informasjon og måling av skolens aktivitet. Dette med henblikk på å ivareta best mulig objektivitet i målinger og vurderinger av skolens effektivitet. Kritikken fra skolen selv og fagpedagogisk ekspertise var imidlertid mangfoldig. Frykten var at den eksterne evalueringen ville fungere innsnevrende på skolens arbeid og lede aktivitetene i retning av det som lettest lot seg måle. Det ble også påpekt at eksterne aktører ikke ville ha tilstrekkelig kjennskap til skolen for å kunne foreta en god, korrekt og saklig vurdering. Samtidig ville trusselen lærerpersonalet kunne føle ovenfor de som foretok den eksterne evalueringen, føre til at bildet som ble formidlet om virksomheten ikke tilsvarte realiteten. I en tid med desentralisering, effektivisering og økt foreldre innflytelse stod Norsk Lærergag fast på prinsippene rundt den tradisjonelle sosialdemokratiske progressivismen<sup>2</sup> (Telhaug).

I 1996 ble det lagt frem internasjonale resultater fra tester for 6.klasse i matematikk som viste at resultatene til norsk skole ikke stod i stil med satsning og ressursbruk. I 1998 ble det derfor opprettet et utvalg som fikk i oppdrag å lage et forslag til et helhetlig nasjonalt vurderingssystem for grunnskolen. Ekstern resultatkontroll ble betraktet som mistillit mot skolene og lærerne, og det var viktig for utvalget å finne en vei som gjorde at de eksterne kontrollmidlene ble sett på som

---

<sup>2</sup> Progressivismen er opptatt av at undervisningen må legges opp med utgangspunkt i det enkelte barns interesser og problemopplevelse, ikke i etablerte sannheter i fagene. "Learning by doing" (<http://snl.no/pedagogikk>).

støttende, i stedet for demotiverende og kontraproduktive. Resultatet fra utvalget ble godt mottatt, også av Norsk Lærerlag, som fortsatt var krystallklare på at fokuset ikke måtte bli på kontroll, men på utvikling og rettleiding. Selv om de var positive til målene som var satt, fryktet fortsatt lærerne at prøvene ville medføre økt byråkratisering, og at skolen ville bli en papirmølle som tok vekk tid fra undervisningen (Telhaug).

Regjeringsskiftet i 2001 ga en konstellasjon mellom Høyre, KRF og Venstre, og var skolepolitisk sett et samarbeid på tvers av tidligere konstellasjoner. Den nye utdanningsministeren, Kristin Clemet, var av den oppfatning at den norske skolen hverken klarte å hjelpe de svake eller stimulere de sterke tilstrekkelig, og at pedagogikken hadde fått for stort fokus kontra faglig innhold og kunnskap. Tall fra PISA-studien viste at norske elever lå på gjennomsnittet i matematikk, leseferdigheter og naturfag sammenliknet med andre OECD-land, men at Norge kom svært dårlig ut hva gjaldt disiplin og uro. Skolen var preget av systemfeil som måtte endres, og kommuner, skoleledere og lærere måtte gis insentiver til å løse problemene (Telhaug).

Skolen ble i større grad sett på som et instrument for å nå mål omkring nasjonens nytte og økonomi. Termene i den skolepolitiske debatten ble i langt større grad preget av siviløkonomisk tenkning. Fokus ble rettet mot nyttige fag, altså de som ligger under PISA-undersøkelsene, samtidig som fokus på digital kompetanse og språk (engelsk) ble intensivert som følge av teknologisk utvikling og globalisering. Staten var et ineffektivt styringssubjekt, og målet var å desentralisere avgjørelsene, for på denne måten å få mer ut av pengene som ble investert i skolen (Telhaug).

Ved regjeringsskiftet i 2005 var det tilbake til venstre og sentrum, med en regjering bestående av Arbeiderpartiet, SV og SP. Spesielt SV ønsket å markere seg utdanningspolitisk, med et syn som i større grad fremhevet fellesskap, solidaritet og rettferdighet som kjerneverdier i den norske skolen. Selv om politikken de ønsket på mange måter samsvarte med Utdanningsforbundets politikk, viste det seg vanskelig å gjennomføre denne. De styrende partier måtte akseptere alternative strømninger i større grad enn ønsket. I programerklæringen fikk de gjennomslag for skepsisen mot den internasjonale orienteringen og fokus på kontrollfunksjoner (ytre motivasjon), men i realiteten ble de nødt til å imøtekomme krav fra opposisjonen (Telhaug). Som et resultat er

dagens skolepolitikk preget av trykk på faglig kvalitet fremfor personlig dannelse. Videre vies plass til internasjonale tester og rapportering, noe som har blitt en viktig del av hverdagen. Denne endringen har skjedd med overraskende stor grad av partipolitisk enighet (Sjøberg 2014).

### 2.3.2 Politiske skillelinjer i skolepolitikken og lærernes posisjon

Skillelinjene i skolepolitikken er mer utydelige enn før da det var en tydeligere fraksjon mellom de sosialistiske og de borgerlige partiene. Nå hender det at ytterfløypartier finner sammen i enkeltsaker, mens Arbeiderpartiet, Høyre og Frp deler samme synspunkt i enkelte deler av skolepolitikken. Det siste skjer ofte i saker der man diskuterer utdanningens nytteverdi og kompetansekrav inn mot næringslivet. Allikevel refereres det ofte til henholdsvis venstresiden og sentrum i motsetning til høyresiden i skolepolitisk sammenheng (Telhaug).

Venstresiden og sentrum er i stor grad opptatt av like muligheter og likeverd, og at skolen på best mulig måte legger til rette for dette. Høyresidens fokus heller mer mot institusjoner, foreldre og elevers frihet. De er mer opptatt av å holde et høyt faglig nivå, enn av skolens sosiale oppgaver. Videre er de i større grad enn de andre partiene opptatt av kunnskapsformidlingen som skolens desiderte hovedoppgave. Ut fra effektivitetstenkning er innsats og ytelse en mangelvare i det moderne samfunnet, og høyresiden mener derfor at sentrale myndigheter må legge klare direktiver for det faglige innholdet i skolen. Deres fokus på at elever, lærere og skoler settes under et prestasjonskrav utenfra står i kontrast til venstresiden som ønsker å redusere den eksterne skolevurderingen (Telhaug).

Valget i 2009 viste også en høyredreining i dimensjonen rundt offentlig/privat oppgaveløsning blant norsk norske velgere. Generelt ønsker velgere på høyresiden (særsilt Høyre og FRP) at flere oppgaver skal løses av det private heller enn det offentlige, og ønsker derfor også å tillate flere privatskoler (Aardal 2011). Som en følge av dette, står venstresiden i norsk politikk og spesielt SV, sterkt blant ansatte i offentlig sektor. Høyre og FRP har en langt lavere andel sympatisører i offentlig sektor enn de har i privat sektor. Kvinner er generelt noe mer venstrevridde i stemmegivningen, men siden de oftere er sysselsatt i offentlig sektor, er det

vanskelig å konkludere med at det er kjønn i seg selv som er årsaken til variansen i partivalg (Berghlund 2007: 151). Høy utdanning i sosiale og pedagogiske fag gir ofte politiske preferanser som går i kollektivistisk og antiautoritær retning, noe som tilsier at lærernes ideologi i størst grad samsvarer med den politiske venstresiden (Bakke: 59).

### 2.3.3 Lærerne, nyliberalismen og dagens situasjon

Samfunnsstrukturen skaper utfordringer for enhetsskolen slik vi kjenner den. Enhetsskolen settes på prøve av endringer i samfunnet, blant annet gjennom endring i befolkningsstrukturen, velferdsøkning og globalisering. Tilliten til skolen som institusjon eller organisasjon har blitt svekket til fordel for tilliten til den individuelle aktør. "Kunden" har ikke lenger tiltro til lærerrollen som garanti for kompetanse, mens næringslivet setter press på skolen i frykt for at de som utdannes ikke er gode nok. Skolen skal også vokte seg for og tre inn i samme ansvarsområder som foreldre; da det er de foresatte, og ikke staten som først og fremst har ansvaret for barna. Samtidig har endringer i befolkningsstrukturen medført en større grad av heterogenitet (ulikhet) og mangfold. I dag blir det stilt spørsmål om hvorvidt enhetsskolen viste manglende respekt for diversitet (Telhaug).

Nyliberalismen begynte å stille spørsmål om lærerens frihet var for stor, spesielt i økonomiske nedgangstider. Det ble sagt at de hovedsakelig er drevet av selvinteresse og en sterk fagorganisasjon, som gjør at lærerne motsetter seg endringer og er preget av risikoaversjon. Dette som følge av manglende ansvarliggjøring, legitimerer i følge nyliberalismen behovet for oversikt, kontroll og større detaljering av lærerens arbeid (Bates, Lewis og Pickard 2011). Denne tankegangen blir møtt med stor skepsis av mange lærere og andre ansatte i skolen, som klager på det de mener er en fremmedgjøring av profesjonen. Bruken av resultater fra standardiserte tester og mål som det fremste middelet til å evaluere elever og skoler, er noe flere oppfatter som et brudd i forhold til deres pedagogiske plattform. For enkelte skoler og lærere har dette medført større privat innflytelse, reduserte budsjetter og en form for konkurranse som gir ujevnheter. De frykter at kvaliteten faller som følge av at læreren ikke får tilstrekkelig tid til undervisning, og den konsekvensen det får for elevene. Skolen burde være hevet over økonomiske utfordringer, og

miljøet burde heller bli skapt av lærere og elever, enn av økonomer (Compton og Weiner 2008).

Samtidig endres pedagogikkens premisser og læreren møter nye utfordringer. Dagens elevmasse har andre forutsetninger og evner enn tidligere, og deres motivasjon og evne til læring er svært sammensatt. Man kan derfor stille spørsmål om forventninger og krav til hva skolen og lærerne skal gjøre er blitt for store. Profesjonsrollen innebærer at utøveren skal tolke, definere og avgjøre. Slik det er nå utformes mål på sentralt nivå, mens man på lokalt nivå selv kan velge *hvordan* man skal nå disse. Litt av problemet ligger i at målene som settes, samt krav og merarbeid som dette medfører, gjør at skoler og lærere opplever at rammebegrensningene er så store at deres frihet i lærerrollen reelt sett oppleves som liten (Dale, Gilje og Lillejord 2011).

Nyliberalismens tidsalder har virkelig kommet. Politikken har tatt makten fra pedagogikken, som er et fagfelt preget av paradigmer (Dale et al.), og pedagogikken sliter derfor med å etablere fruktbare linker mellom teori og praksis. Det sosiale motivet viker for det økonomiske, og fellesskapet viker for individualismen, mens staten blir satt til side til fordel for markedet. Et samfunn i endring, med omstilling og individualisering, har endret skolens rolle og funksjon. Utvikling i samme retning konfronterer lærerutdanningens verdier som fronter på kollektivistisk solidaritets-ideologi opp mot den økende graden av individualistisk selvhevelsesideologi i resten av samfunnet (Bakke; Telhaug).

Lærerens rolle har i større grad blitt innsnevret som følge av detaljregulering av læringen fra sentralt hold, men spiller fortsatt en betydelig rolle i hvorvidt dette faktisk blir gjennomført i klasserommet (Bates et al.). Lærerprofesjonen og lærernes hverdag er preget av mange inngrodde handlingsmønstre og oppfatninger, som følge av en iboende verdirasjonlighet. Dette fører til at mange lærere i praksis ikke endrer så mye på sin yrkesutøvelse. Det vil med andre ord si at det ikke alltid er lærerne som tilpasser seg politikernes reform, men også reformen som må tilpasse seg lærerne (Dale et al.).

Dale et al. sammenfatter dette og reiser et viktig spørsmål rundt innføringen av reformer og tiltak i den norske utdanningssektoren:



*“Et samspill mellom disse faktorene: interessekonstellasjoner med divergerende verdier og mål, lokale enheter, ideologi om direkte demokrati og medier med tidstypiske tabloide utviklingstrekk, leder frem til følgende tese: Om det er slik i skolesektoren at en øker ansvars plasseringen nedover på grunn av handlefrihet, og om det er slik at skolesektoren blir desentralisert i form av enheter med større grad av selvforvaltning og tradisjonell autoritet, samtidig med at sektoren blir utsatt for offentlige meningsytringer, vil det øke tilfellene av ansvarsfraskrivelse og kan bli et utviklingstrekk ved skolesektoren. En problemstilling reiser seg: Er målrasjonell gjennomføring av utdanningsreformer, kursendringer og justeringer med felles kvalitetsansvar for de ansatte som handler ut fra samme verdigrunnlag, dermed en illusjon og altså umulig å realisere i kunnskapssamfunnet?”*

Dale et al.: 160

## 2.4 Tidstyvene og kunnskapsbløffen

I boken *Kunnskapsbløffen* tar Magnus Marsdal (2011) opp problematiske forhold ved den norske skolen, som regel sett fra lærerens ståsted. Sammen med Fafo-rapporten: *Tidstyvene* (Jordfall, Nyen og Seip 2009) gir det oss et bilde av lærerens subjektive oppfatning av hvordan hverdagen i den norske skolen er.

Rapporten om “tidstyvene” i skolen, der lærerne skulle beskrive sin opplevelse av egen arbeidstid; hva de brukte for mye tid på, og hva de brukte for lite tid på, avdekker flere interessante funn. Lærerne beskriver en opplevelse av at “alt” krever mer tid enn før. Det har følgelig oppstått en brytning mellom profesjonsstyringsperspektiv og administrativ styringsperspektiv. Skoleeier<sup>3</sup> har et ansvar for å sikre at kvaliteten er god nok, men produksjon av den påkrevde dokumentasjonen trekker tid og ressurser vekk fra kjernevirksomheten (Jordfall et al.). Marsdal fastslår at striden om skolen og lærernes yrkesutøvelse er vanskelig, fordi læreryrket brytes mellom to motstridende kvalitetsmål: God yrkesutøvelse og etterlevelse av korrekt prosedyre. Begge deler er viktig og

---

<sup>3</sup> Skoleeier er i første rekke kommunene, men inkluderer også staten som øverste premissleverandør.

nødvendig, men det kan oppleves svært krevende å forene disse målene.

Pedagogikken som fag er relativt fleksibel, og gir åpning for flere ulike løsninger, i motsetning til byråkratiske prosedyrer som er mer rigide. I praksis erfarer man at lærerhverdagen kan bære preg av en del slike faste rutiner. Slikt byråkratisk arbeid kan gi mye nyttig informasjon, men ved for stort omfang opplever lærerne dette som mistillit til jobben de utfører. De er av den oppfatning at arbeidet på skolen i større grad bør styres av indre motivasjon enn ytre belønning (Marsdal).

*“Lærernes arbeidsoppgaver påvirkes av nasjonale lover, forskrifter og avtaleverk og av beslutninger på skoleeier- og skolenivå. Også av mål og oppgaveoppfatninger i profesjon og som formidles gjennom lærerutdanningen og gjennom yrkeskarrieren som lærer”*

Jordfall et al.: 31

Begrepet ”tidstyv” oppleves sammensatt, fordi mange av oppgavene som tar tid vekk fra elevenes læring, er både viktige og nødvendige. Dette gjelder blant annet elever som har problemer hjemme, eller elever med andre sosiale problemer, som enten krever konfliktløsning eller oppfølging av for eksempel PPT. Eksempelvis er inspeksjon og tilstedeværelse i skolens friminutt nødvendig, men det kan være problematisk for påfølgende undervisning dersom man må håndtere konflikter eller andre problemer som oppstår, og dermed forsinkes i videre arbeid. Hele tre av fire lærere i grunnskolen oppgir å bruke mye tid på enkeltelever. Mange opplever at skolens støttetjenester ikke er gode nok, og at dokumentasjon og testing av enkeltelever som er henvist til de forskjellige instansene tar mye tid. Elever som utløser tilleggsressurser er uansett kontaktlærerens hovedansvar, samtidig som det krever mye tilrettelegging (Jordfall et al.). Marsdal påpeker også at antall elever som har blitt henvist til PP-tjenesten har økt kraftig etter innføringen av Kunnskapsløftet som nytt læreplanverk. Alle disse elevene skal få individuell oppfølging, noe man i de fleste tilfeller hverken har tid eller ressurser til å gjennomføre optimalt. En av årsakene til dette kan være innskrenkninger i kommuneadministrasjonen som har medført redusert kapasitet hos for eksempel PPT og BUP (Jordfall et al.). Det mangelfulle samsvaret mellom økte krav og forventninger med hensyn til oppfølging på dette området, parallelt med innskrenkning av ressurser, oppleves dermed som et paradoks.

I tillegg til å formidle fagkunnskap og ivareta hensynet til elever med spesielle behov, har lærerne mange forskjellige oppgaver. De er eksempelvis tilretteleggere som deler ut frukt, sosialarbeidere som løser konflikter og renholdere som rydder og tar vare på gjenglemt tøy. Lærere i grunnskolen bruker generelt mer tid på praktisk forefallende arbeid, enn de som jobber i videregående skole. Svært mange opplever også at det går med mye tid på å få teknisk utstyr og hjelpemidler til og fungere. Flere skoler har en gammel bygningsmasse som for eksempel gir utfordringer med henblikk på hvor tekniske stasjoner (kopimaskiner og lignende) kan plasseres (Jordfall et al.). Mange av disse oppgavene kan oppleves som pedagogisk formålsløse, og som et brudd med en lærers grunnprinsipper og formålet med at man er lærer. Dette kan for en stor andel lærere være demotiverende (Marsdal).

Etter Kunnskapsløftet ble det gjort endringer som har gitt økt tidsbruk for lærerne. Blant annet er arbeid med lokalt læreplanverk, endringer i vurderingskriterier og gjeninnføring av nasjonale prøver noe lærerne gir uttrykk for at tar tid. Det lokale læreplanarbeidet er ikke nødvendigvis negativt i seg selv, men mange ulike meninger og erfaringer gjør at dette fort kan ta tid. Spesielt dersom det er avvik mellom kommunalt nivå og lærernivå. Den omfattende testingen trenger heller ikke være ensidig negativ, men man opplever ofte at man ikke har tid til å følge opp resultatene. Det blir sjeldent satt av ressurser slik at man får gitt individuelle tilbakemeldinger til elevene. Dette fører til et krysspess mellom å få gitt gode individuelle tilbakemeldinger og faglig forsvarlig fellesundervisning. Resultatet av dette er at man enkelte ganger må ta i bruk for eksempel lunsjpausen for å kunne ivareta alle oppgaver og forventninger på en bedre måte (Jordfall et al.).

PC og annen teknologi er nyttige virkemidler, men også potensielle konsentrasjonstyver (Marsdal). IKT gir store muligheter for tidsbesparelser, men er vanskelig fordi det krever godt nok utstyr og kompetanse til å ta det i bruk. Dette er veldig ressurskrevende og sørger i helhet for at implementering av IKT kan oppleves som ganske tilfeldig (Jordfall et al.). I en ny studie blir det lagt vekt på at IKT i undervisningssammenheng ikke har vært god nok gjennom lærerutdanningen, og at de som lykkes ofte har en høy grad av indre motivasjon knyttet til det (Gudmundsdottir, Loftsgarden og Ottestad 2014).

Mange opplever også at kontakten med foreldrene har økt, og at bruk av e-post i kommunikasjonen gjør terskelen for å ta kontakt med læreren lavere. Samtidig som man opplever at foreldre stiller større krav og har økt behov for hjelp fra skolen, gir dette en betydelig korrespondansemengde for lærerne. De opplever også at elevmassen har endret seg, og i større grad enn tidligere er *rettighets elever* som krever at læreren skal gjøre noe for dem og ikke omvendt. De erfarer også at skolen, mer enn før, må ta ansvar for oppdragelsen (Jordfall et al.).

Kunnskapsløftet la også opp til en økt satsning på kompetanseheving, men erfaringene viser at relativt få lærere benytter seg av dette. En av årsakene til dette kan være at det er vanskelig å ta seg fri fra undervisningen. Skolene sliter ofte med å skaffe vikarer, eller de har for stram økonomi til å gi lærerne fri for å ta videreutdanning. Dessuten er det vanskelig for vikarer å opptre som fullverdige erstattere for den opprinnelige læreren, noe som gjør at læringsutbyttet for elevene synker. Kompetanseutveksling og refleksjon med andre kollegaer er også noe lærerne etterlyser mer tid til (Jordfall et al.).

Lærerne opplever at lærerrollen har blitt utvidet med vide rammer og flere oppgaver. Infrastruktur og endrede krav gjør lærerrollen mer kompleks. Samtidig er oppfatningen blant lærerne at den pedagogiske hverdagen som en konsekvens av dette, ofte blir nedprioritert. Formelle krav tar tid fra pedagogikken, samtidig som andre oppgaver krever mer tid. Etterspørselen etter lærernes hjelp og støtte øker, parallelt med at ressursene til å tilby dette reduseres. Det er derfor vanskelig å integrere alt dette i skoledagen uten at det går utover noe annet. Mange av skolens utfordringer krever helhetlige løsninger som følge av dens kompleksitet og dynamikk, noe som er krevende ettersom avgjørelser tas på flere ulike nivåer (Jordfall et al.).

## 2.5 Offentlig politikk og tiltaksproblematikk

Dye (1976) beskriver statsvitenskapen som et forsøk på å forklare årsaker og konsekvenser av offentlige tiltak. Først ønsker man å beskrive *hva* myndighetene gjør, for deretter å finne ut *hvorfor* de gjør som de gjør. Myndighetenes rolle er derimot begrenset av en rekke sosiale strukturer i samfunnet som vanskelig lar seg endre over kort tid, noe som også gir utfordringer for

tiltaksanalyser. Noen tiltak er basert på grunnleggende verdier i samfunnet. Verdispørsmål og tiltak er viktige, men de er ikke alltid like lett å kvantifisere eller måle effekten av. En av samfunnsforskningens begrensinger er at analysen er et offer for subjektive tolkninger, og det er lettere å identifisere feil og mangler enn å komme frem til hvilken løsning som er riktig. Forskeren må velge målenivå og måletidspunkt med de fordeler og ulemper dette medfører; går man dypt og detaljert inn, eller er man opptatt av det store bildet? Tiltak kan ha ulik effekt på kort og lang sikt, samtidig som indirekte og symbolsk kostnad og nytte er vanskelig å identifisere.

Stone (2002) tar i sin bok *Policy Paradox* opp flere ulike problemstillinger knyttet til evaluering av offentlig politikk og offentlige tiltak. Hun påpeker behovet for å se hvem som er avsender av innspill og tiltak, og viktigheten av å stille kritiske forskningsspørsmål; hvem er for og hvem er mot, hvem er vinnerne og hvem er tapere? Begrepet *likhet* blir også tatt opp, da det kan inneholde så mangt. Betyr det like muligheter for alle uavhengig av forutsetningene, resultatlighet eller at alle saker skal behandles likt? For øvrig er det ikke alltid offentlig politikk får gjennomslag i den offentlige forvaltningen. Lovgivning og andre offentlige vedtak skjer kun på papiret, mens den endelige gjennomslagskraften er avhengig av hva som skjer under implementeringen (Lipsky som sitert i Winter og Nielsen 2010: 15).

## 2.6 Implementering

En av de tidligere klassikerne innen implementeringsforskningen stammer fra Pressmann og Wildavsky i 1973 (som sitert i Winter et al.: 25). De fant at den lave måloppnåelsen ved reformene skyldtes at tiltakene ikke ble gjennomført som planlagt. Dermed målte de effekten av noe som ikke hadde blitt iverksatt, eller tiltak som var utført på en helt annen måte enn det som lå i planen. Konklusjonen var at man måtte ha et større fokus på hva som skjedde under implementeringen. Black og William (1998) refererte til klasserommet som et eksempel på en “black box”, der fokuset ofte har vært på ressursinnsatsen og hvilke kunnskaper elevene har tilegnet når de er ferdige.

*“Learning is driven by what teachers and pupils do in classrooms. Here, teachers have to manage complicated and demanding situations, channeling the personal, emotional and social pressures amongst a group of 30 or so youngsters in order to help them to learn now, and to become better learners in the future. Standards can only be raised if teachers can tackle this task more effectively—what is missing from the policies is any direct help with this task.”*

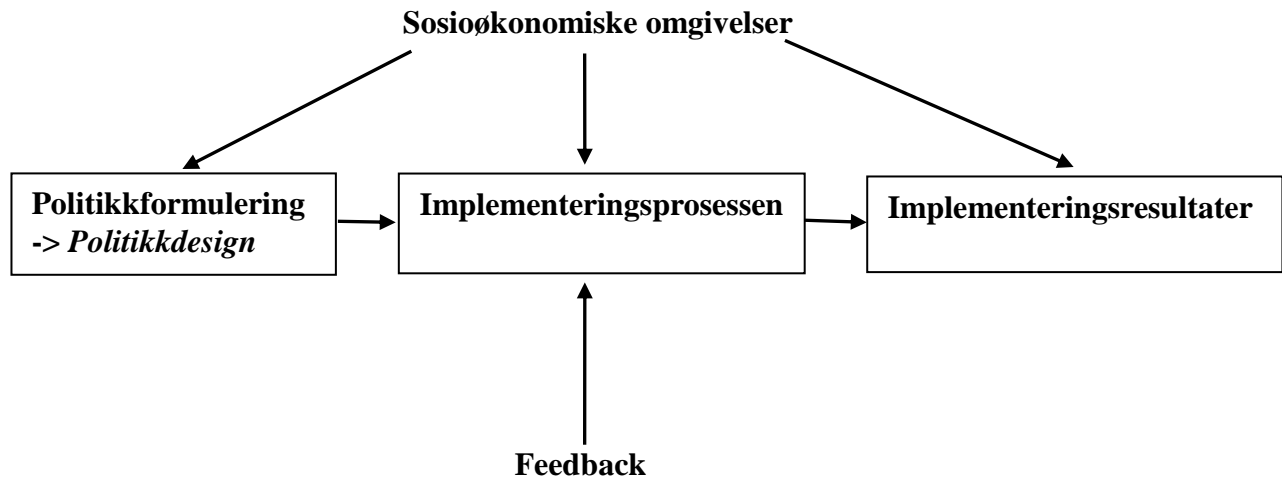
Black et al.: 1

Implementering omhandler nemlig hvordan lovgivning, regler og retningslinjer blir satt ut i praksis i møtet mellom offentlige instanser, de som jobber der (bakkebyråkrater) og brukerne av tilbudet. Det kan for eksempel være en arbeidsledig sitt møte med NAV, pasienten sitt møte med offentlig helsevesen, eller eleven sitt møte med skolen og lærerne. Implementeringsforskningen ser på innholdet i tiltakene sammenliknet med mandatet, men med større fokus på prosess, ikke bare effekt. Tidligere implementeringsfiaskoer har ofte undervurdert kompleksiteten, og det faktum at ressursinnsatsen ikke alltid gjenspeiler effekten (Winter et al.).

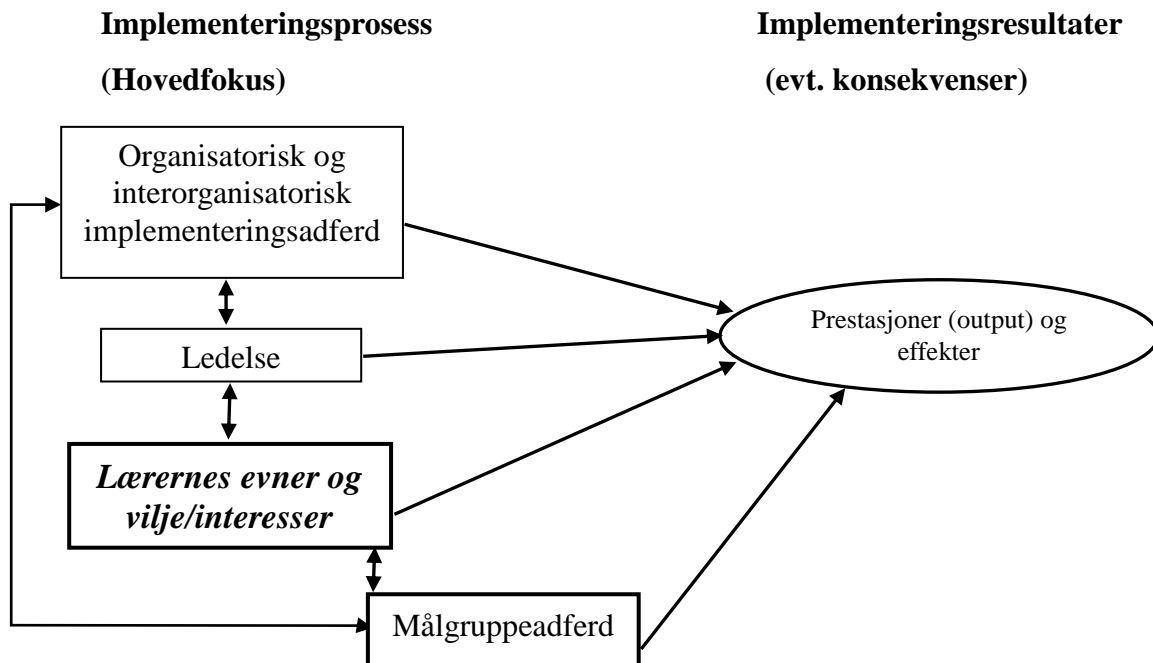
### 2.6.1 Den integrerte implementeringsmodellen

For nærmere analyse av implementeringsprosessen kan man for eksempel benytte seg av *Den integrerte implementeringsmodellen*. Med bakgrunn i teoretiske bidrag fra implementeringsforskningen gir den mulighet til å analysere og forstå prosess og resultat ved implementering i offentlig sektor (Winter et al.: 18).

Figur 1: Den integrerte implementeringsmodell



Figur 2: Fokuset integrert implementeringsmodell



## **Politikkformulering**

Politikkformulering spiller på den politiske beslutningsprosessen, som man må skjønne for å kunne beskrive politikkdesignet. Winther et al. sier at denne prosessen er preget av *konflikter*, *symbolpolitikk* og *kausalteori*. *Konfliktene* oppstår som følge av at det er lovgivning preget av uklare eller motstridende mål, at det kan mangle sammenheng mellom mål og midler i politikkdesignet og/eller at politikkdesignet hviler på en kausalteori som mangler tilstrekkelig validitet. *Symbolpolitikk* kjennes igjen ved at politikerne handler, med det formål å vise handlekraft, selv om de vet at problemer i implementeringsprosessen kan bety at det er vanskelig reelt sett få det gjennomført. *Kausalteori* innebærer at man forventer oppnåelse av de målene man setter seg ved bruk av de midlene som beskrives. Slik går det ikke alltid, noe som kan skyldes blant annet politisk spill og hestehandel i den politiske beslutningsprosessen.

## **Politikkdesign**

Politikkdesignet kjennetegnes ofte av følgende fire punkter (Winter et al.):

### *1. Et eller flere mål*

Enkelte implementeringsforskere har argumentert for at implementeringssuksess avhenger av hvorvidt man klarer å formulere et klart og tydelig mål, blant annet fordi bakkebyråkratene kan ha vanskeligheter med å gjennomføre tiltaket om målene er mange og tvetydige. Andre mener at politikk ofte krever flere mål, og at man kan overkomme problemene med kapasitetsbyggende og engasjementsskapende tiltak. Det viktigste er at de som skal implementere tiltaket føler tilknytning til det.

### *2. Valg av ansvarlig myndighet for iverksettelse og utøvelse av politikken.*

Skal ansvaret for implementeringsprosessen ligge sentralt eller lokalt? Eller skal den spres til andre aktører, som interesseorganisasjoner, eller ved å kjøpe tjenester fra det private markedet?



### 3. *Hvilke verktøy/instrumenter man skal ta i bruk for å nå målet?*

Regler, informasjon og opplysning (kampanjer), økonomiske styringsinstrumenter (insentivpolitikk), avgifter og/eller serviceleveranse (kurs, rådgivning etc.).

### 4. *Bevilgning av ressurser til foreskrevne tiltak*

Implementeringssuksess avhenger av at man har god nok økonomi til å iverksette og gjennomføre foreslåtte tiltak.

## **Implementeringsprosessen**

Man kan se på implementeringsprosessen fra ulike vinkler (Winter et al.):

### **1. *Organisatorisk og interorganisatorisk implementeringsadferd***

Organisasjonen omtales her bredt, og kan være på flere nivåer og i forskjellige kontekster. Det kan gjelde hele kommunen, enkelte forvaltninger, institusjoner eller andre samarbeidspartnere. Det karakteristiske for organisasjoner er at de ivaretar interesser. Disse egeninteressene kan deles i tre former:

*Substansielle interesser*, som er organisasjonens syn på hvilken politikk som bør føres vedrørende organisasjonens oppgaveområde. *Institusjonelle interesser*, som omhandler kampen om ressurser mellom de ulike forvaltningene og dermed organisasjonens egen overlevelse. *Individuelle interesser*, som er de enkelte medlemmenes interesser.

### **2. *Interorganisatoriske interessekonflikter***

De ulike aktørene kan ha forskjellige utgangspunkt og interesser, noe som gjør et nødvendig samarbeid i implementeringsprosessen vanskelig. Dersom avstanden er betydelig, kan det medføre en kostnad for de involverte å måtte ta avgjørelser sammen isteden for alene, og det er derfor viktig for partene å se en form for nytte av samarbeidet. Høy tillit mellom partene og gjensidig ressursavhengighet kan være viktige faktorer for suksess.

### ***3.1 Implementeringsprosess og ledelse***

Det er vanlig å belyse ledelsens påvirkningskraft på bakkebyråkratens adferd ved hjelp av principal-agent teorien som sier at det eksisterer en interessekonflikt mellom lederen og de som skal utføre arbeidet (bakkebyråkraterne). Forholdet påvirkes av at det er avstand i oppfatning mellom hva lederen mener bør gjøres, sammenliknet med bakkebyråkraterens synspunkt. I tillegg er det gjerne en asymmetrisk tilgang på informasjon i favør sistnevnte, og ledelsen må ofte prøve å påvirke bakkebyråkraterens adferd med verktøyene de har til rådighet.

Ledelsen har både kapasitetsbyggende verktøy, som øker bakkebyråkraterens evne til å gjennomføre oppgavene, og målrettede ledelsesinstrumenter som i større grad søker å kontrollere at det er sammenheng mellom de målene organisasjonen har satt seg og adferden til de som skal utføre oppgavene. Effekten av tiltakene er avhengige av synligheten på arbeidet som utføres. Det avhenger for eksempel av hver enkelt bakkebyråkrats kompetanse, motivasjon og holdninger til ledelsesinstrumentene, om ledelsesredskapene er rettet mot bestemte mål, eller om de er kapasitetsbyggende. Videre påvirkes dette av om de administrative målene lokalt er tilpasset lovgivningen.

Dersom det er interessemotsetninger eller ulik oppfatning mellom de som styrer og bakkebyråkraterne om hvordan ting bør gjøres, kan dette føre til dårligere resultater. Lite overbeviste bakkebyråkrater, blir raskt umotiverte, og dermed påvirkes implementeringsprosessen på en negativ måte.

### ***3.2 Implementeringsprosess og bakkebyråkrater***

På sett og vis er bakkebyråkraterne det siste leddet av politiske beslutningstakere, og de står ofte i det de opplever som et krysspress mellom ledere og borgere/brukere. Adferden og gjennomføringsevnen påvirkes av deres evne og vilje. Noen spesifikke forhold rundt arbeidet de skal utføre vil også påvirke implementeringsprosessen. Dersom arbeidet ikke er detaljregulert, vil vedkommende ofte måtte utvise stor grad av skjønn. Adferden vil også påvirkes og skapes i samarbeid med brukerne (f.eks. elevene). Det er til en viss grad vanskelig å kontrollere adferden deres, og dermed om den følger ønsket politikk.

En annen medvirkende faktor er at det sjelden er bred enighet eller sikker kunnskap om metoder og prioriteringer, samtidig som ressursene er begrensede. Dette skaper press fra flere kanter, med ulike verdisyn, og med ulik oppfatning av hvilken adferd fra bakkebyråkratene som er best. Ressursene de blir bedt om å forvalte, samt rammebetingelsene de er gitt, er en følge av politiske vedtak og beslutninger. Premissene og innholdet i det de skal forvalte, står de dermed ikke fritt til å fastsette selv.

For å håndtere denne problematikken har bakkebyråkratene tilegnet seg flere mekanismer, som blant annet å begrense etterspørsel, rasjonere tjenesteytelser, standardisere aktiviteter og utøve kontroll ovenfor bruker. Ledelsen må derfor benytte ulike verktøy for å kontrollere bakkebyråkratenes adferd. De kan for eksempel velge å ansette kun personer de stoler på og forventer lojalitet fra. Videre kan de definere oppgaver, rammer, forventninger og kontroll av bakkebyråkratene, gi dem insentiver til å gjøre jobben slik de ønsker, og utforme kontinuerlig holdningsskapende tiltak for å sørge for at politiske vedtak blir implementert.

### ***3.3 Implementeringsprosess og målgruppen***

Samspillet mellom målgruppen og bakkebyråkratene har flere kjennetegn. Lovgivning som gjør at målgruppen har rettigheter eller andre betydelige grunner til å møte, og bakkebyråkrater som igjen tolker denne lovgivningen på ulikt vis. Begge gruppers adferd og handlingsrom avhenger av motparten og samspillet de har seg imellom, noe som kan være utfordrende dersom partene har ulike interesser. Målgruppens ressurser vil også være en påvirkende faktor for implementeringssuksessen. Effekten av tiltaket vil reduseres dersom målgruppen ikke ønsker eller evner å gjennomføre bakkebyråkratenes anbefalinger eller anvisninger. Også produktet som bakkebyråkraten leverer blir påvirket av hvordan målgruppen går frem og responderer, og målgruppen blir dermed en viktig del av implementeringsprosessen. Det har derfor i senere tid vært mer fokus på brukerinvolveringen og deres rolle, siden det til slutt er de som avgjør effekten og resultatet av politiske og administrative beslutninger. Brukernes holdninger og valg av strategi har stor betydning for samspillet. En konstruktiv samspillsadferd overfor implementeringsorganene er derfor essensielt.

## **Implementeringsresultater**

Hvilke faktorer påvirker målgruppen til ønsket adferd gjennom lovgivning og implementering? Deres adferd er påvirket av egen evne og vilje, samt hvordan lovgivningen og rammene for implementering er satt opp for å påvirke adferden på en god eller dårlig måte. For at det skal være samsvar mellom ønsket politikk og brukeratferd har man flere ulike muligheter. Man kan for eksempel ta i bruk strategier som virker enten avskrekkende, eller lokkende, informasjonsrettede, holdningsskapende eller signaliserer hvilke forventninger man har til brukeren (Winter et al.).

For å evaluere implementeringens suksess bør man ikke avgrense seg til kun å se på prestasjoner (output) eller effekter (outcome). Man bør også se på hvilken målestokk eller evalueringsstandard man har valgt, for å bedømme om det har vært suksess eller fiasko. Implementeringen kan ha vært god, selv om underliggende faktorer har ført til at prestasjoner og/eller effekt uteblir. Prestasjoner, eller summen av det som har blitt til som følge av prosesser på de ulike nivåene, må ofte sees i sammenheng med effekten for å ha god relevans. Disse to og sammenhengen mellom dem har dessverre en tendens til å få for lite fokus. Effekten på sin side måler hvilken virkning implementeringsprosessen har hatt på målgruppens prestasjoner innenfor det man ønsket å endre. En av hovedutfordringene med å måle effekt og implementering, er at det er vanskelig å vite når implementeringen tar slutt og når effekten viser seg, eventuelt om implementeringen medfører utilsiktede bieffekter (Winter et al.).

## 3.0 Metodevalg i oppgaven

Denne oppgaven benytter seg av flere ulike metodiske tilnærminger, og dette kapittelet blir brukt til å gi en oversikt over disse, samt en forklaring på hvorfor de blir brukt i denne oppgaven, både hver for seg og samlet.

### 3.1 Komparative casestudier

Oppgavens datamateriale bygger på et komparativt studie med to case, som gjør det mulig å benytte både kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Yin (1994: 46-47) påpeker at enkeltcasestudier og komparative casestudier er to ulike varianter innenfor samme metodiske rammeverk, men at det komparative gir økt tyngde og fremstår som mer robust enn kun enkeltcasestudier.

Komparative studier har flere ulike design, og de klassiske springer ut fra John Stuart Mill. De to mest vanlige er *The method of difference* og *The method of agreement*, hvorav denne oppgaven benytter førstnevnte. Den forutsetter at de casene man ser på, deler en rekke egenskaper for å nøytralisere forskjeller, mens enkelte ( gjerne noen få) ulikheter blir lagt større vekt på. Disse ulike egenskapene kan følgelig være med på å forklare forskjeller i utfall. Fellestrekkene med statistisk og eksperimentell metode er til stede; de inneholder variabelanalyse og de ønsker å generalisere kausalforhold mellom minst to variabler. Forskjellene er dog viktige å merke seg. Der statistisk og eksperimentell metode finner utvalget sitt gjennom tilfeldig trekning, finner komparativ metode sitt utvalg basert på den avhengige variabelen. Styrken med dette er at det kan luke ut irrelevante korrelasjoner, og styrke kausaliteten. Denne type studier er derfor spesielt nyttige ved en kombinasjon av flere metoder (Moses og Knutsen 2012: 97-105).

Den åpenbare utfordringen ligger imidlertid i at det lett oppstår utvalgsskjevheter, et problem som styrkes av et annet kjennetegn ved metoden; nemlig et lavt antall N (respondenter, objekter etc. som gir informasjon i studien). Dersom et annet utvalg respondenter gir et helt annerledes resultat,

er ikke utvalget representativt. Utvalgssleksjonen er en av metodens fremste fortrinn, men kan potensielt også være en av metodens fremste ulemper (Moses et al.).

### 3.1.1 Komparativt studie - Fakta om kommunene i undersøkelsen

Trondheim kommune har ca. 180 000 innbygger, hvorav litt over 20 000 har innvandrerbakgrunn. Byen har til dels store geografiske forskjeller i demografi og levekår. Trondheimsskolens visjon er “Læring i fellesskap”. Siden 2003 har Rita Ottervik fra Arbeiderpartiet vært byens ordfører (Trondheim Kommune, ingen dato).

I Drammen kommune bor det vel 66 000 innbyggere, og byen har en av Norges høyeste andeler innbyggere med innvandrerbakgrunn. Bybildet er mangfoldig med relativt store demografiske forskjeller. Drammensskolens visjon er “Norges beste skole”. Siden 2003 har Tore Opdal Hansen fra Høyre vært byens ordfører (Drammen Kommune, ingen dato).

Disse byene er valgt fordi de er relativt like demografisk sett, med stort mangfold som vil gjenspeile elevmassen i skolene. Begge byene er dessuten av en størrelse som sikrer at spørreundersøkelsen når et tilstrekkelig utvalg til at det kvantitative materialet kan benyttes i oppgaven. Forskjellen som påpekes i oppgaven, er den politiske styringen. I begge byer har den vært stabil over tid, med henholdsvis Arbeiderpartiet ved makten i Trondheim og Høyre i Drammen.

## 3.2 Kvantitativ metode i oppgaven

Denne oppgaven benytter seg av egenprodusert spørreskjema som bakgrunn for resultatene i den kvantitative metoden. Resultatene blir først og fremst fremstilt gjennom deskriptiv statistikk (som følge av lavt antall respondenter), men på enkelte områder blir det benyttet enkel regresjonsanalyse. Som oftest bivariante analyser for å se på innvirkning av en variabel på den valgte, eller multivariate analyser dersom man ønsker å se på flere mulige bakgrunnsvariabler.

### 3.2.1 Deskriptiv statistikk

Statistikk handler om å systematisere en mengde med kvantitativ informasjon etter induktiv logikk. Ved å sette verdiene for de ulike variablene i datamatriser, vil man kunne få frem en eksplisitt fremstilling av de statistiske forhold. Flere ulike mål kan være interessante som for eksempel utvalgets spredning<sup>4</sup> eller gjennomsnitt. Hvordan man velger å fremstille data, kan ha stor betydning for hvordan mottaker oppfatter det statistiske budskapet. Slik sett kan det være nyttig å se på statistiske sammenhenger også gjennom regresjonsanalyse (Moses et al.).

### 3.2.2 Hypoteseprøvende statistikk og regresjonsanalyse

Statistikk benyttes ikke kun til å beskrive tallmessige forhold, men har gjerne også et ønske om å forklare. Moderne statistisk dataanalyse forsøker å forklare og finne sammenhenger, hypoteser og teorier ved dataene som ikke er direkte observerbare. Det klart mest brukte verktøyet for å finne disse mønstrene er regresjonsanalyse (Moses et al.).

Regresjonsanalyse gir oss mulighet til og predikere verdien på en avhengig variabel (Y), gitt verdien til en eller flere uavhengige forklaringsvariabler. Det gir mulighet til å se hvilken innvirkning endring i en uavhengig variabel har på den avhengige variabelen. Et viktig steg i denne prosessen er beslutningen om målenivå på de ulike variablene, og innhenting av tilfredsstillende data til disse. En vanlig måte for å beregne effektene av de ulike variablene, er minste kvadraters metode. Kort fortalt er minste kvadraters metode (OLS) en teknikk for å estimere regresjonskoeffisientene basert på å finne verdiene av regresjonskonstanten og regresjonskoeffisientene som gjør summen av de kvadrerte restleddene minst mulig. Ved å legge verdiene inn i en datamatrikse, kan man benytte seg av et dataprogram (som f.eks. SPSS) til å behandle dataene. Det er vanlig å benytte seg av kontrollvariabler som alder, kjønn og utdanning. Dersom utvalget ikke er tilfeldig valgt, og har et lavt antall N, kan det være fare for spuriøse sammenhenger. Derfor er det viktig at kun kontrollvariabler der man har tenkt ut et mulig kausalforhold tas med i analysen (Ringdal 2009).

---

<sup>4</sup> I regresjonsanalysen brukes standardfeil som mål på utvalgets spredning/fordeling (Ringdal: 343).

Hovedutfordringen i statistisk metode er at man kun finner korrelasjoner, ikke kausalitet. Ved å se på variabler og kovarians risikerer man å miste synet av konteksten som gir innsikt i kausalforholdenes retning. Derfor er det mer og mer vanlig å kombinere statistisk metode med case- og komparative studier (Moses et al.).

### **Oppgavens spørreundersøkelse**

Spørreundersøkelser samler systematisk inn data fra et utvalg (personer, bedrifter etc.) for å gi en statistisk beskrivelse av den populasjonen utvalget er hentet fra. Spørsmålene stilles i intervju eller selvutfyllingsskjema, og utspørringen er standardisert, det vil si at alle respondentene blir stilt de samme spørsmålene på samme måte (Ringdal).

Denne undersøkelsen baserer seg på svar mottatt fra lærere i den offentlige grunnskolen i Drammen kommune og Trondheim kommune. Først ble det sendt ut en pilotundersøkelse til utvalgte personer med en viss erfaring med undersøkelser av denne typen, slik at eventuelle misforståelser eller andre problemer ble minimert. Deretter ble undersøkelsen sendt ut via e-post til alle skolene i de respektive kommunene, med ønske om at de videresendte den til sine lærere. Med tanke på at undersøkelsen var frivillig, og at skolene mottar en del forespørsler om tilsvarende undersøkelser, var det forventet at antall respondenter ville bli relativt lavt.

Undersøkelsen inneholdt blant annet noen spørsmål om bakgrunnsvariabler som forutsatte godkjenning fra NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). I henhold til denne godkjenningen vil datamaterialet bli slettet ved ferdigstilling av oppgaven. Resten av spørsmålene ble stilt ved hjelp av såkalte likert-skalaer, med minst 4 skalerte svarkategorier (som regel 5 eller flere), for å måle holdninger og subjektive oppfatninger blant respondentene i undersøkelsen (Ringdal).

Spørsmålene ble organisert etter kategorier, og det var valgfritt for respondenten om han/hun ønsket å svare på hvert enkelt spørsmål. Spørsmålsformuleringene ble forsøkt utformet så tydelig som mulig, uten å være ledende. Ved slutten av hver kategoriside hadde også respondenten



mulighet til å svare mer utfyllende med sine egne ord, relatert til temaet spørsmålene på den gjeldende siden omhandlet. Slike åpne spørsmål kan være med på å gi supplerende og fyldig informasjon til temaet, og kan videre analyseres på samme måte som tekstdata fra kvalitative forskningsstrategier (Ringdal).

### 3.3 Kvalitativ metode i oppgaven

I kvalitativ metode er fokus på forståelse fremfor forklaring og nærhet til informanten det mest vesentlige som skiller det fra kvantitative studier. I tillegg er datamaterialet ofte tekst istedenfor tall og fremgangsmåten mer induktiv (eksplorerende og empiridrevet) enn deduktiv (teori- og hypotesedrevet). Det er ved analysen av de genererte dataene man søker å få frem kunnskap om saksområdet man forsker på. Denne fasen er krevende da forskeren må ta hensyn til en rekke elementer som kan påvirke funnene (Tjora 2010).

I tillegg til tekstmaterialet som produseres ved hjelp av de åpne spørsmålene i spørreskjemaet, vil det i denne oppgaven også benyttes kvalitativ metode ved hjelp av et observasjonsstudie.

#### 3.3.1 Observasjonsstudie

Observasjonsstudiet ble benyttet som et supplement til spørreundersøkelsen. Dette ga en mulighet til å oppleve lærerhverdagen på nært hold, samt adgang til å spørre lærerne gjennom små uformelle samtaler i løpet av dagen, om situasjonsbestemte temaer det var naturlig å spørre om. Dingwall (som sitert i Tjora: 38) argumenter for at observasjon er den beste måten å forstå intersubjektiv konstruksjon av virkeligheten. Observasjon er også gunstig for å studere organisasjoner der det kan være vel så interessant å studere hvordan arbeidssituasjonen er, som hvordan de ansatte *sier* at den er. Ved å foreta observasjon trenger man heller ikke ta intervjuobjektene ut av sin naturlige situasjon, noe som kan være en fordel. Med en klar plan og med riktig valg av tid og sted, kan ofte en liten datamengde observasjon, for eksempel én dag, fungere godt som et supplement til intervjudata (Tjora).

Det er viktig å avklare hvilken rolle man som forsker skal ha under observasjon. Raymond Gold (som sitert i Tjora: 45) redegjorde for fire roller: *fullstendig deltaker*, *fullstendig observatør*, *observerende deltaker* og *deltakende observatør*. I de observerende rollene vet deltakerne at vedkommende er observatør/forsker. De fullstendige rollene er skjult observasjon, enten ved at man deltar på lik linje med de andre deltakerne, eller at man står helt utenfor situasjonen. Siden man ikke kan styre eller forutse utviklingen av observasjonen, og hvilken rolle som faller seg naturlig, kan det være naturlig å velge rollen som *interaktiv observatør*. I den rollen er man i utgangspunkt kun observatør, men har også muligheten til å delta i forskjellige typer interaksjon med dem man observerer for at den passive rollen ikke skal oppfattes som en unaturlig tilstedeværelse (Tjora).

Tjora fremhever at observatøren bør skrive ned feltnotater på en diskret og naturlig måte slik at deltakerne i minst mulig grad blir gjort oppmerksomme på det, og dermed risikerer å endre adferd. På forhånd bør også forskeren ha et mål for hva feltnotatene bør inneholde, slik at ikke observasjonen bare går med på skrive ned alle store og små hendelser. Dersom fokusområder defineres i forkant eller tidlig i observasjonsprosessen, sørger man for at å rette fokus mot situasjoner som kan relateres til oppgaves problemstilling. Nedføringen og sammenhengen fra observasjon til feltnotater er også kompleks, siden de kan variere fra objektiv beskrivelse til tolkning, undring, vurdering og refleksjon, såkalt *observasjonsmodi*. Egne tolkninger av hendelser og ytringer er man avhengige av som forsker, men siden det faktisk dreier seg om tolkninger, er det viktig at forskeren tar seg tid til å reflektere rundt sin egen rolle som skribent når observasjonen skal føres ned på papiret.

Som observatør bør man også være klar over at forskerens tilstedeværelse kan medføre en såkalt forskningseffekt, som oppstår når deltakerne tilpasser oppførselen sin siden de vet at en forsker er til stede. Samtidig er det også mulighet for en såkalt omvendt forskereffekt, der forskeren blir påvirket av objektene han observerer. Spørsmål om hvor mye informasjon man skal gi til de man observerer, er også noe man må vurdere, slik at deltakerne ikke påvirkes av at de kjenner forskerens hypoteser. Vanligvis medfører ikke dette et stort problem så lenge forskeren er klar over det på forhånd, reflekterer og tar de nødvendige forhåndsregler før man trer ut i felten

(Tjora).

## Oppgavens observasjonsstudie

Observasjonsstudiet i oppgaven ble gjennomført over to dager<sup>5</sup> på en tilfeldig valgt skole i Drammen. Der ble fire lærere fulgt før undervisningen startet opp, i undervisningstimer, mellom skoletimene og etter undervisningstiden. I tillegg ga besøk på lærerværelset i forkant av skoledagen, under storefri/lunsjpause og i forbindelse med fellesmøter etter skolen rik anledning til å fange opp informasjon.

I forkant av observasjonsstudiet ble noen overordnede temaer og fokusområder definert. Dette viste seg å være av stor betydning for å kunne filtrere informasjon. Skolen og klasserommet var tidvis preget av høyt tempo og stor dynamikk, og det var derfor viktig å være bevisst de elementene som ble vurdert som mest fruktbare for oppgaven. Samtidig var det viktig å være åpen, slik at man ikke ble for låst av forutinntatte strukturer, og dermed risikerte å undervurdere elementer som ikke var skrevet ned på forhånd.

Som forsker inntok jeg rollen som *interaktiv observatør*. Det ville være tilnærmet umulig å foreta skjult observasjon på lærerværelset eller i klasserommet, og derfor fokuserte jeg heller på å bli en naturlig del av miljøet. Store deler av tiden var jeg opptatt av å være mest mulig observatør, og dermed ikke gripe inn i situasjoner som for eksempel bråk i klasserommet dersom læreren var en kort tur ute, slik at ting fikk gå sin naturlige gang. I blant ville det derimot fremstå som unaturlig om jeg ikke skulle delta i interaksjon med elever og spesielt lærerne. Derfor valgte jeg en kombinasjon ut fra hvordan situasjonene utartet seg.

På et fellesmøte for personalet presenterte jeg meg, fortalte litt om oppgaven og hvorfor jeg var på besøk. Jeg antok at informasjon rundt deler av oppgaven ville gjøre de ansattes oppførsel mer naturlig, enn om jeg hadde holdt dette helt hemmelig. I dette tilfellet ville nok usikkerhet og spekulasjoner knyttet til min tilstedeværelse gjort situasjonen mer anspent, og jeg ønsket å

---

<sup>5</sup> Skolen ønsket å være anonym. Navnet på skolen og kontaktperson derfra er avklart med veileder.

avvæpne dette så tidlig som mulig.

Feltnotatene ble skrevet ned i en liten notatblokk i den hensikt at jeg ønsket å tiltrekke meg minst mulig oppmerksomhet når notatene ble nedfelt. Min opplevelse var at dette ble gjort på en såpass diskret måte at elevene og lærerne i liten grad ble forstyrret eller flyttet fokus vekk fra sin naturlige undervisningssituasjon.

### 3.4 Flermetodedesign/Triangulering

Oppgaven tar i bruk flere ulike metoder. Hvordan disse kan knyttes sammen, samt eventuell problematikk knyttet til dette, tas opp i dette kapitlet.

#### 3.4.1 Om bruk av flermetodedesign/triangulering

Dersom man benytter seg av kombinasjon av kvalitative og kvantitative data, kalles dette ofte triangulering, eller nærmere bestemt metodetriangulering. Triangulering blir ofte brukt dersom én metode alene ikke gir all den informasjon man mener er nødvendig. For eksempel kan man ha åpne spørsmål i en spørreundersøkelse for å utdype svar på strukturerte spørsmål. Alternativt kan benytte seg av intervju eller observasjon i tillegg til innsamling av kvantitative data. Metodene kan enten være rangert eller likestilt (Ringdal). Videre benyttes begrepene *triangulering* eller *flermetodedesign*, som man kan forstå ganske så likt.

Creswell og Plano Clark (2007: 5) påpeker at det sentrale prinsippet ved å benytte seg av flermetodedesign, er at bruken av kvalitative og kvantitative tilnærminger kombinert, gir en bedre forståelse av forskningsspørsmålet enn om hver enkelt av dem benyttes separat. Blant annet bør det benyttes der bruk av bare én metode er lite tilfredsstillende, for eksempel der man har behov for å forklare de innledende resultatene, generalisere funn, forbedre studien med en annen metode, eller der det teoretiske rammeverket krever det. I flere sammenhenger kommer kvantitativ metode til kort når man skal forklare funn som krever kjennskap til sosiale forhold og hvordan

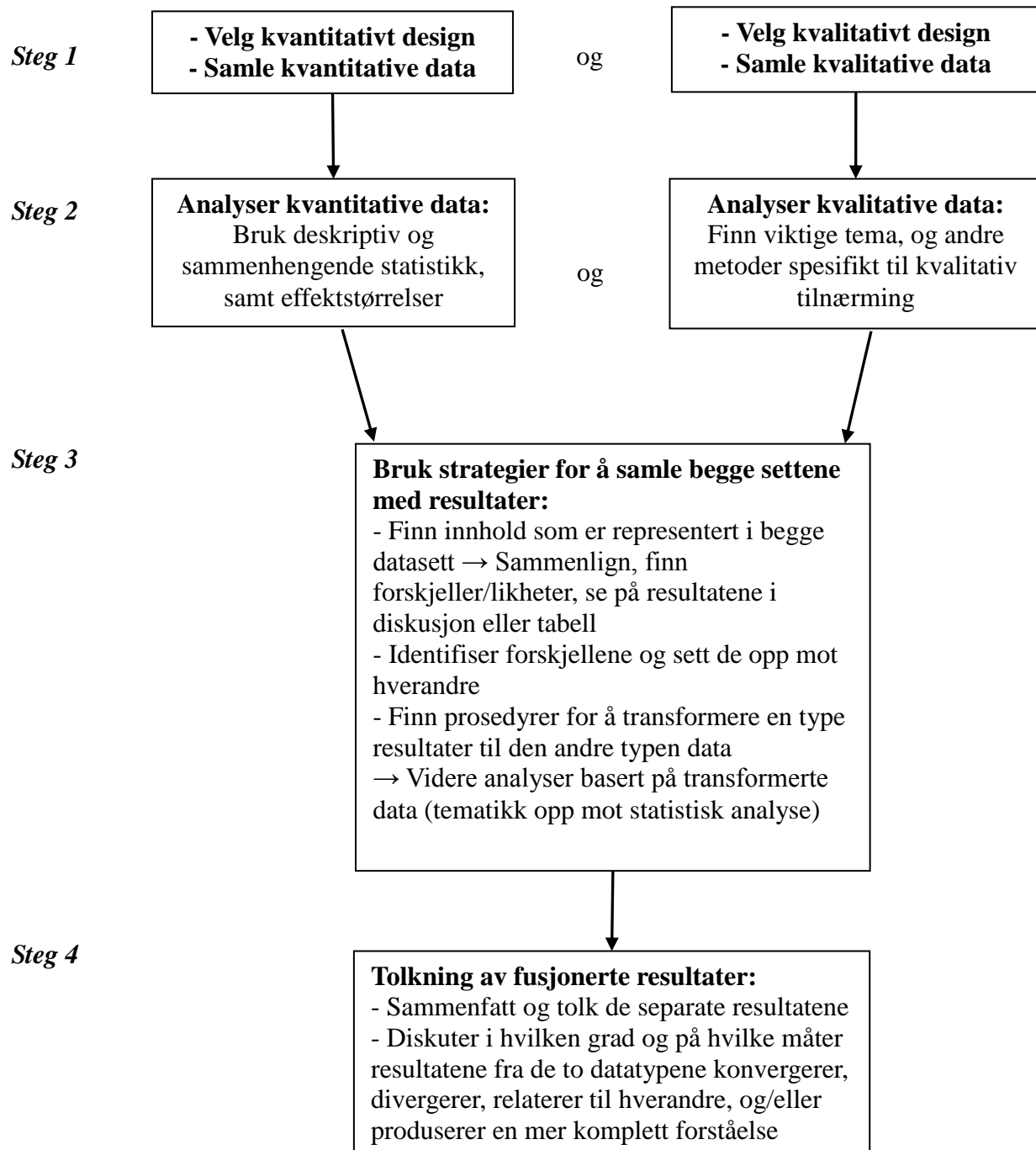
interaksjonen er i sosiale situasjoner. Kvalitativt arbeid refererer ofte til institusjonelle konsepter som ikke bare kan reduseres til interaksjonisme. På den annen side gir kvantitativ metode en mulighet til å se på makrodimensjonen som det kvalitative ikke har (Brannen 1992).

Selv om både kvalitative og kvantitative studier har enkelte overlappende fellestrekk, kan det til en viss grad være lurt å behandle de som to forskjellige. Den største forskjellen mellom de to metodene går på behandling av data, med henholdsvis induktiv og deduktiv tilnærming, som kan gjøre det vanskelig å integrere dataene. Spørsmålet blir om integrering av datasett blir en styrke for oppgaven eller en svakhet, og dette må veies opp mot deres komplementære egenskaper. Enkelte kritikere av flermetodedesignet mener at metodeulikhetene ofte vil være for store til at man klarer å samle det til et aggregert bilde av problemet. Allikevel; dersom forskeren kan argumentere med gode teoretiske begrunnelser for kombinasjon av metoder for å se på ulike nivåer og aspekter ved samme problem, og være nøyaktig og meningsfull i tilnærmingen, kan triangulering gi både dybde og bredde til analysen (Brannen; Bryman 1992).

### **Konvergent paralleldesign**

For at prosessen rundt datainnsamling skal være så ryddig som mulig, kan det være greit å benytte seg av en prosedyredesign som man tar utgangspunkt i. Tanken bak det konvergente paralleldesignet er å få forskjellige, men komplementære data om samme emne for å oppnå best mulig forståelse av forskningsproblemet (Morse som sitert i Creswell et al.: 122). Man kan da utnytte de forskjellige styrkene, og ikke-overlappende svakhetene ved kvantitativ metode (stort utvalg, trender, generalisering) med styrker og svakheter ved kvalitativ metode (lite utvalg, detaljer, dybde). På denne måten kan forskeren triangulere disse metodene med henblikk på økt forståelse og validasjon (Creswell et al.).

Figur 3: Konvergent parallelldesign



Figur 3 viser altså det *konvergente parallelldesignet* (Cresswell et al.: 79) som oppgaven tar utgangspunkt i. Det finnes ulike varianter av konvergente design, blant annet *forklarende sekvensielt design*. Dette designet starter med samling og analyse av kvantitative data, som er prioritert for å finne svaret på forskningsspørsmålene. Denne fasen blir fulgt av samlingen og analysen av kvalitative data. Forskeren forsøker å tolke hvordan de kvalitative dataene kan bedre forståelsen av de kvantitative dataene. *Det innebygde designet* samler og analyser både kvantitative data og kvalitative data innen for et tradisjonelt kvantitativt eller kvalitativt design, for å supplere det opprinnelige designet. *Datavalideringsvarianten* brukes når forskeren benytter seg av både åpne- og lukkede spørsmålsvarianter i spørreundersøkelsen, og svarene i den åpne delen blir benyttet til å bekrefte og validere resultatene fra den lukkede delen (Creswell et al.).

Denne oppgaven bruker i stor grad det *konvergente parallelldesignet* som rettesnor, men trekker også inn elementer fra andre typer design etter en vurdering av hva som er mest hensiktsmessig for oppgaven.

### 3.5 Begrunnelse for oppgavens metodevalg

Utgangspunktet for denne oppgaven var å foreta en spørreundersøkelse rettet mot lærere. Etersom det er mange lærere i Norge, ville datainnsamling og det videre arbeidet med oppgaven blitt for krevende dersom spørreundersøkelsen hadde vært landsomfattende. Hvis man skulle foretatt en landsdekkende undersøkelse, ville man vært avhengig av drahjelp fra andre aktører, i praksis ville det gjerne vært personer som arbeider med liknende undersøkelser selv. Av den grunn falt valget på komparativ metode som gjorde at datainnsamlingen ble overkommelig å gjennomføre, samtidig som man må være tydelig med hensyn til de metodiske svakhetene ved at det kun ble oppnådd et relativt begrenset antall respondenter.

Flere hensyn talte for å supplere med ulike typer metode. Blant annet ble det foretrukket åpne spørsmål fordi det gir rom for å gå i dybden på temaet, noe det er vanskelig å gjøre med lukkede spørsmål og skalaer. utfordringer i lærerens hverdag er ofte sammensatte, og ved at respondenten selv fikk anledning til å uttrykke seg, kan man i større grad fange opp lærernes opplevelse av hva

utfordringene i arbeidet omhandler. Dette krever imidlertid at forskeren er bevisst på at alle tilbakemeldinger i spørreskjemaet, både i de åpne og lukkede spørsmålene, er lærernes subjektive oppfatninger av situasjonen. På denne bakgrunn ble det vurdert som hensiktsmessig også med en annen type tilnærming, der man selv kunne danne seg et inntrykk. Observasjonsstudiet på en skole ble derfor valgt, da det ga anledning til å reflektere over det man både hørte og så.

I forkant av datainnsamlingen var det av betydning å styrke teoretisk kunnskap, deriblant om nyliberalisme, rammefaktorteori og implementeringsteori. Med utgangspunkt i dette ble en foreløpig problemstilling skissert, og deretter ble tematiske områder som for eksempel ideologi og fysiske rammer kategoriserte. På bakgrunn av disse tematiske områdene ble spørreundersøkelsen bygd opp, og etter hvert også fokusområdene til observasjonsstudiet bestemt. Etter at hver enkelt datainnsamling var fullført, ble funnene registrert etter de definerte kategoriene. Dette ble imidlertid noe justert ettersom det ble avdekket nye vinklinger og utfordringer gjennom datamaterialet. Det medførte at ulikt datamateriale som tall, ord og observasjon ble flettet sammen gjennom å knytte de til felles tematikk, basert på eksisterende teori og tidligere forskning. Samlet skaper disse metodene en oppgave som tar utgangspunkt i det deduktive (teori-/hypotesedrevet), men som også har induktive (eksplorerende/empiridrevne) trekk ved at resultatene fra datamaterialet “leder” til *konsekvenshypoteser*.

### 3.5.1 Generalisering, validitet og reliabilitet

*Statistisk generalisering* går på hvorvidt funn i datamaterialet kan overføres til populasjonen, altså hvorvidt de har en mer generell gyldighet. Dette krever som regel store utvalg, og er mer aktuelt i kvantitativ metode. Komparative design kan derimot ved god teoretisk utvelgelse av case argumentere for generalisering (Ringdal: 221). Det er derfor viktig å reflektere over hvor bredt man ønsker at forskningen skal fange, og hva målet med oppgaven skal være (Tjora). Antallet respondenter i undersøkelsen gjør at man skal være forsiktig med statistisk generalisering, men oppgavens natur gjør at dette kan avhenge av hvilket mål man velger. Høyst trolig er mange av utfordringene som oppgaven viser til, mulig å finne ved én eller flere skoler i tilnærmet alle landets kommuner.



*Reliabilitet* omhandler tilfeldige målefeil, som er hvorvidt gjentatte målinger med samme måleinstrument vil gi samme resultat. I kvantitative datasett kan dette enten være feil i selve datasettet som gir gale resultater, eller uriktig bruk av metode (Ringdal: 329). Av pragmatiske årsaker var en del tester knyttet til dette vanskelig å gjennomføre. Datasettet har dessuten i liten grad komplekse data som for eksempel skalaer, som kan gi fare for reliabilitetsproblemer basert på intern konsistens.

Hos en kvalitativ forsker handler reliabilitet om refleksjon rundt datainnsamlingen og bevissthet rundt valgene man har gjort og eventuelle feilkilder (Ringdal: 221). Ved bruk av observasjon som metode er det bortimot umulig å være helt objektiv, ettersom inntrykkene og observasjonene filtreres og tolkes av forskeren selv (Tjora). I forbindelse med observasjonsstudiet var det viktig å være bevisst på dette, og reflektere over egen rolle. I spørreundersøkelsen var det imidlertid viktig at respondenten forstod spørsmålet. Etter gjennomgang og refleksjon rundt reliabilitet anser jeg ikke dette som et vesentlig problem i oppgaven.

*Validitet* går ifølge Ringdal (:221) grovt sett ut på om en måler det en ønsker å måle. Oppgaven bør være oppdatert på teori, perspektiver og annen forskning som omhandler det aktuelle temaet, slik at den kan sammenliknes med annet materiale. Forskning med høy grad av validitet, har en tydelig og åpen fremgangsmåte. Dette bidrar til at den senere kan etterprøves av andre forskere (Tjora).

En av utfordringene med spørreundersøkelsen var å sørge for at spørsmålsformuleringen var klar og at begrepene ikke var til å misforstå. Som et eksempel ble det benyttet begrep som “skolens støttetjenester” og “standardiserte tester”, og i disse tilfellene ble det under spørsmålene presisert hva som innholdsmessig ble lagt i hvert av begrepene. Enkelte respondenter ga tilbakemelding på at det ved begrep som fanget bredt, for eksempel spørsmålet omkring ulike støttetjenester, kan vise stor variasjon i tilfredshet avhengig av hvilken tjeneste det gjelder. Selv om begrepet i oppgaven behandles som et samlebegrep, er det viktig å være bevisst på dette. Det kan også oppleves som problematisk når utvalget er lavt og ikke tilfeldig valgt, fordi utvalget respondenter kanskje ikke er representativt for gruppen som helhet. Kanskje er det de som i utgangspunktet er

mest misfornøyd som har valgt å svare? Det er vanskelig å utelukke slike problemer helt, og nettopp derfor er nok den metodiske trianguleringen i oppgaven en fordel, da den gir flere ulike innfallsvinkler.

Oppgaven ansees som godt forankret i relevant teori og tidligere forskning. En av oppgavens utfordringer er at det brede utgangspunktet til problemstillingen krever teori fra ulike forskningsgrener, samtidig som den forsøker å bringe frem en samlet og helhetlig forståelse.

## 4.0 Analyse og diskusjon gjennom rammefaktorperspektiv

Innholdet i denne delen tar først for seg den deskriptive statistikken, som gir innblikk i respondentenes bakgrunnsvariabler og eventuelle konsekvenser dette har for datamaterialet. Deretter omtales oppgavens *hovedhypotese* og *konsekvenshypoteser*. Videre tas utgangspunkt i rammefaktorteoretisk oppdeling med henblikk på systematisk presentasjon av grunnlaget for hoved- og konsekvenshypotesene. De fysiske og materielle rammene er lagt innunder *systemkonteksten*, selv om de også er tett knyttet opp mot *den indre konteksten*. Enkelte av temaene i *den ytre konteksten* må også sees i sammenheng med *systemkonteksten*. De rammefaktorteoretiske skillelinjene er generelt sett ikke rigide og konstante, og flyter tidvis over i og på tvers av hverandre.

Hver av kategoriene inneholder tre deler. Først vil det presenteres hypoteser, som ifølge Ringdal (: 463) er en påstand som direkte eller indirekte går på saksforhold i virkeligheten. Poenget med disse er å koble datamaterialet og analysen av dette til teori og forskning (jamfør tidligere presentasjon av dette i denne oppgaven). Deretter vil oppgavens analysedel ta utgangspunkt i datamaterialet hentet fra tall og tekst i spørreundersøkelsen og observasjonsstudiet, samt presentere noen av funnene derfra. Avslutningsvis vil disse funnene bli koblet opp mot hypotesene i diskusjonsdelen.

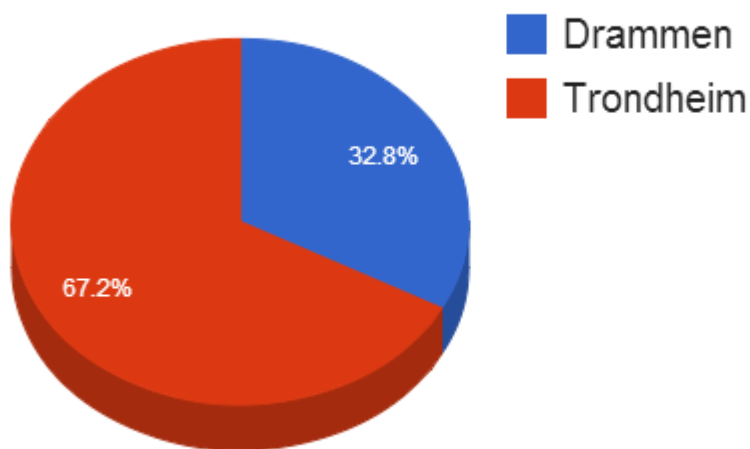
### 4.1 Deskriptiv statistikk for oppgavens spørreundersøkelse

Totalt sett hadde spørreundersøkelsen 137 respondenter som svarte på minst ett spørsmål. I og med at undersøkelsen ikke baserer seg på noen få spesifikke avhengige variabler, og siden det var valgfritt hvorvidt man ville svare på hvert enkelt spørsmål (bortsett fra det første) eller ikke, er det også tatt med svar fra respondenter som ikke hadde fullført undersøkelsen. Der det er gjennomført regresjonsanalyse vil kun respondentene som har svart på begge spørsmål inkluderes. Det store spriket mellom antall respondenter som startet på undersøkelsen, i forhold til antallet som gjennomførte hele, kan være en svakhet for det kvantitative materialet (Ringdal: 233-234).

Siden frafallet virket å være relativt tilfeldig, og mer tidsavhengig enn variabelavhengig, benyttet jeg meg ikke av teknikker for å tette disse hullene. Det kan allikevel være lurt å benytte bakgrunnsvariablene med en viss varsomhet med tanke på det store frafallet frem mot spørsmålene knyttet til subjektive oppfatninger.

Ettersom undersøkelsen baseres på en komparativ casestudie, vurderes det relevant å se på utvalgets fordeling gjennom bakgrunnsvariablene. En viktig faktor er fordelingen mellom antall respondenter fra hver av kommunene som deltok i spørreundersøkelsen. Denne måtte blant annet ikke være altfor skjevfordelt. Det var forventet at det ville være flere fra Trondheim i og med at det er en større kommune, men den relative fordelingen av respondentene måtte helst tilsvare den relative størrelsen, i hvert fall til en viss grad. Av de totalt 137 respondentene viste det seg at 45 jobbet i Drammen, mens 92 arbeidet i Trondheim.

**Figur 4: Respondentfordeling (kommune) (N=137)**

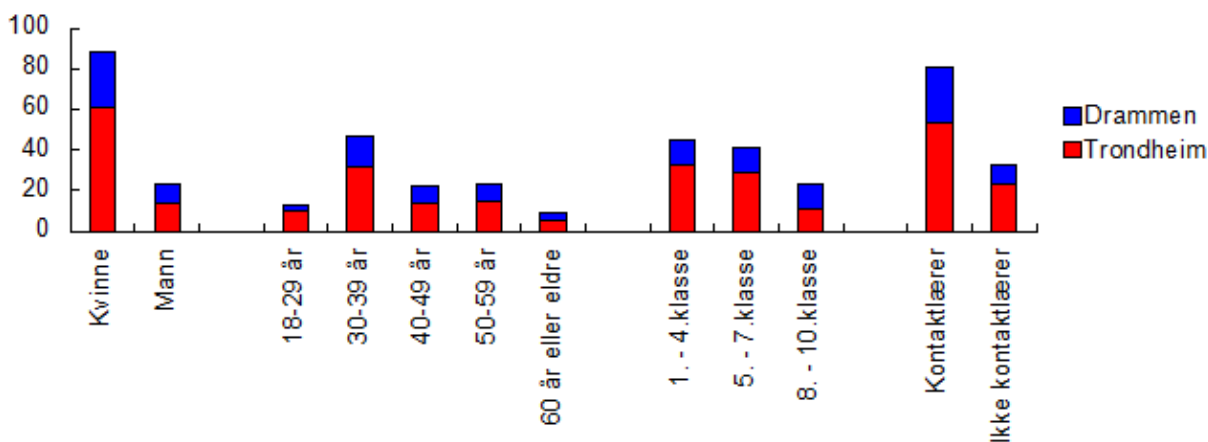


I Drammen er 12 av 19 skoler representert, og fra Trondheim kom det inn svar fra respondenter ved 31 av 53 skoler (relativ fordeling: figur I appendiks). Flere skoler ga uttrykk for at de var inne i en hektisk periode, og at de fikk tilbud om mange tilsvarende undersøkelser. Utvalgets

spredning vurderes allikevel som tilfredsstillende.

De fleste andre bakgrunnsvariabler har en relativt jevn fordeling i svarene som har innkommet. Antall år respondentene<sup>6</sup> (figur II appendiks) har arbeidet som lærer, er også bra fordelt. Samlet sett er fordelingen ganske god, også komparativt mellom Drammen og Trondheim, både for kjønn, alder og om man er kontaktlærer. Den kanskje største skjevfordelingen finner man i fordeling mellom klasstrinn lærerne arbeider på, der Drammen er overrepresentert relativt sett på ungdomstrinnet, samtidig som ungdomstrinnet er noe underrepresentert totalt sett i denne oppgaven.

**Figur 5: Bakgrunnsvariabler (N=111, 110, 109, 114)**



Disse variablene må tas hensyn til i analysen av data fra spørreundersøkelsen, da årsaksforklaringer som inkluderer hvilket trinn lærerne underviser på, kan være basert på skjeve estimater. Det kan også være en potensiell trussel ved undersøkelse av komparative forskjeller mellom kommunene.

Fra de åpne spørsmålene i spørreundersøkelsen er det totalt hentet inn 105 ulike svar. Disse er kategorisert etter tema, og etter hva de inneholder (positive, negative, forslag til forbedringer,

<sup>6</sup> Alder og lærererfaring vil i stor grad kunne korrelere med hverandre, og derfor blir kun den av de som er mest relevant brukt i analysen.

merknader til undersøkelsen). Langt fra alle blir inkludert, ettersom mange av dem enten påpeker det samme, eller ikke bringer fram vesentlig tilleggsinformasjon. Det er imidlertid gjort et forsøk på å inkludere noe fra alle temaer og tatt med svar med ulikt innhold, slik at flest mulig oppfatninger blir representert.

Deskriptiv statistikk for hver enkelt variabel brukt fra spørreundersøkelsen finner man i appendiks (Tabell I).

## 4.2 Oppgavens hovedhypotese

Hovedhypotesen beskriver kjernen i oppgavens problemstilling, og sammenfatter alle de underliggende hypotesene. Kan nyliberalistiske utviklingstrekk innen offentlig forvaltning, med fokus på bedriftsøkonomiske modeller, insentivpolitikk og desentralisering, ha medført endrede ramme faktorer for lærernes utøvelse av profesjonen? (Bakke; Compton et al.; Dale et al.; Telhaug)

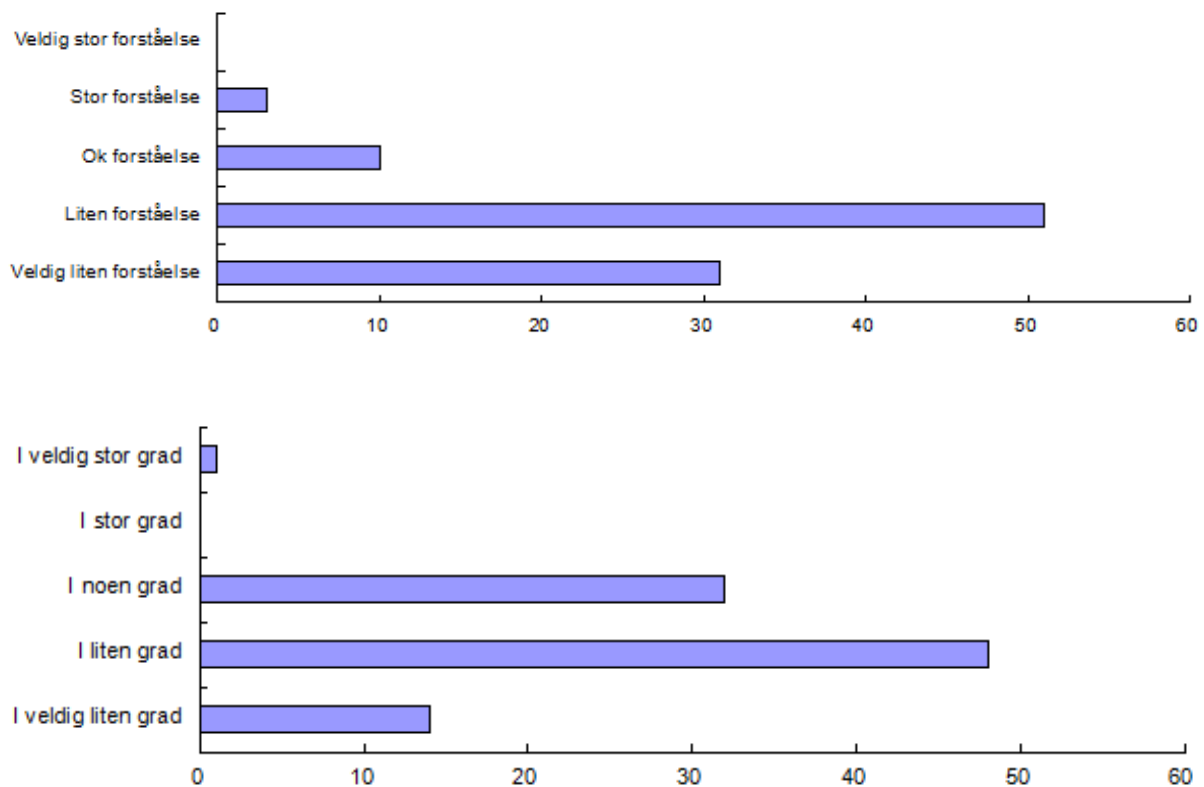
*HH: Lærerne opplever en dissonans mellom krav og forventninger til arbeidet de skal utføre og ramme faktorene de må jobbe innenfor.*

Dersom lærerne opplever store utfordringer og lite spillerom innad med bakgrunn i ramme faktorene lagt i *systemkonteksten*, *den ytre konteksten* og *den indre konteksten*, vil dette kunne gi en hverdag der de føler utilstrekkelighet, eller der de kommer i utakt med skolepolitiske føringer. Om de som former politikken undervurderer kompleksiteten kan det gjøre at ressursinnsatsen ikke gjenspeiler effekten. Selv om rammebetingelsene er gitt, er det lærerne selv som fastsetter premisser og innhold i undervisningen. Som siste ledd i implementeringsprosessen vil dette kunne skape en hverdag der lærerne skaper mekanismer for å kompensere for dette (Winter et al.). Mulige resultater som følge av dette kan beskrives gjennom følgende *konsekvenshypoteser*:

1. Lærerne gjennomfører tiltaket, men må nedprioritere andre oppgaver i hverdagen.
2. Lærerne gjennomfører tiltaket, men bare delvis, eller annerledes enn tiltenkt. Andre oppgaver kan til en viss grad bli nedprioritert.
3. Lærerne gjennomfører ikke tiltaket i det hele tatt.
4. Læreryrket svekkes - Lærere forsvinner fra yrket

Det er interessant å se om svarene i datamaterialet kan gi svar på oppgavens hovedhypotese. I hvilken grad opplever lærerne at politikerne har forståelse for deres hverdag? Harmonerer skolepolitikken med oppfatningen til lærerne som arbeider i skolen? Er det mulig å løse dette, eller er det uoverkommelig, sett i lys av spørsmålet Dale et al. (: 160) stiller?

**Figur 6: Politikere - forståelse av lærerhverdagen/realistiske krav og ønsker til skolen (N=95)**



Over 86 prosent av respondentene mener at politikerne har liten eller veldig liten forståelse for hvordan lærerens hverdag er, mens ingen mener de har veldig stor forståelse. Flertallet opplever

også at politikernes krav og ønsker i liten grad harmonerer med deres hverdag. Krav og forventninger er ikke mulige å innfri innenfor dagens rammer, noe som stemmer godt med funnene fra tidligere forskning og teori, blant annet Jordfall et al. og Dale et al. Dette tankesettet ble også bekreftet gjennom svar på de åpne spørsmålene og ved observasjonsstudiet, dvs. de to andre metodiske tilnærmingene oppgaven baserer seg på:

*“Forslagene fra KS er fullstendig på kollisjonskurs med hvordan vi som jobber i skolen ønsker å utvikle den, og utvikle vår profesjon.”*

*“Er livredd for hva som skjer dersom KS får gjennomslag for ny arbeidsavtale for lærerne. Tankegangen er helt på tvers i forhold hva jeg (og de fleste andre lærere) tenker.”*

Sitatene er hentet fra den åpne spørsmålsdelen, som også gir inntrykk av at flere opplever forskjellen mellom politikernes forståelse av lærerhverdagen og realiteten som relativt stor. En del av svarene preges av den pågående konflikten med Kommunenes sentralforbund (NRK 2014), som blant annet omhandler lærernes arbeidstidsordning, hvor de gir inntrykk av å føle mistillit fra arbeidsgiversiden. Dette kan tyde på at flere av utfordringene som nevnes av Winter et al. i forbindelse med implementeringsprosessen eksisterer ved implementering av skolepolitikk. Ulike typer interessenmotsetninger og -konflikter gjør at det bør stilles spørsmål ved om politikkformulering og -design gjennomføres etter planen.

*“De aner ikke hva vi driver med”*

*“Skoleeier, med staten i spissen, må innse at det koster å drive skole.”*

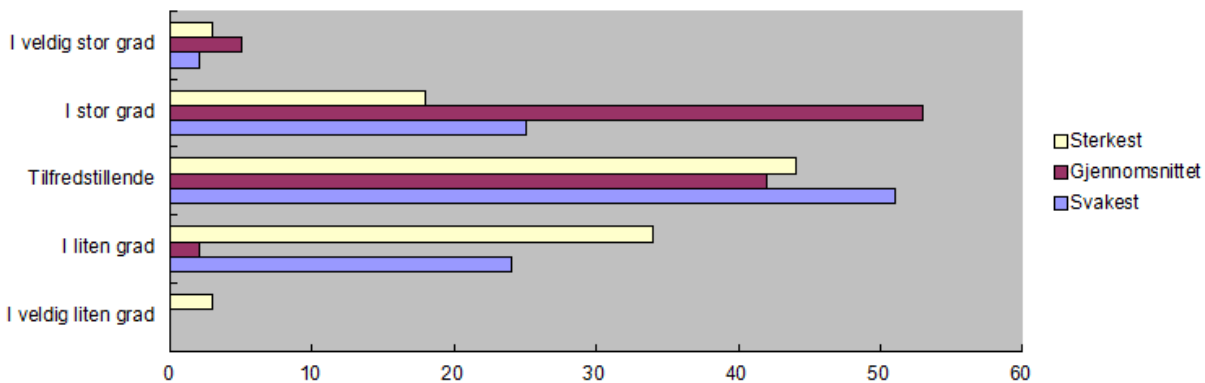
I løpet av mine to dager med observasjon fikk jeg inntrykk av at lærerjobben innebar et høyt tempo. Lærerne var i gang med arbeid før skoletid, i pausene og etter skoledagen var ferdig for elevene. Jeg fikk på ingen måte inntrykk av lærerne som slappe arbeidstakere som var ute etter å maksimere egen nytte. Tvert i mot ble de oppfattet som altruistiske personer med ønske om det beste for elevene sine. Hverdagen deres er kompleks og dynamisk, med veldig mye å forholde seg til; fra elever, lærere, foreldre og skoleledelse, forskjellige klasser, team og trinn. Det er vanskelig å se tydelige hierarkiske strukturer, fordi de veksler mellom mange ulike roller. Dette gjør hverdagen utfordrende, både for lærerne og skoleledelsen. Opplevelsen er at lærerne tidvis



mangler både tid og ulike typer ressurser for å få gjort en bedre jobb, men dette hviler svært sjeldent på lærernes vilje til å yte sitt beste i arbeidshverdagen.

*“Tiden er alltid knapp, og som lærer er det alltid noe man burde ha gjort”*

**Figur 7: Får tilrettelagt undervisningen slik du ønsker for elevene (N=102)**

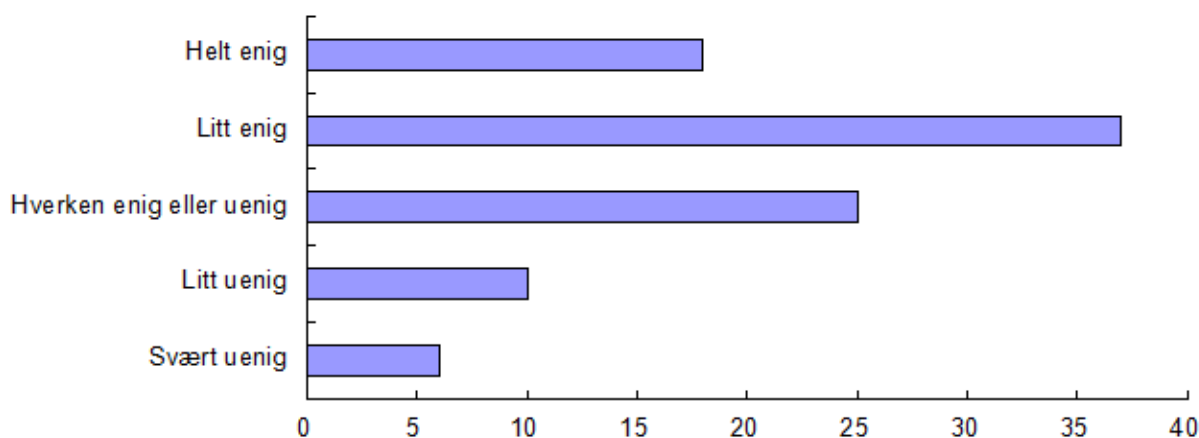


En konsekvens av mangel på tid og ressurser ser vi i figur 7. Studien viser at det er elevene som vurderes å ha kunnskaper og ferdigheter på gjennomsnittsnivå, som i størst grad får undervisningen tilrettelagt for seg. Andelen som “i liten grad” får undervisningen tilpasset for sitt nivå, er klart større for elevene som befinner seg på ytterpunktene; de sterkeste og de svakeste. Dette kan tyde på at man bare delvis får gjort ting så godt som man ønsker. Det fremkommer av svarene i undersøkelsen at man i hverdagen må prioritere. Når “alle” skal ha litt, blir det mindre tid igjen til å utføre tiltak man ønsker overfor enkeltelever, og da spesielt de elevene som kanskje krever mest. Resultatet kan bli at man legger undervisningen etter gjennomsnittets behov for å få med flest mulig ut fra de begrensede ressursene man besitter. Noe som ble nevnt blant respondentene i undersøkelsen, og som jeg selv observerte, er at knapphet på voksne i klasserommet gjør det vanskelig å ha individuelle samtaler med elever når det er behov for det. Dette gjør at elevene ofte ikke får tilbakemeldinger i den grad de behøver.

Et konsekvensseksempel fra observasjonsstudiet er innføringen av gratis frukt og grønt til alle

elever i skolen<sup>7</sup>. Hensikten med dette er svært god, men den kan ha uintenderte bieffekter for undervisningen og læreren. Tiden det tar å dele ut frukt går på bekostning av undervisningstiden. Dessuten blir det en ”konsentrasjonstyv” for elevene, fordi dette avbrekket endrer den etablerte dynamikken i klasserommet. Konsekvensen blir at læreren må forholde seg til elever som spiser frukt, går for å kaste frukten, elever som ikke vil ha akkurat den frukten de blir tilbudt eller ikke har lyst på frukt, og dermed benytter tiden til andre forstyrrende formål. I tillegg observerte jeg flere steder frukt som hadde havnet på gulvet i korridorene, og ofte er det lærerne som må rydde bort søppelet, eller bruke krefter på å få elever til å ta ansvar for å gjøre det. Dette rammer andre oppgaver som skulle vært gjort. Tar skolepolitikken utfordringene ved brukergruppens adferd, som det refereres til i Winter et al., i stor nok grad innover seg ved formulering og design av tiltak?

**Figur 8: Gjennomføring av standardiserte tester endrer fokus og prioritering mellom fag (N=96)**



Et annet eksempel på krav som kan endre lærernes prioriteringer, er innføringen av de standardiserte testene. Enkelte lærere opplever at standardiserte tester kan være med på å endre fokus i positiv retning, fordi det å prestere på disse testene vil bety mer ressurser til skolen. En relativt stor andel av respondentene i undersøkelsen opplever imidlertid at påstanden om at gjennomføring av standardiserte tester endrer fokus og prioritering mellom fag har noe i seg. De foretar faglige prioriteringer for å prestere på disse testene. En av respondentene uttrykte dette slik:

<sup>7</sup> Tilbudet om gratis frukt og grønt for elever i ungdomsskolen ble avvirket i statsbudsjettet for 2014.

*“Generelt synes jeg å oppleve at tester, spesielt nasjonale prøver, flytter fokuset vekk fra kompetansemålene og på mange måter erstatter dem. Det synes jeg er skremmende.”*

Svarene som fremkommer på dette spørsmålet stemmer overens med påstandene i boken til Marsdal, som påpekte at disse prøvene kunne være en nøkkel til økt ressurstildeling. Dette ble dermed viktigere enn å følge rammene lagt for elevens læring i læreplanen. Ved disse tilfellene blir tiltaket gjennomført, men bare delvis eller med andre bieffekter. At tiltak ikke blir gjennomført i det hele tatt hender også, noe IKT-bruk i henhold til læreplanen kan være et eksempel på, om læreren mangler nødvendig kunnskap til å gjennomføre dette.

I verste fall kan dissonansen mellom krav og forventninger opp mot realiteten være demotiverende for lærerne. Som man ser av figur III i appendiks, som er en skala fra 1 til 10 der størst jobbtilfredshet gir høy score, er jobbtilfredsheten blant lærerne i undersøkelsen relativt høy. Det er i denne oppgaven imidlertid ikke tatt med noe sammenlikningsgrunnlag med andre yrker, og man kan på denne bakgrunn ikke trekke noen konklusjoner med hensyn til lærernes jobbtilfredshet versus andre yrker. Man kan imidlertid erfare at arbeidstakere tenderer til å tro at ”gresset er grønnere på den andre siden”, og at de i blant skulle ønske at de hadde valgt et annet yrke. På spørsmålet om de ville blitt lærere hvis de kunne valgt på nytt, endrer fordelingen seg, slik det fremgår av figur IV i appendiks. Svarene fra respondentene fordeler seg i langt større grad utover skalaen enn de gjør ved spørsmålet om jobbtilfredshet.

Man skal selvfølgelig være forsiktig med å overtolke denne type svar, da det kan ligge veldig mange ulike årsaker til at man ikke ville valgt det samme yrket på nytt. Noen tendenser kan man allikevel registrere, og blant annet er det en signifikant sammenheng ( $p < 0,01$ )<sup>8</sup> mellom høy tilfredshet med skolepolitikkerne og høy jobbtilfredshet, samt større mulighet for å velge læreryrket igjen (Tabell II og III i appendiks). Funnene kan relateres til Winter et al. og implementeringsprosessen, som sier at interessemotsetninger gir lite overbeviste og umotiverte bakkebyråkrater.

---

<sup>8</sup> “P-verdien er et uttrykk for sannsynligheten for å observere en verdi på testobservatoren som er en minst like høy som den i utvalget, gitt at nullhypotesen er sann. Hvis  $P \leq 0,05$ , sier en gjerne i teksten at sammenhengen er *statistisk signifikant på 0,05 eller 5-prosentnivået*.” (Ringdal: 241).

Funnene ut fra svar i undersøkelsen vitner om mange lærere som mener det er stor avstand mellom kunnskap, krav og forventninger, og tilgjengelig tid og ressurser i hverdagen. Denne avstanden er alarmerende dersom den er rådende for store deler av norsk skole. Det er en utfordring når en stor andel ansatte opplever avstand til arbeidsgiver og de som styrer den politiske utviklingen av skolen og dermed dens grunnlag. Hvordan få til en fruktbar implementering av skolepolitikk dersom avstanden mellom de som lager den og de som utfører den er på vikende front? Blir produktet som norsk skole leverer, bedre av lærere som er uenig i politikken som føres, og i liten grad responderer på virkemidlene som brukes for å nå den?

Den teknologiske utviklingen er i rivende fart, mens den politiske utviklingen styres av skiftende paradigmer. Skolen påvirkes fra mange ulike hold, med en hverdag som er dynamisk og krevende. Kanskje man i for liten grad ser på lærerens rolle i denne utviklingen, sammenliknet med krav og forventninger som blir stilt. Dersom tid og ressurser ikke strekker til for å løse ulike utfordringer så godt som man ønsker, blir man avhengig av å tilegne seg både bevisste og ubevisste mekanismer for å komme gjennom hverdagen. Som regel kommer nok dette til syne ved at man må nedprioritere i hverdagen. Man får ikke tid til å lage et undervisningsopplegg som er tilpasset store deler av klassen og kan virke ekstra inspirerende, eller man må droppe IKT-virkemidler til et emne selv om det hadde vært godt egnet. Det kan på denne bakgrunn være naturlig å stille følgende spørsmål: Rettes det stor nok oppmerksomhet mot alternativkostnadene ved innføring av skolepolitiske tiltak? Ved tiltak der den ideologiske avstanden er stor, vil man kunne risikere at tiltakene i liten grad blir gjennomført, eller at de utføres på en annen måte enn tiltenkt.

En annen konsekvens er risikoen for flere misfornøyde lærere, som i verste fall kan føre til at de slutter i yrket, eller at det får konsekvenser for rekrutteringen til yrket. Dersom yrket mister status og posisjon, kan man potensielt miste mange skarpe hoder som kunne bidratt til økt kvalitet i den norske skolen. Denne type systemproblemer kan redusere effekten av tiltak som diskuteres med hensyn til økt utdanningslengde og ulike lønnsinsentiver.

### 4.3 Systemkonteksten

Kategoriene i denne konteksten omhandler forhold knyttet til styrende ideologier og faktiske rammeforhold. Dette omfatter skolens fysiske ressurser, IKT, dokumentasjons- og rapporteringskrav samt standardiserte tester.

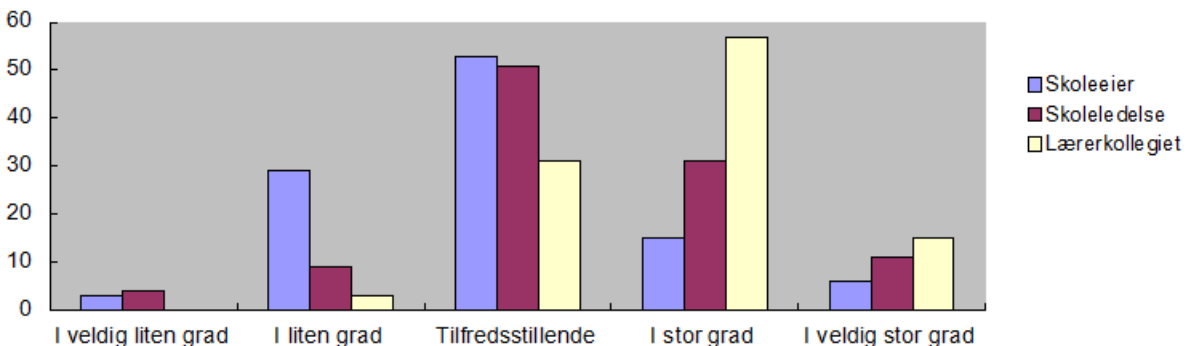
#### 4.3.1 Ideologisk avstand

*H1: Det er en ideologisk kløft mellom de som bestemmer og setter rammer for skolen (politikkerne og til dels skoleledelsen), og de som skal utføre arbeidet (lærerne).*

Denne hypotesen begrunnes med endringene i utøvelsen av skolepolitikk som følge av den nyliberalistiske bølgen, nevnt i teoridelen, og den mer bedriftsøkonomiske tenkningen dette har medført. Disse faktorene til sammen har gitt konsekvenser for lærernes hverdag og utøvelsen av lærerprofesjonen. Dette omtales i teoridelen av blant annet Marsdal, Telhaug og Compton et.al.

For nærmere undersøkelse av hypotesen tas det innledningsvis utgangspunkt i et spørsmål fra undersøkelsen der lærerne ble spurt om de opplever at deres tanker om hvordan skolen bør være/utvikles videre, er i samsvar med henholdsvis skoleeier, skoleledelse og andre lærere på skolen.

**Figur 9: Ideologisk likhet - Skoleeier, skoleledelse og kollegiet (N=106)**



Som man ser er det relativt stor forskjell her. Lærerne føler klart størst grad av ideologisk samsvar med lærerkollegiet, mens skoleledelsen også oppnår en tilfredsstillende score. Mest bekymringsverdig er den ideologiske kløften mellom lærerne og skoleeier. Det er en større andel respondenter som har krysset av for "I liten grad" og "I veldig liten grad" av samsvar mellom deres tanker om skoledrift sammenlignet med skoleeier, enn antallet som mener at det er stor eller veldig stor grad av samsvar. Selv om mange har svart at det er "tilfredsstillende", er det fortsatt relativt stor grad av divergens mellom de som legger de politiske føringene for skolen, og de som skal utøve den. Dette stemmer godt overens med innholdet i oppgavens teoretiske del, hentet fra blant annet Bakke, Telhaug og Dale et al., og hypotesen (H1).

Med utgangspunkt i den ideologiske kløften kan det være interessant å se på hvilke bakgrunnsvariabler som påvirker avstanden til spesielt skoleeier. Kommunevariabelen viste seg ikke å være signifikant, og det er derfor naturlig å se på andre bakgrunnsvariabler som kan ha betydning for den ideologiske kløften.

**Tabell 1: Avhengig variabel - Ideologi samsvarer med skoleeier (bakgrunnsvariabler)<sup>9</sup>**

OLS-regresjon med standardfeil i parentes	
	Modell 1
Konstant	3,329*** (0,247)
Lærererfaring	-0,115* (0,067)
Mellomtrinnet	0,088 (0,202)
Ungdomstrinnet	-0,421* (0,250)
Mann	-0,197 (0,233)
R2:	0,071
N =	106

\*p<0,1; \*\*p<0,05; \*\*\*p<0,01

*Mellomtrinnet (5. til 7.klasse) og ungdomstrinnet (8. til 10. klasse) måles mot referansekategoriens småskolen (1. til 4. klasse).*

Det er vanlig å bruke et signifikansnivå der  $p < 0,05$ , som er sannsynligheten for å forkaste en sann nullhypotese og dermed trekke en feilaktig konklusjon. I og med at utvalget i denne

<sup>9</sup> R2 er en multiplert korrelasjonskoeffisient som sier hvor mye modellen forklarer av variansen i den avhengige variabelen (Ringdal: 379).

undersøkelsen er relativt lavt, trekkes det også inn variabler som har  $p < 0,1$ . Dermed kan et par av bakgrunnsvariablene som er tatt med her, være av interesse. Det fremkommer at kjønn har liten innvirkning, noe som kan støtte opp rundt påstanden om at andre bakgrunnsvariabler er viktigere (Berglund), mens lærererfaring (som går i fem kategorier fra “0-5 år” til “over 20 år”) derimot ser ut til å spille en rolle. Jo lengre erfaring man har som lærer, jo større avstand er det i ideologi mellom vedkommende og skoleeier. Sammenliknet med lærerne som jobber i barneskolen, ser det ut til at ungdomsskolelærerne opplever en enda større grad av avstand til de som styrer.

Lærerne gir inntrykk av at krav og bestemmelser fører til at de må benytte mer tid og ressurser utenom klasserommet, enn de kan gjøre til pedagogiske formål. Dette stemmer godt overens med teori knyttet til skolens nyliberalistiske utvikling som for eksempel økt grad av mål- og resultatstyring. Flere av lærerne som var til stede under observasjonsstudiet, uttrykte at omstillingen fra teori til praksis i klasserommet er stor. De hadde imidlertid en opplevelse av at forslagene fra skoleeier ofte ikke bar preg av at de hadde tatt denne erfaringen innover seg. Lærerne fryktet også at økt grad av lokal bestemmelsesrett vil gjøre at skoleledelsen, som er hardt presset på økonomi, vil se sitt snitt til å spare penger på flere områder. I tillegg delte de en oppfatning av at tanker og meninger som blir luftet lærerne i mellom, ikke blir tatt nok hensyn til av ledelsen.

Dersom resultatene fra undersøkelsen er representative for lærerne i resten av landet, foreligger det en opplevelse av stor ideologisk avstand mellom de som i hovedsak legger rammene for norsk skole, og de som er ansvarlige for utøvelsen av profesjonen. Det politiske styringsperspektivet har møtt store utfordringer i møtet med Vanebo kaller *det offentlige etos*, altså skolen og lærernes iboende prinsipper og verdier. Dette gir grunnlag for bekymring knyttet til implementeringen, dersom man ser på Winter et al. sin implementeringsmodell. Akkurat som andre profesjonsutøvere, har lærerne relativt stort spillerom med hensyn til hvordan de fremstår ovenfor brukerne, som i dette tilfellet er elevene. Uenighet på enkelte områder kan medføre at politiske beslutninger i stor grad ikke blir gjennomført i klasserommet, og implementeringen av ulike tiltak vil derfor kunne møte store utfordringer. Ikke overraskende er det de eldre lærerne som i størst grad er ideologisk uenige i styringen av skolen. Disse har erfaring med et annet system, og en måte å gjøre ting på som de kanskje er mer komfortable med, enn slik det skal gjøres under de

nåværende forhold. Ungdomstrinnet kommer som tidligere nevnt, ut med en klar negativ effekt på ideologisk likhet. Dette kan være forårsaket av at det er flere standardiserte tester der, eller det kan ha andre årsaksforklaringer. Tatt i betraktning det lave antallet respondenter og skjevhetene i utvalget, er det vanskelig å begi seg ut på for mange årsaksforklaringer til funn ved denne bakgrunnsvariabelen.

#### 4.3.2 Fysiske rammer for arbeidsutøvelse

*H2: Mange lærere opplever at mangel på fysiske ressurser (arbeidsplass, rekvisita, teknisk utstyr o.l.) eller begrensninger knyttet til dette, gjør at de ikke får gjort jobben så godt som de ønsker.*

De fysiske rammene spiller også en vesentlig rolle i en lærers arbeidssituasjon. De legger store føringer for hva som er mulig, og hva som ikke er det. Som påpekt i undersøkelsen til Jordfall et al., opplevde flere lærere at de ble begrenset av liten arbeidsplass, mangel på nødvendige rekvisitter og ikke-fungerende teknisk utstyr. Ressursmangel nevnes av Winter et al. som et mulig implementeringshinder<sup>10</sup>.

To av spørsmålene i denne undersøkelsen hadde som formål å fange opp i hvilken grad respondentene opplevde at de hadde nok av henholdsvis materiell og PC-er, samt fysiske rammer som klasserom og arbeidsplass til å få gjort lærerjobben så godt som de ønsket. Svarkategoriene var definert ut fra en femdelte skala fra “i veldig liten grad” til “i veldig stor grad”, der den sistnevnte gir maksimum score på 5. Det kan virke som de fleste lærere opplever at de fysiske/materielle ressursene de har til disposisjon, er ganske tilfredsstillende. Fordelingen av svar i undersøkelsen kan indikere at lærerne fra Drammen er noe mer tilfredse enn lærerne i Trondheim (figur V og VI i appendiks). En bivariat regresjonsanalyse viser at disse funnene kan være av betydning.

---

<sup>10</sup> De fysiske rammene kan også settes i samspill med den indre konteksten, men blir omtalt her fordi de økonomiske rammene for hver enkelt skole settes av stat og kommune.



**Tabell 2: Avhengig variabel - Nok av materiell / PC-er i hverdagen (komparativ)**

OLS-regresjon med standardfeil i parentes	
	Modell 1
Konstant	3,200*** (0,130)
Drammen	0,522** (0,227)
R2:	0,046
N =	111

\*p<0,1; \*\*p<0,05; \*\*\*p<0,01

Tabell 2 viser en klar positiv tendens hva angår materiell og PC-er i hverdagen til lærerne fra Drammen, og variabelen er signifikant på  $p<0,05$  nivå. Selv om bare 4,6 prosent av variansen kan forklares her, er det absolutt verdt å merke seg forskjellen, som også gjelder med samme signifikansnivå, for variabelen “fysiske rammer” (se appendiks tabell IV).

En del av utfordringene knyttet til disse variablene kommer til uttrykk gjennom den åpne spørsmålsdelen i spørreundersøkelsen, mens andre bygger på erfaringer fra mine to dager som observatør ved en ungdomsskole. Alt er selvfølgelig ikke negativt, noe også svarene i spørreundersøkelsen gir uttrykk for. Flere lærere skriver blant annet at de opplever PC-dekningen<sup>11</sup> på deres skole som meget god, og at de har bra med tilgjengelige ressurser. Andre møter derimot ulike utfordringer knyttet til denne tematikken, som blant annet dårlig tilgang på PC-er. Mangelen på (nye) lærebøker kan også skape utfordringer. Det samme gjelder tiden som går med til å lage læremateriell og trykke det opp til en eller flere klasser. Plassmangel for oppbevaring av dokumenter og utstyr, gjør ofte at arbeidsplassen oppleves som rotete og kaotisk. Knapphet på ressurser kan skyldes nyliberalismens krav til effektivisering og bedriftsøkonomisk tankegang som referert til i teoridelen.

Elever med spesielle behov kan utløse anskaffelse av ekstramateriell til hjelp for dem, men dette kan være utstyr som er plasskrevende i klasserom som i utgangspunktet har liten plass. Små klasserom med mange elever og mye utstyr (kildesortering, bøker, klær) gir smalere rammer for læreren å operere i. Tekniske innretninger som blant annet smartboard og PC-skap, tar også plass

<sup>11</sup> Enkelte skoler benytter seg av blant annet Ipad isteden for PC.

og gir utfordringer for læreren i et allerede begrenset areal. Både observasjonsstudiet og spørreundersøkelsen ga eksempler på at åpne klasseromsløsninger kan gjøre situasjonen til dels kaotisk, og det kreves mye av lærerne for å lykkes med denne modellen.

*“...vi blir bedt om å lage gull ut av gråstein.”*

Sitatet er hentet fra en lærer som deltok i undersøkelsen. Læreren hadde tema mat og helse i sin fagkrets. Sitatet henspiller til budsjettet pr. elev, per uke i dette faget, som i følge læreren er på 7 kr. Dette er et svært lavt budsjett, som innebærer behov for stor kreativitet fra lærer for å løse situasjonen på en tilfredsstillende måte. Samme problematikk observerte jeg selv i forbindelse med studien. Dette sammen med dårlig planlagt infrastruktur som ventilasjon og arealbruk, begrenser lærerens muligheter i undervisningssituasjonen. Også andre lærere med praktisk-estetiske fag gir uttrykk for at dette er en stor utfordring i hverdagen.

Hovedfunnene fra undersøkelsen viser at fysiske rammer varierer veldig fra skole til skole, og ut fra hvilke behov man har i ulike fag. Infrastrukturen kan for eksempel være svært forskjellig fra nye til gamle skolebygg, og det er ikke overraskende at variasjonen derfor er stor. Eksempler på utfordringer kan være; oppbevaring, manglende lærebøker, tungvint å trykke opp undervisningsmateriell, mangel på PC-er eller annet utstyr. Samlet sett kan disse utfordringene stjele verdifull tid, og være et irritasjonsmoment gjennom hverdagen. Bygningens struktur eller mangel på utstyr kan dessuten hemme planlegging og gjennomføring i tråd med det man ønsker, og dette kan gå på akkord med læreplanen, noe som er i tråd med funnene til Jordfall et al., og hypotesen (H2). Det skaper med andre ord klare begrensninger for lærerens utøvelse av sitt arbeid i hverdagen. Potensielt kan også dette ramme innføring av planlagte skolepolitiske tiltak.

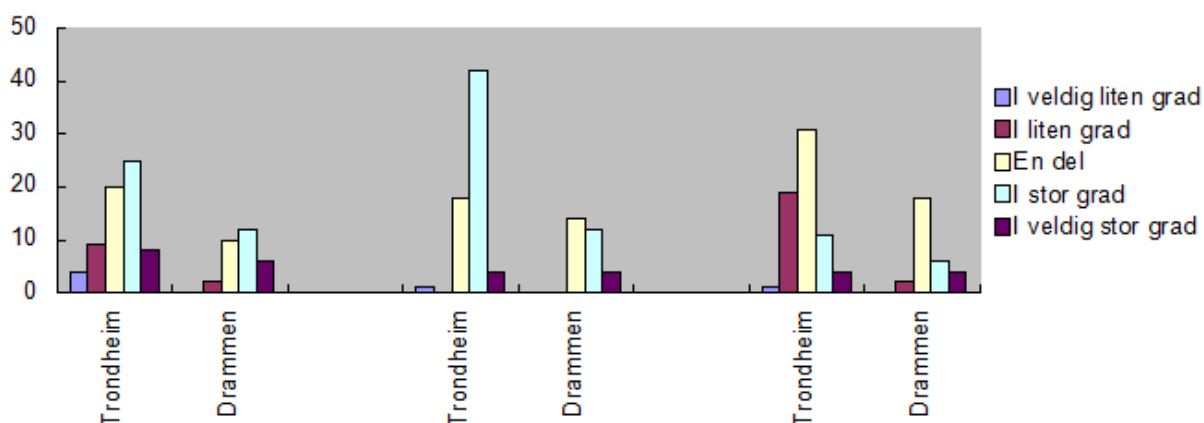
### 4.3.3 IKT i skolen

*H3: Det er stort forbedringspotensial for implementering av IKT i skolehverdagen.*

H3.1: *Opplevd kunnskap, skolens tetthet og støtte i forbindelse med IKT vil være korrelert med lærerens oppfatning av hvor mye IKT de bruker i undervisningssammenheng.*

IKT har blitt en viktig del av skolehverdagen, og er et kompetansemål på alle årstrinn i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet). Bruk av IKT gir mulighet for tidsbesparelser, men fordi utstyret ikke alltid er i orden, eller fordi læreren mangler tilstrekkelig datakunnskap og ferdigheter, kan det også være en tidstyv (Jordfall et al.), og implementeringen blir derfor utilstrekkelig. Bakgrunnsvariabler som blant annet lærerens alder, kan være interessant å analysere i forbindelse med bruken av IKT. Av den grunn er en del av spørsmålene i undersøkelsen rettet mot nettopp dette. Spørsmålene “Bruk av IKT i undervisning”, “Elevene følger retningslinjer ved bruk” og “IKT - Støtte og oppfølging fra skolen”, retter seg mot skolenes omfang av IKT-utstyr, bruken av dette utstyret og skolens utviklingstilbud i tilknytning til IKT.

**Figur 10: IKT i undervisning - “Bruk”, “retningslinjer” og “Støtte og oppfølging fra skolen” (N=95, 95, 96)**



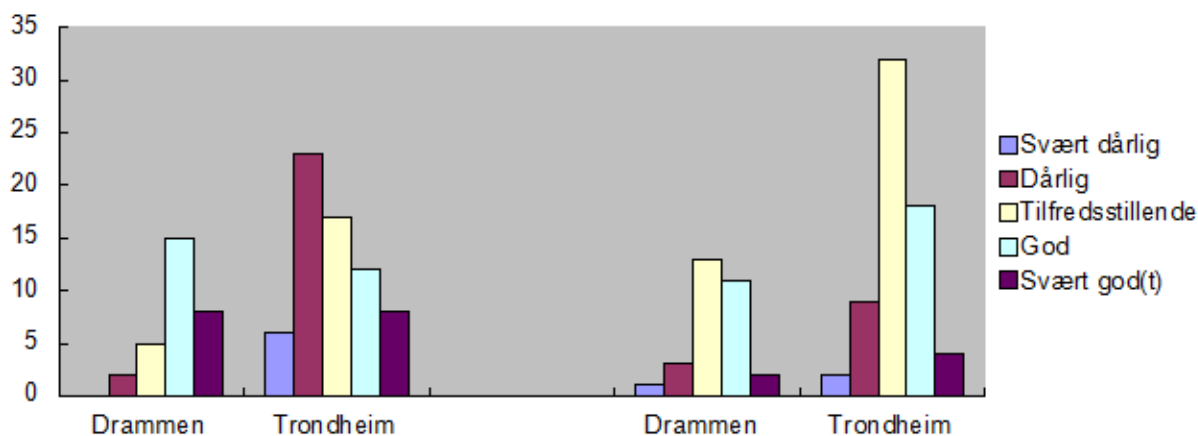
Figur 10 sin venstre side viser at det tilsynelatende er liten komparativ forskjell på bruk av IKT i undervisning mellom de to kommunene, og at gjennomsnittet på 3,48 tyder på lærerne bruker det ganske flittig<sup>12</sup>. På bakgrunn av svarene kan det se ut til at respondentene er relativt fornøyde med hvordan elevene forholder seg til retningslinjene ved bruk av IKT, da kun en har svart “i liten/veldig liten grad”. Når det kommer til støtte og oppfølging fra skolen er resultatet noe mer

<sup>12</sup> Gjennomsnittet for de ulike variablene finnes i Tabell I i appendiks.

negativt (figurens høyre side), med et gjennomsnitt på 3,10. Dette ser ut til å ha sammenheng med hvilken kommune læreren arbeider i, da andelen som har svart “i liten/veldig liten grad” er langt større i Trondheim. En bivariat regresjonsanalyse viser en positiv sammenheng mellom bruken av IKT og arbeidsgivers tilbud om støtte og oppfølging rundt dette (tabell V appendiks).

Lærerne i undersøkelsen ga uttrykk for et relativt høyt kompetansenivå innen IKT (figur VII i appendiks). Det er imidlertid viktig å påpeke at undersøkelsen ble sendt ut på e-post og måtte svares ut digitalt, og at de som har valgt å svare dermed innehar kunnskap rundt dette som er over gjennomsnittet. Ettersom bruken av IKT-kunnskap korrelerer positivt med bruk av IKT i undervisning (signifikant på  $p < 0,01$  nivå), og forklarer over 31 prosent av variansen, vil det også være naturlig å anta at resultatene der er påvirket av dette (tabell V appendiks). Uansett viser dette at lærernes grad av IKT-kunnskap er av stor betydning for at IKT skal bli brukt i undervisningen, selv om det også må tas forbehold om skjevheter i utvalget knyttet til bakgrunnsvariablene Forutsetningene for å trekke bastante konklusjoner ut fra disse variablene, vil derfor være begrenset. Funn ut fra bakgrunnsvariablene til “bruk av IKT i undervisning”, viser at hverken alder eller kjønn er signifikant, mens det derimot er signifikant positiv korrelasjon for de som jobber på mellom- eller ungdomstrinnet, noe som mest sannsynlig skyldes gradvis økt bruk jo eldre elevene blir (tabell V appendiks).

**Figur 11: IKT-tetthet/Hvor godt IKT-utstyret fungerer (N= 96, 95)**



Tilgangen på velfungerende IKT-utstyr og dets funksjonsnivå kan gi en pekepinn på hvordan

hverdagen relatert til dette verktøyet utspiller seg. Figur 11 viser at lærerne fra Drammen relativt sett opplever en bedre IKT-tetthet ved sine skoler, men det ser ut til at svarene med tanke på hvor godt utstyret fungerer, er mer jevne i de to kommunene som har deltatt i studien. Generelt sett er andelen lærere i Trondheim som mener de har dårlig IKT-tetthet, overraskende høy. Forøvrig er det interessant å se at spørsmålet vedrørende IKT-utstyret i Trondheim gir høyere score enn IKT-tettheten der. Situasjonen i Drammen ser imidlertid ut til å være motsatt, da langt flere har svart “god/svært god” på spørsmålet om IKT-tetthet sammenlignet med innkomne svar på spørsmålet om hvor godt dette utstyret fungerer. IKT-tetthet er, ikke overraskende, sterkt positivt korrelert med bruk av IKT i undervisning (tabell V i appendiks).

Trianguleringen i oppgaven gir nyttig og komplementær informasjon med hensyn til bruken av IKT i undervisningen. Mange respondenter gir uttrykk for at PC-dekningen er god, og at bruken av smartboard oppleves nyttig, forutsatt at det har gode programmer. Under observasjonsstudiet var også dette noe jeg la merke til, blant annet ved å bruke programmet *Kahoot*. Dette programmet ga elevene mulighet til å svare på spørsmål som kom opp på smartboardet via en app på PC, Ipad eller smarttelefon. Dette engasjerte elevene i svært høy grad, helt uavhengig av hvilket tema undervisningen dreide seg om. Det lot for eksempel til å være like interessant om temaet var for eksempel religion eller fisk. Bruk av smartboard med tilleggsfunksjoner, er derfor et strålende eksempel på IKT som et instrument for å møte dagens elever på deres hjemmebane.

At det også er utfordringer knyttet til IKT-bruken er det liten tvil om. Enkelte lærere opplever som tidligere nevnt, at de har begrenset antall PC-er til rådighet. Andre påpeker betydningen av å ha god struktur rundt dette. Bruk av flere PC-er og oppkobling til smartboard krever mange ledninger, ofte spesifikke typer, og dette kan skape utfordringer. Flere lærere opplever at IKT-utstyr med tilhørende ledninger som de har ferdig oppkopleet i sitt klasserom, ofte blir lånt av andre. Dette gir økt grad av uforutsigbarhet, da det varierer fra klasserom til klasserom om alt teknisk utstyr med tilleggsutstyr er på plass og fungerer. I forbindelse med observasjonsstudiet erfarte jeg at det ble benyttet ladeskap til PC-ene. Elevene måtte derfor gå frem og tilbake for å hente PC-er dersom undervisningen krever det. Selv om dette stort sett gikk fint for seg, skapte det bevegelse, dynamikk og noe uro i klasserommet mens undervisningen pågikk.

I tillegg kan det ofte oppstå funksjonelle problemer med PC og liknende. Flere lærere klager over dårlig nett og trege PC-er, noe jeg selv var vitne til. Selv om IKT-aktiviteten i utgangspunktet er ment å være begrenset, er den ofte mer tidkrevende enn beregnet, fordi datamaskinen sine forutsetninger hemmet elevene i å gjøre arbeidet raskere. Enkelte respondenter gir også uttrykk for at det er enorm variasjon i elevens IKT-ferdigheter; noen er dyktigere enn læreren, mens andre sliter voldsomt. Dessuten er ofte ferdighetene deres knyttet til spill og sosiale medier, og forståelsen for de grunnleggende egenskapene til PC-en er ofte lavere. Elevens vaner ved bruk av internett og sosiale medier er også en utfordring. Med dagens smarttelefoner har de musikk og interaksjon med resten av verden ”i lomma”, og er hyppige brukere av disse mediene på fritiden. Under observasjonsstudiet så jeg flere eksempler på hvordan elever ble fristet til å benytte seg av dette i timen.

Hvordan læreren skal innrette seg i forhold til dette, er en stor utfordring. Både i spørreskjemaet og under observasjonen ga flere lærere uttrykk for at elevens IKT-kompetanse ved endt grunnskole i altfor stor grad var avhengig av hvilke lærere de hadde hatt. Forskjellen i lærernes kompetanse er veldig stor, og mange gir uttrykk for at de må ta av sin fritid for å tilegne seg mer kunnskap, noe som ofte blir nedprioritert.

Mitt inntrykk er at IKT representerer store muligheter for skolen, og er nødvendig slik utviklingen i samfunnet er. Samtidig er implementering av dette i skolen kompleks. Først og fremst må IKT-materiellet være tilgjengelig og fungere slik det skal, men man er også avhengig av god og brukervennlig programvare. I undersøkelsen ser man for eksempel at Drammen tilsynelatende har bedre IKT-dekning enn Trondheim, men det er likevel ikke så stor forskjell på respondentenes opplevelse av hvor godt IKT fungerer i undervisningen. Dette kan ha sammenheng med de ulike programvarenes brukervennlighet og evne til å samkjøre informasjon. Alle disse faktorene samlet er av stor betydning for lærerens IKT-hverdag.

Deretter er implementeringen avhengig av lærernes kompetanse, som er helt avgjørende for at man skulle kunne ta i bruk de virkemidlene man har til rådighet. Som ellers i samfunnet er det store individuelle forskjeller blant lærerne, og det er viktig at skolen er bevisst på dette og tilpasser det fra lærer til lærer. Undersøkelsen viser at det er en del å hente på oppfølging fra

skolenes side, og noen antyder at opplæring må tas av annen tid, noe som gjør at det ofte nedprioriteres. Dette kan føre til at forskjellene mellom lærerne vokser, og implementeringen av IKT i undervisningsøyemed blir da veldig læreravhengig. Denne forståelsen kan understøttes av følgende utsagn:

*”Jeg har fått mye kurs av skolen, men det blir ikke satt av tid til at jeg videreformidler dette til andre lærere.”*

Dersom noen lærere får flere kurs, vil deres egen kompetanse styrkes. For at også deres kolleger skal få del i den nye kunnskapen de har tilegnet seg, må det prioriteres tid til videreformidling. Uten dette vil avstanden i lærernes IKT-kompetanse øke.

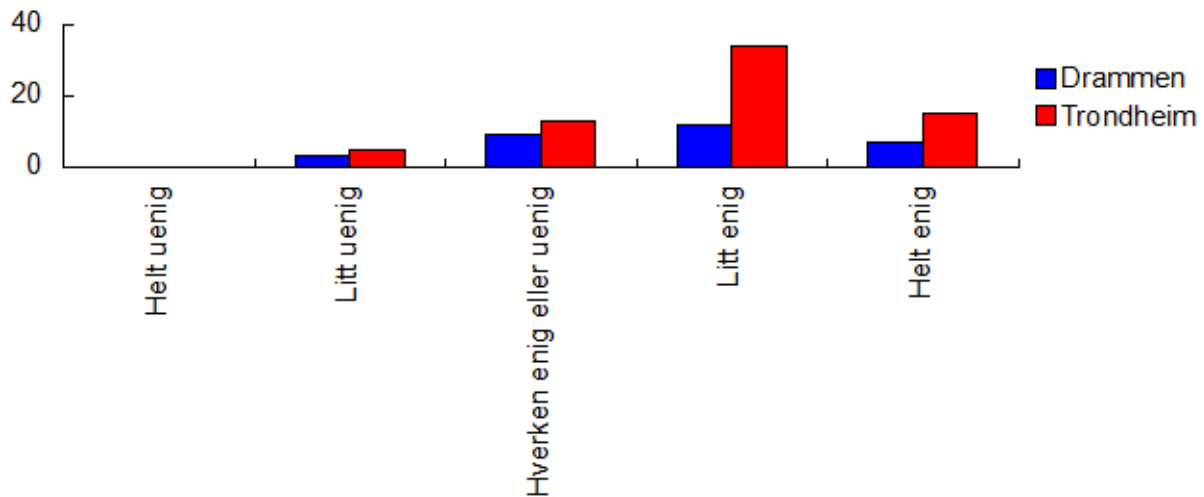
Lærerne må også ha kunnskap om elevenes tilnærming til og kunnskap om IKT. Det er ofte stor variasjon i elevgruppen med hensyn til deres datakunnskap. Tilnærmingen til kunnskap er gjerne sammensatt og veiene til økte ferdigheter er annerledes enn man er vant til på andre fagområder. IKT er i stadig utvikling, og det kreves mye for å holde seg oppdatert til enhver tid. Dette er derfor et krevende felt, men det er allikevel helt nødvendig at læreren henger med på dette, for at implementering skal ha god effekt hos elevene. Denne kunnskapen understreker kompleksiteten rundt IKT i skolen, og mange kilder til frustrasjon. Frustrasjonen kan omhandle materiell eller kunnskap, at man ikke lykkes så godt med IKT i lærerhverdagen som man ønsker, eller utfordringer knyttet til implementeringsmodellen (Winter et al.). Resultatet kan følgelig være at hvilken lærer man har, og hvilken skole man går på, er med å avgjøre hvorvidt hver enkelt elev når målene som er satt i læreplanen, noe som støtter opp under funnene til Gudmundsdottir et al.

#### 4.3.4 Dokumentasjon, rapportering og standardiserte tester

*H4: Dokumentasjon og rapportering tar mye tid i skolehverdagen, og oppleves som misbruk av tid fordi det går på bekostning av andre viktige oppgaver. Sammen med standardiserte tester overgår ikke nytten kostnaden forbundet med det.*

Nyliberalismens krav til resultatkontroll har medført økt dokumentasjons- og rapporteringskrav i skolen. Samtidig skal bruken av standardiserte tester og belønning av resultater fungere som insentiv for læreren til å prestere (Dale et al.; Telhaug; Vanebo). Jordfall et al. påpeker at mange opplever dette som misbruk av tid dersom det ikke følges opp i etterkant og leder til forbedringer. Denne uenigheten og misnøyen kan sette spor på implementeringsprosessen (Winter et al.).

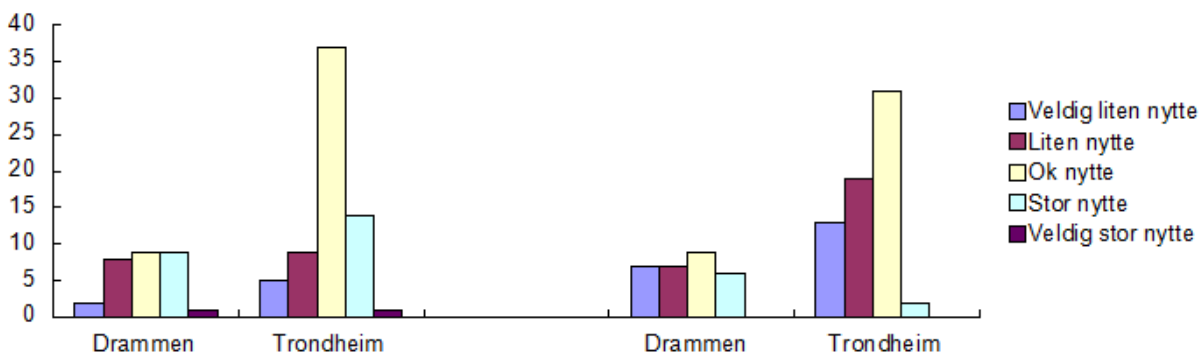
**Figur 12: For mye tid brukt på dokumentasjon og rapportering relativt til andre oppgaver (N=98)**



Som vi ser er tendensen ganske klar: Mange lærere føler at de bruker for mye tid på dokumentasjon og rapportering. Ingen av bakgrunnsvariablene (kommune, alder, kjønn, trinn) slår ut som signifikant, og kan ikke brukes til å forklare forskjeller mellom respondentene. Det knyttes også noe tidsbruk opp mot forberedelser til standardiserte tester, noe figur VIII i appendiks viser. Aller viktigst er allikevel hvordan tidsbruken på disse pålagte oppgavene oppleves i forhold til nytten.



**Figur 13: Nytte fra standardiserte tester, dokumentasjon og rapportering - Lærere/Elever (N=95, 94)**



Figur 13 stemmer godt overens med funn i teori og tidligere forskning (Dale et al.; Jordfall et al.), og viser at kun to lærere opplever å ha veldig stor nytte av dokumentasjon, rapportering og standardiserte tester, men det er heller ikke mange som oppgir å ha veldig liten nytte av det. Grafen viser at respondentene i begge byene har gitt svar med relativt lik normalfordeling. Når man ser på den grafiske fremstillingen vedrørende nytteverdi for elevene, finner man imidlertid at den oppleves liten. Her presser derfor fordelingen seg vesentlig i negativ retning, kanskje i noe større grad for Trondheim enn i Drammen, men tendensen er allikevel den samme i begge byene. Ingen lærere har svart at dette er til veldig stor nytte for elevene og bare 8 stk. svarte at det var til stor nytte. Andelen på “ok nytte” har blitt noe lavere enn for lærere, men den store forskjellen ligger i at mange mener at de har liten eller svært liten nytte av de standardiserte testene.

Ved å kjøre en regresjonsanalyse med lærernes nytte som avhengig variabel, og kontrollere for bakgrunnsvariabler, kan man oppnå innsikt i påvirkningsfulle determinanter.

**Tabell 3: Avhengig variabel: Lærernytte standardiserte tester, rapportering og dokumentasjon**

OLS-regresjon med standardfeil i parentes	
	Modell 1
Konstant	3,056*** (0,262)
Mellomtrinnet	-0,250 (0,181)
Ungdomstrinnet	-0,698*** (0,232)
Kontaktlærer	0,629*** (0,204)
Lærererfaring	-0,137*** (0,062)
R2:	0,229
N =	91

\*p<0,1; \*\*p<0,05; \*\*\*p<0,01

Mellomtrinnet (5. til 7.klasse) og ungdomstrinnet (8. til 10. klasse) måles mot referansekategoriens småskolen (1. til 4. klasse).

Blant funnene her ser man at lærere på ungdomstrinnet, lærere med ansvar som kontaktlærere og antall år respondentene har vært lærer, er signifikant korrelert med egen oppfatning av dokumentasjonens nytteverdi. Det gjelder både rapportering og standardiserte tester. Både for lærere på ungdomstrinnet og de med lengre lærererfaring er det en negativ sammenheng med nytte, som begge er signifikant på  $p<0.01$  nivå. Det å være kontaktlærer har også en signifikant korrelasjon på dette nivået, men her er retningen positiv ved at man opplever økt nytte.

En del oppgir at enkelte av testene er nyttige og gode, og at disse gir gode tilbakemeldinger til elevene. I blant kan ulike forhold ha godt av å settes i system, og noen av testene har gode redskaper med tips til videre arbeid for eleven. Testing kan også gi en pekepinn på elever som trenger hjelp videre, og sette i gang det nødvendige apparatet rundt dem. Det viktigste med slike tester er at svarene prøven gir utløser en forbedring av hverdagen for eleven det gjelder i etterkant. Når det gjelder standardiserte tester, tar det tid fordi det krever forarbeid å sette seg inn i prøveformen, samtidig som man må organisere selve testen. Noen lærere opplever også at enkeltelever føler denne typen testsituasjon som et nederlag, fordi de ikke mestrer oppgavene slik det forventes.

I hovedsak viser tilbakemeldingene at nytteverdien lærerne har av dette, ikke står i forhold til arbeidet de legger ned. Dermed rammer dette tiden de kunne benyttet på annet arbeid. Det er

problematisk at mange lærere, av ulike grunner, opplever disse aktivitetene som lite nyttige for både seg selv og elevene. All tiden som brukes dette, setter strammere rammer for undervisningen, samtidig som merkantilt arbeid i mindre grad oppleves som en del av profesjonsutøvelsen.

Svarene i undersøkelsen avdekker at forskjellene blant respondentene med hensyn til yrkeserfaring, har innvirkning på deres oppfatninger. Erfarne lærer opplever i mindre grad nytte av standardiserte tester, kanskje fordi det representerer en endring fra rutinene de har tillagt seg. Kontaktlærere er noe mer positive, hvilket kan være fordi de har et tettere oppfølgingsansvar for elevene og dermed ser mer nytte av dette. Hvilken reell nytte skoleeier har av testene, kunne vært interessant å undersøke isolert sett, men det ligger utenfor denne oppgaven. Uansett bør skoleeier være bevisst på at disse områdene av mange lærere oppleves tidkrevende og lite matnyttige. Dermed koster dette mer enn det smaker, og kan det virke som et hemsko for annen implementering.

## 4.4 Den ytre konteksten

Hypoteser vedrørende samfunnets forståelse av skolen, inkludering av foreldre, samt krav og forventninger knyttet til oppfølging av enkeltelever, er utarbeidet i lys av den ytre konteksten.

### 4.4.1 Samfunn og foreldre - samspillet med lærerne

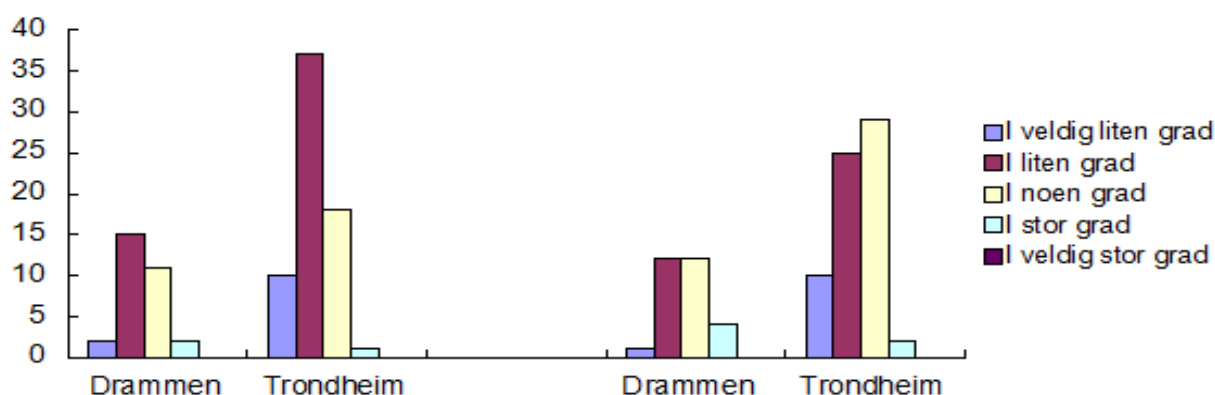
*H5: Lærerne opplever at samfunnet har liten forståelse for hvordan skolehverdagen er, og at forventninger og krav til skolen er urealistiske.*

*H6: Samarbeidet med foreldrene har blitt mer tidkrevende, komplekst og utfordrende.*

Større grad av forbrukeratferd i befolkningen, og mediene sin fremstilling av for eksempel skoler resultatene, gjør at lærerne har en opplevelse av at krav og forventninger til skolen ikke er i samsvar med hverdagen de opplever. Det har også vært en dreining i rettighetsforholdet til fordel

for elever og foreldre, noe som medfører økt tidsbruk for å tilfredsstille eventuelle krav knyttet til dette (Bakke; Jordfall et al.; Mydske et.al; Telhaug). Generelt sett har også samfunnet opplevd en politisk høyrevridning ved områder knyttet til skolepolitikk, mens en stor andel av lærerne tradisjonelt sett befinner seg på den politiske venstresiden. Lærerne opplever dermed økt avstand til resten av samfunnet (Aardal; Bakke).

**Figur 14: Samfunnets forståelse og samfunnets krav og ønsker (N=96, 95)**



Figur 14 venstre side viser en klar tendens, både i Trondheim og Drammen; lærerne opplever i liten grad at samfunnet forstår hva læreryrket innebærer. Bare tre lærere har svart at samfunnet i stor grad har forståelse for hvordan deres hverdag er, mens en klar overvekt av respondentene har et mindre positivt inntrykk av samfunnets forståelse. Høyre side: Gjennomsnittet flytter seg litt i positiv retning når respondentene skal bedømme om samfunnets krav og ønsker er realistiske, men bildet er fortsatt ganske likt. Svært få lærere mener at de krav og ønsker som blir satt for skolen, i stor grad er realistiske. Majoriteten svarer at det i liten eller noen grad er realisme i samfunnets krav og forventninger til skolen. Ingen bakgrunnsvariabler viste seg å gi signifikante sammenhenger på dette området. Disse funnene stemmer godt overens med teori knyttet til ideologiske endringer som følge av samfunnsendringer og lærernes politiske ståsted.

I forbindelse med observasjonsstudiet registrerte jeg at det ble prioritert mye tid på et planlagt arrangement som skulle gjennomføres i samspill med ressurspersoner i lokalsamfunnet. Dette så ut til å bli et veldig flott arrangement, som kunne gi positive ringvirkninger i lokalmiljøet. Ulempen ved å iverksette slike arrangementer, er imidlertid at de legger beslag på tid og ressurser,

som nødvendigvis må tas fra andre oppgaver. Diskusjonene blant lærerne ga også et bilde av en *meningskultur* i lærerkollegiet, der svært mange hadde tanker og meninger i forhold til det meste., noe som kan relateres til forhold i *den indre konteksten*. Dette er i utgangspunktet ikke negativt, men det kan iblant føre til en unødvendig treg beslutningsprosess. Et par av respondentene ga uttrykk for at fellesmøter med rom for meningsytringer ofte tar for lang tid, noe som også ble påpekt i undersøkelsen til Jordfall et al.

Interaksjonen med foreldrene er viktig for lærere dersom skolehverdagen for hver enkelt elev og klassen som helhet skal fungere optimalt. Figur IX og X i appendiks viser at lærerne i undersøkelsen i stor grad er fornøyde med samarbeidet med de foresatte, men at mange opplever å bruke en del tid på det. Her kommer det også frem et klart komparativt skille. Svært få respondenter mener de bruker for lite tid, og alle disse kommer fra Trondheim. Både Drammen og Trondheim har mange respondenter som svarer at de benytter passe mye tid på samarbeidet. Antall lærere fra Drammen som opplever at de bruker for mye tid på dette, utgjør mindre enn halvparten av antallet som har sagt at det er passe mye. Til sammenligning er det i Trondheim relativt sett mange fler som mener de bruker for mye tid. Allikevel er det verdt å merke seg at ingen har svart at de bruker altfor mye tid. Tar man en titt på bakgrunnsvariablene er det to variabler som slår ut (tabell VI i appendiks); lærere i ungdomsskolen ( $p < 0,05$ ) og kontaktlærere ( $p < 0,01$ ). Kontaktlærere bruker vesentlig mer tid på samarbeid med foresatte enn lærerne som ikke har dette tilleggsansvaret. Ungdomsskolelærerne oppgir lavere tidsbruk på dette enn lærerne i småskolen. Det siste kan være med å forklare noe av den komparative forskjellen mellom byene Drammen og Trondheim, da bakgrunnen til respondentene fordelte seg ulikt med henblikk på hvilket skolenivå de arbeidet på.

Foresattes adferd vil også påvirke hva slags utfordringer læreren møter i interaksjonen med dem. Dette er en viktig faktor å analysere i forbindelse med dette spørsmålet. Generelt sett kan man tolke svarene fra figur XI i appendiks, at begge byer er relativt normalfordelt, med lærere som opplever at foresatte i blant kan være både tidkrevende og bevisste på barnas rettigheter. Enkelte lærere oppgir at dette skjer sjeldent, mens andre lærere har opplevelsen av at det skjer ofte. Noen få har faktisk svart at det inntreffer hele tiden. En faktor som ser ut til å påvirke lærerens oppfatning av foresatte, er lærerens erfaring i rollen. Jo mer erfaring i yrket, jo mindre vanskelige

og tidkrevende oppfattes de foresatte (tabell VII i appendiks). Det store flertall av lærerne hevder at foresatte har stor respekt for valgene de gjør ovenfor klassen og elevene (se figur XII appendiks). Svarene som er innkommet fra den åpne spørsmålsdelen, forsterker også dette inntrykket. De gir uttrykk for at de aller fleste er greie å samarbeide med, men enkelte ganger kan man møte utfordringer. Hvis utfordringene er store og komplekse, oppleves de som en tung belastning. Følgende sitat fra den åpne spørsmålsdelen illustrerer det:

*“..sliter med en krevende elevgruppe og en minst like krevende foreldregruppe”*

Dersom skolen erfarer at det foreligger store misoppfatninger i samfunnet med hensyn til hvordan skolen fungerer, skaper det utfordringer for skolen. Hvis krav og forventninger ikke er i samsvar med det skolen klarer å levere, kan dette bli veldig problematisk. Skolen og livet der er en del av det øvrige samfunnet, og dersom den gjensidige forståelsen forsvinner, vil dette kunne føre skolen inn i en forsvarsposisjon. Dette vil kunne påvirke arbeidet og bidra til at jobben kjennes tyngre for hver enkelt av lærerne og skolen som helhet. Skolens plass og påvirkning i samfunnet lokalt og nasjonalt, og vise versa er av stor betydning. Hver enkelt institusjon bør reflektere over dette og være bevisst på de faktorer som innvirker på skolehverdagen. Ledelsen bør avveie bruk av ressurser for å tilfredsstille samfunnets krav og forventninger sammenlignet med øvrige behov i skolen, eller sette det inn i en kontekst med lærernes andre nødvendige arbeidsoppgaver.

Elevene er et produkt av samfunnet og må sees i interaksjon med det, men de er også i høyeste grad et produkt av sine foreldre/foresatte. Et godt samspill mellom skolen og de foresatte er av stor betydning for en fungerende klasse og skole. Selv om dette heldigvis oppleves som godt av de fleste respondentene, er det ikke alltid slik. Spesielt uerfarne lærere kan som tidligere omtalt, finne dette utfordrende, noe som indikerer at ikke alt kan løses gjennom utdanningen. En forskyvning av rettighetsforholdet i retning foreldre/elever er ikke nødvendigvis negativt, men for lærerne kan det i noen tilfeller gi et mer krevende samarbeidsklima og en økning i tid og ressurser relatert til samarbeid med de foresatte. Politikktutforming må derfor ta hensyn til hvordan forholdet mellom bakkebyråkratene og brukerne arter seg, ellers vil dette kunne gi uintenderte effekter for implementeringsprosess- og resultater.

#### 4.4.2 Enkeltelever med spesielle behov

*H7: Lærerne bruker mye tid i hverdagen på enkeltelever med spesielle og til dels krevende behov.*

*H8: Støttetjenester som skal følge opp enkeltelever (PP-tjenesten, BUP etc.) fungerer ikke optimalt med henblikk på å gi tilstrekkelig avlastning for lærerne.*

Individfokuset i det moderne samfunn har resultert i sterkere rettigheter til elevene, og dermed større forpliktelser for lærerne ovenfor enkeltelever og deres utfordringer. Dette er i utgangspunktet ikke negativt, men det medfører ofte både tidkrevende og vanskelig arbeid. Støttetjenestene oppleves i mange tilfeller ikke å fungere godt nok (Jordfall et.al; Marsdal; Telhaug). Generelt sett har partiene på høyresiden vært mer opptatt av det faglige enn å bygge opp støttetjenester (Telhaug).

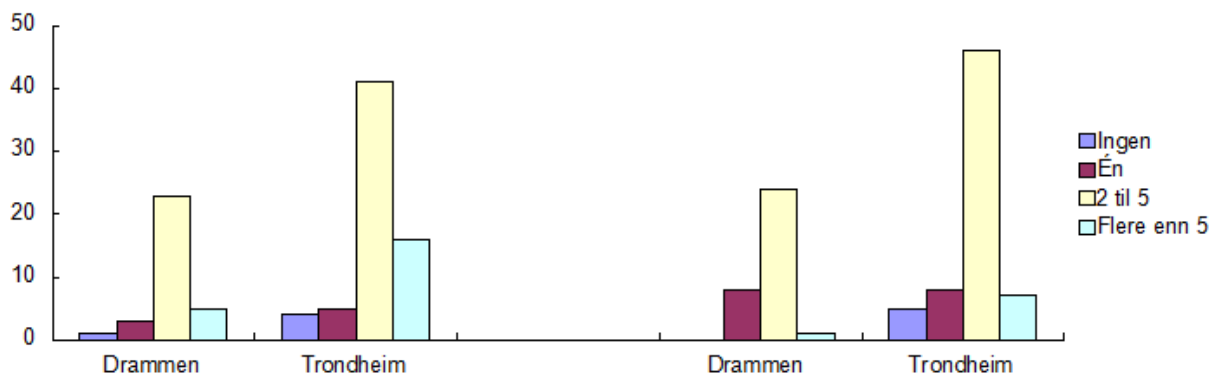
*H9: Elevenes forutsetninger har endret seg, og elevmassen er mer heterogen, og dette kan være utfordrende og gi merarbeid for læreren.*

Globalisering og endringer i samfunnsstrukturen har gjort at elevmassen besitter andre karakteristika og forutsetninger enn tidligere. Flyt av mennesker på tvers av grenser gir en mer sammensatt befolkning, med ulik bakgrunn, noe som gjenspeiler seg i skolen. Individet er i større fokus, med større og friere rammer å utfolde seg i, blant annet med en helt annen tilgang til informasjon enn tidligere (Bakke; Telhaug).

Disse endringene bringer med seg mye positivt og lærerikt for både elever og samfunn, men de kan også bidra til nye og mer sammensatte utfordringer. De aller fleste elevene takler dette godt, men man registrerer også mange enkeltelever som strever. Hver enkelt elevs spesielle behov og utfordringer, blir i mange tilfeller ikke kun en utfordring for eleven selv og foreldrene, men også for lærer og medelever. Dette gir grunnlag for å reise spørsmål om hvordan den nåværende elevmassen påvirker lærerhverdagen, og dermed også implementeringsprosessen. Lærerne som har besvart undersøkelsen, oppgir at de har høy autoritet blant elevene (figur XIII appendiks), allikevel vil også de kunne møte en del utfordringer. Respondentene har svart følgende

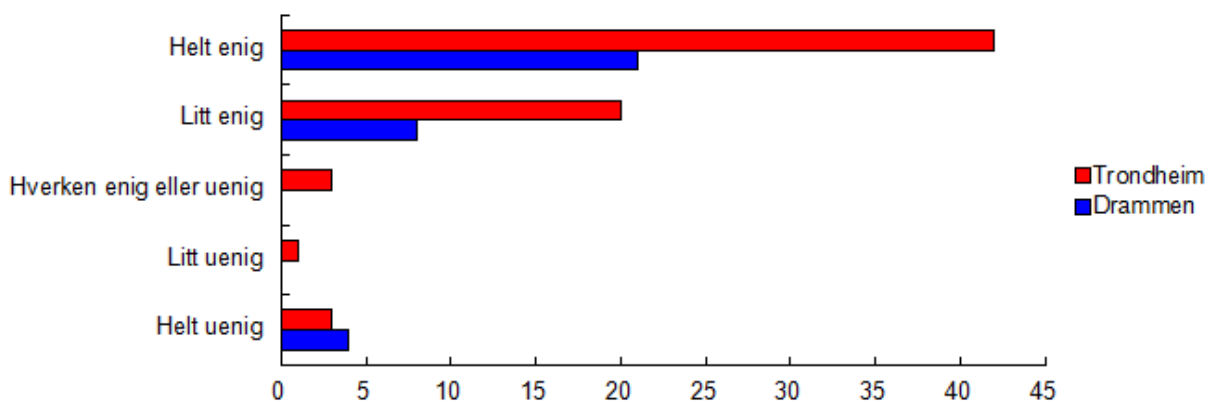
vedrørende omfanget av krevende enkeltelever.

**Figur 15: Krevende enkeltelever/Enkeltelever med krav på ekstra tilrettelagt undervisning (N=98, 99)**



Man ser av figurens venstre side at de aller fleste respondenter har minst en krevende elev i sin klasse, men som oftest har de flere elever med spesielle behov. Dette inkluderer også elever med krav på ekstra tilrettelagt oppfølging og undervisning (figurens høyre side). Av undersøkelsen fremkommer at henholdsvis 24 respondenter fra Drammen og 46 fra Trondheim oppgir å ha mellom to til fem elever med krav om tilrettelegging. Hvordan påvirker dette undervisningen for klassen som helhet?

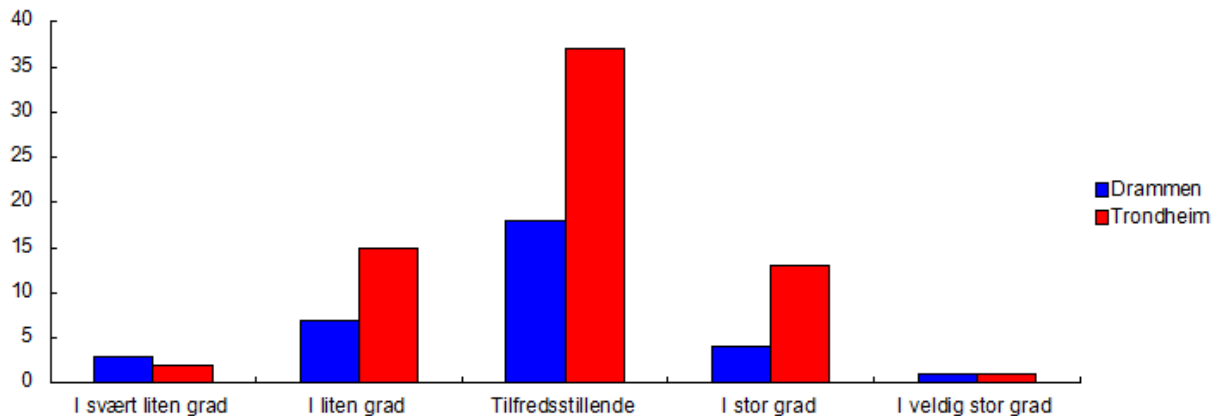
**Figur 16: "Oppfølging av krevende enkeltelever går tidvis utover oppfølgingen av andre elever og klassen som helhet." (N=102)**





Også her viser grafen variasjon. Svært mange lærere sier seg helt enig i at denne oppfølgingen tidvis går utover klassen som helhet. En rekke kommunale støttetjenester er ment å hjelpe læreren med slike elever, spørsmålet er imidlertid i hvilket omfang dette skjer i praksis. Hvordan opplever lærerne at disse støttetjenestene fungerer?

**Figur 17: I hvilken grad fungerer støttetjenestene til enkeltelever med spesielle behov? (N=101)**



Tendensen på dette området ser ut til å være at de fleste lærerne har grei erfaring med oppfølgingen fra disse tjenestene. Majoriteten av de spurte svarer at støttetjenestene til enkeltelever med spesielle behov fungerer tilfredsstillende. Det er imidlertid noe variasjon, og flere respondenter har krysset av for svarkategoriene “i liten/svært liten grad” enn antallet som har “i stor/veldig stor grad”. Man kan likevel ikke se signifikant store forskjeller mellom servicetilbudet i de to kommunene som deltok i undersøkelsen.

Trianguleringen gir et mer utfyllende bilde av hvordan utfordringene med enkeltelever kan arte seg. Enkelte lærere melder at støttetjenestene fungerer bra, og at de har blitt tilført nødvendige ressurser for å kunne tilrettelegge for både enkeltelevne og klassen. De fleste påpeker også at dyktige assistenter er en veldig stor ressurs for dem i klasserommet, og at spesialpedagogene som kobles inn ofte er svært dyktige. Problemet er likevel at man ved mange skoler mangler ressurser. Noen har ikke assistenter, og spesielt nevnes tilgangen på spesialpedagoger som lav flere steder. Ved sykdom blir ofte ikke spesialpedagogene erstattet, og det blir også påpekt av respondenter at spesialpedagogene i mange tilfeller settes inn som vikarer ved andre lærere sitt fravær. Dette

oppleves naturlig nok som feil bruk av pedagoger med spesialkompetanse.

*“Det tar enormt lang tid å få rett hjelp fra BUP og BFT”*

*“Opplever BUP som ei papirmølle det tar ekstremt lang tid å nå inn til..”*

Lærerne gir videre uttrykk for andre årsaker til mangelfull tilgjengelighet på pedagogisk støttepersonell. Det bekreftes at personalet i sentrale støttetjenester besitter høy kompetanse, men at det store problemet er tiden det ofte tar å koble disse ressursene til enkeltelever. Den lange tiden, med mye krevende møteaktivitet og annen nødvendig og påkrevet dokumentasjon, oppleves for mange som tærende både på tid og ressurser. Individuelle oppfølgingsplaner for elever med spesielle behov kan gjerne være veldig gode. Det viser at intensjonen om å hjelpe er til stede, men utfordringen ligger ofte i muligheten til å gjennomføre. Variert og tilpasset opplegg kan være svært nyttig og givende for disse elevene, men dette er som oftest tidkrevende for læreren. Dette kan føre til et dilemma der lærerne må prioritere hvem eller hva de skal vie mest tid til.

Erfaringer fra observasjonsstudiet viste at elevenes utfordringer i undervisningssituasjonen kan være av helt forskjellig art. Dette krever valg av ulike metoder og løsninger fra lærerens side, og utfordringene må helst løses der og da innenfor klasserommets vegger. I tillegg kan det i klassen være elever med behov og utfordringer som er vanskelige å klassifisere eller diagnostisere. Dermed utløses ikke ekstra ressurser til oppfølging av disse elevene, men det er allikevel ofte svært utfordrende å håndtere problemer knyttet til elever som faller innenfor denne gruppen. I klassene jeg observerte under studiet, var det ingen store problemer knyttet til enkeltelever med denne type utfordringer, men det var i følge lærerne som regel en eller to med ekstra utfordringer i hver klasse. Flere av disse elevene var tilsynelatende relativt ressurssterke, men de kunne for eksempel ha konsentrasjonsvansker eller andre utfordringer som førte til uro i klassen. Læreren må være veldig skjerpet for at ikke støyen skal eskalere. De gangene det var antydning til noe slikt, var det lett å se hvilke ringvirkninger det hadde for de andre elevene i klassen, og i sær de som hadde plass i nærheten av eleven som forårsaket uro. Følgende sitat fra den åpne spørsmålsdelen gir et bilde av hvordan utfordringen kan være:

*“I enkelte klasser blir hele klassemiljøet ødelagt av enkeltelever som ikke fungerer i vanlige klasserom, men som vi ikke har mulighet til å ta ut eller ressurser til å hjelpe.”*

Årsakene til at enkeltelever har spesielle behov er mange og sammensatte. Noen medvirkende faktorer kan være kulturelle og økonomiske forskjeller eller utfordringer. På denne bakgrunn var det naturlig å ha med et spørsmål om hvordan lærerne opplever sammensetningen av elevene i sin klasse. Figur XIV i appendiks viser at svarene har fordelt seg ganske jevnt utover skalaen, og dette kan tyde på at det kan være til dels store forskjeller fra klasse til klasse og fra skole til skole. I hvilken grad kan dette påvirke lærerens hverdag?

Svar fra undersøkelsen og inntrykk gjennom observasjon fremmer tanken om at sammensatte situasjoner i større grad krever flere typer løsninger. En lærer forklarte at en og samme metode ikke nødvendigvis passer alle. Det krever stor fleksibilitet fra læreren; fra elev til elev, og fra klasse til klasse. Læreren må ha en bred pedagogisk grunnkunnskap og evne til å forstå de ulike situasjoner, for å kunne ta gode valg knyttet til hver enkelt elev. Flere lærere var av den oppfatningen at elevmassen i større grad enn tidligere stiller krav til hva læreren kan gjøre for dem, mens lærerne opplever at de i mindre grad kan stille krav motsatt vei. Ved elevkonferanser ønsker man å kunne gi gode og relevante tilbakemeldinger til alle elever og foresatte, men dette er ofte krevende. Dette fordi elevene er ulike, men også fordi det krever mye organisering på tvers av klasser og lærere.

Det faktum at enkeltelever med spesielle behov får hjelp og støtte, kanskje i større grad enn tidligere, er i aller høyeste grad positivt. Økt fokus på dette representerer derimot nok en krevende arbeidsoppgave for læreren. Ekstrainnsatsen kan ta mye tid og krefter, både i og utenfor klasserommet. Et stort spenn av ulike utfordringer gjør at læreren må ha kunnskap som man ofte ikke tilegner seg gjennom utdanningen, og stor grad av fleksibilitet. Slike utfordringer kan være krevende for klasseromsundervisningen, enten ved direkte påvirkning der, eller ved at læreren må ta ressurser fra annet opplegg for å kunne tilfredsstille krav til oppfølging av enkeltelever.

Med henblikk på gjennomføring av tiltak og oppfølging av enkeltelever, er det en verdifull avlastning for læreren å ha fungerende støttetjenester tilknyttet skolen. På dette området ser man

at det er et klart forbedringspotensial. Det omhandler i de fleste tilfeller ikke mangel på kompetanse, men utfordringer relatert til stram økonomi, ressursknapphet og forskjellige systemtregheter. Dette gjenspeiles for øvrig i oppgavens hypoteser og tilknyttet teori. Konsekvensen av å mangle den avlastningen støttetjenestene gir, er mye ekstra arbeid for læreren. Dette kan medføre både fysiske og psykiske påkjenninger for læreren som har ansvaret for klassen, og utfordringer for klassen som helhet. Det ville vært en stor fordel om støttetjenestene var lettere tilgjengelig. Et klart og tydelig opplegg for dette, med rask responstid, vil kunne være til stor hjelp for både læreren, medelever og ikke minst enkelteleven selv.

Større grad av ulikhet (heterogenitet) er på mange måter en berikelse for både samfunn og skole, men det fører også til at samspeillet mellom lærer og elev blir mer komplekst og utfordrende. Potensielt store forskjeller fra et individ til et annet skaper dynamikk og utvidet horisont, men man kan også møte konflikter og utfordringer knyttet til dette. Sterkere individuelle rettigheter i samfunnet og tanker om at skolen skal legge undervisningen til rette for alle, medfører utfordringer i lærerhverdagen som kanskje ikke var der i samme grad tidligere. Disse funnene støtter opp om tidligere teori, hypotesen (H9) og til dels også funnene i IKT-delen hva angår elevens kunnskaper knyttet til det faget. Hvordan samspeillet med brukeren fungerer, kan være avgjørende for hvordan tiltakene til syvende og sist blir implementert.

## 4.5 Den indre konteksten

Hypotesene som er knyttet opp mot den indre konteksten omhandler i første rekke forhold knyttet til videreutdanning av skolens lærere, vikarbruk og konsekvenser av dette i skolehverdagen. Videre omhandler det skolens helsemessige- og sosiale støttetjenester, og hvordan dette fungerer ved den enkelte skole. Disse tjenestene er i større grad lagt til hver enkelt skole enn de øvrige kommunale støttetjenestene, og havner derfor innunder *den indre konteksten*<sup>13</sup>. Som tidligere påpekt flyter dette tidvis over i hverandre, og de ulike kontekstene kan ikke observeres som rigide skillelinjer.

---

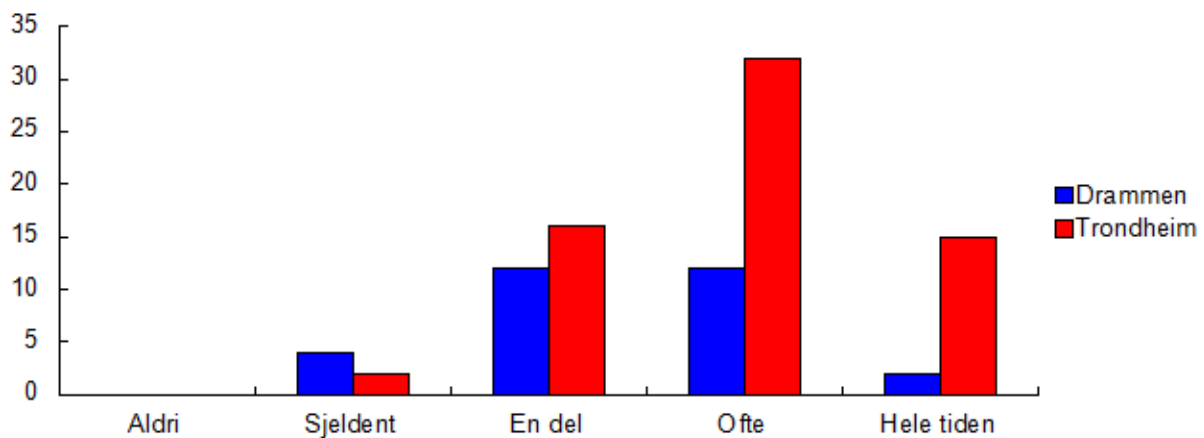
<sup>13</sup> Assistenten kunne like så godt vært knyttet til *den indre konteksten*, men konteksten (hvem de er ment å hjelpe) gjorde at de blir diskutert i *den ytre konteksten*.

#### 4.5.1 Elevenes sosiale utfordringer og skolens sosiale støttetjenester

*H10: Læreren må bruke mye tid på elevens sosiale utfordringer dersom skolens støttetjenester ikke fungerer godt nok (helsesøster, sosiallærer).*

Elevenes hverdag er kompleks og livet på skolen påvirkes av livet utenfor. I nyliberalistisk tenkning legges det ofte større vekt på at skolen skal sørge for elevenes faglig kompetanse enn å løse deres sosiale problemer (Telhaug; Jordhaug et al.). Det har vært enkelte avisoppslag knyttet til dette, blant annet angående den lave dekningen av helsesøstre pr. elev, der spesielt Drammen kom dårlig ut (VG 2014). Dette kan, som tidligere nevnt, relateres til høyresidens skolepolitiske prioriteringer.

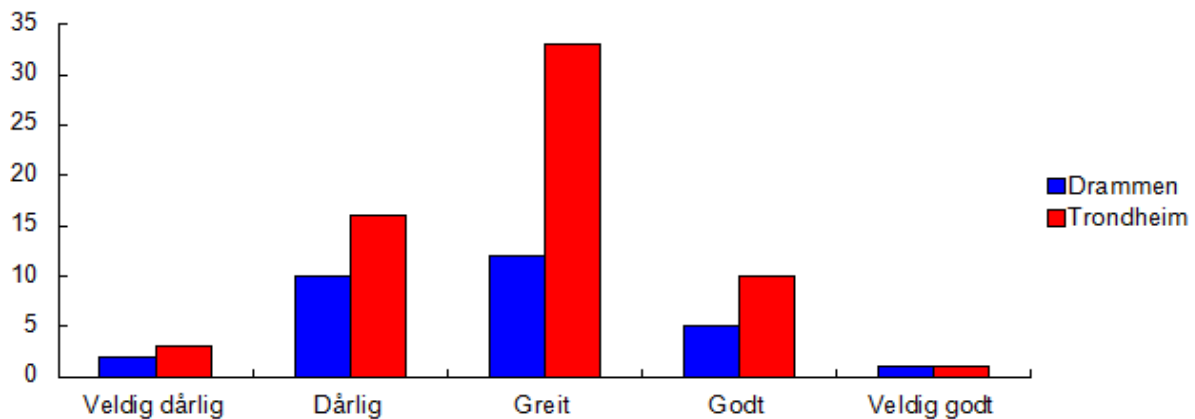
**Figur 18: Hvor ofte opplever du å bruke tid i hverdagen på elevens sosiale utfordringer (N=95)**



Alle lærerne som har svart på dette spørsmålet (figur 18), oppgir at de bruker tid på elevenes sosiale problemer i hverdagen, og de aller fleste har svart at de bruker en del tid eller ofte mer tid. Det kan se ut til at tidsbruken er noe større i Trondheim. Litt av årsaken til dette kan forklares gjennom bakgrunnsvariabler, da lærere på ungdomstrinnet opplever å bruke signifikant mindre tid enn de i småskolen (tabell VIII appendiks). Ettersom det er en skjevfordeling hos respondentene med tanke på den bakgrunnsvariabelen, det vil i dette tilfelle si at andelen respondenter som arbeider i ungdomskolen, er større i Drammen enn i Trondheim. Følgelig kan

dette være en faktor som påvirker den komparative forskjellen.

**Figur 19: Hvordan fungerer skolens sosiale støttetjenester? (N=93)**



Er støtteordningene med helsesøster, sosiallærer etc. gode nok? Figur 19 viser en relativt normalfordelt graf, med en svak “negativ” helning. Det vil si at det er flere som har krysset av for “dårlig/veldig dårlig” enn antallet som har svart “godt” eller ”veldig godt”. En bivariat regresjonsanalyse viser at det er signifikant sammenheng ( $p < 0,1$ ), der lærere som opplever at disse støtteordningene fungerer godt, også opplever både avlastning og redusert tidsbruk på dette i hverdagen (tabell VIII i appendiks), noe som gir støtte til hypotese H10.

De kvalitative forskningsmetodene i denne oppgaven belyser utfordringene knyttet til dette på et mer dyptgående og detaljert nivå. Det forsterker tidligere mottatte tilbakemeldinger om at fagpersonell ofte er veldig dyktige. Helsesøstre blir omtalt i rosende ordelag for måten de håndterer elevenes helsemessige eller sosiale utfordringer. Problemet er imidlertid det samme med disse støttetjenestene som med sosiallærere, at de ofte er få ansatte i forhold til sitt nedslagsfelt og ansvarsområde, og dette medfører at de sjeldent har anledning til å være til stede. Dette gir støtte til hypotesen. Konsekvensen av dette ser man av følgende utsagn:

*“Du skal inneha en rekke ferdigheter som lærer. I løpet av skoledagen er du pedagog, spesialpedagog, psykolog, sosiallærer og sykepleier..”*

En annen lærer påpeker viktigheten av å være til stede og stille opp for elevene som trenger litt ekstra sosialt, for at dette også skal gi positive ringvirkninger med henblikk på det faglige. Det krever både tid og kunnskap å forebygge at sosiale utfordringer blir et problem i klasserommet. Under observasjonsstudiet erfarte jeg flere tilfeller der elever med sosiale problemer, forårsaket støy. Det var alt fra relativt uskyldige konflikter i friminuttet, til mer dyptgående sosiale utfordringer inne i klasserommet. Siden læreren ofte er den eneste voksenpersonen i rommet, er det vanskelig for læreren å ta tak i konflikten uten at det rammer flyten i undervisningen.

Lærerne i undersøkelsen gir også uttrykk for at de bruker mye tid på elevens sosiale utfordringer. Knapphet på ressurser gjør at de ofte ikke klarer å forhindre at det som skjer utenfor klasserommet, også blir dratt med inn. De er uansett nødt til å ta tak i dette, fordi de opplever at det er viktig for at eleven også skal lykkes faglig. En medvirkende årsak er at de føler ansvar for å bygge mennesker. Dette er tidkrevende, med mange ulike individuelle problemer, og behov for nesten like mange tilnæringsmåter.

Man har som tidligere beskrevet, mulighet til å benytte støttetjenester, som sosiallærere og helsesøster, men respondentene er ikke fornøyd med hvordan ordningen fungerer. Misnøyen omhandler ikke støttepersonellens kompetanse, men kun den mangelfulle tilgjengeligheten. Konsekvensen av dette kan bli en skole som ikke fungerer så godt som den skal. Hadde derimot skolen hatt tilstrekkelig tilgang på støttetjenester og erfart god effekt av dette, ville det gitt en positiv innvirkning. Elevene ville vært mer mottakelige for læring, og en lærer som har kapasitet til å yte til fulle av sitt potensial, er helt essensielt for at man skal lykkes med undervisningen i skole og implementeringen av skolepolitikk.

#### 4.5.2 Etterutdanning og videreutvikling - muligheter og konsekvenser

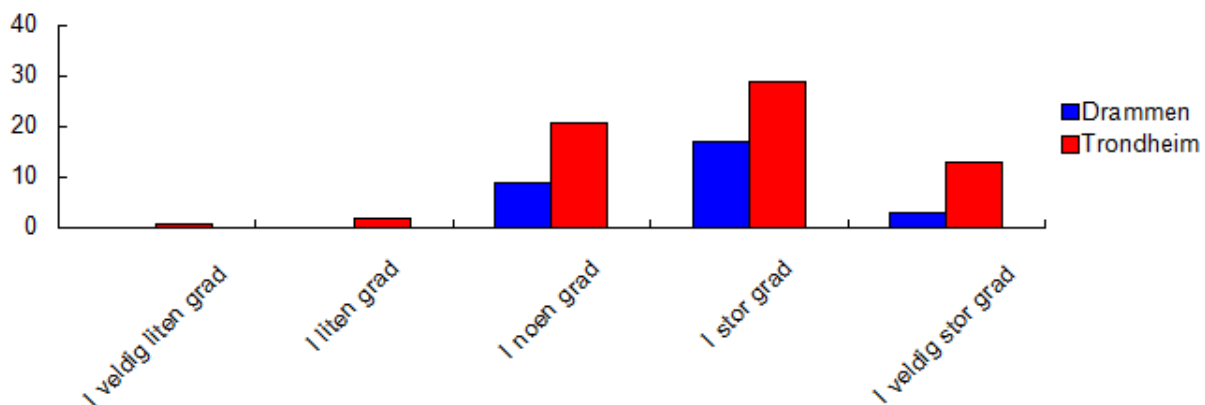
*H11: Etterutdanning av lærere er viktig, men utløser ofte utfordringer for skolen/lærerne.*

Påfyll av kunnskap er viktig for å kunne mestre en del av utfordringene man møter i hverdagen. Mange lærere ønsker mer tid til etter- og videreutdanning. Skolens dilemma er at tilrettelegging for dette ofte medfører problemer med å skaffe nok vikarer eller tilstrekkelig kompetente vikarer.

Det kan dessuten være utfordrende for vikaren å bli en fullverdig erstatter for faglæreren eller den faste læreren som kjenner klassen og enkeltelevers behov. (Jordfall et al.).

Figur XV i appendiks viser at de aller fleste respondentene ser ut til å være relativt godt fornøyd med mulighetene for etterutdanning. Allikevel er det ganske stor varians, og et definitivt forbedringspotensial. Det er imidlertid utfordringer knyttet til dette, både med henblikk på å skaffe vikarer, gode nok vikarer og bevare kontinuitet i undervisning og oppfølging av klassen. Av neste figur fremgår respondentenes erfaringer og opplevelse av hvordan dette forholder seg.

**Figur 20: I hvilken grad opplever du at elevene dine påvirkes dersom du er fraværende over en lengre periode? (N=95)**



En stor andel av lærerne opplever at deres fravær har noe eller stor innvirkning på elevene i egen klasse, noe som bygger oppunder hypotese H11. For å få faglig stimulanse uten å være borte fra skolen og undervisningstimene, kan man benytte refleksjon og diskusjon med kollegaer. Lærerne er imidlertid delte i synet på hvor mye tid de har til dette. Ut fra funn i svarene er oppfatningene ganske normalfordelt. Her ga svaralternativ "i stor grad" høyest score. Utbytte av slike samtaler oppleves imidlertid som veldig bra av de aller fleste (figur XVI og XVII i appendiks).

Svaret man får angående etterutdanning varierer veldig fra lærer til lærer, så også i spørreundersøkelsen. Noen er fornøyd, noen har ikke fått videreutdanning, mens andre mener de ikke har behov for det. Atter andre kvier seg for å søke om videreutdanning, fordi dette rammer



klassen i undervisning, eller ens egen oppfølging av klassen. I forbindelse med observasjonsstudiet erfarte jeg at mange av pausene mellom timene ble benyttet til undervisningsrelatert prat. Utgangspunktet var gjerne situasjoner som hadde oppstått i klassen, eller andre utfordringer i hverdagen. Dialogen forløp i en uformell tone. Et par av respondentene opplyser at disse samtaler er tilstrekkelig for å håndtere utfordringene og få inn nye perspektiver. Dette er eksempel på uformelle samtaler etter lærerens eget initiativ, mens andre mener at denne type samtaler i større grad bør formaliseres, da de har bra utbytte av slike samtaler. En formalisering av slike samtaler, vil imidlertid kreve at skoleledelsen eller andre med delegert ansvar følger opp dette. Det vil gjerne ta mer tid og ressurser, men kan sikre at utbyttet av slike samtaler blir bedre, og dermed være et supplement til annen kunnskapsutvikling for lærerne.

Med et samfunn i rask utvikling, og stadig nye innfallsvinkler til de ulike fagene, er det viktig at lærerne får mulighet til å ta til i denne utviklingen. Faglig påfyll er viktig, men det må veies opp mot de umiddelbare konsekvensene for klassen og kollegaene dersom skolen har lav lærerdekning. Nettopp av denne grunn kan det virke som om lærerne benytter seg av slike tilbud i mindre grad enn de i utgangspunktet ønsker. Det kan derfor være av betydning at man tenker alternativt på hvordan man organiserer dette. Kanskje man i større grad kan benytte seg av eksisterende kunnskap på skolen, og tilrettelegge for faglig utvikling internt på skolen? Det må i hvert fall tenkes helhetlig slik at lærerne får mulighet til faglig påfyll og inspirasjon, uten at dette i for stor grad rammer skolehverdagen.

## 5.0 Oppsummering, konklusjon og avslutning

Denne oppgaven tar utgangspunkt i en problemstilling knyttet til at det eksisterer en avstand mellom myndighetenes og samfunnets krav og forventninger til skolen sammenlignet med de rammevilkår og muligheter lærerne faktisk har i skolehverdagen. På denne bakgrunn ble det foretatt søk i litteraturen med henblikk på å studere de samfunnspolitiske strømninger og ideologier som har vært med å skape skolens verdigrunnlag og målsettinger. Funnene i datamaterialet viser seg i stor grad å støtte opp under hypotesene som er utarbeidet på grunnlag av teori funnet i litteraturen og tidligere forskning.

De offentlige myndigheter lager lover, forskrifter og handlingsplaner som skolen skal følge. Myndighetene legger også budsjetter som gir rammer for skolens drift og handlingsrom. I praksis er det skoleledere og lærere som skal forvalte de krav og forventninger som ligger til skolen, ut fra de gitte rammer. Nettopp i dette spenningsrommet mellom de offentlige og samfunnsrelaterte kravene, finner man lærerne som forventes å levere på dette. Lærerne arbeider på bakkeplan, det vil si i de direkte møtene med elever og deres foresatte. I forbindelse med denne oppgaven ble derfor vurdert som essensielt viktig å fange opp lærernes subjektive oppfatninger av hvordan utfordringer relatert til den omtalte avstanden oppleves i hverdagen. Metodene som ble benyttet i undersøkelsen, var spørreskjema til lærere i to bykommuner og observasjonsstudie ved en skole i en av byene.

Det komparative datamaterialet gir inntrykk av at lærerne i Drammen og Trondheim samsvarer på de fleste punkter, og at utvalget som helhet bør bli benyttet ved videre analyse og diskusjon. Ulikt politisk styresett ser ikke ut til å medføre signifikante forskjeller, noe som kan tyde på at mange av funnene er på systemnivå, og finnes uavhengig av hvilket parti som har makten i kommunen. Dessuten kan skjevheten i utvalget være utslagsgivende der ulikhetene er signifikante, og man må dermed være varsom med å trekke konklusjoner basert på det komparative.

Intensjonen med oppgaven er ikke å finne løsningen på utfordringene, eller å peke på syndebukker. Hensikten er å sette fokus på konsekvensene spriket mellom krav og forventninger i

praksis skaper når rammevilkårene ikke står i forhold til disse. Utfordringene i hverdagen kan bidra til at skolepolitikken ikke får samme innvirkning og effekt som man kunne ønske. Det er forståelig at politikere ønsker å se resultater, og at de fører tilsyn med at midlene de investerer blir benyttet på en fornuftig og god måte. Man må ikke glemme at også staten og samfunnet vi lever i har begrensede ressurser, og det er politikernes ansvar å forvalte disse. Dette kan også uttrykkes på en annen måte: De ressursene skolen mottar fra stat og kommune er bevilget ut fra et budsjett der det må foretas strenge prioriteringer mellom mange ulike samfunnsområder og behov.

Læreren er på sin side en profesjonsutøver, med høy yrkesstolthet, som i liten grad setter pris på å få detaljregulert arbeidshverdagen. Det er på ingen måte overraskende at det blir reaksjoner når de opplever at rammene for profesjonsutøvelsen blir innskrenket. Samtidig anbefales det at de bidrar til at debatten om rammevilkårene blir god, og at de benytter sin kunnskap om hvilken informasjon politikere søker, til å komme med konstruktive innspill. Denne forståelsen kan de med fordel vise i noe større grad ovenfor både politikere og skoleledelsen. Resultatpress ovenfra er ofte ekstra merkbart for skolelederne, som med begrensede økonomiske midler skal ivareta både skoleeiers krav og interessene til sine lærere. Variasjonene er imidlertid store fra skole til skole og fra lærer til lærer.

I lærerkollegiet finner man ofte en meningskultur, og et ønske om at det meste skal løses gjennom demokratiske prosesser på arbeidsplassen. Dette er ideelt sett verdifullt, men det kan føre til at alle små og store avgjørelser blir møysommelig debattert. Diskusjonene har i mange tilfeller liten fremdrift, dette på grunn av beslutningsvegring og frykt for å tråkke noen på tærne. Etter undertegnede oppfatning ville nok lærerne selv tjene på om de, enkelte ganger, i større grad lar seg lede, slik at lærerdemokratiet konsentreres mot de sakene som virkelig betyr noe. Organisasjonskulturen i enkelte skolemiljøer kan tidvis bli noe utydelig, og man ville nok profitert på mer tydelige og effektive ansvarslinjer og beslutningsprosesser. Både skoleledelsen og de ansatte må være med å bidra til at dette utvikles.

Avslutningsvis er det imidlertid viktig å påpeke denne oppgavens aller viktigste poeng. Frykten for at skolen og klasserommet blir en "black box" og et offer for samfunnets krav og

forventninger som ikke er forenlige med hverdagen lærerne opplever og ressursene de har tilgang til. Dette vil ikke bare føre til misfornøyde lærere, men også til en lite fruktbar skolepolitikk og elever som ikke får en så god skole som man bør gi dem. Politikerne, skoleledere og andre som styrer skolen må være bevisst på helheten; alle rammefaktorene som bidrar i skolehverdagen, og hvordan de korresponderer i samspill med hverandre og med forventningene til skolen. Dersom den store avstanden som finnes på mange områder mellom politikk og utøvelse vedvarer, vil dette neppe bidra til at norsk skole oppnår suksess i internasjonal sammenheng. Resultatene vil med andre ord trolig ikke bli etter intensjonen.

Utdanningsforbundet har kjørt kampanjen “la lærerne være lærere”, som spiller på den store diversiteten av oppgaver i deres hverdag. Med et samfunn som utvikler seg i stor fart, vil det naturlig gjelde for lærerprofesjonen også som ikke kan sees på uavhengig av sine omgivelser. Kanskje er det på tide med en grundig diskusjon om hva som ligger i det å være lærer, og hvilke krav og forventninger som lar seg oppfylle med de rammene som eksisterer? Det bør hvert fall reflekteres rundt dette, og avstanden det har skapt mellom samfunn/politikere og lærerstanden, før kløften blir så stor at det blir umulig å bygge en bro.

Selv om utvalgsgruppen har begrensninger med tanke på generalisering for den enkelte lærer og skole, vil funnene med stor sannsynlighet være gyldige om vi utvider målet til å gjelde på kommunalt nivå. Dessuten kan ikke den politiske innfallsvinkelen basere seg alene på statistisk generalisering; en situasjon kan være interessant selv om bare 2 av 10 lærere opplever det. Betingelsene og utfordringene kan være ulike mellom individ og enheter, og dette må man åpne for også i den politiske utformingen.

I denne oppgaven er det valgt en bred tilnærming, med litt informasjon om mye, men det kunne også være interessant å gå enda dypere på hvert enkelt tema. Man kunne utvidet de ulike metodene, for eksempel med en langt mer omfattende observasjonsstudie, eller med et større og enda mer representativt utvalg i spørreundersøkelsen. Dessuten inneholder lærerhverdagen flere elementer og utfordringer enn de som er inkludert innenfor denne oppgavens rammer. Det er for eksempel ikke sett på lærerutdanningen eller forskjeller på den offentlige skolen kontra den private. Mulighetene for videre forskning er så absolutt til stede innenfor et felt som kan betraktes

som et av de mest spennende og betydningsfulle innenfor samfunnsforskningen.

## 6.0 Kildeliste

Aardal, Bernt (red.) (2011): *Det politiske landskap - En studie av stortingsvalget 2009*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Arfwedson, Gerhard (1984): *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tanum-Norli

Arfwedsson, Gerhard og Lundman, Lars (1980): *Det är inte lärarnas fel. Rapport från ett forskningsprojekt om lärarnas arbetssituation*. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget

Bakke, Jarle (2005): *Likhet mot ulikhet - En studie av verdi- og fagsynspreferanser hos lærerutdannere*. Tromsø: Det samfunnsvitenskapelige fakultetet - Universitetet i Tromsø

Bates, Jane, Sue Lewis og Andy Pickard (2011): *Education Policy, Practice and the Professional*. London: Continuum International Publishing Group

Berglund, Frode (2007): "Nye sosiale skiller: Sektor teller, ideologi avgjør" i Bernt Aardal (red.): *Norske velgere - En studie av stortingsvalget 2005*. Oslo: Damm

Black, Paul og Dylan William (1998): *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment

Brannen, Julia (1992): "Combining qualitative and quantitative approaches: an overview" i Julia Brannen (red.): *Mixing Methods: qualitative and quantitative research*. 3-38 Aldershot: Avebury

Bryman, Alan (1992): "Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration" i Julia Brannen (red.): *Mixing Methods: qualitative and quantitative research*. 57-78 Aldershot: Avebury

Busch, Tor, Jan Ole Vanebo, Kurt Klaudi Klausen og Erik Johnsen (2005): *Modernisering i offentlig sektor: Utfordringer metoder og dilemmaer*, 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Compton, Mary og Lois Weiner (red.) (2008): *The global assault on teaching, teachers, and their unions - stories for resistance*. New York: Palgrave Macmillan

Creswell, John W. Og Vicki L. Plano Clark (2007): *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, California: Sage

Dahllöf, Urban (1998) “En återblick på det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet och några av dess senare utlöpare.” I Rune Kvalsund, Lidveig Bøe, Kåre Heggen, Kjell-Arild Madssen og Sveinung Vaage (red.): *I lærande fellesskap: Helsingsskrift til Urban Dahllöf på 70-årsdagen*, 11-44. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda

Dale, Erling Lars, Nils Gilje og Sølvi Lillejord (2011): *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Cappelen Damm AS

Drammen Kommune (ingen dato): *Om kommunen*. Hentet 17.04.2014 fra <https://www.drammen.kommune.no/no/Om-kommunen/>

Dye, Thomas R. (1976): *Policy analysis: what governments do, why they do it, and what difference it makes*. Tuscaloosa, Alabama: University Alabama Press

Gudmundsdottir, Greta B., Marit Loftsgarden og Geir Ottestad (2014): *Nyutdannede lærere - Profesjonsfaglig digital kompetanse og erfaringer med IKT i lærerutdanningen*. Tromsø: Senter for IKT i utdanningen

Haug, Are Vegard, Kristian Helland-Hansen, Knut Midgaard og Dag Einar Thorsen (2007): “Demokratiets muligheter i det nyliberale samfunn” i Per Kristen Mydske, Dag Harald Claes og Amund Lie (red) *Nyliberalisme - Ideer og politisk virkelighet*. 49-68 Oslo: Universitetsforlaget

Haustreis, Mette (2014): “Læreren stemples som sytepave”, kronikk i *Aftenposten*, 20.01. Hentet 05.02.2014 fra

[http://www.aftenposten.no/meninger/Lareren-stemples-som-sytepave-7440100.html#.U42Rfv1\\_s-U](http://www.aftenposten.no/meninger/Lareren-stemples-som-sytepave-7440100.html#.U42Rfv1_s-U)

Hermansen, Tormod (2005): "Den nyliberalistiske staten" i Tor Busch, Jan Ole Vanebo, Kurt Klaudi Klausen og Erik Johnsen (2005): *Modernisering i offentlig sektor: Utfordringer metoder og dilemmaer*, 2.utgave. 40-52 Oslo: Universitetsforlaget

Jarlov, Signe og Preben Melander (2005): "Statens økonomistyringsdiskurs - forklædte managementreformer, velafrettet ledelsesretorik og indkapslet arbeidspraksis" i Tor Busch, Jan Ole Vanebo, Kurt Klaudi Klausen og Erik Johnsen (2005): *Modernisering i offentlig sektor: Utfordringer metoder og dilemmaer*, 2.utgave. 107-128 Oslo: Universitetsforlaget

Jordfald, Bård, Torgeir Nyen og Åsmund Arup Seip (2009): *Tidstyvene - En beskrivelse av lærernes arbeidssituasjon*. Oslo: Fafo-rapport 2009:23

Klausen, Kurt Klaudi (2005): "Fra Public Administration over New PA til NPM - en fortolkningsramme for reformer" i Tor Busch, Jan Ole Vanebo, Kurt Klaudi Klausen og Erik Johnsen (2005): *Modernisering i offentlig sektor: Utfordringer metoder og dilemmaer*, 2.utgave. 53-69 Oslo: Universitetsforlaget

Marsdal, Magnus E. (2011): *Kunnskapsbløffen. Skoler som jukser, barn som gruer seg*. Oslo: Forlaget Manifest AS

Moses, Jonathon W. og Torbjørn L. Knutsen (2010): *Ways of Knowing: Competing Methodologies in Social and Political Research*, 2. utgave. London: Palgrave Macmillan

Mydske, Per Kristen, Dag Harald Claes og Amund Lie (red.) (2007): *Nyliberalisme - Ideer og politisk virkelighet*. Oslo: Universitetsforlaget

Myhre, Reidar (2001): *Didaktisk basiskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk



Norsk Riksringkasting (2014): “Demonstrerte mot flere arbeidsuker”, artikkel, 05.04. Hentet 23.04.14 fra <http://www.nrk.no/ostlandssendingen/tusenvis-av-laerere-demonstrerte-1.11651740>

Opplæringsloven (1998): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 13.02.14 fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

Ringdal, Kristen (2009): *Enhet og Mangfold*, 2.utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Sjøberg, Svein (2014): “PISA-syndromet – Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD”. I *Nytt Norsk Tidsskrift*. 01/2014, s. 30-43.

Steger, Mannfred B. og Ravi K. Roy (2010): *Neoliberalism - A very short introduction*. New York: Oxford University Press

Stone, Deborah (2002): *Policy paradox : the art of political decision making*, Redigert utgave. New York: Norton

Telhaug, Alfred Oftedal (2006): *Skolen mellom stat og marked*, 2.utgave. Oslo: Didakta Norsk forlag

Thorsen, Dag Einar og Amund Lie (2007): “Kva er nyliberalisme” i Per Kristen Mydske, Dag Harald Claes og Amund Lie (red) *Nyliberalisme - Ideer og politisk virkelighet*. 33-48 Oslo: Universitetsforlaget

Tjora, Aksel (2011): *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, 2. Utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk

Trondheim Kommune (ingen dato): *Statistikk og prognoser*. Hentet 17.04.2014 fra <https://www.trondheim.kommune.no/content/1117713580/Statistikk-og-prognoser>

Ulstein, Hege (2014): “Se min skole”, kronikk i Dagsavisen, 18.01. Hentet 02.02.14 fra

[http://www.dagsavisen.no/nyemeninger/alle\\_meninger/cat1003/subcat1013/thread293703/#post\\_293703](http://www.dagsavisen.no/nyemeninger/alle_meninger/cat1003/subcat1013/thread293703/#post_293703)

Utdanningsdirektoratet (ingen dato): *Kunnskapsløftet: Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet 17.02.14 fra <http://www.udir.no/lareplaner/kunnskapsloftet/>

Vanebo, Jan Ole (2005): “Omforming av offentlig sektor - kart og landskap i endring” i Tor Busch, Jan Ole Vanebo, Kurt Klaudi Klausen og Erik Johnsen (2005): *Modernisering i offentlig sektor: Utfordringer metoder og dilemmaer*, 2.utgave. 28-39 Oslo: Universitetsforlaget

*Verdens Gang* (2014): “2965 elever på én helsesøster”, artikkel, 21.04. Hentet 25.04.14 fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/2965-elever-paa-en-helsesoster/a/10147180/>

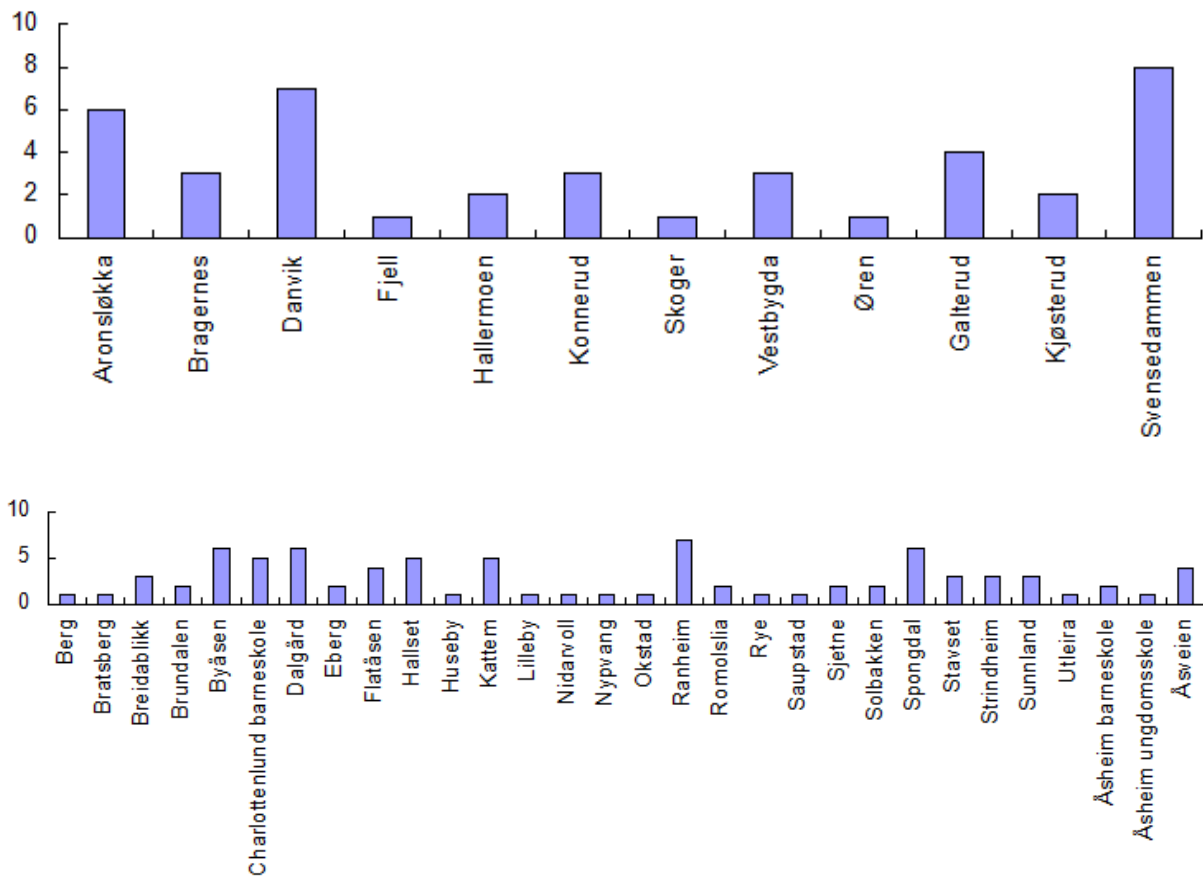
Winter, Søren C. og Vibeke Lehmann Nielsen (2010): *Implementering af politik*, 2. utgave. Århus: Academica

Yin, Robert K.(1994): *Case study research. Design and methods*. London: Sage Publications.

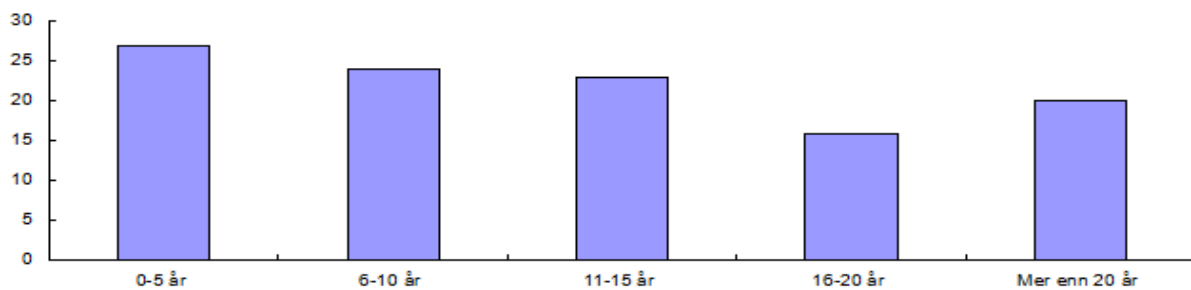
## Appendiks A: Figurer

Tallene på y-aksen representerer antall respondenter, mens x-aksen indikerer svaralternativet respondenten har valgt (omvendt på noen få figurer).

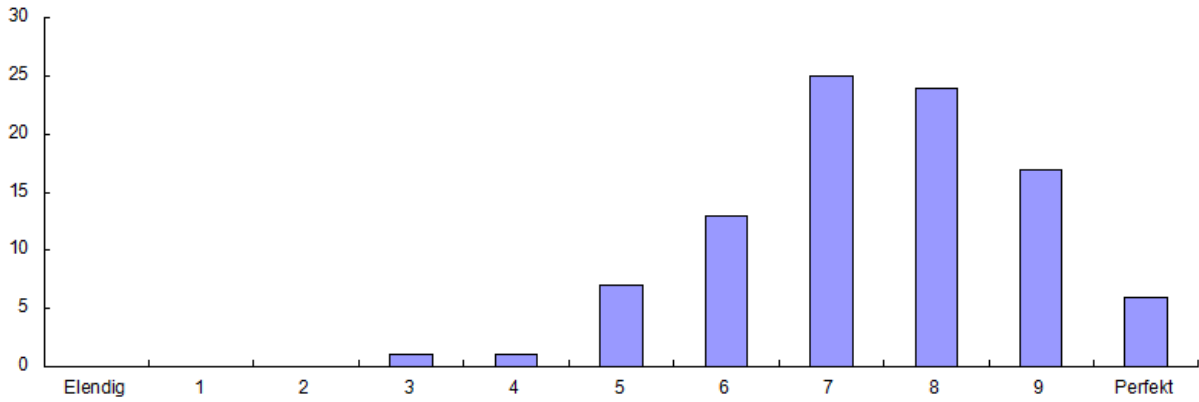
**Figur I: Respondentenes skolefordeling - Drammen og Trondheim (N=45, 92)**



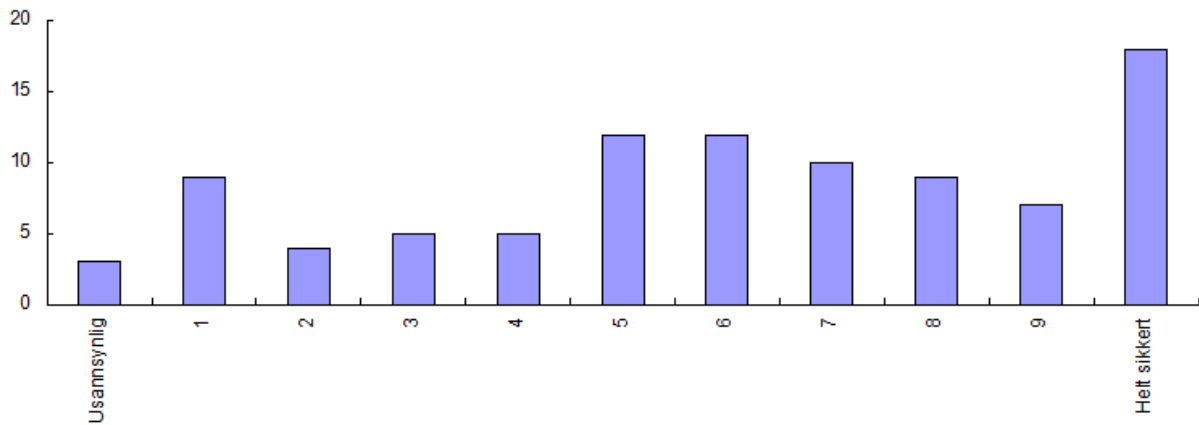
**Figur II: Lærer erfaring (antall år) (N=110)**



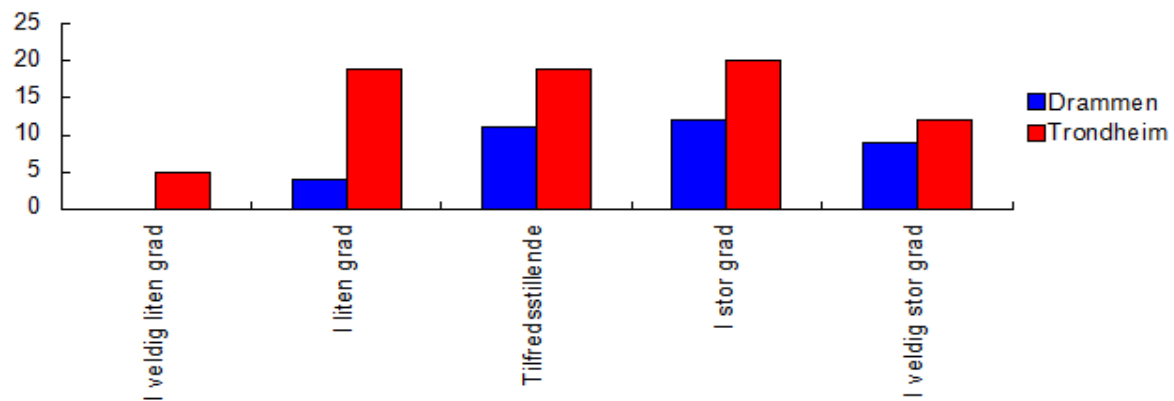
**Figur III: Jobbtilfredshet blant lærerne (N=94)**



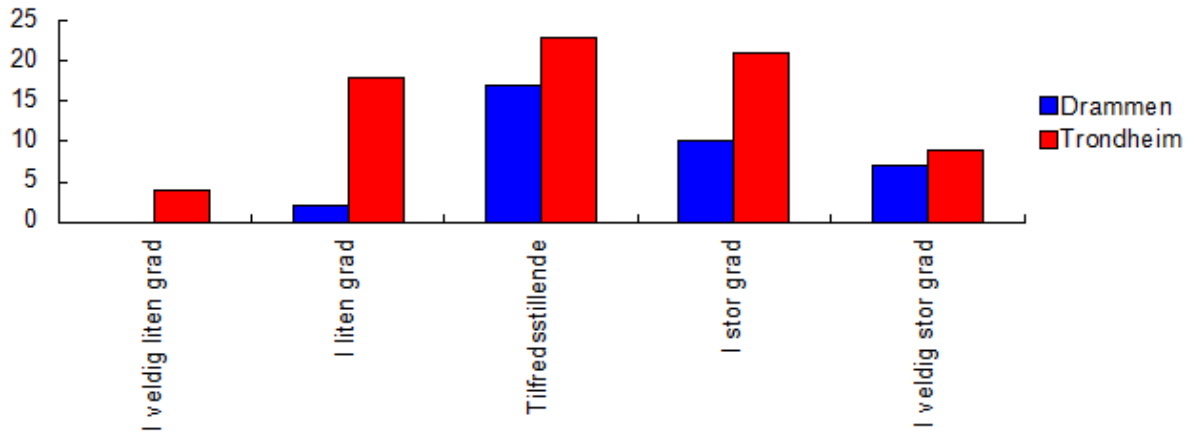
**Figur IV: Ville valgt å bli lærer hvis du kunne velge på nytt (N=94)**



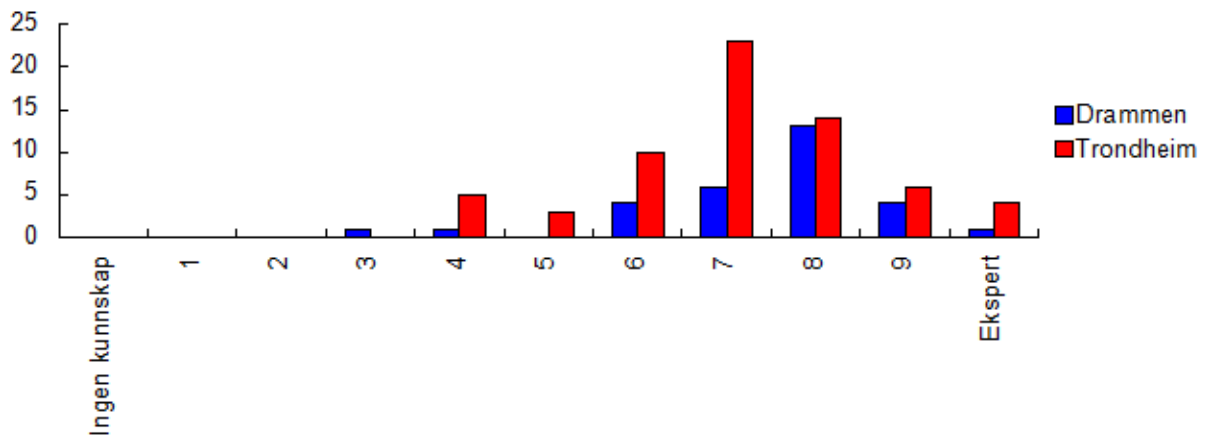
**Figur V: Fysiske rammer - Materiell/PC-er (N=111)**



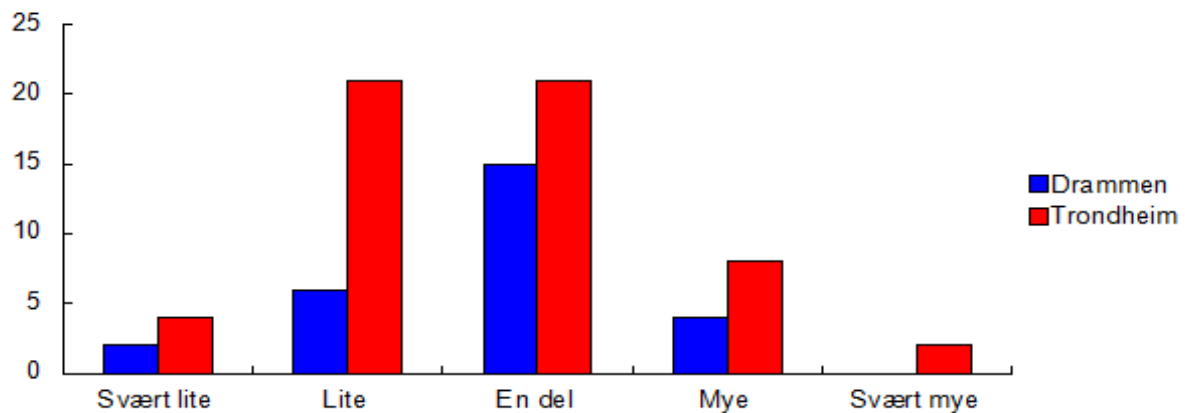
Figur VI: Fysiske rammer - Fysisk utforming (arb.plass etc.) (N=111)



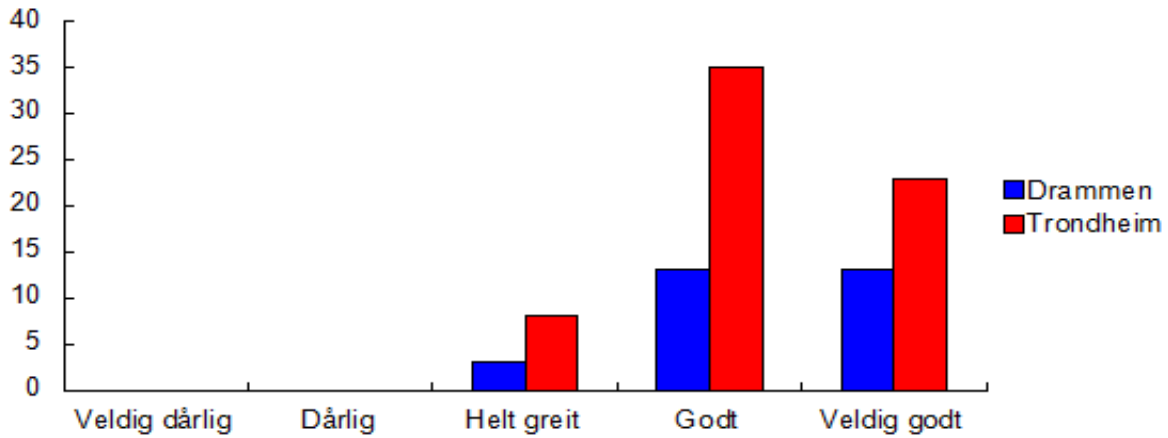
Figur VII: Kunnskap for bruk av IKT i undervisning (N=95)



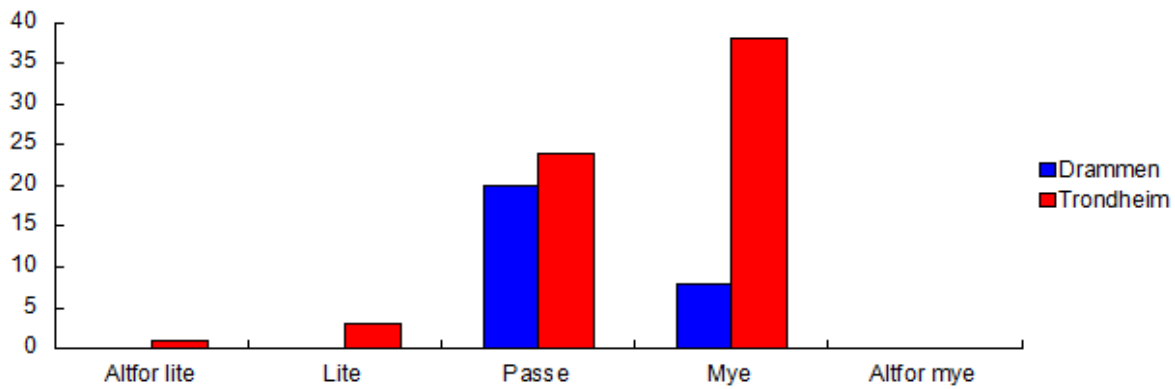
Figur VIII: Tidsbruk på forberedelser til standardiserte tester (N=98)



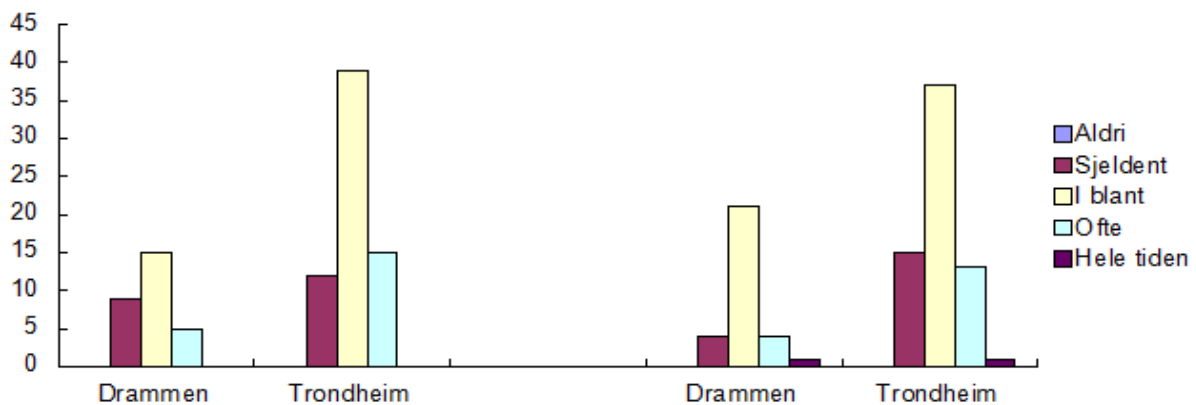
**Figur IX: Hvordan fungerer samarbeidet med de foresatte i din(e) klasse(r)? (N=95)**



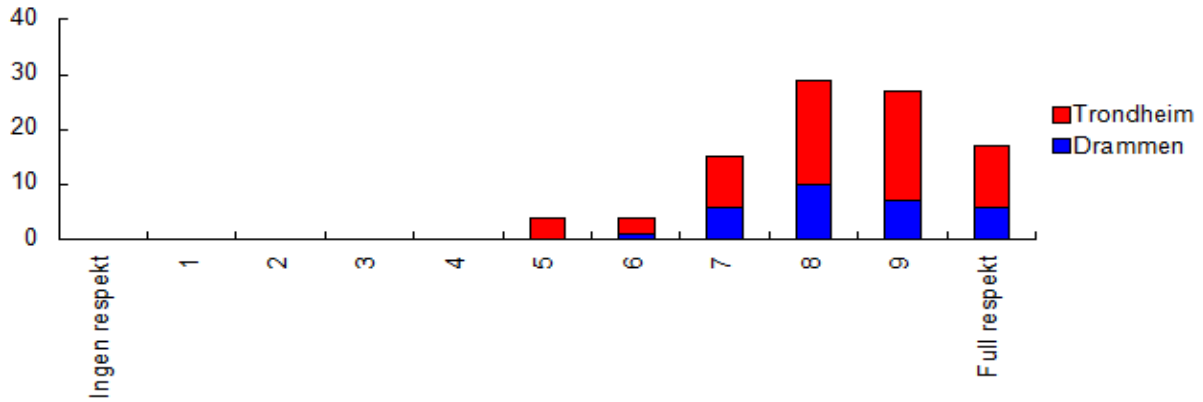
**Figur X: Tid brukt på samarbeid med de foresatte (N=94)**



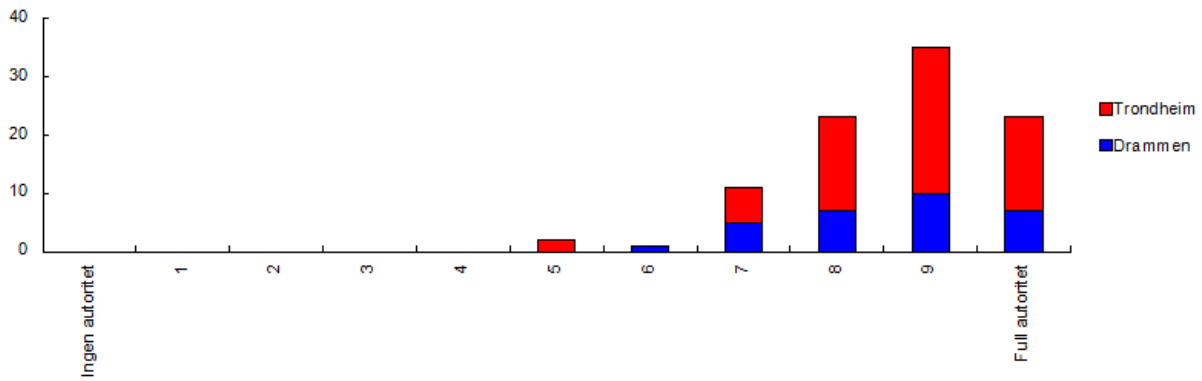
**Figur XI: Foresatte mer tidkrevende enn nødvendig/Foresatte bevisste på barnas rettigheter i skolehverdagen? (N=96)**



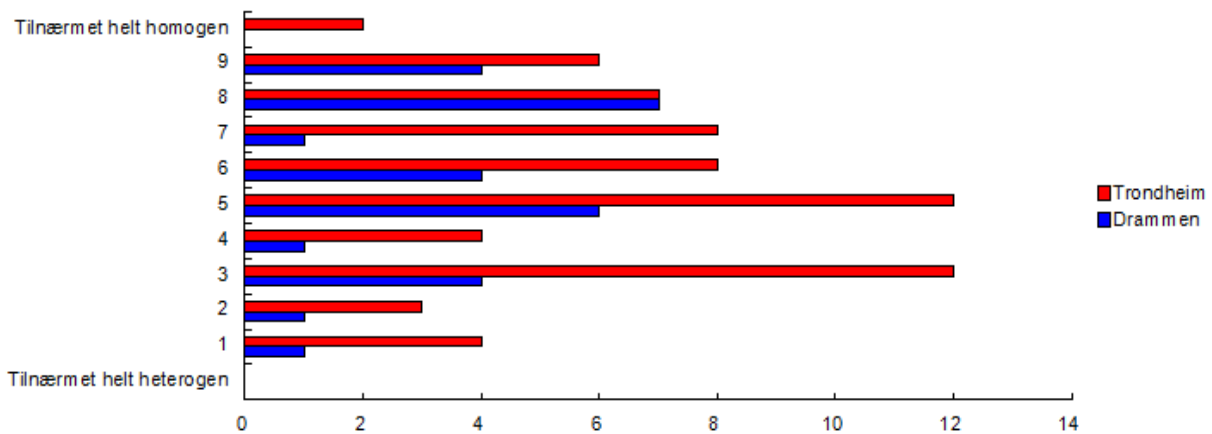
Figur XII: Foreldre respekterer lærer sitt valg (N=96)



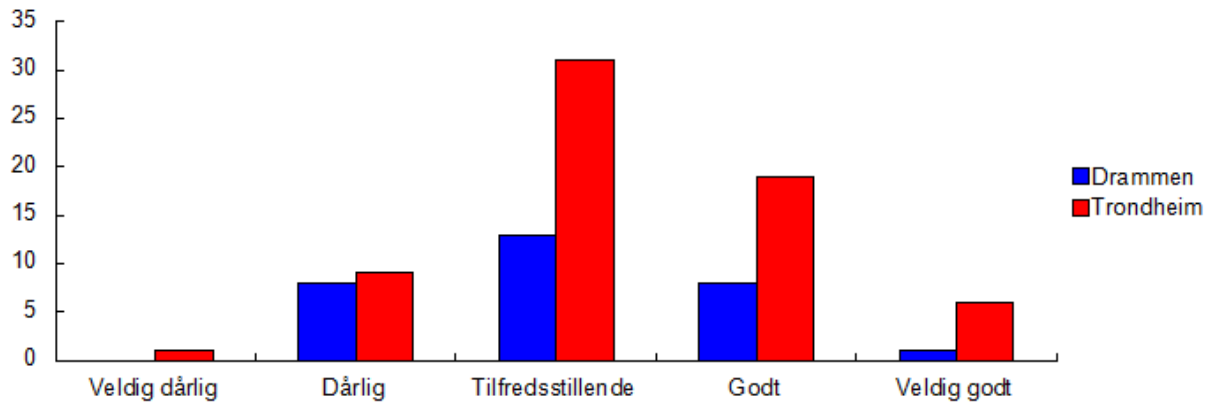
Figur XIII: Elevene respekterer læreren (autoritet) (N=95)



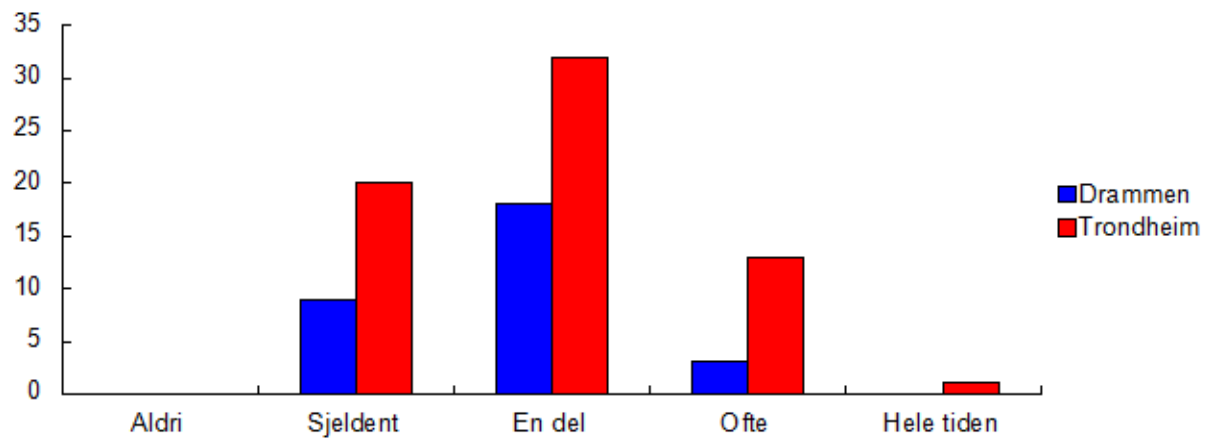
Figur XIV: Hvor sammensatt er klassen din (nasjonalitet, sosioøkonomisk bakgrunn, interesser etc.) (N=95)



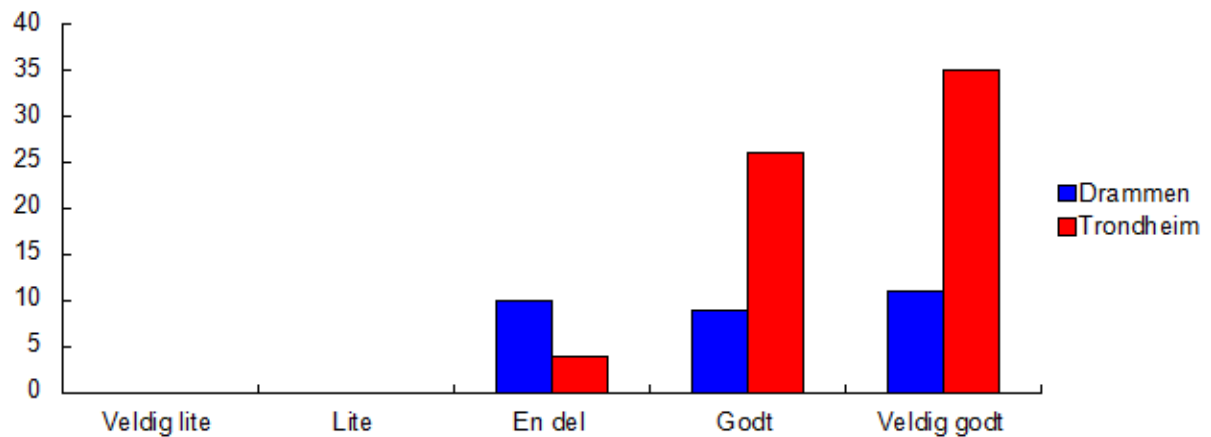
Figur XV: Skolen tilrettelegger for kurs og videreutdanning (N=96)



Figur XVI: Tid brukt på fagsamtaler med andre lærere (N=96)



Figur XVII: Utbytte av fagsamtaler med andre lærere (N=95)





## Appendiks B: Tabeller

**Tabell I: Deskriptiv statistikk - Alle variabler**

Variabelnavn	N	Min.	Maks.	Gj.snitt	St.avvik
Drammen	137	0	1	0,329	0,471
Mann	111	0	1	0,207	0,407
Alder	114	1	5	2,720	1,148
Småskolen	109	0	1	0,413	0,495
Mellomtrinnet	109	0	1	0,376	0,487
Ungdomstrinnet	109	0	1	0,211	0,410
Lærererfaring	110	1	5	2,800	1,432
Faglig kompetanse	113	0	1	0,575	0,497
Kontaktlærer	114	0	1	0,710	0,456
Materiell/PC-er	111	1	5	3,370	1,114
Fysiske rammer	111	1	5	3,320	1,044
Kunnskap/ferdigheter	110	2	5	3,810	0,657
IdeologiSkoleeier	106	1	5	2,920	0,870
IdeologiSkoleledelsen	106	1	5	3,340	0,914
IdeologiKollegiet	106	2	5	3,790	0,713
KrevendeEnkeltelever	98	1	4	3,030	0,710
EnkelteleverKrav	99	1	4	2,820	0,645
EnkelteleverVSKlassen	102	1	5	4,360	1,088
TilretteleggingSvakest	102	1	5	3,050	0,750
TilretteleggingGjSnitt	102	2	5	3,600	0,618
TilretteleggingSterkest	102	1	5	2,840	0,853
Støttetjenester	101	1	5	2,890	0,811
Dokumentasjon&Rap	98	2	5	3,430	0,732
Dok&Rap - For mye	98	2	5	3,840	0,870
Forarbeid st. tester	83	1	5	2,723	0,888
Endrer prioriteringer	96	1	5	3,530	1,105
Lærernytte	95	1	5	2,960	0,898
Elevnytte	94	1	4	2,380	0,917
IKT i undervisning	96	1	5	3,480	1,015
IKT-kunnskap	95	3	10	7,210	1,472
IKT-tetthet	96	1	5	3,230	1,192
IKT-utstyr fungerer	95	1	5	3,240	0,872
IKT retningslinjer	95	1	5	3,720	0,663
IKT støtte&veiledning	96	1	5	3,100	0,876

Forståelse samfunn	96	1	4	2,240	0,707
Krav/ønsker samfunn	95	1	4	2,440	0,782
Forståelse politikere	95	1	4	1,840	0,734
Krav/ønsker politikere	95	1	5	2,223	0,732
Samarbeid foresatte	95	3	5	4,260	0,656
Tidkrevende foresatte	95	2	4	2,997	0,660
Respekt foresatte	96	5	10	8,271	1,277
Autoritet elever	95	5	10	8,650	1,128
Elevsammensetning	95	1	10	5,561	2,396
Sosiale utfordringer	95	2	5	3,769	0,821
Sosiale støttetjenester	93	1	5	2,820	0,846
Kurs/videreutdanning	96	1	5	3,234	0,864
Påvirket ved fravær	95	1	5	3,786	0,788
Fagprat kollegiet	96	2	5	2,891	0,709
Utbytte fagprat	95	3	5	4,344	0,724
Skolepolitikere	93	0	9	3,910	1,909
Jobbtilfredshet	94	3	10	7,458	1,441
Lærer på nytt	94	0	10	6,052	3,060

**Tabell II: Avhengig variabel - Jobbtilfredshet**

OLS-regresjon med standardfeil i parentes

	Modell 1
Konstant	6,394*** (0,323)
Skolepolitikere	0,270*** (0,074)
R2:	0,127
N =	94

\*p<0,1; \*\*p<0,05; \*\*\*p<0,01

**Tabell III: Avhengig variabel - Ville valgt læreryrket igjen hvis mulig å velge på nytt**

OLS-regresjon med standardfeil i parentes

	Modell 1
Konstant	4,016*** (0,695)
Skolepolitikere	-0,523** (0,160)
R2:	0,106
N =	94

\*p<0,1; \*\*p<0,05; \*\*\*p<0,01

**Tabell IV: Avhengig variabel – Fysiske rammer (arbeidsplass, klasserom etc.)**

OLS-regresjon med standardfeil i parentes

	Modell 1
Konstant	3,173*** (0,119)
Drammen	0,438** (0,209)
R2:	0,039
N =	111

\*p<0,1; \*\*p<0,05; \*\*\*p<0,01

**Tabell V: Avhengig variabel - Bruk av IKT i undervisning**

OLS-regresjon med standardfeil i parentes

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Konstant	0,731* (0,434)	2,463*** (0,281)	2,790*** (0,378)	3,418*** (0,341)
IKT-kunnskap	0,383*** (0,059)			
IKT-tetthet		0,315*** (0,082)		
IKT-støtte skolen			0,222* (0,117)	
Alder				-0,093 (0,102)
Mann				0,152 (0,273)
Mellomtrinnet				0,558** (0,242)
Ungdomstrinnet				0,607** (0,289)
R2:	0,313	0,136	0,037	0,115
N =	94	94	94	87

\*p<0,1; \*\*p<0,05; \*\*\*p<0,01

*Mellomtrinnet (5. til 7.klasse) og ungdomstrinnet (8. til 10. klasse) måles mot referansekategoriens småskolen (1. til 4. klasse).*

**Tabell VI: Avhengig variabel - Tid brukt på samarbeid med foresatte**

OLS-regresjon med standardfeil i parentes

---

	Modell 1
Konstant	3,142*** (0,151)
Kontaktlærer	0,476*** (0,142)
Mellomtrinnet	-0,040 (0,132)
Ungdomstrinnet	-0,351** (0,167)

---

R2:	0,193
N =	90

---

\*p<0,1; \*\*p<0,05; \*\*\*p<0,01

*Mellomtrinnet (5. til 7.klasse) og ungdomstrinnet (8. til 10. klasse) måles mot referansekategorien småskolen (1. til 4. klasse).*

**Tabell VII: Avhengig variabel - Foreldre er tidvis vanskeligere enn nødvendig**

OLS-regresjon med standardfeil i parentes

---

	Modell 1
Konstant	3,306*** (0,160)
Lærererfaring	-0,107** (0,049)

---

R2:	0,050
N =	92

---

\*p<0,1; \*\*p<0,05; \*\*\*p<0,01

**Tabell VIII: Avhengig variabel - Tid brukt på elevenes sosiale utfordringer**

OLS-regresjon med standardfeil i parentes

---

	Modell 1	Modell 2
Konstant	4,135*** (0,215)	4,320*** (0,295)
Kontaktlærer	-0,193 (0,203)	
Mellomtrinnet	-0,209 (0,188)	
Ungdomstrinnet	-0,612** (0,234)	
Støttetjenester		-0,198** (0,100)

---

R2: 0,074  
N = 90

---

\*p<0,1; \*\*p<0,05; \*\*\*p<0,01

Mellomtrinnet (5. til 7.klasse) og ungdomstrinnet (8. til 10. klasse) måles mot referansekategoriens småskolen (1. til 4. klasse).

## Om oppgaven + Valg av kommune/skole

Formålet med denne undersøkelsen er å se på lærerens rammevilkår for utøvelse av profesjonen, og eventuelle implikasjoner dette kan ha for implementering av skolepolitiske tiltak. Tanken er å rette søkelys på hvilke utfordringer som allerede ligger i lærerens hverdag, og er derfor ute etter læreres subjektive oppfatning av ulike problemstillinger som er med på å forme lærerhverdagen. Datamaterialet vil bli brukt i undertegnede sin mastergradsoppgave ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).

Det er frivillig å delta, og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Bortsett fra noen spesifikke bakgrunnsopplysninger, er alle spørsmål valgfrie. Dersom ingen av svaralternativene passer deg, kan du gå videre i skjemaet uten å krysse av i noen bokser. Datamaterialet vil bli anonymisert ved prosjektslutt, senest ved utgangen av 2014.

Undersøkelsen kan besvares til og med 14.04. Dersom du ønsker mer info ligger det vedlagt en pdf-fil sammen med mailen.

Takk for at du er villig til å delta! Det er til stor hjelp.

Andreas Fjelltoft  
mastergradsstudent

Jon Arve Nervik  
førsteamanuensis, veileder  
Institutt for sosiologi og statsvitenskap, NTNU

---

Hvor ligger skolen du jobber på?\*

– Please Select –

## Skoler i Drammen

Ved hvilken skole jobber du?\*

-- Please Select -- ▼

## Skoler i Trondheim, A til J

Ved hvilken skole jobber du?\*



## Skoler i Trondheim, K til R

Ved hvilken skole jobber du?\*

**Skoler i Trondheim, S til Å.**

Ved hvilken skole jobber du?\*

## Bakgrunnsspørsmål

Kjønn?

- Kvinne  
 Mann

Alder

- 18-29 år       30-39 år       40-49 år       50-59 år       60 år eller eldre

På hvilke trinn underviser du?

1. - 4. klasse       5. - 7. klasse       8. - 10. klasse

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

- 0-5 år       6-10 år       11-15 år       16-20 år       Mer enn 20 år

I hvilke(t) fag underviser du?

- KRLE  
 Norsk  
 Matematikk  
 Naturfag  
 Engelsk  
 Fremmedspråk/Språklig fordypning  
 Samfunnsfag  
 Kunst og håndverk  
 Musikk  
 Mat og helse  
 Kroppsøving  
 Annet (vennligst spesifiser)

Har du formell faglig kompetanse i alle du underviser i?

Med formell faglig kompetanse menes et visst antall studiepoeng på Høgskole-/Universitetsnivå i det angitte faget (som regel 30 eller 60 avhengig av fag og trinn det undervises på).

- Ja  
 Nei

Er du kontaktlærer?

- Ja  
 Nei

## Tid og ressurser

I hvilken grad har du nok av følgende ressurser i hverdagen til å få gjort oppgavene så godt som du ønsker?

	I veldig liten grad	I liten grad	Tilfredsstillende	I stor grad	I veldig stor grad
Materiell/PC'er	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fysiske rammer (klasserom, arbeidsplass o.l)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Støttepersonell på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Støtte fra arbeidsgiver (skoleledelse/skoleeier)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunnskap og ferdigheter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Om du ønsker - Skriv noen ord rundt egne opplevelser og tanker omkring tid og ressurser i lærerhverdagen:

## Ideologi

Opplever du at dine tanker om hvordan skolen bør være/utvikles videre er i samsvar med

	I veldig liten grad	I liten grad	Tilfredstillende	I stor grad	I veldig stor grad
Skoleeier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skoleledelsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andre lærere på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Om du ønsker - Skriv litt fritt om dine egne tanker og erfaringer rundt utviklingen av skolen og læreryrket her:

## Enkeltelever

Har du enkeltelever i klassen(e) som ...

	Ingen	Én	2 til 5	Flere enn 5
legger beslag på vesentlig mer tid enn andre?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
har krav på ekstra tilrettelagt undervisning og oppfølging?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

I hvilken grad kjenner du deg igjen i følgende påstand: "Oppfølging av krevende enkeltelever går tidvis utover oppfølgingen av andre elever og klassen som helhet."

- Helt uenig  
 Litt uenig  
 Hverken enig eller uenig  
 Litt enig  
 Helt enig

I hvilken grad føler du at du får tilrettelagt undervisningen slik du ønsker for elevene som er kategorisert etter faglig "styrke"

	I svært liten grad	I liten grad	Tilfredstillende	I stor grad	I veldig stor grad
Svakest	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
På gjennomsnittet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sterkest	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

I hvilken grad fungerer støtten skolen og andre støttetjenester gir enkeltelever med spesielle behov etter din oppfatning?

F.eks: Assistenter, spesialpedagoger, skolehelsetjenesten, PPT, BUP, Barnevern

- I svært liten grad  
 I liten grad  
 Tilfredstillende  
 I stor grad  
 I veldig stor grad

Om du ønsker - Skriv litt om hvordan enkeltelever påvirker lærerhverdagen og skolens støttetjenester:

## Dokumentasjon, testing og rapportering

Hvor stor del av jobbhverdagen opplever du å bruke på dokumentasjon og rapportering?

- Veldig lite  
 Lite  
 En del  
 Mye  
 Veldig mye

Hvor enig er du i følgende påstand: "Jeg bruker for mye tid på dokumentasjon og rapportering sammenliknet med andre arbeidsoppgaver"?

- Helt uenig  
 Litt uenig  
 Hverken enig eller uenig  
 Litt enig  
 Helt enig

Hvor mye tid bruker du på forberedelser til standardiserte tester?

PIRLS, Nasjonale prøver og PISA

- Svært lite  
 Lite  
 En del  
 Mye  
 Svært mye  
 Har ikke hatt

Hvor enig er du i følgende påstand: "Jeg bruker deler av undervisningen på spesifikke forberedelser til standardiserte tester"?

- Helt uenig  
 Litt uenig  
 Hverken enig eller uenig  
 Litt enig  
 Helt enig  
 Har ikke hatt

Hvor enig er du i følgende påstand: "Gjennomføringen av standardiserte tester endrer fokus og prioritering mellom fag"?

- Svært uenig  
 Litt uenig  
 Hverken enig eller uenig  
 Litt enig  
 Helt enig

I hvilken grad opplever du at følgende drar nytte av standardiserte tester, dokumentasjon og rapportering?

	Veldig liten nytte	Liten nytte	Ok nytte	Stor nytte	Veldig stor nytte
Lærerne (du)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Om du ønsker - Skriv litt om dokumentasjon, testing og rapportering i skoleverket

## Bruk av IKT

I hvilken grad bruker du IKT som en del av undervisningen?

- I veldig liten grad
- I liten grad
- En del
- I stor grad
- I veldig stor grad

På en skala fra 0 til 10, i hvilken grad besitter du de nødvendige IKT-kunnskapene du trenger i hverdagen som lærer?

0 er "ikke i det hele tatt", mens 10 er "ekspert".

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IKT-kunnskaper	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvordan er "IKT-tettheten" ved skolen du jobber på?

Pc'er pr. elev, smartboard i klasserom, tilgang på kopimaskiner etc.

- Svært dårlig
- Dårlig
- Tilfredstillende
- God
- Svært god

Hvor godt fungerer det tekniske utstyret ved skolen du jobber på?

F.eks.: PC'er, smartboards, wi-fi, kopimaskiner o.l

- Svært dårlig
- Dårlig
- Tilfredstillende
- Godt
- Svært godt

I hvilken grad opplever du at elevene forholder seg til retningslinjene gitt av lærer ved bruk av IKT i undervisning?

- I veldig liten grad
- I liten grad
- Sånn passe
- I stor grad
- I veldig stor grad

I hvilken grad opplever du at skolen har gitt deg nødvendig støtte og oppfølging for at du skal kunne benytte deg av IKT i hverdagen som lærer?

- I veldig liten grad
- I liten grad
- Tilfredstillende
- I stor grad
- I veldig stor grad

Om du ønsker - Skriv litt om hvordan du opplever bruken av IKT i skolen:



## Samfunn

Opplever du at samfunnet som helhet har forståelse for hvordan lærerens hverdag er?

- Veldig liten forståelse
- Liten forståelse
- Ok forståelse
- Stor forståelse
- Veldig stor forståelse

I hvilken grad opplever du at samfunnets ønsker og krav for skolen er realiserbare gitt dagens forhold?

- I veldig liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I veldig stor grad

Opplever du at politikerne har forståelse for hvordan lærerens hverdag er?

- Veldig liten forståelse
- Liten forståelse
- Ok forståelse
- Stor forståelse
- Veldig stor forståelse

I hvilken grad mener du at politikernes ønsker og krav for skolen er realiserbare gitt dagens forhold?

- I veldig liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I veldig stor grad

Hvordan opplever du at samarbeidet med foresatte fungerer i din(e) klasser(r)?

- Veldig dårlig
- Dårlig
- Helt greit
- Godt
- Veldig godt

Etter din oppfatning - Hvor mye tid bruker du på samarbeid med de foresatte?

- Altfor lite
- Lite
- Passe
- Mye
- Altfor mye

Opplever du at enkelte foresatte kan være vanskelige og mer tidkrevende enn du mener er nødvendig?

- Aldri
- Sjeldent
- I blant
- Ofte
- Hele tiden

Opplever du at enkelte foresatte er veldig bevisste på hvilke rettigheter deres barn har i forbindelse med skolehverdagen?

- Aldri
- Sjeldent
- I blant
- Ofte
- Hele tiden

Hvordan oppfatter du at de foresatte respekterer valgene du gjør på vegne av klassen/elevene?  
Fra 0 (ingen respekt) til 10 (full respekt)

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Respekt for valg:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

I hvilken grad opplever du å ha autoritet hos elevene dine?  
Fra 0 (ingen respekt) til 10 (full respekt)

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autoritet:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvor sammensatt føler du at klassen(e) din(e) er (nasjonalitet, bakgrunn, osv.)?  
Fra 0 (tilnærmet helt heterogen) til 10 (tilnærmet helt homogen)

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sammensetning:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvor ofte opplever du å bruke tid i hverdagen på elevenes sosiale utfordringer?

- Aldri
- Sjeldent
- En del
- Ofte
- Hele tiden

Etter ditt syn - Hvor godt fungerer skolen/skoleeiers sosiale støttetjenester for elevene?  
Helsesøster, sosiallærere osv.

- Veldig dårlig
- Dårlig
- Greit
- Godt
- Veldig godt

Om du ønsker - Skriv litt om hvordan du lærerrollen i dagens samfunn, elevens sosiale hverdag og dets betydning for skolehverdagen:

## Videreutvikling

Etter din oppfatning - Hvor godt legger skolen din til rette for kurs og videreutdanning?

- Veldig dårlig
- Dårlig
- Tilfredstillende
- Godt
- Veldig godt

I hvilken grad opplever du at din egen klasse blir påvirket dersom du er fraværende over en lengre periode?  
F.eks. ved kurs

- I veldig liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I veldig stor grad

Har du tid i hverdagen til undervisningsrelatert prat, diskusjon og/eller refleksjon med andre lærere?

- Aldri
- Sjeldent
- En del
- Ofte
- Hele tiden

Hvor godt utbytte har du av undervisningsrelaterte samtaler med kollegaer?

- Veldig lite
- Lite
- En del
- Godt
- Veldig godt

Om du ønsker - Skriv litt fritt om videreutvikling av læreren og utfordring knyttet til dette:

## Avslutningsvis

På en skala fra 0 til 10, hvordan vil du rangere følgende?  
Der 0 er "elendig" og 10 er "perfekt"

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Det norske skolesystemet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Politikerne (skolepolitikk)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livet som lærer (jobbtilfredshet)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvor sannsynlig er det at  
0 er "helt usannsynlig" og 10 er "helt sikkert"

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
At du fortsatt er lærer om 5 år	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At du hadde valgt å bli lærer om du kunne velge på nytt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>