

# MASTEROPPGAVE

Å stå mellom barken og veden

Dilemmaer blant lærere i yrkesfaglig utdanning

Utarbeidet av:

Malin Spaniland

Fag:

Organisasjon og ledelse

Avdeling:

Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag



## **Forord**

Denne avhandlingen er en del av Masterstudiet i Organisasjon og ledelse ved Høgskolen i Østfold. Arbeidet med oppgaven har vært både krevende, spennende og lærerikt. Jeg vil rette en takk til mine informanter som stilte seg til disposisjon for meg. Jeg vil også rette en stor takk til min veileder professor Julianne Cheek. Julianne har gitt gode, presise og konstruktive tilbakemeldinger hele veien, og alltid vært optimistisk på mine vegne. Jeg vil også takke arbeidsgiver og kollegaer for at jeg har fått gjøre dette.

«Det gode er det alt og alle streber etter»

Aristoteles, Den Nikomakiske Etikk i Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen 2007:22

Eidsberg 1.5.2016

Malin Spaniland

## Sammendrag

Bakgrunnen for studien er skolens klare oppdrag: flest mulig skal gjennomføre videregående opplæring med best mulig resultat. Lærerne må daglig forholde seg til forventninger om at de skal både være effektive og resultatorienterte, og at de på samme tid skal gi enkeltelever både oppmerksomhet og omsorg. Denne studien handler om hvilke dilemmaer en lærer på helse og oppvekstfag kan stå i når det gjelder faget Prosjekt til Fordypning (PTF)<sup>1</sup>, og hva det gjør med en yrkesfaglærer å stå i ulike forventninger og dilemmaer. Jeg har brukt kvalitativ metode ved å intervjuere lærere som jobber ved Vg2 Helsefagarbeider og Vg2 Barne- og ungdomsarbeiderfaget<sup>2</sup>. Jeg har gjennomført semistrukturert intervju gjennom «Critical incident technique» (CIT). Semistrukturerte intervjuer kan tillate respondentene til å snakke om hva som er av interesse eller betydning for dem. Det er en analyse av kritiske hendelser lærere har observert/ deltatt i. Jeg har også brukt «purposeful sampling» - en informasjonsrik case studie i dybden. Det gjør at jeg kan identifisere likheter, forskjeller og mønstre for å søke innsikt i hvordan og hvorfor folk engasjerer seg i hendelsen. Dette vil gjenspeiles i min intervjuguide med særdeles åpne spørsmål. Målet var «maximum variation», totalt ble det 11 intervjuer. Hovedteorier jeg har brukt for å svare på problemstillingen er Moral Distress og Through-put, som koples til New Public Management. Målet har vært å få en dypere forståelse for problemstillingen. Jeg har også belyst temaer som dilemmaer og motivasjon. Som følge av funnene har jeg også belyst temaet kvalitet.

Hovedfunn av dilemmaer som lærerne belyser er; mål om flest mulig fullført og bestått, det å måtte balansere på en knivsegg, ressurser på godt og vondt, og hvem sin oppgave er det egentlig. Lærerne var veldig bevisste på, og kjente press om, at flest mulig elever skal fullføre og bestå. De beskrev ulike dilemmaer rundt det med å skaffe til veie alle praksisplassene, og de oppga flere dilemmaer rundt kvaliteten på både elever, veiledere og læreplaner. Lærerne sa mye om opplevelsen av å stå i slike dilemmaer, som knytter seg rundt emosjoner/affekter, maktesløshet, og positiv og negativ motivasjon. Konsekvensene lærerne oppga som kan forekomme av å stå i slike dilemmaer er blant annet tap av praksisplasser, utvanning av yrkesfagene, helseplager, og at lærere slutter i jobben. Konklusjonen viser at lærerne har beskrevet flere ulike dilemmaer og effekter av disse som kan relateres til moral distress. Lærerne blir dratt i ulik retninger, og i mange tilfeller føler lærerne at uansett hva de gjør blir

<sup>1</sup> Prosjekt til fordypning er et av fagene på yrkesfag i videregående skole. Faget skal være praksisrettet.

<sup>2</sup> Vg2 Helsefagarbeider og vg2 Barne- og ungdomsarbeider er to studieretninger elever kan velge innen helse og oppvekst.

det en negativ konsekvens. De står midt imellom skolens oppdrag, læreplaner, eleven, foreldre, praksisplassene, og utdanningen som sådan, med seg selv i midten med en stolthet over profesjonen og en integritet å bevare. Jeg mener disse funnene må tas alvorlig, særlig fra politikeres hold, om man skal ta yrkesutdanningen alvorlig.

## Innholdsfortegnelse

<b>Kapittel 1 Presentasjon og bakgrunn for valg av tema</b>	<b>S 8</b>
1.1 Skolen som arena	S 8
1.2 Skole og utdanning i Norge	S 9
1.3 Prosjekt til fordypning (PTF) faget	S 13
1.4 Etisk tenketak	S 15
1.4.1 Tid til hver enkelt elev?	S 16
1.4.2 Yrkesfagstandarden må heves!	S 16
1.4.3 Statistikkjuks?	S 17
1.4.4 Prestasjonslønn?	S 18
1.5 Hensikten med oppgaven og presentasjon av problemstilling	S 19
1.6 Oppsummering og en kort oversikt over oppgavens hoveddeler	S 21
<b>Kapittel 2 Teoretisk og empirisk fundament for problemstillingen</b>	<b>S 23</b>
2.1 Ulike forventninger og krav for læreren i faget PTF	S 23
2.1.1 Kunnskapsløftet og Utdanningsforbundet	S 25
2.1.2 Samfunnets krav	S 26
2.1.3 Bedriftens ansvar og forventninger	S 27
2.1.4 Skolens oppdrag	S 28
2.2 Lærerens dilemmaer	S 29
2.2.1 Løgstrup (og Lèvinas) og nærhetsetikken	S 31
2.2.2 Profesjonsetikk i skolen	S 32
2.3 Through-put; Skolen som marked og elever som forbruker	S 33
2.4 Moral Distress	S 36
2.5 Motivasjon i lærerarbeidet	S 39
2.6 Oppsummering	S 41
<b>Kapittel 3 Prosjektets forskningsdesign</b>	<b>S 40</b>
3.1 Kvalitativ metode	S 40
3.2 Intervju	S 44
3.2.1 Semistrukturert intervju gjennom «Critical incident technique»	S 45
3.3 Utvalg av informanter	S 47
3.4 Begrunnelse for valg av spørsmål til intervju	S 49
3.5 Kritisk analyse av det planlagte	S 50
3.5.1 Etske sider ved forskningen	S 52
3.6 Oppsummering	S 54

<b>Kapittel 4 Analyse av data</b>	<b>S 55</b>
4.1 Analyseprosessen	S 55
4.1.1 Første steg i analyseprosessen; Intervjuet og transkribering	S 56
4.1.2 Koding av data	S 58
4.1.3 Kategorier	S 61
4.1.4 Tolking av kategorier	S 62
4.1.5 Tolkning av data	S 63
4.2 Forskningsprosjektets troverdighet	S 64
4.3 Oppsummering	S 66
<b>Kapittel 5 Funn i forskningsprosjektet; Ansvarsområde, dilemmaer,- effekter og konsekvenser av dilemmaer</b>	<b>S 68</b>
5.1 Dilemmaer lærere på Vg2 Barne- og ungdomsarbeider og Helsefagarbeider opplever i faget Prosjekt til fordypning	S 68
5.1.1 Flest mulig fullført og bestått	S 68
5.1.2. Balanserer på en knivsegg	S 70
5.1.3 Ressurser	S 73
5.1.4 Alles eller ingens oppgave?	S 76
5.2 Oppsummering	S 77
<b>Kapittel 6 Opplevelsen, effekter og konsekvenser av dilemmaene</b>	<b>S 79</b>
6.1 Opplevelsen og effekter av å stå i slike dilemmaer.	S 79
6.1.1 Emosjoner/ affekter	S 79
6.1.2 Makteløshet	S 81
6.1.3 Negativ motivasjon	S 83
6.1.4 Positiv motivasjon	S 84
6.2 Konsekvenser av dilemmaene	S 86
6.2.1 Tap av praksisplasser	S 87
6.2.2 Utvanning av yrkesfagene	S 88
6.2.3 Helseplager	S 90
6.2.4 Lærere slutter i jobben	S 91
6.3 Oppsummering	S 91
<b>Kapittel 7 Hovedfunn på tvers av kategorier, konklusjoner og implikasjoner på praksis</b>	<b>S 93</b>
7.1 Mellom barken og veden	S 93
7.2 Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen	S 95
7.2.1 SØF-rapport nr. 01/16. Skolekvalitet i videregående opplæring	S 100
7.3 Hva gjør målet til skolene om «flest mulig bestått med best mulig resultat» med lærerne?	S 102
7.4 Konklusjon	S 107
7.5 Studiens begrensninger, og nye utfordringer og muligheter	S 109

<b>Litteraturliste</b>	<b>S 110</b>
<b>Vedlegg</b>	
Vedlegg 1 Oppdragsbrev	S 115
Vedlegg 2 Intervjuguide	S 118
Vedlegg 3 Forespørsel	S 119
Vedlegg 4 NSD	S 121
<b>Illustrasjoner</b>	
Illustrasjon 1. Oversikt over utdannelsesløp (Spaniland)	S 10
Illustrasjon 2. Eksempel på målte resultater (Spaniland)	S 29
Illustrasjon 3. Atkinsons modell (Imsen 2001:248)	S 40
Illustrasjon 4. Oversikt over analyseprosessen (Hesse-Biber og Leavy 2011:317)	S 55
Illustrasjon 5. Første steg i analyseprosessen (Hesse-Biber og Leavy 2011:317)	S 56
Illustrasjon 6. Koding av data (Hesse-Biber og Leavy 2011:317)	S 58
Illustrasjon 7. Oversikt over kategorier (Spaniland)	S 63
Illustrasjon 8. Tolkning av data (Hesse-Biber og Leavy 2011:316)	S 63
Illustrasjon 9. Viser med farget tekst hva som vil bli omtalt nå (Spaniland)	S 68
Illustrasjon 10. Effektene av dilemmaene (Spaniland)	S 79
Illustrasjon 11. Konsekvenser av dilemmaer (Spaniland)	S 86
Illustrasjon 12. Definisjon av resultatmålene (Falch, Bensnes og Strøm 2016)	S 101
Illustrasjon 13. Gjennomsnittlig skolekvalitet (Vik 2016)	S 102

## **Kapittel 1 Presentasjon og bakgrunn for valg av tema**

I mitt arbeid som yrkesfaglærer i den videregående skole får jeg hvert mange dyktige, motiverte elever. Men, jeg får også elever som det er utfordringer rundt. Jeg mener i utgangspunktet at alle skal få en sjanse til praksis. Det er mange elever som blomstrer når de kommer ut i praksis, det er virkelig artig å se. Men, vi har også noen elever som ikke blomstrer, av en eller annen grunn. Hvert år opplever jeg å stå i dilemmaer av ulike slag, og å måtte ta en del vanskelig valg kanskje også på tross av det jeg mener er riktig. Jeg tror mange yrkesfaglærere opplever å måtte utføre oppgaver hvor uansett hvilket valg man tar så er det et dårlig valg. Som lærer ønsker man det beste for elevene samtidig som man er ansvarlig for elevene og yrkesgruppen som de er på vei inn i som sådan. Det handler om å være lojal og pliktoppfyllende i forhold til arbeidsgiver på den ene siden og å opprettholde/ heve yrkets status og gode arbeidstakere på den andre siden. I denne oppgaven ønsker jeg å ha fokus på dilemmaer rundt utplassering av elever i faget Prosjekt til fordypning. Ut i fra denne erfaringen er jeg nysgjerrig på hvordan andre lærere opplever faget og utplassering av elever. Opplever de noen dilemmaer? –i så tilfelle, hvilke? På hvilken måte? –og hva tenker lærerne om å stå i disse dilemmaene.

I dette kapitlet vil jeg si noe om tema for oppgaven, begrunne valg av tema, samt presentere problemstillingen. Jeg vil også si noe om formålet med oppgaven og til slutt vil jeg gjøre rede for oppgavens hoveddeler.

### **1.1 Skolen som arena**

Skolen er en arena preget av relasjoner og møter mellom mennesker. Kjønn, alder, kultur, etnisk bakgrunn, religion og livssyn former oss til disse ulike møtene og stiller oss overfor etiske utfordringer. Skolen i et flerkulturelt samfunn byr på mange krevende og spennende møter. Til møtene trengs både kunnskap, øvelse og moralsk dømmekraft (Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen 2007:14).

Læreryrket er i dobbel forstand et verdibasert yrke. For det første skal arbeidet i skole være forankret i verdier som er nærmere presisert i lover, og for det andre skal lærere være verdiformidlere. Dette kommer klart til uttrykk i formålsparagrafene, som er en del av det gjeldene lovverket. Alle lærere er derfor forpliktet til å arbeide i samsvar med de verdiene som virksomheten er forankret i. Dette betyr i praksis at de må vise lojalitet både overfor dens verdimeslige basis og de verdier som er i henhold til lov og reglement skal legges til grunn

Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015

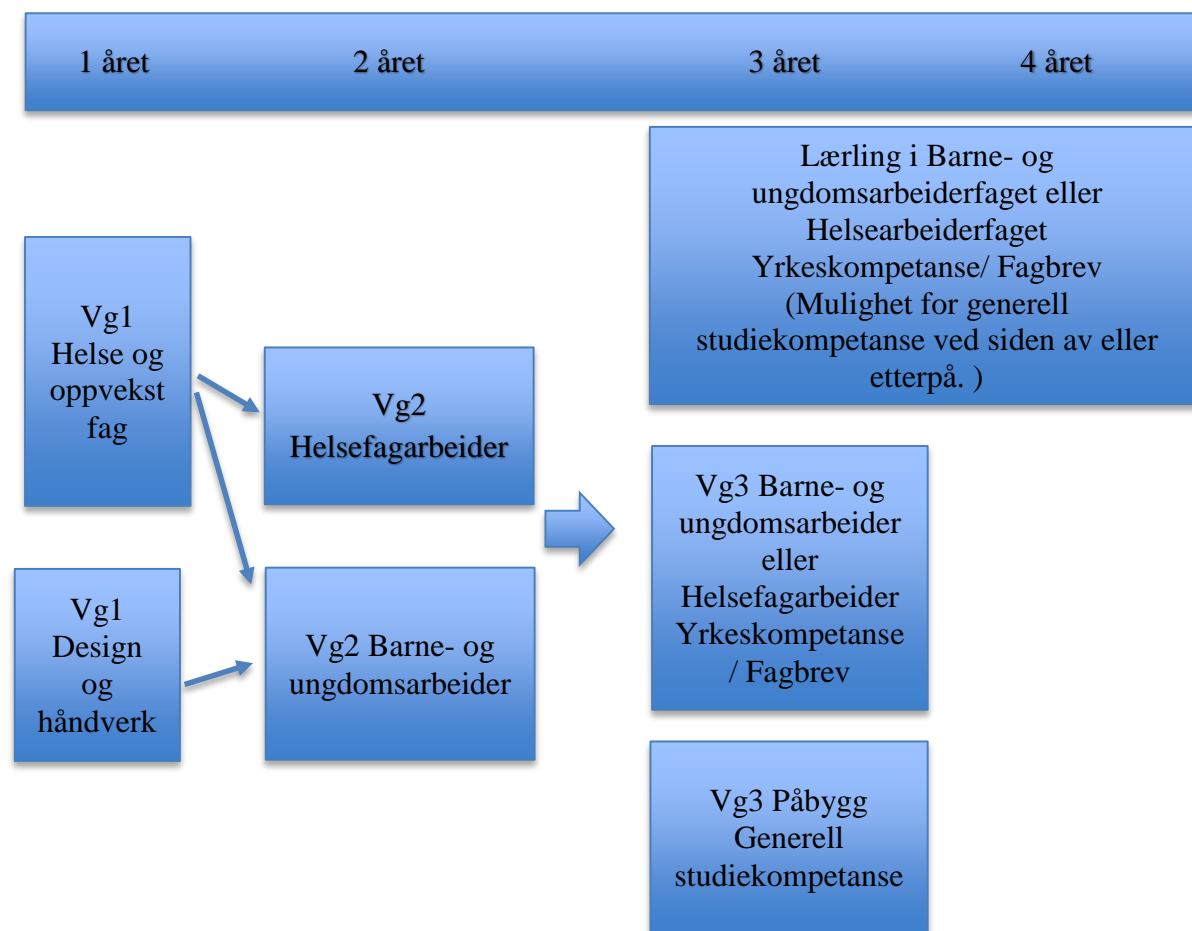


for det daglige samspillet og samarbeidet med elevene og de øvrige parter i skolesamfunnet. Det understrekes at barn og unge må få hjelp til å lære hvordan de kan ta vare på seg selv, mestre livet og ta vare på seg selv. Læringsplakaten fremhever at opplæringen skal stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse. På samme tid som den enkelte lærer må forholde seg til foreldre, kolleger, samarbeid med arbeidslivet, overordnede og sine egne arbeidsgivere. Disse skal daglig samvirke på en eller annen måte som er til det beste for eleven. Det kan være vanskelig og utfordrende, fordi deres interesser ikke alltid er sammenfallende. Dette innebærer at læreren ofte må forholde seg til kryssende krav og forventninger. I de tilfellene hvor de åpenbart ikke er forenelige, kan læreren bli stilt overfor store og vanskelige dilemmaer. Hvem skal man være lojal overfor? Lærerne opplever stadig oftere at det er de målbare og synlige resultatene som teller, når resultatene av deres innsats blir vurdert. Dette har skjerpet deres plikt overfor alle parter- sine arbeidsgivere så vel som foreldre og eleven. Læreren må kunne begrunne og forsvare de valg og prioriteringer de foretar. Lærerne må være i stand til å begrunne sine prioriteringer både faglig og etisk. I alle tilfeller må læreren opptre på en måte som kan forsvares ut fra en etisk vurdering (Bergem 2011:22-58)

## **1.2 Skole og utdanning i Norge**

All ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring, har rett til tre års heltids videregående opplæring, jf. opplæringsloven § 3-1. Retten gjelder uansett hvilke kunnskaper eller ferdigheter søkeren har tilegnet seg i grunnskolen. Søkeren har rett til inntak til ett av tre alternative utdanningsprogram på videregående trinn 1 som de har søkt på, og til to års videregående opplæring innenfor programområdet (regjeringen.no). Norge har en enhetlig videregående skole med samordnet allmennutdanning og yrkesopplæring. Denne opplæringen skal føre frem til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller delkompetanse. Videregående opplæring består av 12 forskjellige utdanningsprogram. Tre av disse er studieforbereende, og ni er yrkesfaglige. Det første året velger elevene utdanningsprogram. Det andre og eventuelt tredje året kan elevene velge programområde innen utdanningsprogrammet. Fagopplæringen består normalt av to års opplæring i skole og to års opplæring i bedrift («2 + 2-modellen»). Bedrifter som gir opplæring av lærlinger, må være godkjent av yrkesopplæringsnemnda i fylkeskommunen. Lærlingordningen, en kombinasjon av opplæring i skole og arbeidsliv som fører frem til fagbrev/svennebrev, er en del av det videregående opplæringssystemet (snl.no/Norge).

For å forstå skoleløpet, har jeg lage en oversikt over mulige valg elevene har når de skal gå Vg2 Helsefagarbeider og Vg2 Barne- og ungdomsarbeiderfaget:



Illustrasjon 1. Oversikt over utdannelsesløp (Spaniland, Malin).

Elevene kan altså velge om de vil gå Vg1 Helse og oppvekstfag eller Vg1 Design og håndverk første år for å gå Vg2 Barne- og ungdomsarbeiderfaget. Elevene fra Design og håndverk sies å være kryss elever som kommer fra et annet utdanningsprogram. Det er fordeler og ulemper med denne løsningen. Ulempene for kryss elevene kan være at de mangler en del fagstoff som elevene fra Helse og oppvekst har fra Vg1. For Helse og oppvekstelevne blir noe av pensum på vg2 repetisjon fra vg1 som de kan ha som en fordel når man går dypere ned i lærestoffet på vg2. For designelevne blir alt av lærestoffet nytt. Fordelen for designelevne er at de har mye kreativt med seg som kommer til gode når man skal jobbe med barn og ungdom. Helsefagarbeider elevene kan bare velge Vg1 Helse og oppvekst for å gå videre til vg2 Helsefagarbeider. Videre fra vg2 Barne- og ungdom og Helsefagarbeider kan

Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015

elevene søke lærling<sup>3</sup>/lærekandidat<sup>4</sup> som er over 2 år. Da går eleven opp til en fagprøve som er over 3 dager og kan ende opp med et fagbrev. Lærlinger og lærekandidater får lønn etter en ordning av opplæringskontoret. Det er også opplæringskontoret som har ansvaret for eleven de to årene. Mens man er lærling kan man velge å ta påbygg for å få generell studiekompetanse. Det betyr at man kan ta påbygg over 2 år, man tar noen fag det ene året og resten det andre året. Det er lagt opp til undervisning en kveld i uka og en lørdag i måneden. Her må man betale noe selv mens resten blir dekket av opplæringskontoret. Nå er det også kommet en løsning slik at man kan ta påbygg etter man er ferdig med fagbrevet. Om eleven ikke får lære plass har eleven rett på et vg3 år i regi av skolen. Skolen finner praksis plass til elevene og følger opp og har ansvar for elevene. Elevene får da ikke lønn, men de kan gå opp til et likeverdig fagbrev etter ett år. Slik sett sparer de inn ett år, men mister lønn og ett år med erfaring. Det er også et hektisk år fordi elevene skal igjennom de samme målene (30 stk) i opplæringspermen på det ene året som lærlinger gjør på 2 år. Slik at elevene har mange muligheter i dag til å nå både fagbrev og generell studiekompetanse.

Stortingsmelding nr. 30, kultur for læring, sier det er bred politisk oppslutning om skolens mål – å gi barn og unge muligheter for allmenndannelse, personlig utvikling, kunnskap og ferdigheter. Men, den sier samtidig at forskning viser at vår skole har svakheter. Det er svak gjennomføring i videregående opplæring, og forskjellene mellom elevene skyldes blant annet sosiale ulikheter. Som en del av dette systemet gjennomføres det nasjonale prøver i sentrale fag. Norge har deltatt i flere internasjonale undersøkelser, som har synliggjort status på ulike områder innen grunnopplæringen i Norge i forhold til andre land. Ordet opplæring brukes for å illustrere at grunnopplæringen i Norge består av både skole og opplæring i bedrift. Det store flertallet av elevene oppnår et tilfredsstillende læringsutbytte. Trivselen er bedre, og det er mindre mobbing i norsk skole enn hva man finner i andre land. Likevel viser undersøkelser at en uforholdsmessig stor gruppe elever ikke tilegner seg helt nødvendige, grunnleggende ferdigheter i løpet av skolegangen. De senere års utvikling viser økende frafall og dårlig progresjon og gjennomføring i videregående opplæring (st.meld.nr. 30,2003-2004).

Kunnskapsdepartementet har det overordnede ansvar for all utdanning. Videregående opplæring drives av fylkeskommunene. Utdanningsdirektoratet er departementets utøvende

---

<sup>3</sup> En lærling er en elev som følger ordinær læreplan

<sup>4</sup> En lærekandidat er en elev som har hatt IOP (individuell opplæringsplan) i deler eller hele utdanningsprogrammet.

organ og er i hovedsak ansvarlig for kvalitetsutvikling i skolen, herunder nye læreplaner, nasjonale prøver, læremiddelutvikling og eksamener. Som departementets utøvende organ har Utdanningsdirektoratet ansvaret for utviklingen av videregående opplæring. De fylkeskommunale yrkesopplæringsnemndene styrer fagopplæringen i fylkeskommunen. Samarbeidsrådet for yrkesopplæring består av representanter for partene i arbeidslivet og er departementets organ for å utvikle fag- og yrkesopplæringen (snl.no/Norge).

St. Meld 20, På rett vei, 2012–2013 sier at rundt halvparten av et elevkull begynner på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, men det er en utfordring at bare 15 prosent av elevkullet oppnår fag- eller svennebrev eller yrkeskompetanse målt etter fem år. En viktig årsak til at mange elever ikke fullfører fag- og yrkesopplæringen, er at de velger påbygging til generell studiekompetanse i stedet for å gå ut i lære. Økningen i andelen unge som ønsker å ta høyere utdanning, er en internasjonal trend. De aller fleste elevene som går på påbyggingsåret, har dette som sitt første ønske, men bare om lag halvparten av elevene fullfører og består dette året. For å øke gjennomføringen av fag- og yrkesopplæringen mener regjeringen at det er nødvendig både å øke omfanget av læreplasser og å forbedre karriere- og utdanningsmulighetene etter oppnådd fag- eller svennebrev eller yrkeskompetanse. Det er også behov for å gjennomgå deler av fag- og yrkesopplæringen for å sikre at fag- og svennebrevene og yrkeskompetansene er anerkjente og ettertraktede. I de siste årene har regjeringen samarbeidet nært med kommunene og fylkeskommunene for å forbedre gjennomføringen av videregående opplæring gjennom prosjektet Ny GIV (St. Meld 20, 2012–2013). Ny GIV er regjeringens satsing for å få flere til å fullføre videregående skole. Ett av de mest omfattende tiltakene er intensivopplæring i lesing, skrivning og regning for elevene med svakest faglig nivå på tiende trinn. Det er satt i gang både nasjonale og lokale tiltak som: intensivopplæring, tettere oppfølging, sommeraktiviteter, yrkesretting av fellesfag og utvikling av et bedre statistikkgrunnlag (regjeringen.no/no/aktuelt/ny-giv-lofter-de-faglig-svakeste-elevne/id708821/) Andelen som fullfører og består videregående opplæring har ligget stabilt på mellom 67 og 70 prosent siden 1999-kullet. Det er for lav gjennomføring for å møte behovene i framtidens arbeidsliv, og uten videregående opplæring vil langt fra alle ha et godt grunnlag for å møte utfordringene i samfunnet og arbeidslivet. Halvparten av dagens arbeidsledige har ikke fullført videregående opplæring, og én av fire med grunnskole som høyeste utdanning er uføretrygdet. *Regjeringen vil*

- forbedre kvaliteten og relevansen i videregående opplæring ved å gjennomgå tilbudsstrukturen i fag- og yrkesopplæringen i samarbeid med partene i arbeidslivet

- utvide muligheten for tidligere fordypning i lærefagene.
- øke fleksibiliteten i videregående opplæring ved å sende på høring et forslag om at fag- og timefordelingen i videregående opplæring blir veiledende innenfor rammen av totaltimetallet og ved å åpne for at fylkeskommunene kan tilby vekslingsmodeller i fag- og yrkesopplæringen.
- ta sikte på å gi elever med fullført og bestått fag- og yrkesopplæring rett til påbygging til generell studiekompetanse og etablere flere y-veier fra yrkesfaglige programmer til høyere utdanning.
- gi skoleeierne mulighet til å etablere yrkesfaglige veier til generell studiekompetanse.
- innføre praksisbrev som en del av tilbudsstrukturen i videregående opplæring, rettet mot elever som har svake forutsetninger for å gjennomføre et ordinært løp.
- prøve ut modeller for kvalifisering mellom det andre og det tredje året i videregående opplæring for elever som ikke får læreplass eller som ikke har forutsetninger for å gjennomføre Vg3 påbygging.
- styrke kunnskapsgrunnlaget om videregående opplæring (St. Meld 20, 2012–2013).

### **1.3 Prosjekt til fordypning (PTF) faget**

Prosjekt til fordypning kom som et praktisk fag i Kunnskapsløftet. Faget utgjør en vesentlig del av fag- og yrkesopplæringen. Det er to klare målsettinger med faget:

Det skal gi elevene en opplevelse av at opplæringen er relevant for hans/hennes framtidige yrkesutøvelse, og det skal bidra til å hindre frafall i skolen. Med faget kom klare forventninger til at skoler og arbeidsliv skulle samarbeide om å skape gode opplæringsarenaer og gode læringssituasjoner for elevene. Gjennomføringen av prosjekt til fordypning krever et nært samarbeid mellom videregående skoler og det lokale arbeidslivet. Den første delrapporten som evaluerer PTF, viser at dette samarbeidet er preget av enkeltpersoners faglige kontakter og nettverk. Læreplanen sier: Prosjekt til fordypning skal gi elevene mulighet til å få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene. Så langt det er mulig, bør Vg2 PTF foregå i bedrift/virksomhet. Når det benyttes læringsarenaer utenfor skolen, er det arbeidslivets spilleregler som gjelder. Når en skal finne relevant innhold og relevante oppgaver i PTF, må en derfor samarbeide tett med elevene for å tilpasse faget til deres interesser, evner og behov. En må også samarbeide med virksomhetene for å finne oppgaver elevene har lov til å utføre på arbeidsplassene. Planene skal være realistiske og gjennomførbare. Skolene er ansvarlige for både læreplan og vurdering. Elevene skal ha både underveisvurdering og sluttvurdering i

Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015

PTF. Formålet er å gi elever erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene. Elevene fordypet seg i Vg3 mål, som er praktiske «gjøre»-mål. Skoleeiere har ansvaret for at elever får den opplæringen de har krav på. Derfor har skoleeier en viktig rolle i å ta initiativ til og å følge opp arbeidet med lokale læreplaner. Det lokale arbeidet med læreplaner innebærer at skoleeier har ansvar for å sikre at opplæringen er i tråd med lov og forskrift. Skoleeiere skal blant annet sikre at læringsmiljøet ved skolen fremmer elevenes helse, trivsel og velvære, følge med på at elever får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og vurdere om elever får en opplæring som gjør at de kan nå kompetansemålene som er fastsatt i læreplanen. Undervisningspersonalet skal alltid tilrettelegge, gjennomføre og vurdere opplæringen i samsvar med kunnskapsløftet. Kompetansemål i fag uttrykker hvilken kompetanse eleven skal ha etter endt opplæring. Videre skal undervisningspersonalet velge innhold, arbeidsmåter og organisering som er egnet til at eleven kan nå kompetansemålene, og gi elevene tilpasset opplæring slik at hver elev kan nå kompetansemålene i fag (udir.no). Utdanningsdirektoratet har laget «En veileder for dere som skal legge forholdene til rette for elevene i PTF» (veileder\_for\_prosjekt\_til\_fordypning.pdf). Der står at det er skoleeier, skoleleders og undervisningspersonellet som har ansvar for arbeidet med utarbeidelse av de lokale læreplanene som skal være i faget PTF. Målene skal være forankret i V3 læreplan. Det betyr at hele ansvaret med å lage læreplanmål er skyvet ned til den enkelte skoleeier, som igjen betyr at det i realiteten er lærerne som sitter og utarbeider disse lokale målene til alle de ulike fagene. Det betyr at det kan være ulike læreplanmål fra skole til skole eller fra fylke til fylke. Denne veilederen skal hjelpe skoleeier, skoleleder og undervisningspersonell i arbeidet med å utarbeide de lokale læreplanene. I veiledningen står det om variasjoner i det lokale arbeidet, ulike faser i det lokale arbeidet, det er flere eksempler på utarbeidelse, tilpasset opplæring, vurdering, og det å arbeide med kvalitet i opplæringen som en del av det lokale arbeidet med læreplaner (veileder\_for\_prosjekt\_til\_fordypning.pdf)..

På utdanningsdirektoratets sider står det også at det i arbeidet med PTF, vil aktørene møte en del utfordringer som verken omtales i forskriften eller i rundskrivet om vurdering:

- Det er mange aktører i faget. Elevene møter flere instruktører/veiledere i bedrifter, lærere ved flere skoler, ansvarlig lærer for PTF, faglærer i programfag og medelever, som alle bidrar i vurderingsarbeidet.
- Det er forskjeller i vurderingskultur mellom bedrift og skole, og kanskje også mellom skoler. I bedriften vurderes det oftest i henhold til faglige standarder

og arbeidsmiljø, i skolen i henhold til læreplan og grad av måloppnåelse.

Vurderingskriteriene og vektleggingen av kriteriene kan variere.

- Elevens medvirkning i vurderingsarbeidet er helt sentralt i dette faget. Elevene er brobyggerne mellom de ulike læringsarenaene og må sørge for dokumentasjon og viderefremming av egen kompetanseutvikling som grunnlag for vurdering.
- Det er et utfordrende samspill mellom undervisvurdering (daglig i bedrift eller annen skole), halvårsvurdering (i skole) og sluttvurdering (standpunkt i skolen). Sluttvurderingen har også spesielle utfordringer dersom læringen foregår i ”perioder” eller emner bestående av flere lærefag, på flere arenaer og med mange ulike aktører (udir.no).

Utdanningsdirektoratet (udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/FAFO/Prosjekt-til-fordypning-oker-elevenes-motivasjon/) har gjort en evaluering av faget PTF. Den sier blant annet at PTF åpner for et nært samarbeid mellom skolene og det lokale arbeidslivet. Samtidig er det gitt stor lokal frihet til skoleeier når det gjelder organisering og innhold i faget. Et hovedfunn var at ansvaret for PTF i stor grad ser ut til å være lagt til avdelingsledere og faglærere på den enkelte skole. Samarbeidet med arbeidslivet er ofte preget av enkeltpersoners faglige kontakter og nettverk. Videre står det at det er vanlig at PTF gjennomføres som praksisperioder i arbeidslivet. Tilgangen til læreplasser er en kritisk faktor når det gjelder gjennomføringen av kompetanseoppnåelse i fag- og yrkesopplæringen (udir.no).

#### **1.4 Etisk tenketank**

Som en del av utdanningen på yrkesfag skal elevene ha praksis ute i bedrifter. Som delansvarlig for å finne praksisplasser slik at vi får alle elevene ut i praksis er presset høyt på å finne nok praksisplasser. Det er flere bedrifter som har travle dager med høyt arbeidspress, og mer enn nok å gjøre om de ikke skal ta imot praksiselever også. Det er riktig nok mange som er flinke, positive og villige til å ta imot elever, mens andre føler de ikke har nok kapasitet til å ta imot en elev og gi den nok oppfølging. Vi har elever som kan være utfordrende for praksisplassen, og i verste fall gjøre slik at de ikke ønsker å ta imot flere praksiselever i fremtiden. Det kan være elever som for eksempel ikke møter, som ikke gir beskjed eller ikke utfører det arbeidet h\*n er blitt satt til. Det er viktig å ha god dialog med praksisstedene, og flere praksisbesøk for å følge opp elevene. Men praksisstedene ønsker ingen praksiselever som blir en merbelastning. Det er likevel flere av disse elevene som kan ende opp med en ståkarakter i alle fag og bestå eksamen. Som kontaktlærer å skulle

godkjenne disse elevene, det er jeg som står ansvarlig for å ha «godkjent» eleven videre, gjør noe med meg. Det er mitt ansvar å forme og utdanne gode fremtidige fagarbeidere. Samtidig er presset fra politikere om flest mulig fullført og bestått i videregående skole. Vi vet det er frafall i videregående opplæring, slik at oppgaven til lærerne er å legge til rette for fullført og bestått. På den ene siden ønsker man, og er, pliktig til å være lojal mot både elev og arbeidsgiver, på den andre siden føler man samvittigheten og plikten for arbeidslivet. Vi sender ut mennesker som skal ta vare på ditt barn eller pleie deg som gammel. Vi er avhengig av dyktige fagarbeidere og ansvaret starter hos meg som yrkesfaglærer.

#### **1.4.1 Etisk tenketak; Tid til hver enkelt elev?**

Det er også en artikkelserie i utdanningsforbundets fagblad «Utdanning» Den heter «Etisk tenketank, Etikk- stafett; tredje etappe» og handler denne gang om klassestørrelse i videregående skole. Disse artiklene sier også noe om etiske dilemmaer en lærer står i. Den sier ingenting om praksis og utplassering av elever, men den sier noe om hvordan hverdagen til lærere er blitt.

«Jonas har undervist i naturfag på videregående skole i mer enn 30 år, men i år sliter han. Han har brukt litt tid på å kjenne etter hvorfor han er så sliten. Han kom frem til at det ikke er alderen, han er sprek og glad i å jobbe. Faget er på flere måter sluppet «uskadet» fra to skolereformer i hans tid. Det er heller ikke elevene, eller er det det? Ikke det at de ikke er lærevillige og hyggelige, men det er så mange av dem. De siste ti årene har antallet økt gradvis, og i år er hans naturfaggruppe på 32 elever. Dette skaper store begrensninger på den praktiske eksperimentelle delen av faget- både utstys- og sikkerhetsmessig. For mange elever til de praktiske øvelsene som tenner dem til å fortsette med realfagene, men gruppestørrelsen begrenser, og det er ikke ressurser til delingstimer. Muligheten til å gi hver enkelt elev den nødvendige oppfølging blir også begrenset. Mange av elevene følte seg oversett og var usikre på å stille spørsmål i en stor klasse. Problemstillinger som skyldes stor gruppe, og som kan føre til at elevene «møter veggen». Det er belastende å bestandig føle at tiden ikke strekker til. Alle som jobber med mennesker, vet dette. Bare så synd at skoleeier (les fylkespolitikkerne) ikke ønsker å forstå det, men årlig kutter i skolens budsjetter» (Bakke 2015:67).

#### **1.4.2 Yrkesfagstandarden må heves!**

Et innlegg i Aftenposten ble sendt fra en lærling opprinnelig som en epost til Jonas Gahr Støre. Innlegget heter «Yrkesfagstandarden må heves!». Han skriver blant annet at Norge vil Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015



trengte mange dyktige fagpersoner til helse- og omsorgssektoren. Mye av denne arbeidskraften må vi i dag importere. Det er ikke attraktivt for unge mennesker å velge yrkesfag. Mange tror at yrkesfag er for skolesvake som ikke vil noen ting. Han skriver også at mange foreldre og rådgivere i ungdomsskolen tenker slik. Han nevner også at snittet for å komme inn ofte er ganske lavt. Videre skriver han at mange tror han har «sklidd ut» når han forteller at han går på yrkesfag. Det er her fordommer og manglende kunnskaper kommer inn i bildet, og det er her det må ryddes opp dersom nivået på yrkesfag skal heves. Han mener noen av tiltakene må være mer informasjon til tiendeklassingene, yrkesskolene må stille høyere krav til elevene, og resten av samfunnet må behandle yrkesfag med respekt og slutte og plassere yrkesfagelever i bås. Rådgivere, foreldre og mediene må vise frem de kloke hodene, de må vise hvilke muligheter vi har, og hvilke muligheter vi har for høyere utdanning etter fagbrev. Han forteller at et forlag annonserte et nytt norskverk til bruk i yrkesfag. Hovedpoenget med reklamen var å understreke at her var teorien «lettfattelig». Han sier at det er vel og bra med et lettfattelig læreverk, men at dette virket stigmatiserende. Han ønsker seg selv en jobb på yrkesfag senere og håper at innen den tid at vi kan være stolte over håndverket. Intellekt og håndverk går fint sammen. Yrkesskolen må ikke bli en kulturfri skole! (Oppegaard 2015)

### 1.4.3 Statistikkjuks?

Innslaget i Smaalenene Avis som heter «Nekter for å ha jukset» sier at statistikken som virksomhetsleder i NN kommune førte som rektor på NN vgs skole, får regelrett strykkarakter. Smaalenene avis mener de sitter på dokumentasjon fra en fylkeskommune som viser at det har foregått omfattende statistikkmanipulasjon på NN vgs da NN var rektor i perioden 2004 til 2013. Manipulasjonen har gitt skolen høyere gjennomføringsprosent og dermed lavere frafallstall enn det som var realiteten. Det kan også ha ført til at svært mange elever har fått falske vitnemål. NN ble ansatt som virksomhetsleder for skolene i NN kommune hvor begrunnelsen for ansettelsen nettopp var NN sin gode statistikk fra nabofylket. Mens han var rektor på NN skole, bedret han gjennomføringsstatistikken for alle trinn fra ca 55 til 87,9 prosent. Avisen skriver at ifølge flere kilder avisen har vært i kontakt med stemmer tallene dårlig med den rene virkeligheten. I et vedtak fra 2014 bekrefter NN fylkeskommune at det har foregått statistikkmanipulasjon. Det skal også være flere ansatte skal ha tatt kontakt med fylkeskommunen for å uttrykke bekymring for føring av karakterer og fravær på NN skole. Fylkeskommunens svar lyder: «Din varslings på manipulasjon av statistikk har bidratt til å avdekke kritikkverdige forhold...». Det skal være eksempler på at elever som har ligget an til en strykkarakter i gym ble overført til en annen alternativ klasse

Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015

hvor det ble ført lite eller ingen fravær på elevene. Det var ingen grunnlag for vurdering og likevel har elevene fått ståkarakter. Det menes nå at rektor har brukt denne metoden for å bedre gjennomføringsstatistikken. Mange av disse elevene har, eller kan ha fått vitnemål på falsk grunnlag. Rektor selv kjenner seg ikke igjen i noen av påstandene og tar sterkt avstand fra dette. Noen mener at statistikkmanipulasjonen er et systemjuks, som ikke bare dreier seg om rektor NN, men flere i ledelsen på skolen og i fylkeskommunen. I dette innslaget kommer det også frem at Utdanningsdirektoratet operer med flere definisjoner av frafall. I dette tilfellet her er frafall definert som ikke fullført og bestått (vg3) på normert tid. NN skole sikret seg mange positive medieoppslag om at færre droppet ut av skolen. Kilder Smaalenene har vært i kontakt med, mener dette førte til at flere av de flinkeste elevene i søkte seg til nettopp denne skolen. Rektor NN er klar på at det lå en bevisst strategi bak for å bygge omdømmet til skolen (Nordbø, 2015:10)

#### **1.4.4 Prestasjonslønn?**

Aftenposten har hatt noen artikler som tar opp diskusjonen rundt prestasjonslønn. Mange lærere er skeptiske og mener vil gå utover det pedagogiske og forsterke fokuset på ytre resultater. Allerede i dag *kan* lærere i Oslo få lønnsøkning ut fra hvilke resultater de oppnår, men Oslo Høyre vil gå lenger. I programmet de går til valg på, under punktet «Europas beste skole», står det at hovedstadspartiet vil: «Innføre resultat- og prestasjonsbaserte lønninger for lærere». De ønsker i større grad å benytte seg av ekstra lønnstrinn til lærere som over tid scorer godt, som et løft i karakterer, eller å holde seg på et svært høyt nivå. Det kan også være å øke læringslysten og elevenes holdning til skolen. Mål og resultater inngår allerede i dag som ett av flere elementer når lønnen til ansatte i Oslo kommune skal fastsettes.

Utdanningsforbudet Oslo mener Oslo Høyre undergraver tilliten til lærerne med det nye forslaget. I tillegg vil det være vanskelig å si at én lærer alene står for at en klasse eller gruppe forbedrer resultatene. Lærere jobber i team. AP mener dette vil kunne gå på bekostning av holdninger, verdier, mestringsfølelse, sosial kompetanse og evnen til å løse oppgaver og foreta etiske vurdering. - Her er det ikke snakk om salgstall. Det handler om mennesker. Når vi i tillegg vet at lærere og rektorer føler seg kneblet om kritikkverdige forhold i skolen, er det all grunn til bekymring. Skoleforskning viser at det er kontakten og interaksjonen mellom læreren og eleven som er den aller viktigste enkeltfaktoren for elevers læring. Det burde derfor bekymre mange at den strenge målstyringen av Osloskolen gir læreren mindre tid til elevene og mindre tid til å tilpasse undervisningen. Forskning viser at overdrevent fokus på mange fragmenterte læringsmål og hyppig testing reproduisert faktakunnskap gjennom

pugging og memorering. Overdreven testing kan med andre ord hindre læring («Foreldreopprør mot Osloskolen», aftenposten.no).

Med utgangspunkt i en presentasjon av utdanningen og faget som en helhet, og de ulike dilemmaene, vil jeg nå fortelle om hva jeg ønsker med denne oppgaven og hva som er problemstillingen.

### **1.5 Hensikten med oppgaven og presentasjon av problemstilling**

Denne oppgaven handler om at yrkesfaglærere stadig står i dilemmaer og hva det gjør med lærere å stadig stå i dilemmaer. Hva gjør det med deg som person? Hvordan oppleves det å stå i disse dilemmaene. Jeg ønsker her å se på dilemmaer overfor faget Prosjekt til fordypning i yrkesfagene på vg1 og vg2 i den videregående skole. Hva gjør det med motivasjonen til å fortsette i lærerjobben? Jeg synes det ville være meget interessant å finne ut av på hvilken måte lærere opplever dette ulikt og jeg vil anta at det gjør noe med deg som menneske å stå i disse valgene. Hensikten med denne oppgaven er å belyse hvilke dilemmaer en lærer i helsefagarbeider og barne- og ungdomsarbeider kan stå i når det gjelder faget Prosjekt til Fordypning (PTF),- og hva det gjør med en yrkesfaglærer å stå i ulike forventninger og dilemmaer. Med dette som utgangspunkt er min problemstilling som følger:

**Hvilke dilemmaer opplever lærere på vg2 helsefagarbeiderfaget og vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget rundt faget Prosjekt til fordypning? – hva gjør det med deg som lærer/ person å (stadig) stå i slike dilemmaer? - og hvilken effekt har de beslutningene du har tatt?**

Denne oppgaven tenker jeg er relevant for flere målgrupper. Dette er et tema som er interessant for mange; lærere på yrkesfaglig utdanning og rektorer, skoleeiere, regjering, foreldre og elever. Det er lærerne på yrkesfaglig utdanning som jobber med dette, og jeg vil tro det er interessant for andre å se hvilke dilemmaer andre lærere har og konsekvensene av å stå i slike dilemmaer. For rektorene i videregående skoler må det være viktig å se og å få en større forståelse for lærerne og dilemmaene de står i. Kanskje kan rektorene sammen med lærerne finne bedre løsninger sammen. Rektorene kan sammen med skoleeiere skape en større forståelse for lærerne og det kan bli en større åpenhet om dilemmaer som er sentrale for faget prosjekt til fordypning. Rektorene kan påvirke skoleeier og skoleeier kan kanskje påvirke videre oppover i systemet. Når det gjelder foreldre og elever, kan det være en innfallsvinkel

Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015

for de og få en bedre forståelse for hvilke utfordringer lærere står i. Det er viktig at de kan se hva det gjør med mennesker å stå i slike dilemmaer. Det kan være interessant å se hvordan andre opplever å stå i slike situasjoner når elevene skal ut i praksis, hvor man opplever ulike forventinger fra ulike parter/etisk dilemma. Det må være viktig for en arbeidsgiver å se hva dilemmaer/ det å stå i de ulike forventningene gjør med arbeidstakere, og kanskje de kan finne noen strategier for hvordan de kan enten unngå dilemmaer/ dette for sine arbeidstakere/ lærere, eller i hvert fall hjelpe til i forhold til hvordan håndtere dilemmaer/ disse situasjonene. Jeg tenker denne oppgaven kan være en start for refleksjon for hvordan hindre mengden av dilemmaer/ vanskelige situasjoner i forhold til praksis.

Det kom også en artikkel på utdanningsnytt.no som sier at det finnes lite forskning om lærerrollen sett fra lærernes egen synsvinkel. En gjennomgang av eksisterende forskning på og om norske lærere, konkluderer med at eksisterende forskning i stor grad er knyttet til skolepolitikk, eksempelvis kunnskapsløftet. Forskningen som mangler, er den som tar for seg lærernes egen selvforståelse og som undersøker læreryrket som profesjon. For å fylle noe av dette kunnskapshullet er det satt i gang en undersøkelse. Målet var å belyse lærerrollen, sett fra lærerens eget ståsted. Både barneskoler, ungdomskoler og videregående skoler, inkludert yrkesfag, er representert. Deltakerne i intervjuene svarte på mange spørsmål rundt lærerrollen. Spørsmålene tok for seg blant annet deres syn på lærerrollen, hva de ser som framtidens lærerrolle, om undervisningspraksis på deres skole, hvordan de opplever eget handlingsrom, hvordan samarbeidet er mellom lærere på skolen, hvilke kunnskapskilder de bruker, hva de synes om lærerutdanningen, og hva de liker best og minst med det å være lærer. Ekspertgruppa er i analysefasen av arbeidet. Endelig rapport foreligger imidlertid først 15. august ([www.utdanningsnytt.no/magasin/2016/april/-det-finnes-lite-forskning-om-larerrollen-sett-fra-larernes-egen-synsvinkel/](http://www.utdanningsnytt.no/magasin/2016/april/-det-finnes-lite-forskning-om-larerrollen-sett-fra-larernes-egen-synsvinkel/)).

Jeg har avgrenset denne oppgaven til videregående skole, og dilemmaer på yrkesfag. Innen yrkesfag har jeg valgt helsefagarbeider og barne- og ungdomsarbeider og dilemmaer i faget PTF. Jeg har valgt dette fordi helsefagarbeidere og barne- og ungdomsarbeidere jobber med barn og eldre, mennesker som er sårbare og avhengig av god, profesjonell hjelp. Jeg ønsker i denne oppgaven å se dilemmaene fra lærerens perspektiv, hvilke dilemmaer de opplever og opplevelsen av å stå i dilemmaene, slik at det er de jeg ønsker å intervju. Jeg har valgt å ikke se elevenes eller ledelsens perspektiv. Jeg har heller ikke valgt å se på hele organisasjonen, ved å intervju alle leddene i organisasjonen. Hadde jeg gjort det, hadde jeg sett en

organisasjon fra alles sider, og hvordan dette preger den enkelte organisasjon på ulike nivåer. Ved å bare intervju lærerne som opplever dilemmaene, får jeg en bred datainnsamling og et godt grunnlag for å se flere typer dilemmaer lærerne står i. Ved å bare intervju lærerne får jeg også godt frem den enkeltes opplevelse av situasjonen, hva det gjør med den enkelte å stå i slike dilemmaer og hva effekten er/ blir av å stå i den type dilemma som den intervjuede beskriver.

### **1.6 Oppsummering og en kort oversikt over oppgavens hoveddeler**

All ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring, har rett til tre års videregående opplæring. Retten gjelder uansett hvilke kunnskaper eller ferdigheter søkeren har tilegnet seg i grunnskolen. Den enkelte lærer må forholde seg til foreldre, kolleger, samarbeid med arbeidslivet, overordnede og sine egne arbeidsgivere, som kan være vanskelig og utfordrende, fordi deres interesser ikke alltid er sammenfallende. Dette innebærer at læreren ofte må forholde seg til kryssende krav og forventninger som medføre at læreren blir stilt overfor store og vanskelige dilemmaer. I Faget Prosjekt til fordypning skal elevene gis mulighet til å prøve ut faget i praksis. Formålet er å gi elever erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene. I mitt arbeid som yrkesfaglærer i den videregående skole får jeg hvert mange dyktige, motiverte elever. Men, jeg får også elever som det er utfordringer rundt. Hvert år opplever jeg å stå i dilemmaer av ulike slag. Jeg tror mange yrkesfaglærere opplever å måtte utføre oppgaver hvor uansett hvilket valg man tar så er det et dårlig valg. I denne oppgaven ønsker jeg å ha fokus på dilemmaer rundt utplassering av elever i faget Prosjekt til fordypning. Hensikten med denne oppgaven er å belyse hvilke dilemmaer en lærer på yrkesfag helse og oppvekstfag kan stå i når det gjelder faget Prosjekt til Fordypning (PFO) hva det gjør med en yrkesfaglærer å stå i ulike forventninger og dilemmaer.

Kapittel 2 belyser teorien jeg har lagt vekt på i denne oppgaven. Fokuset er på Moral Distress og Through Put. Men, jeg sier også noe om dilemmaer og motivasjon.

Kapittel 3 handler om prosjektets forskningsdesign. Her forteller jeg om metoden jeg har brukt, utvalg av informanter og begrunnelse for valg av spørsmål til intervju. Jeg sier også noe om etiske sider ved forskningen.

Kapittel 4 sier noe om analyse av data. Der redegjør jeg for hvordan transkribering, koding, «memos» og kategorisering er foregått. Jeg fortelles også om forskningsprosjektets generalisering, reliabilitet og validitet.

Kapittel 5 redegjør for dataene; dilemmaer,- effekter og konsekvenser av dilemmaer.

Kapittel 6 vil inneholde drøfting og konklusjon av oppgave. Hva er veien videre?

Neste kapittel omhandler teori og empiri som allerede finnes, og som er med på å belyse lærerens dilemma, som de mange og ulike forventninger læreren står over. Også perspektivet «skolen som marked og elever som forbruker» blir belyst. Med dette som bakteppe kan læreren oppleve Moral Distress, som jeg også omtaler i neste kapittel.

## Kapittel 2 Teoretisk og empirisk fundament for problemstillingen

I dette kapitlet ønsker jeg å belyse ulike teori og empiri som jeg mener kan være med på å forstå problemstillingen. Jeg skriver om lærerens ulike dilemmaer og om ulike forventninger eller krav for læreren i faget PTF som kan være med på å bidra til dilemmaer. Jeg forsøker å sette skolen i et perspektiv der skolen er markedet og elevene er forbrukerne. Med alle de ulike forventningene, kan moral distress være et utfall? Hva blir lærerens rolle? - og hvilken motivasjon har de til å fortsette i lærerarbeidet? Hva gir lærerne positiv og negativ motivasjon?

### 2.1 Ulike forventninger og krav for læreren i faget PTF

Mange stiller store krav til den enkelte lærers profesjonalitet (Bendixen og Fischer 2013: 255). Kapasitetsproblemene kan fortone seg håpløse, og kan oppleve at handlingsrommet er avgrenset sentralt, og at de blir utsatt for ren maktutøvelse. De blir i stor grad fortalt *at* det er riktig å handle på bestemte måter, uten å bli forklart *hvorfor* (denne distinksjonen mellom det å (bare) bli fortalt at noe skal gjøres og det og også bli fortalt hvorfor går tilbake i filosofihistorien. Aristoteles skilte for eksempel mellom en person som har forstått at noen handlinger er gode, men som (ennå) ikke har forstått hvorfor de er gode). Hvis beslutningsgrunnlaget for nye regler ikke ledsages av forklaringer som virker fornuftige for de som skal følge reglene, oppstår det lett resignasjon, passivitet, og maktesløshet. Dette kan igjen ha en rekke uheldige konsekvenser når det gjelder motivasjon, prestasjoner, utbrenthet og til syvende og sist sykefravær. Mange savner innsikt og forståelse ovenfra og mange legger vekt på manglende kommunikasjon. I spenningen mellom generelle regler og individuelle erfaringer kan det lett oppstå *handlingsdilemmaer*. Handlingsdilemma oppstår når du må velge mellom minst to uforenlige handlinger, og hvis ingen av dem virker som det opplagt riktige. Noen ganger er det mulig å avgjøre hva som er det beste handlingsalternativet, ut fra egenrefleksjon og den eksisterende forforståelsen man har av dilemmaet. Ofte er det imidlertid nødvendig å rådføre seg med andre, eller innhente mer kunnskap rundt dilemmaet. Mange profesjoner som jobber med mennesker, er opptatt av å ivareta brukeres behov og forventninger. Dette er grunnleggende mål innenfor alt mellommenneskelig profesjonsarbeid (Nordby 2012:26).

Et dilemma kan defineres som en opplevd situasjon der det ikke er opplagt hva som er den beste handlingen overfor en eller flere personer. Dette knyttes ofte til usikkerhet og tvil, og de oppleves som komplekse, og det kan være vanskelig å finne enkle løsninger. Slike dilemmaer

har en grunnleggende karakter, de berører deg selv og din mellommenneskelige relasjon til andre. Du står bare overfor et reelt dilemma hvis du står overfor uforenelige handlingsalternativer. Det kan ikke være slik at du i virkeligheten kan få utført flere av de handlingene du tror du må velge mellom. Nordby beskriver at helse og omsorgsarbeidere ofte kan oppleve et krysspress mellom pasientbehov og overordnede føringer. Hva som oppleves som vanskelige valg og relevante handlingsalternativer, varierer fra person til person, ut fra individuelle perspektiver (Nordby 2012:41). Dette kan enkelt overføres til lærere, hvor de har krysspress fra elevbehov/praksisstedets behov og overordnede føringer. Slik dilemma er definert her vil det alltid være motstridende press. Eksisterer det ikke motstridende press, foreligger det ikke noe dilemma. Forstått på denne måten blir krysspress-situasjoner et vidt begrep som dekker mange utfordringer. I krysspress-situasjoner kan man dele inn i pressnivåer. Fra førstelinjetjenestens ståsted er det fire relevante pressnivåer:

- Presset innenfra. Det subjektive presset er dine egne oppfatninger av hva det er riktig å gjøre, samt forventninger til deg selv som person og profesjonsutøver.
- Presset nedenfra. Presset fra elever og deres foreldre er forankret i deres behov, oppfatninger og ønsker om hva det er riktig og mulig å gjøre.
- Presset ovenfra. Presset kommer først og fremst til uttrykk i en rekkeprosedyrer og regler (her helse og omsorgsarbeidere) som styrer arbeidshverdagen. I lærerhverdagen styres vi også mye av læreplaner.
- Horisontale press utenfra. Dette er press fra kollegaer eller samarbeidspartnere som ikke har et formelt maktforhold til din egen rolle (Nordby 2012:43).

Alle slike press er i en vid forstand forankret i oppfatninger av hva det er riktig å gjøre. Uten å legge noen spesielle føringer på hva slike oppfatninger kan være, kan vi kalle dem handlingsargumenter. Vi kan skille mellom 3 typer handlingsargumenter:

- Regler. Dette er handlingsveiledende prosedyrer, rutiner eller retningslinjer som er definert internt eller eksternt i virksomheten du selv er en del av. Det forventes, og du har plikt til, å handle i samsvar med systembaserte regler.
- Enkeltpersoners oppfatninger. Dette er føringer som ikke er nedfelt som generelle, skriftlige normer, men som uttalte oppfordringer eller forventninger om at handlinger skal utføres på bestemte måter. Enkeltpersoners oppfatninger er den primære kilden til presset nedenfra. Men, handlingsønsker kan også komme ovenfra- som når en leder



gir uttrykk for at virksomheten skal ha bestemte interne «kjøreregler», som ikke nødvendigvis er skrevet ned som formelle instruksjoner.

- Verdier og preferanser. Dette er press som ikke er forankret i tanker og oppfatninger som er sanne eller usanne. I dette presset spiller følelser, personlige verdier og holdninger en stor rolle. Verdipress kan være spesielt utfordrende (Nordby 2012:44).

For en lærer som skal ha elever ut i praksis i PFO faget er det mange ulike forventninger fra ulikeparter, som kan bidra til at det blir en vanskelig situasjon å stå i. I dette kapitlet ønsker jeg å sette søkelyset på de aktuelle forventningene og vilkårene for skolens virksomhet. I denne forbindelse kommer jeg inn på flere av de ulike samarbeidsrelasjonene som den enkelte lærer inngår i, og de farene som erfaringsmessig kan være forbundet med dette.

### **2.1.1 Kunnskapsløftet og Utdanningsforbundet**

I innføringen av kunnskapsløftet er det prinsippet om profesjonell styring som har åpnet for økt desentralisering. I praksis betyr det at skolene og den enkelte lærer får stor ansvar for det som skal skje på det lokale plan, og større frihet til å realisere de nasjonale målene som er formulert sentralt. Det er de målbare kunnskapene som står i fokus. Den friheten som skolene og lærerne har, kan derfor ha sin pris. De samfunnsverdier som har vært et kjennetegn ved det norske skolesystemet gjennom hele etterkrigstiden, som likhet, fellesskap og solidaritet kan bli svekket av liberalistiske verdier som frihet, individualisme og konkurranse. Skolens lærere spør oftere spørsmål som; Hva skal vi legge til grunn for våre prioriteringer i situasjoner der ulike interesser står opp mot hverandre: hensynet til samfunnets beste, eller hensynet til elevenes beste? (Bergem 2011:115).

Utdanningsforbundet og Skolenes landsforbund har vedtatt lærerprofesjonens etiske plattform. Plattformen er et felles grunnlag for å videreutvikle lærerprofesjonens etiske bevissthet. Alle lærere i skoler har et ansvar for å handle i samsvar med plattformens verdier og prinsipper. Vårt samfunnsmandat er å fremme elevers læring, utvikling og danning. Våre verdier, holdninger og handlinger påvirker dem vi arbeider for og med. Verdiene som står sentralt her er menneskeverd og menneskerettigheter, spesielt FNs konvensjon om barnets rettigheter. Respekt og likeverd, alle skal respekteres og alle elever har rett til medvirkning. Profesjonell integritet innebærer etisk bevissthet og høy faglighet og avgjørende for å skape læring og danning. Vår metodefrihet og profesjonelle skjønnsutøvelse gir oss et særlig ansvar for å være åpne om de faglige og pedagogiske valgene vi gjør. Samfunnet skal ha tillit til at vi

bruker vår autonomi på en etisk forsvarlig måte. Personvern, overholdelse av taushetsplikt og opplysningsplikt er avgjørende i vårt arbeid. Lærerprofesjonens etiske ansvar er stort. I møte med elever og foresatte har lærere ansvaret for tillitsfull samhandling med dem de jobber for og med. Lærernes lojalitet ligger hos elever for å fremme deres beste. Lærere er kunnskapsrike, ansvarlige og tilstedeværende voksne i elevers liv. Som kollegium har de et felles ansvar for å utvikle et godt utdanningstilbud og for å fremme og videreutvikle vår profesjonalitet. *Kollegiet er lojale mot egen institusjons mål og retningslinjer så langt disse samsvarer med samfunnsmandatet og vår profesjonsetiske plattform.* For skole som samfunnsinstitusjoner er vi forpliktet på verdiene i skolens samfunnsmandat, slik disse gjennomdemokratiske vedtak er nedfelt i lov og planverk. Den enkelte lærer deler profesjonens ansvar for å fremme skolens formål. Profesjonen: *§ står imot press fra aktører som vil gjøre elever til midler for sine mål § tar ansvar for å varsle når rammevilkår skaper faglig og etisk uforsvarlige tilstander § går ikke på akkord med verdiene i samfunnsmandatet, vårt kunnskapsgrunnlag eller Lærerprofesjonens etiske plattform.* Lærerprofesjonens etiske plattform er viktig for å understøtte etisk forsvarlig praksis i skole, øke profesjonens etiske bevissthet, høyne tilliten mellom lærerprofesjonen og samfunnet, styrke profesjonens evne til å stå for, og begrunne valgene vi tar, skape profesjonell samhørighet, tydeliggjøre utad hva lærerprofesjonen står for, støtte profesjonen i å korrigere og styre seg selv (utdanningsforbundet.no).

### **2.1.2 Samfunnets krav**

Samfunnet stiller store krav til lærerne. Skolen er den viktigste danningsinstitusjonen for den oppvoksende generasjonen. De ulike politiske partiene, med sine mange og ofte motstridende forventninger og krav til skolens formålsparagraf. Press på skolen og uenighet om skolens oppgaver blant de mange aktørene rundt skolen gjør det vanskelig å være lærer. Derfor må både den enkelte læreren og selve skolen være i stand til å håndtere disse kravene og forventningene på en profesjonell måte. Dette stiller høye krav til lærerens profesjonsoppfattelse. Tidligere kunne lærere med en god grunnutdanning og løpende etterutdanning undervise svært selvstendig i klassene sine uten mye lærersamarbeid, men nå er ikke dette lenger mulig. Lærere som i stor grad forsøker å løse alle problemer selv, uten å samarbeide med andre, blir svært utsatt for å oppleve alvorlige arbeidsmiljøproblemer på det psykiske området, med risiko for å utvikle stress, hyppige sykeperioder og i noen tilfeller langtidssykdom. Nåtidens skole skal være basert på en kollektivt orientert skolekultur, og den

enkelte lærer skal være innstilt på å inngå i et tett og forpliktende samarbeid med kollegaer og andre fagpersoner for å kunne løse oppgavene sine på en profesjonell måte. I dette tette samarbeidet finner læreren det trygge grunnlaget som skal sikre at han/hun kan håndtere de utfordringene som alle lærere møter, og som samtidig er et vern mot utvikling av stress og andre arbeidsmiljøproblemer. Fra statens side stilles det store krav til skolen om en mest mulig effektiv utnyttelse av de store summene som skolen koster. Staten og fylkeskommunen etablerer flere og flere kontrollsystemer som skal sørge for at skolen leverer mest mulig for pengene. Skolen vurderes ut fra karakterer og internasjonale sammenlikninger. Slike vurderinger måler primært de konkrete delene av skolens arbeid. De bredere, de mer allmenndannende områdene av skolens arbeid blir sjeldent systematisk evaluert, noe som antakeligvis henger sammen med at disse områdene er vanskelige å kvantifisere, som for eksempel elevenes sosiale læring, kreativitet, samarbeidsevne og aksept av ulikhet. Skolens og lærernes arbeid blir i tillegg kontrollert og vurdert gjennomårlige kvalitetsrapporter for skolene. I de årlige budsjettbehandlingene skjer det ved jevne mellomrom at skoler må spare inn penger. Det kan skje ved å opprette klasser med høyere elevantall, kutte i bruk av spesialutdannede lærere, redusere tid som står til rådighet til foreldre- og kollegasamarbeid (Bendixen og Fischer 2013:258).

### **2.1.3 Bedriftens ansvar og forventninger**

Bedrifter har alltid møtt krav om ansvarlig fremferd. Bedrifter har et moralsk ansvar overfor samfunnet men det må være et gjensidig avhengighetsforhold mellom bedrift og samfunn. Bedrifter opererer ikke i et isolert marked, men påvirker og påvirkes av en kultur, lokalsamfunn og politiske systemer (Carson og Kosberg 2003:17). Det sosiale ansvaret handler om bedriftens ivaretagelse av mennesker både internt (bedriftens egne ansatte og deres arbeidsvilkår) og eksternt (det øvrige samfunnet). En samfunnsansvarlig bedrift er forpliktet til å foreta egne etiske vurderinger av hva som er riktig ut over det til enhver tid gjeldene regelverk. Samfunnets forventninger og normer er i konstant utvikling. Det er mer en dynamisk prosess som utvikles i dialog med omgivelsene. For en bedrift er det viktig å inneha lokalsamfunnets tillit. Det gir store fordeler for en bedrift å inneha omgivelsenes tillit. Tillit er derfor blitt beskrevet som en form for sosial kapital. Samtidig som oppmerksomheten rundt bedrifters samfunnsansvar har økt, ser det ut til at det i dag kreves mer enn før for å oppnå omgivelsenes tillit. Mange etterspør nå dokumentasjon på at en virksomhet drives innenfor akseptable rammer (Carson og Kosberg 2003:34).

#### 2.1.4 Skolens oppdrag

Hvert år får skolene et oppdragsbrev (vedlegg 1) fra fylkesdirektøren, som varer over 2 år av gangen. I dette oppdraget står det; «Det overordnede målet for fylkeskommunens opplæringstjenester er nedfelt i bl.a. økonomiplan og årsbudsjett». Målet er forankret i fylkesplanen hvor det står:

*«Det generelle kompetansenivået i Østfold skal høynes til minst gjennomsnitt for landet. Kompetansen innenfor nyskaping og innovasjon skal økes og opplæringsinstitusjonene skal ha et tilbud som optimaliserer den enkeltes mulighet for læring og samtidig ivaretar næringslivets og offentlig virksomhets behov for kompetent arbeidskraft».*

***For de videregående skolene innebærer dette at flest mulig skal gjennomføre videregående opplæring med best mulig resultat.*** I dette arbeidet skal skolene ha et samtidig fokus på den enkeltes mulighet for læring og samfunnets behov for kompetent arbeidskraft. Realiseringen av dette målet skal skje gjennom kostnadseffektiv og strategisk utnyttelse av tilgjengelige ressurser. Med utgangspunkt i «System for styring av de videregående skolene» vil nåværende resultatområder for læringsutbytte og gjennomføring videreføres i skoleårene 14/15 og 15/16. Disse målene defineres pr. skole og skal samlet utgjøre skoleeiers målsettinger i budsjett- og økonomiplan. Skolene vil i større grad enn tidligere, få ansvaret for å begrunne egne resultatmål – med utgangspunkt i systematisk, skolebasert vurdering. Det kan være aktuelt å etablere ytterligere resultatmål på områdene læringsutbytte og gjennomføring i perioden. I tillegg til definerte resultatindikatorer, angir styringssystemet kvalitetskjennetegn på alle sentrale sider av prosesskvaliteten ved de videregående skolene. De styrings- og forvaltningsmessige målene som er gitt for kommende skoleår reguleres i Styringssystemets del 4.4 – *Administrasjon og struktur*.

Fag- og yrkesopplæringen representerer den største utfordringen mht målet om at flere skal fullføre videregående opplæring. Innsatsområdet forutsetter derfor sterk forankring i skolens ledelse. En del av arbeidet på området vil knyttes til implementeringen av St. meld 20 – *På rett vei*. Videre vil utnyttelse av de muligheter som ligger i FYR-prosjektet og videreutvikling av «Prosjekt til fordypning» være viktige innsatsområder. I tillegg vil skolens rolle og ansvar i forbindelse med læreplassutfordringene og det å utvikle fleksible, tilpassede opplæringsløp bli høyt prioritert. Dette forutsetter aktivt samarbeid. Det vises i denne sammenhengen til

Styringssystemets pkt 3.3 – *Samarbeid internt og eksternt* (Oppdragsbrev for skoleårene 2014/2015 og 2015/2016).

Hvert år blir de ansatte ved de videregående skolene presentert for ulike målinger. Siden ett av hovedoppdragene til skolen er «flest mulig fullført med best mulig resultat», så blir denne målingen i forhold til «andel elever fullført og bestått, og slutter» presentert for oss hvert år. Resultatene sortert på de ulike utdanningsprogrammene blir også presentert, men de gjengis ikke her. Her er ett eksempel på et resultat fra en skole:

Andel elever som fullfører og består	Målsetting 2013/2014 og 2014/2015	Resultater 2013/2014	Resultater 2014/2015 1.halvår
Vg1 yrkesfag	65	68	62
Vg2 yrkesfag	75	69	77
Vg1 stud.forb.	85	82	84
Vg2 stud.forb.	85	82	86
Vg3 stud. forb.	80	73	88
Bestått 3-årig løp	75	70	
Vg3 Påbygg	72	70	77

Illustrasjon 2. Eksempel på målte resultater (Spaniland, Malin).

Jeg har nå sett på ulike forventninger det er til læreren, og vil nå se nærmere på lærerens dilemmaer.

## 2.2 Lærerens dilemmaer

De fleste i dag føler at deres hverdag og deres yrkesliv er berørt av verdispørsmål. Når vi blir stilt overfor et dilemma i fagfeltet, er vi ofte i tvil om hva som er riktig å gjøre. Normativ etikk er handler om å finne fram til de viktige verdiene og de riktige holdningene og normene for å styre atferd og handlinger. Yrkesetiske retningslinjer og prinsipper er eksempler på normativ etikk. Den normative etikken er således opptatt av det en *bør* eller *skal* gjøre i bestemte situasjoner. Den søker etter kriteriene for å avgjøre hva som er rett og galt, godt og ondt. Den normative etikken står i fokus i den etikken som angår pedagoger. Valg basert på refleksjon og vurdering på grunnlag av verdier. Det er i Norge en rett til videregående opplæring. Det er en verdi om at alle har rett til opplæring. Fellesskapsskolen skal ideelt sett være en garanti for tilpasset og meningsfull opplæring for alle. Utfordringene ligger i at

pedagoger skal omsette alle disse idealene i en skolehverdag preget av ressursknapphet og behov for kompetanse når det gjelder å finne gode tilpasninger for den enkelte. Veien fra idealene i loven til skolens hverdag er lang og kronglete, og det kan skje mange målforskyvninger langs denne veien (Lingås 2014:119). Etske dilemmaer kjennetegnes ofte ved at ingen løsninger er helt gode eller at alle mulige løsninger i situasjonen har dårlige sider ved seg. Kunsten er å velge det som er minst dårlig, og har mest nytte for flest mulig (Kversøy 2005:35). Trygve Bergem mener at den undervisning som finner sted i skole blir forstått som en etisk virksomhet. Det er naturlig å hevde at yrkesetiske utfordringer ligger implisitt i alle oppgavene som læreren er satt til å føre. De melder seg i de relasjonelle situasjonene som lærerne står i, det vil si i forhold til elevene og i samarbeid med kolleger, skoleledelse og foreldre. For det andre utfordres lærerne når det gjelder spesifikke faglige vurderinger som gjelder valg av lærestoff og arbeidsmåter i den daglige virksomheten. Lærere er i en kontinuerlig handlingstvang, der de som oftest innrømmes liten betenkningstid. Goodlad har beskrevet lærernes situasjon på følgende måte:

«Skolen og dens lærere er fanget i et garn av motsetninger og uunngåelige konflikter mellom enkeltelevers og gruppers interesser. Det ville være både naturlig og ønskelig at så vel lærerne som skolelederne var beredt til å takle alle de konfliktene de blir konfrontert med i skolehverdagen. Beklageligvis er de ikke det (Goodlad et al 1990 s.xii i Bergem 2011:61)

Lærerne må daglig forholde seg til forventninger om at de skal både være effektive og resultatorienterte, og at de på samme tid skal gi enkeltelever både oppmerksomhet og omsorg. I mange tilfeller kan det være vanskelig for lærere å vite hvordan de kan være i stand til å avveie kravene fra de institusjonelle normene som gjør seg gjeldene, i forhold til de kravene som følger som en konsekvens av deres egen personlige overbevisning om hva som kan sies å være rett, og tjene elevene. Verken læreplan eller forskriftene viser klart og tydelig hvordan lærere skal veie de verdiene som står sentralt i arbeidet i skole, opp mot hverandre. Det overlates i stor grad til lærerne å ta standpunkt til hvor vidt det i oppgitte situasjoner er elevenes, foreldrenes eller oppdragsgivernes interesser som skal tillegges avgjørende vekt (Bergem 2011:61-63)

Yrkesetiske dilemmaer som lærere blir konfrontert med, skiller seg på flere måter fra generelle etiske utfordringer som alle kan bli stilt overfor. I den pedagogiske konteksten

henspiller selve betegnelsen «yrkesetiske dilemmaer» for det første på at de hører hjemme innenfor det området hvor etikken skjærer inn på det pedagogiske virkefeltet. Et dilemma kan for det andre aldri møtes bare med et enkelt «ja» og «nei». På et hvert dilemma finnes det som oftest mer enn ett svar, som kan forsvares ut fra så vel en faglig som en etisk vurdering. Den løsning som kan sies å være rett handlemåte i én situasjon, er ikke nødvendigvis rett i en annen situasjon. Ærlighet, redelighet, rettferdighet, nestekjærlighet, likeverd, toleranse, tilgivelse, respekt for alt liv og tillit til samfunnsfellesskapet er sentrale elementer i det verdigrunnlaget som skolen og barnehagen bygger på. Vi står overfor et dilemma når vi i en konkret situasjon er usikre på hva vi skal gjøre, fordi det ikke uten videre er opplagt hva som kan sies å være riktig eller galt. Vi kan også stå overfor et dilemma hvis vi befinner oss i en situasjon der vi ser at det er mulig å handle på flere ulike måter, som det er mulig å forsvare ut fra en etisk vurdering. Det kan finnes situasjoner der det ikke er mulig å anviser gode eller «rette» handlinger. De ytre omstendighetene kan simpelthen hindre oss i å gjøre det vi mener er rett. I slike situasjoner kan vi bli tvunget til å handle på tvers av både personlig og faglig overbevisning (Bergem 2011:174).

### **2.2.1 Løgstrup (og Lèvinas) og nærhetsetikken**

Løgstrup står som representant for en såkalt ontologisk etikk (ontologi= det som er, det værende). Lærerne er de personer som barn og unge normalt tilbringer aller mest tid sammen med. Derfor er det naturlig å forutsette at nærheten til lærerne får avgjørende betydning for deres vekst og utvikling. For det andre refererer nærhet også til den psykiske, emosjonelle og identitetsmessige nærhet som kan utvikles mellom mennesker. En sentral tanke i nærhetsetikken er at vi som mennesker er satt inn i en sosial sammenheng som vi ikke kan trekke oss ut av. Dersom vi anlegger dette perspektivet på den pedagogiske virksomheten i skole, gir det mening å tale om at lærere har et dobbelt ansvar. De opptrer både som medmennesker og yrkesutøvere i en nærmere bestemt rolle. For det første har de et allmennmenneskelig ansvar for den enkelte elev, og for alle de andre som de til daglig arbeider sammen med. For det andre har de et formelt pålagt ansvar som er knyttet til rollen som oppdrager og lærer. I et slikt perspektiv avtegnes lærernes etiske og moralske ansvar på en særlig klar og tydelig måte. De er i den mest egentlige forstand satt til å ta vare på den enkelte elevs liv. Hans «tilværelsesetiske tilnærming» betoner det som mange kjenner seg igjen i, nemlig at vi som sårbare mennesker, er avhengig av hverandre. «Vi er hinandens skæbne» hevder Løgstrup. Vi er alle avhengige av hverandre for at vi skal lykkes. Denne avhengigheten kaller Løgstrup interdepens. Mot denne bakgrunnen understreker Løgstrup at

Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015

den egentlige oppgaven vi har fått som menneske, består i at vi skal ta vare på hverandre. Løgstrup peker på at den etiske fordring har flere karakteristiske kjennetegn. For det første springer fordringen ut av det faktum at vårt liv er avhengig av hvordan andre møter oss. Den etiske fordringen er radikal i den forstand at den krever av oss at vi handler. Vi er nødt til å ta standpunkt til hvordan vi skal og vær forholde oss til vår neste. Den etiske fordring er også taus. Dette er særlig utfordrende for i pedagogisk sammenheng. Lærerens handlingstvang tvinger læreren til å handle raskt og spontant. Siden noen er mer sårbare enn andre, og barn og unge har ulike behov, kan læreren lett komme i skade for å handle og opptre på en måte som slett ikke ivaretar enkeltelevers behov (Bergem 2011:103).

### **2.2.2 Profesjonsetikk i skolen**

Læreren tilstreber å sympatisere med elevene og kollegaer, ønsker å være rettferdig, omsorgsfull, ansvarlig, troverdig, ærlig og modig i deres arbeid. En etisk lærer må ha en bevissthet over moralske spørsmål, en mening om hva som er rett og galt, god dømmekraft, integritet og mot (Campbell 2003:23). Moralske lærere er alle lærere som har en kompetanse i å tolke sin egen atferd og se hvilken påvirkning dette har på studenter, og forsøker å opptre etisk innenfor rammen av deres profesjonelle arbeid (Ibid:47). Skoler og menneskene i dem er fanget i en rekke motsetninger og uunngåelige konflikter mellom ulike interesser blant ulike individer og grupper. Lærere opplever konflikter og kompleksiteter, dilemmaer og spenninger som presser mot hverandre i deres arbeid. Noen har en negativ definisjon på etiske dilemmaer som «situasjoner hvor man er nødt til å velge mellom like uønskede alternativer». Mens andre kombinerer det negative og det positive, og konkluderer med at «i et moralsk dilemma, uansett hvilken løsning vi velger, så vil det innebære å gjøre noe galt for å gjøre noe rett». I kompleksiteten av etiske problemstillinger må man vurdere betydningen av motstridende moralske prinsipper, og prøve å balansere etiske idealer og hensyn av konsekvenser, i uventede oppståtte situasjoner, ofte følelsesmessig ladet. Skjønn er nødvendig, og må utvikles for å håndtere effektivt med rotete og upresise problemer som trosser en formelle svar. Ofte er beslutningene på skolen tatt med hensynet «for det beste for eleven». Den etiske læreren er bevisst på elevenes interesser og holder denne leveregel som en profesjonell første prinsipp, selv i all sin kompleksitet. Generelt må lærere opptre uten spesifikk veiledning eller kollektiv viten om hva som utgjør god etisk oppførsel. Lærere befinner seg konsekvent i vanskelige situasjoner hvor de må ta avgjørelser uten mye veiledning. Mange lærere uttrykker mange etiske dilemmaer, men dessverre aksepteres situasjonen nesten som et uunngåelig trekk ved skolehverdagen (Ibid 63).



Selv i en godt utviklet samarbeidskultur, må den enkelte lærer selv ta standpunkt til hvordan han skal forholde seg til de mange krav og forventninger som gjør seg gjeldene i skolehverdagen. I sin vurdering og avveining av disse, opplever læreren ofte å bli konfrontert med yrkesetiske dilemmaer som det ikke finnes noe enkelt og «rett» svar på. Det gjelder hva enten de berører forholdet til kollegaer, elever og foreldre, eller læreplanen og dens krav. Er det de svakeste eller de sterkeste elevene som bør tilgodeses med mest tid og oppmerksomhet fra lærerens side? Hva kan sies å være en god og forsvarlig bruk av de ressursene som står til rådighet? Det er den læreren som kjenner elevene, deres bakgrunn. Behov og muligheter, som har de beste forutsetningene for å ta standpunkt til disse og beslektede spørsmål. Så vel enkeltlæreres som kollegiets frihet til selv å bestemme hvordan tid og ressurser bør brukes, er imidlertid begrenset av de legale rammer og retningslinjer som er gitt for virksomheten. Derfor er det ikke uten videre gitt at det er legitimt å velge bort temaer og mål for læreplanen, selv om skolen ikke har de ressursene som er en forutsetning for at planen skal kunne realiseres. Som vist ovenfor, må lærerne ved utformingen av sin praksis daglig vurdere hensynet til så vel skolemyndighetenes som skoleeiers interesser opp mot hensynet til kollegaer, foreldre, elevene og bedriftene/ samfunnets interesser. Derfor stilles lærernes lojalitet daglig på prøve. I dagens situasjon, der fire ulike kunnskapsregimer konkurrerer om plass og oppmerksomhet på skolens plan, kan prioriteringene bli vanskelig. Jf. Petter Aasen (2007) som skiller mellom det kulturkonservative kunnskapsregimet, det sosialdemokratiske, det samfunnskritiske og det markedsliberalistiske kunnskapsregimet. Siden hensynet til barnets beste kommer til uttrykk på svært ulike måter i disse kunnskapsregimene, vil lærerne i praksis bli stilt overfor mange og sammensatte dilemmaer (Bergem 2011:133).

Videre vil jeg gå nærmere inn på hvordan akademisk praksis er blitt endret med årene.

### **2.3 Through-put; Skolen som marked og elever som forbruker**

Fra 1970 årene har den akademiske kulturen blitt forandret. I politikken er den blitt mer institusjonalisert og mer markedsrettet. Utad ligner universiteter stadig mer ledelsesmodeller fra private selskaper. Akademisk praksis har gradvis blitt erstattet med kostnadstenkning, ofte drevet av administratorer fra privat sektor. Slik markedsretting er en realitet som akademikere må leve med. Tilhengerne av markedsretting hevder at denne prosessen vil gjøre utdanning mer fleksibel og til en mer effektiv institusjon. De hevder at utvidelse av markedet i forelesningssalene vil gi mer valuta for pengene og sørge for at universitetssektoren vil bli

mer effektiv og mer lydhør overfor behovene til samfunnet, økonomi, elever og foreldre. Politikken driver frem begrepet «markedsretting» som fundamentalt ideologisk, men denne mening er langt fra opplagt. Som Roger Brown og Nick Foskett sier, vil ikke markedsretting nødvendigvis føre til etablering av et marked med salg og kjøp av akademisk utdanning. Det ser ut til at vi har et kontrollert marked som tvinger institusjonene til å konkurrere mot hverandre for ressurser og finansiering. På en måte er det svært lite som er unikt med bruk av konkurranse på høyere utdanning. Universiteter har alltid konkurrert om ressurser, og i moderne tid om forskningsmidler. Det som er nytt og potensielt forstyrrende i markedsføring av utdanning, er forsøket på å redefinere forholdet mellom akademikere og studenter til tjenesteleverandør og kunde. Det er viktig å forstå at markedsretting er like mye en politisk / ideologisk prosess som økonomisk fenomen. Regjeringer fremmer ofte klare definerte retningslinjer. Markedsføring er blitt et redskap for å fremme økt deltakelse. Påvirkningen av markedsmekanismen er ganske tydelig i internasjonalt. Det er hard konkurranse mellom universitetene, og de vil ved hjelp av sin regjering forsøke å posisjonere seg som globale aktører globalt med stor økonomisk aktivitet. Det er ikke den økonomiske aktivitet som har ført til faglig uro om markedsretting av utdanningen. Ofte er det de kulturelle, intellektuelle og pedagogiske konsekvensene av markedsrettingen som representerer en grunn til bekymring. Det virker som det en trend mot "markedsretting». Høyere utdanningssystemer blir liberalisert, med konkurranse om profitt. Skolepenger blir innført slik at elever og deres familier bærer en stadig større andel av kostnadene til undervisning. Tilskudd blir erstattet av lån. Institusjonelle rangeringer informerer forbrukernes valg, mens universiteter og høyskoler vier økende ressurser og energi til markedsføring og merkevarebygging (Frank Furedi i Wolesworth, Scullion og Nixon 2011:1).

Det kan se ut til at alt det er en trend mot «markedstenkning» i samfunnet. Høyere utdanning er liberalisert med påvirkning fra det private markedet med profitt-tenkning, ett system som i utgangspunktet har en «ikke-profitt» tenkning. Roger Brown sier «what is meant by marketisation; distinguishes marketisation from «privatisation»; describes the principal features of a higher education market; and considers how far a number of developed higher education systems have moved down the market route» (Brown i Wolesworth, Scullion og Nixon 2011: 11) I økonomi-teori er et marked et middel for koordinering slik at tilbud og etterspørsel for god service er balansert gjennom pris. Forbrukerne velger mellom ulike tilbud som passer den enkelte (pris, kvalitet, tilgjengelighet). I følge Brown er det noe som karakteriserer høyere utdanning som et marked; autonomi, konkurranse, pris og informasjon.

USA, Storbritannia og Australia er høyt preget av dette, mens nordiske land har suksess med sterk offentlig støtte, og lite privat (Brown i Wolesworth, Scullion og Nixon 2011: 19). Basert på diskusjoner om rollen for høyere utdanning i nasjonal økonomisk suksess, og som en nøkkelpådriver til fundamentale sosiale endringer, har regjeringen oppfordret og intensivert arbeidet. Ut av dette har perspektivet har markedets mekanismer om utvidelse av effektivisering av høyere utdanning blitt et sentralt konsept. For universitetene har det alltid studentene vært deres hovedoppgave, men det har alltid vært en konkurranse for å få de beste studentene, få de beste arbeidstakerne og å være det beste studiestedet. Konseptet om markedet som en effektiv mekanisme for ledelse i undervisningssektoren dateres helt tilbake til ideene fra Milton Friedman (1962) og Friedrich von Hayek (1976). Prinsippene er enkle; markedet drives av forbrukernes valg, og med valg menes konkurranse mellom tilbydere. Med konkurranse menes at tilbudssiden hele tiden søker nytte i markedet når det gjelder pris, kvalitet og service, eller utviklingen av innovative produkter eller service. Dette vil stimulere til innovasjon og fremme effektivitet og lavere kostnader, som igjen ville stimulere til endringer og øke standarder. Markedsmekanismene var derfor sett på som at de ville stimulere til økt kvalitet, høyere oppnådde standarder, og også forbedre valgene. Konkurransen ville også senke enhetskostnaden. Spørsmålet blir derav; hvordan markedet i skolesektoren skulle promoteres. Selv om Storbritannia var blant de første landene til å adoptere denne «new public management policies», har dette blitt et globalt fenomen. Regjeringens politikk legger til grunn en forpliktelse til inkludering, en hensikt å øke mangfoldet i det sosial, kjønn, etnisitet og alder i høyere utdanning. Virkeligheten er ikke blitt helt slik. De fleste studenter er fra de samme sosiale klassene som før, selv om det er har vært en liten progresjon i forhold til ytelse og deltakelse blant ulike etniske grupper. Informasjon fra er nøkkelen i markedet slik at velgerne kan ta et valg, og at studentene og foreldrene har tilgang og bruker dataene til sammenligning, for eksempel brukerundersøkelser på hvor fornøyd studentene er (Foskett i Wolesworth, Scullion og Nixon 2011: 26). Det er en påstand om at innføring av et marked er skadelig i pedagogisk sammenheng. Møtet mellom student og lærer skulle være et forhold hvor bekymringen rundt det å undervise er på den ene siden og bekymringen rundt det å lære er på den andre siden. På den ene siden er de som tenker at det er mange interessenter for høgskoler/ universiteter, på den andre siden er det de som ser på høgskolene og universitetene som et personlig gode som er avhengig av markedets begrensninger. Læring krever at studentene gir av seg selv. Barnett diskuterer også begrepene forbruker og kunde. Han sier at en forbruker er en som betaler for service. En kunde er en som bruker en leverandør (Barnett i Wolesworth, Scullion og Nixon 2011:43). I kap 5.....

Jeg har nå sett på skolen som marked og elever som forbruker og skal nå fokusere på moral distress.

#### **2.4. Moral Distress**

Ganske 2010, har skrevet en artikkel om «Moral Distress in Academia». Hun skriver at så tidlig som i 1984 ble «moral distress» beskrevet innen sykepleie, som når man vet hva som er det riktige å gjøre men institusjonelle begrensninger gjør det nesten umulig å gjøre det. Sykepleiere kan oppleve dette når de blir presentert en behandling for pasienten de mener ikke er den beste. Det er mange studier som sier noe om «moral distress» i sykepleie, men det er ikke like godt dokumentert i akademiske miljøer. «Moral distress» er ikke begrenset til sykepleie, det kan erfares i alle profesjoner i alle jobbsammenhenger. Austin, Rankel, Kagan, og Lemermeyer (2005) i Ganske, gjorde en studie om «moral distress», og de definerer «moral distress» som «the state experienced when moral choices and actions are thwarted by constraints», som betyr «opplevelsen av når moralske valg og handlinger blir forpurret av begrensninger». Brown og Gillespie (1999) i Ganske, har også beskrevet moral distress som en opplevelse av å bli hindret fra å gjøre det rette. Han uttalte at moral distress er stress som oppstår "når man vet den riktige tingen å gjøre, men institusjonelle begrensninger gjør det nesten umulig å forfølge det rette løpet av handlingen". Litteraturen om helsetjenester har generelt beskrevet moral distress om det som skjer innen klinisk setting, og har sentrert diskusjonen på erfaringer fra sykepleiere og andre som leverer direkte pasientbehandling. Det er begrenset, og peker på et behov for å undersøke om moral distress i andre sammenhenger, for eksempel academia. Rapporter har antydnet at moral distress i akademiet ser ut til å være forbundet med aktiviteter som student uhøflighet, student juks og plagiat, kollega uhøflighet, mobbing, akademiske opptak standarder, standarder for yrket, og kulturelle anliggender. Selv om litteraturen har pekt på eksistensen av disse aktivitetene i skolene, har det ikke blitt koblet til moral distress. Forskningsresultater tyder på at moral distress kan uttrykkes gjennom fysiske symptomer som søvnvansker, hodepine, skjelvninger, samt psykiske symptomer, som for eksempel følelser av angst, frustrasjon, angst og / eller skyld. Sykepleier og lærere har gjennom samtaler og kommentarer indikert at det finnes situasjoner i academia som planter frøene av moral distress. Et miljø som inkluderer fusk, klasseinflasjon, og / eller mobbing kan føre til moralsk nød som kan til slutt påvirke trivsel og elevenes (Ganske 2010)

Forskning på moral distress blant sykepleiere har identifisert at kildene til moral distress er mange og varierte, og at opplevelsen av moral distress fører noen sykepleiere til å forlate jobbene sine, eller yrket helt. Moral distress er forskjellig fra det klassiske etisk dilemma der man anerkjenner at det finnes et problem, men gjensidig motstridende handlinger kan tas. Ofte i et etisk dilemma, er det betydelig negativt til hver potensiell løsning. Som beskrevet av Jameton (1993) og også Corley, Elswick, Gorman, og Clor (2001), er et sentralt element i moral distress den enkeltes følelse av maktesløshet, manglende evne til å utføre handlingen som oppfattes som etisk forsvarlig. Moral distress innebærer ofte følelser av frustrasjon og sinne. Følelser som kan være vanskelig å identifisere, kan være følelser som truer ens moralske integritet-følelse fornødt, uviktig, eller uintelligent. Som et resultat, kan moral distress få enkeltpersoner til å føle seg isolert. En kompliserende faktor som bidrar til følelsen av isolasjon er at i en gitt situasjon, vil ikke alle være i moral distress. Fordi verdier og forpliktelser oppfattes ulikt av ulike medlemmer i et team, er moral distress en opplevelse av den enkelte i stedet for en opplevelse av situasjonen. I situasjoner med moral distress, har ens moralske verdier blitt krenket på grunn av begrensninger utenfor ens kontroll. Etter å ha kjent på disse moralske belastende situasjoner, er man såret av å ha måtte handle mot ens egne verdier. Moralsk rest er langvarig og sterkt integrert i ens tanker og utsikt over selv. Det er dette aspektet av moral distress som kan være skadelig for seg selv og ens karriere, spesielt når moralsk belastende episoder gjentar seg over tid. Det er tre mulige konsekvenser av moral distress. Den første konsekvensen er at tilbydere kan bli moralsk nummen til etisk utfordrende situasjoner. For det andre kan tilbydere engasjere seg i ulike måter å samvittighetsfullt å innvende mot banen situasjonen. Den siste og kanskje mest ødeleggende konsekvens er utbrenthet. Nyere forskning (Epstein og Delgado 2010) viser en sammenheng mellom moral distress og aspekter av utbrenthet. Faktisk har flere studier vist at sykepleiere har vurdert å forlate sin stilling eller sitt yrke på grunn av moral distress (Epstein og Delgado 2010).

The American Association of Critical Care Nurses (AACN, 2005) har rettet moral distress som et prioritert område, og har utviklet 4 A- tilnæringer for å løse og redusere moral distress. Selv om de i utgangspunktet er laget for kritisk omsorg, er de fire A-er tilpassningsdyktig og anvendelig i mange ikke-kritiske situasjoner. De 4 A-er Spørre; Gjennomgå definisjon og symptomer på moral distress og spør deg selv om hva du føler er moral distress. Viser dine kolleger tegn på moral distress også?, Bekrefte; Bekrefter dine følelser om saken. Hva aspekt av din moralske integritet er truet? Hvilken rolle kan du (og bør du) spille? Vurdere; Begynn å sette noen fakta sammen. Hva er kilden til moral distress? Hva

tror du er den "riktige" handling og hvorfor er det slik? Hva blir gjort i dag, og hvorfor? Hvem er aktørene i denne situasjonen? Er du klar til å handle? Gjør; Lag en plan for handling og gjennomføre det. Tenk om mulige fallgruver og strategier for å komme seg rundt disse fallgruvene (Epstein og Delgado 2010).

Flere forfattere har diskutert andre strategier for adressering moral distress (Austin, Lernermeier, Goldberg, Bergum, & Johnson, 2005; Beumer, 2008; Epstein & Hamric, 2009; Hamric, Davis, & Childress, 2006; Lilly et al., 2000; Puntillo & McAdam, 2006). Selv om dette ikke er en uttømmende liste, kan disse strategiene tilpasses enhver arbeidsplass setting. Det er ikke nødvendig å fullføre hver strategi; heller, prøv de som kan fungere best i en bestemt arbeid setting (Epstein og Delgado 2010).

### Strategiimplementering

1. Speak up! Identifisere problemet, samle fakta, og si din mening
2. Vær bevisst vet hvem du trenger å snakke med, og vet hva du trenger å snakke om. Være ansvarlig. Vær klar til å akseptere konsekvensene, ting blir ikke alltid helt slik du hadde planlagt.
3. Bygge støttende nettverk. Finn kolleger som støtter deg eller som støtter tiltak for å løse moral distress. Snakk med en myndig stemme.
4. Fokus på endringer i arbeidsmiljøet. Husk at lignende problemer har en tendens til å skje igjen og igjen. Det er vanligvis ikke pasienten, men systemet, som må skiftes.
5. Delta i diskusjoner, og les om moral distress. Lær alt du kan om det.
6. Arbeid tverrfaglig. Mange årsaker til moral distress er tverrfaglig. Profesjonen alene ikke kan endre arbeidsmiljøet.
7. Finn roten årsakene. Hva er de vanligste årsakene til moral distress i din enhet?
8. Utvikle retningslinjer. Utvikle politikk for å oppmuntre åpen diskusjon, tverrfaglig samarbeid.
9. Utforme en workshop. Trene personell til å gjenkjenne moral distress, identifisere barrierer for å endre, og lage en plan for handling.

Moral distress skjer med dag-til-dag-innstillingen og innebærer situasjoner der man opptrer mot sin bedre dømmekraft på grunn av interne eller eksterne begrensninger. Å sette til side ens verdier og utføre en handling man mener er galt truer ektheten av moralsk selv.

Dessverre, situasjoner med moral distress er vanlig i helsevesenet, og skader på tilbydernes moralsk integritet oppstår med alarmerende frekvens. Noen moral distress er sannsynligvis

uunngåelig. Men strategiene oppsummert ovenfor, samt andre strategier, kan redusere nivået av moralsk angst, for å opprettholde den moralske integriteten til ansatte og enheten som en helhet (Epstein og Delgado 2010).

Foregående har jeg belyst hva moral distress er. Videre ønsker jeg å belyse motivasjon og hvordan positiv og negativ motivasjon kan påvirke oss.

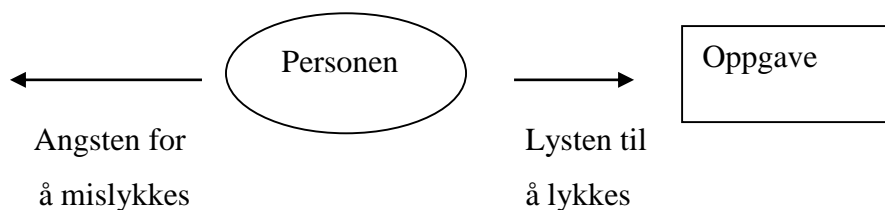
## 2.5 Motivasjon i lærerarbeidet

Om man skal forklare hva som ligger bak menneskers atferd bruker man ofte *hvorfor*. Det er mange spørsmål vi kan stille om hvorfor når det gjelder menneskers atferd fordi vi undres på hva som ligger bak interessen, eller den manglende interessen. Svaret man ofte får er motivasjonen. Motivasjon sier noe om en tilstand hos mennesket i forhold til en atferd eller aktivitet, og har med hva som forårsaker aktivitet hos en person og hva som holder aktiviteten ved like. For å forklare hva som ligger bak motivasjonen, er det brukt ulike begreper som behov, driv og motiv. Det ligger et behov bak valget, det er noe som driver oss til det, et bestemt motiv som er sterkt hos oss, og som sier noe om hva vi er motivert for (Lillemyr 2007:16). Hva motiverer en lærer som står i ulike utfordringer knyttet til praksis for elever til å fortsette i sitt arbeid? .... Motivasjon handler i stor grad om hvordan vi ser på oss selv, selvbildet vårt. Motivasjon er i stor grad knyttet til menneskets følelser, tanker og til den sosiale sammenhengen via samspill og relasjoner. Det kan ofte være vanskelig å skille motivasjon og følelser fra hverandre. De opptrer ofte sammen, både motiver og følelser kan opptre som drivkrefter til atferd. Motivasjon kan være styrt av indre eller ytre motivasjon. Ved ytre motivasjon er det noe eller noen utenfor oss selv som innvirker på handlingen. Om vi handler ut fra vår egen lyst eller interesse er vi styrt av oss selv, dette er indre motivasjon (Lillemye 2007: 17).

Prestasjonsmotivasjon innebærer en positiv holdning til det å prestere og mestre, og er ikke knyttet til et ønske om belønning. Det dreier seg om en indre motivasjon og ikke ytre. Imsen skriver at motivasjon gjerne defineres som ”det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like og det som gir den mål og mening” (Imsen 2001:226). John Atkinson laget en modell for hvordan prestasjonsmotivasjon fungerer. Slik Atkinson bruker begrepet prestasjonsmotivasjon, blir begrepet bare relevant i situasjoner hvor individet ser seg selv som ansvarlig for sluttresultatet. I følge Atkinson er det to slags impulser som vil melde seg når en person er i en prestasjonssituasjon. Det ene er ”lysten til å gå løs på en oppgave”,

Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015

som har sin bakgrunn i nettopp prestasjonsmotivasjonen, den andre er ”angsten for å mislykkes”. Lysten til å lykkes vil gjøre at vi dras i retning av å ta fatt på oppgaven, mens angsten for å mislykkes trekker personen vekk fra oppgaven.



Illustrasjon nr 3. Atkinsons modell (Imsen 2001:248).

Om angsten blir større enn lysten til å lykkes, vil personen vegre seg for å ta fatt på oppgaven. Men om lysten for å lykkes er sterkest, vil individet starte med oppgaven. Imsen skriver at det ikke bare kommer an på om det er mulighet for å lykkes, men også om oppgavene har noen verdi eller mening for individet (Imsen 2001:248).

Vi kan knytte prestasjonsmotivasjon opp til Maslows behovshierarki, hvor dette ønske om å prestere et av behovene. Behovet for anerkjennelse og respekt har to aspekter; det ene er et ytre, sosial side som innebærer å være noe i andres øyne, og det andre er et indre som innebærer mestring, og en følelse av styrke. Maslow så på mestringsbehovet som et iboende behov i alle mennesker. Han sier at ingen behov kan ses alene, men hos hele personen under ett. Han har laget en behovspyramide som består av behov for fysiologiske behov, behov for trygghet og sikkerhet, behov for kjærlighet og sosial tilknytning, behov for anerkjennelse og positiv selvoppfatning, og behovet for selvrealisering. Han mener at disse behovene må tilfredsstilles for at man skal få et godt selvbylde. Hvilke behov har lærere? Jeg ser at alle mennesker har disse behovene. Og om man får tilfredsstilt behovene mener jeg at det kan bidra til å få lysten til å starte med ny oppgave. Når en person kommer i en mestringsituasjon, vil individet vurdere om det er mulig å løse oppgaven. Hvordan få lærere til å føle mestring slik at de kan få god selvoppfatning og lysten til å starte på ny oppgave? Har personen et sterkt mestringsmotiv og liten angst- disposisjon, vil personen være mestringsdominert. Er derimot angst- disposisjonen større vil handlingen bli negativ. Atkinson nevner den ”gode” og ”onde” sirkel. Den gode sirkel er når man utfører en handling og man får positiv vurdering av andre, man får en positiv følelse ved sosial anerkjennelse og

Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015



man får en forventning om anerkjennelse. Man får også en positiv egenvurdering, en positiv følelse av å mestre, man får en forventning om positiv følelse ved å mestre. Alt dette fører til en ny handling. Den onde sirkelen er når man utfører en handling, man får negativ vurdering fra andre, man får en vond følelse, og man får en forventning om negativ vurdering, og man vegrer seg for å gjøre en ny handling (Imsen 2001:255).

Mestring beskriver individets måte å forholde seg til og løse en situasjon eller hendelse. Vi kan skille mellom to former for mestring. Den ene er problemfokuset mestring som innebærer at individet setter fokus på den aktuelle situasjonen og prøver å løse de vanskeligheter som er forbundet med denne. Den andre er følelsesmessig mestring som innebærer at individet fokuserer på de følelsesmessige problemene som er knyttet til en situasjon eller hendelse. Mestring fører til at læreren blir oppstemt, glad og stolt av seg selv, og det fører til motivasjon til å fortsette. Det påvirker igjen innsatsen som får betydning for hvor mye og hvor god innsatsen er. Mestring og positive tilbakemeldinger har påvirkning på selvoppfatningen vår. Selvoppfatning er personens oppfatning (persepsjon) av seg selv og sin egen kompetanse. Kompetansefølelsen har mye felles med det Atkinson ”subjektive sannsynlighet for å lykkes”. Bak en slik subjektiv sannsynlighetsvurdering ligger alltid en kjerne av tiltro til egne evner, en tro på at en kan hvis man bare prøver. En god selvoppfattelse er en styrke for den enkelte, men betyr ikke at vedkommende alltid er lykkelig og tilfreds. En god selvoppfattelse vil si at en kan kjenne og akseptere både positive og negative følelser (Imsen 2001:248).

## **2.6 Oppsummering**

Jeg har i dette kapitlet skrevet om og diskutert noen teorier som jeg mener kan hjelpe meg til å forstå problemstillingen bedre. Jeg har fokusert på noen hovedteorier, som de ulike forventningene til læreren og de dilemmaene læreren står i, through-put, moral distress og motivasjon.

Neste kapittel handler om prosjektets forskningsdesign hvor redegjør for metoden jeg bruker i prosjektet som er kvalitativ metode, og da intervju. Jeg starter kapitlet med å fortelle om forskningsstrategien, og avslutningsvis i kapitlet skriver jeg om hvordan analysere data, oppgavens generalisering, reliabilitet og validitet, og en analyse av det planlagte.

### Kap 3 Prosjektets forskningsdesign

I dette kapitlet gjør jeg rede for valg av forskningsdesign og metode. Jeg forklarer hva jeg gjør for å søke svar på problemstillingen. Her spesifiseres hvilke metoder jeg har tatt i bruk, og en beskrivelse på hva som har vært sentralt ved utvelgelse og gjennomføring for dette forskningsprosjektet, som gir oppgaven gyldighet.

#### 3.1 Kvalitativ metode

Med problemstillingen som utgangspunkt har jeg valgt kvalitativ metode. Jeg vil her minne om min problemstilling:

Hvilke dilemmaer opplever du som vg2 lærer rundt praksis i faget Prosjekt til fordypning i helsefagarbeiderfaget eller barne- og ungdomsarbeiderfaget? – hva gjør det med deg som lærer/ person å (stadig) stå i slike dilemmaer? - og hvilken effekt har de beslutningene du har tatt?

Kvalitativ metode ønsker å finne ut av hvordan mennesker tolker de erfaringer de har og hvilken mening de legger i det. Man ønsker å få frem perspektivet fra deltakeren.

Definisjonen Merriam bruker er: «Qualitative research is an umbrella term covering an array of interpretive techniques which seek to describe, decode, translate, and otherwise come to terms with meaning, not the frequency, of certain more or less naturally occurring phenomena in the social world<sup>5</sup>» (Van Maanen 1979 i Merriam 2009:13). Kvalitative forskere er interessert i å forstå meningen om hvorfor mennesker tar de valgene de gjør, hvordan mennesker forstår verden og deres erfaringer. Kvalitativ forskning er interessert i hvordan mennesker tolker erfaringene sine, hvordan de konstruerer verden rundt seg, hvilken mening de legger i erfaringer/ opplevelser, og hvordan ting ble som de ble og forblir på slik måte. Det er forskeren selv som er hovedinstrumentet for å innhente data. Man bruker kvalitativ forskning der det er mangel på teori eller eksisterende teori er mangelfull. Produktet er rikt/fyldig beskrivende med ord og bilder. Et sentralt trekk ved kvalitativ forskning er at enkeltpersoner konstruerer virkeligheten i samspill med sin sosiale verden. Forskeren ønsker å forstå meningen et fenomen har for de involverte (Merriam 2009:13). Det er flere ting som karakteriserer kvalitativ metode. Det utføres gjerne i naturlige omgivelser. Kvalitative forskere har en tendens til å samle inn data i felt på stedet der deltakerne opplever et problem.

---

<sup>5</sup> Kvalitativ forskning er et paraply begrep som dekker en rekke tolkningsteknikker som forsøker å beskrive, dekode, oversette, og ellers søke meningen, ikke frekvensen, av enkelte mer eller mindre naturlig forekommende fenomener i den sosiale verden

Man snakker direkte til folk, ser hvordan dem oppfører seg, i naturlige omgivelser. Forskerne har som oftest ansikt-til-ansikt interaksjon, ofte over tid. Kvalitativ forskning samler ofte inn ulike typer data, som intervju, observasjoner og dokumenter. Forskeren gjennomgår all data og organiserer det i kategorier (Creswell 2014:207).

Vitenskapelig kunnskap etableres gjennom ontologiske spørsmål, om det som *er*, hvordan virkeligheten faktisk er. Ontologien er representert gjennom våre vitenskapelige begreper, modeller og teorier. Epistemologiske spørsmål; fornuft, spørsmål om hvordan vi skal kunne framskaffe slik viten, de praksiser og rutiner vi benytter for framskaffelse av slik kunnskap, dvs. våre vitenskapelige forskningsmetoder. De henger nøye sammen, fordi de begge handler om det å etablere kunnskap om den verden vi lever i. Men det er også et skille mellom kunnskap som er kommet fram gjennom forskning og vitenskapelig praksis, og vår hverdagskunnskap om verden. Jacobsen (2005) forklarer også begrepet ontologi som læren om hvordan virkeligheten faktisk ser ut, noe det nesten er umulig å komme frem til en forent forståelse av. Studier av mennesker, hva de gjør og hva de tenker, kan i liten grad fange opp universelle lover slik man gjør i naturvitenskapen, nettopp fordi mennesker lærer, reagerer på ny kunnskap og endrer atferd, noe døde ting ikke gjør. Dermed blir kunnskap om mennesker mindre generell, mer tidsavgrenset og mer avhengig av kontekst (Jacobsen 2005:28).

Kvalitativ forskning bruker både induktiv og deduktiv analyse. Induktiv, i at de lager mønstre og kategorier ved å organisere data stadig mer abstrakt. Deduktiv, ved at forskeren ser tilbake på data for å se om man trenger mer informasjon. Under hele den kvalitative prosessen, holder forskeren fokus på å forstå informantenes tanker/meninger om problemet/saken, ikke forskerens mening om problemet/saken. Forskerprosessen i kvalitativ forskning kan ikke være for «spikret», det betyr at en eller flere faser kanskje blir byttet ut etter hvert som forskeren innhenter data. Den som søker informasjon må reflektere over dens rolle i forskningen, som kan være med på å påvirke tolkningene av data og forme retningen av studien. Forskeren forsøker å få et komplekst bilde av problemet/saken i undersøkelsen. Rollen til forskeren i kvalitativ forskning er selve instrumentet i den primære datainnsamlingen. Det nødvendiggjør beskrivelse av personlige verdier, antagelser og fordommer i starten av studien. Forskerens bidrag til forskningsinnstillingen kan være nyttig og positivt i stedet for skadelig (Creswell 2014:207). I en kvalitativ metode vet man noe om området/ tema for å kunne identifisere et problem. En slik metode tar for seg en håndfull informanter hvor de utdyper ulike sider av et

Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015

fenomen. Ved å ha informanten foran seg vil det ofte skapes en tilstand mellom intervjuer og informantensom som gir større dybde og dynamikk (Jacobsen 2005:139). Kvale understreker at det er den menneskelige interaksjonen i intervjuet som produserer vitenskapelig kunnskap. Videre sier han at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra den intervjuedes eget perspektiv. Det er åpent for intervjupersonens erfaringer, fremheve presise beskrivelser, forsøker å se bort fra forhåndskunnskaper, og søker etter beskrivelsens sentrale betydninger (Kvale 1997:40) Intervjuer har mulighet til å omstille seg underveis i intervjuet for få informanten til å utdype uklare svar. Ulempen med en slik tilnærming er ofte at datagrunnlaget blir svært omfattende og vil variere fra informant til informant. Det vil også være vanskeligere å danne et generelt analysegrunnlag (Jacobsen 2005:142).

Med dette som et bakteppe, vil jeg i denne oppgaven bruke en kvalitativ metode fordi jeg ønsker å høre om den enkeltes opplevelse av å stå i ulike dilemmaer. Jeg skal ut å intervju mennesker, snakke med de ansikt til ansikt, nettopp fordi det vil skape en tilstand med større dybde og dynamikk. Jeg ønsker å forstå ulike sider ved intervjupersonens dilemmaer i arbeidslivet når det gjelder elever i praksis, fra den intervjuedes eget perspektiv. Videre vil jeg vite om deres erfaringer og hvilken mening de legger i dette. Jeg har forsøkt å bruke induktiv tilnærming i denne oppgaven ved å bruke semistrukturert intervju gjennom «Critical incident technique» som vil bli mer beskrevet senere i kapittel 3.2.1, men også deduktiv da jeg forsøker å sammenligne kategoriene/svarene med teorien. Erfaringen en person har omfatter hvordan den blir tolket. Det er ingen "objektiv" opplevelse som står utenfor sin tolkning (Merriam 2009:9).

### **3.2 Intervju**

Med min problemstilling valgte jeg kvalitativ metode som ble beskrevet over. Videre har jeg valgt å bruke intervju for å få svar på problemstillingen min.

Kvale og Brinkmann (2009:113) i Hesse- Biber og Leavy (2011:99) har følgende råd til forskeren på hvor mange personer som bør intervjues: «intervju så mange personer/ subjekter som det er nødvendig for å få den informasjonen du trenger». De beste å intervju er de som ønsker å dele sin historie og kunnskap, og at intervjuet er en givende erfaring i seg selv. Man må avklare både tid og sted for intervjuet. Det etiske perspektivet ved dybdeintervju må være sentralt. Før intervjuet starter må den som intervjues være klar over dens konfidensialitet

anonymitet, hvilken rolle den har i forskningen, og hvor det blir publisert og i hvilken sammenheng. Den som intervjues må ha mulighet til å stille spørsmål, som er noe av det unike ved dybdeintervju. Dybdeintervjuer innebærer å lage et slags partnerskap med den som intervjues. Det er en kunnskapsproduserende samtale som oppstår mellom to parter hvor den intervjuede er gitt myndighet over egen historie og mening. Det er de som er ekspertene på temaet. Man må få den intervjuede til å føle seg fri, komfortabel og satt pris på. Man skal ikke dømme historien til den intervjuede, men heller hjelpe de til å fortelle deres egen historie. Å ta tak i nøkkelord er en måte å vise at man er interessert i hva som blir sagt, og det er en fin måte å få mer informasjon som er karakteristisk for kvalitative intervju (Hesse- Biber og Leavy 2011:99).

Kvale sier intervjuene skal være utført på grunnlag av en intervjuguide (vedlegg 2). Kunnskap blir til mellom intervjueren og den intervjuedes synspunkter. Formålet er å tolke informantens meninger. Intervjuet er en mellommenneskelig situasjon der intervjuer og informant har felles interesser av temaet. Kunnskapen kommer frem av dialogen og samtalen mellom intervjuer og informant, og er ikke en samhandling mellom to likeverdige parter, men intervjueren definerer intervjuguide og oppfølgingsspørsmålene. Kvale deler intervjuundersøkelsen i ulike stadier. Tematisering, som er et av stadiene finner man ut av hva man skal undersøke, hvorfor og hvordan. I denne oppgaven vil jeg undersøkt hvilke dilemmaer lærere i Barne- og ungdomsarbeiderfaget og Helsefagarbeiderfaget møter når de skal ha elever ut i praksis, hva det gjør med de å stå i slike dilemmaer og hvilken effekt dette har. For å finne ut av dette har jeg som sagt valgt intervju som metode. Planlegging av intervjuet er også en av stadiene til Kvale, med utvelgelse av informanter og kvalitetssikring av deltakelse. Jeg har valgt en lærer ved alle skolene som tilbyr helsefagarbeider og barne- og ungsomsarbeider. Transkriberingen som er et annet stadie, utføres i ettertid av intervjuet og har til oppgave å dokumentere ordrett det den intervjuede har formidlet (Kvale 2006:47).

### **3.2.1 Semistrukturert intervju gjennom «Critical incident technique» (CIT)**

I denne oppgaven vil jeg bruke et semistrukturert intervju basert på CIT. Siden det finnes få standardiserte prosedyrer for hvordan disse intervjuene skal utføres på, må mange metodologiske beslutninger fattes på stedet, mens intervjuet pågår. Kvale sier at en bestemt form for forskningsintervju er det halvstrukturete livsverden- intervjuet. Det er et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene (Kvale 2006:27). Semistrukturerte intervjuer er

avhengige av et bestemt sett av spørsmål som utgangspunkt, og å lede samtalen må være mer løst. Semistrukturerte intervjuer kan også tillate respondentene til å snakke om hva som er av interesse eller betydning for dem. Om ikke forskeren stiller hver respondent et bestemt sett av spørsmål mer strukturert, kan han eller hun få samtalen til å flyte mer naturlig, og å gjøre plass for at samtalen kan gå i uventede retninger. Intervjuobjektene har ofte informasjon eller kunnskap som kanskje ikke har vært tenkt på i forkant fra forskerens side. Når slik kunnskap kommer frem, er det lettere for forskeren å la samtalen utvikles, utforske nye emner som er relevante for intervjuobjektet (Hesse- Biber og Leavy 2011:102).

Ved bruk av CIT i denne oppgaven som en type semistrukturert intervju blir det en analyse av kritiske hendelser lærere har observert/ deltatt i. Det gjør at jeg vil identifisere likheter, forskjeller og mønstre for å søke innsikt i hvordan og hvorfor folk engasjerer seg i hendelsen. Det vil være rike, kontekstforankrede data som reflekterer virkelige opplevelser. Dette vil gjenspeiles i min intervjuguide med særdeles åpne spørsmål. CIT ble utviklet i nittenførtiårene av John Flanagan, en amerikansk forsker innen arbeidspsykologi. «Critical incident technique» er en velprøvd kvalitativ forskningstilnærming som er en praktisk steg-for-steg tilnærming for å samle inn og analysere informasjonen om menneskelige aktiviteter. Det er rike, kontekstforankrede data som reflekterer virkelige opplevelser (Lipu 2007:49). Litteraturen bruker CIT for å utvikle, klassifisere, eller formulere temaer og kategorier til nytte for undervisning og kvalitetssikring (Cheek m.fl 1997:671). Flanagan, beskrev CIT som: Et sett av prosedyrer for innsamling av observasjoner av menneskelig atferd på en slik måte at det letter deres potensielle nytte i å løse praktiske problemer og utvikle brede psykologiske prinsipper (Flanagan 1954, p.327). CIT har siden oppstart for femti år siden vist seg lydhør overfor skiftende forskningstilnærminger. Forskere har endret CIT på ulike måter, til mer helhetlig undersøkelse av aspekter ved menneskelig erfaringer og meninger folk legger i aktiviteter. For å være kritisk må en hendelse oppstå i en situasjon hvor hensikten virker ganske klar for observatøren, og konsekvensene er store nok til å utelate liten tvil i forhold til dens virkninger (Flanagan 1954: 327 i Cheek m. fl 1996:673). «En hendelse er avgjørende om det gjør et «betydelig» bidrag, enten positivt eller negativt, og det bør være i stand til å bli kritisert eller analysert» ifølge Flanagan (1954 p.338 i Lipu 2007:49).

Jeg valgte CIT som forskningsmetode for denne studien fordi den støtter en kvalitativ tilnærming, den tilbyr godt utprøvde, klart definerte retningslinjer for data innsamling og analyse, den fokuserer på virkelige menneskelige erfaringer, den muliggjør utvikling av

praktiske resultater. Verdien og effekten av CIT er bekreftet av forskning i samfunnsvitenskapelige disipliner i femti år. Funn fra bruk av CIT er ofte fra praktiske resultater som gir en kunnskapsbase for videre forskning. Flanagan anså CIT som et "fleksibelt sett av prinsipper som må endres og tilpasses den konkrete situasjonen" (Flanagan 1954, s. 335 i Lipu 2007:49). Analyseenhet kan være den enkelte, men CIT gir mulighet for å skifte fokus, for eksempel til organisasjonen, industrisektoren eller plasseringen - region eller samfunnet. CIT gir en klart definert, systematisk og sekvensiell forskningsprosess, som består av følgende rekkefølge: 1. Etablere generelle målene. 2. etablere planer og spesifikasjoner. 3. samle data. 4. analysere dataene. 5. tolke og rapportere data (Lipu 2007:49).

Styrken ved CIT er mange. Metoden er verdifull for å utforske forskningstema når vi vet lite om den eller saken er kompleks. Det gjør at forskerne undersøker oppfatninger deltakere har, og hvordan de gir mening til sine erfaringer. Derfor hjelper det forskningen å få subjektive opplevelser av sine deltakere. Deltakernes egne ord kan fanges opp og dermed kan forskeren fokusere på saker som er viktige for deltakerne. Det gir deltakerne mer makt og kontroll over hva og hvordan de vil snakke under intervjuet. Dette gir forskerne mulighet til å undersøke og utforske i dybde, og å følge opp avklaringer umiddelbart. Forskeren har mulighet til å observere og notere non-verbal atferd under intervjuet. Intervjuet er fleksibelt og kan tilpasses deltakeren. Metoden trenger ikke mye utstyr, kun en opptaker. Prosessen er basert på ferdighetene til en samtale og kommunikasjon som folk flest besitter. Svakheter/begrensningene ved metoden er flere. Det er en tidskrevende prosess, spesielt ved transkribering av data. Intervjuformatene kan variere fra deltaker til deltaker, noe som kan være vanskelig for en begynnende forsker. Intervjuer kan innhente individuelle rekonstruksjoner, men ikke hvordan de kanskje egentlig gjorde det. Kanskje må forskeren observere hva deltakerne faktisk gjør. Det kan være vanskelig for en begynnende forsker å få til et godt intervju fordi det krever at man klarer å framprovosere dybdeinformasjon fra deltakeren. Metoden kan være meget krevende og utmattende for forskeren. Dette særlig når det gjelder sårbare mennesker. Andre sosiale strukturer som klasse, kjønn, etnisitet og alder på forskerne kan ha en påvirkning på intervjuprosessen. Derfor må posisjonen til forskeren bli tatt i betraktning under intervjuene og tolkningen av data (Liamputtong 2009:34).

### **3.3 Utvalg av informanter**

Med kvalitativ metode som utgangspunkt har jeg brukt «purposeful sampling» (Patton 2002). Styrken ved «purposeful sampling» er at det er en informasjonsrik case studie i dybden. Det

Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015

er flere måter å gjøre et utvalg av informanter på, og jeg har i denne oppgaven benyttet meg av «maximum variation sampling» (Patton 2002). Denne strategien har som mål å fange opp og beskrive sentrale temaer for å skape variasjon. Den maksimale variasjonens innsamlingsstrategi viser at eventuelle mønstre som dukker opp fra stor variasjon er av særlig interesse, og det er en stor verdi i å se sentrale, felles dimensjoner av et fenomen (Patton 2002:235). Min målgruppe er de som arbeider på Helsefagarbeider og Barne- og ungdomsarbeider i Østfold fylkeskommune. I Østfolds fylkeskommune er det seks skoler som tilbyr Barne- og ungdomsarbeiderfag og 7 skoler som tilbyr Helsearbeiderfag, og jeg vil intervju en lærer fra hver av de skolene som har ansvar for elever ute i praksis. Totalt er det 11 intervjuer, hvorav 10 kvinner og 1 mann. Det har deltatt 5 lærere fra barne- og ungdomsarbeider, og de fleste av disse lærerne er førskolelærer. Fra helsefag deltok 6 lærere, de fleste er sykepleier. Alderen er noe variert, fra ca 30-35 år til rundt 60 år.

Lærerne har alt eller det meste av ansvaret når det gjelder praksis. De har ansvar for organisering av praksisplasser, som innebærer å finne praksisplasser, fordele praksisplasser og lage praksisoppgaver, samt at de har ansvar for praksisoppfølging av elevene som innebærer å veilede/ følge opp og samarbeid med praksisplassene. De har også ansvar for de elevene som av en eller annen grunn ikke fungerer ute i praksis, ved å tilrettelegge, finne alternative praksisplasser, lage andre praksisoppgaver og å følge de opp inne på skolen. Jeg har valgt Barne- og ungdomsarbeiderfag og Helsearbeiderfag fordi dette er en gruppe elever som skal ut og arbeide med en sårbar gruppe. Når jeg nå intervjuer lærere på alle skolene vil jeg få en variasjon av alder, erfaring og «bunn» utdanning.

Jeg har også brukt «convenience sampling» (Patton 2002: 241) som bygger på hva som er bekvemmelig. Det er slik at jeg er alenemor og har ikke muligheten til å reise på tvers av Norge. Jeg forholder meg til det fylket jeg bor i. Valget av Østfold er også spennende på flere måter; Sentralstyremedlem i Arbeiderpartiet Anniken Huitfeldt, løftet fram det politiske arbeidet som gjøres innen skole og utdanning i Østfold, da hun innledet årskonferanse 21.03.2015. Huitfeldt snakket om snuoperasjonen som har funnet sted i mange kommuner i Østfold når det gjelder frafall i videregående skole. Huitfeldt roste den jobben er blitt gjort og gjøres, særlig for å bedre skolehverdagen til elevene på yrkesfagslinjene. Siden 2008 har frafallsprosenten i Østfold gått fra 7- 8 prosent til, 2,8 prosent i dag. I Østfold er det blitt satt i verk en plan med over 50 tiltak for å hindre frafall i videregående skole (ostfold.arbeiderparti.no). Samtidig sier Forsker Eifred Markussen at han registrerer at frafallet i videregående skoler i Østfold er høyere enn landet for øvrig. Gjennomsnittlig Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015



fullfører og består cirka 70 prosent av elevene videregående opplæring i Norge, mens i Østfold er tallet rundt 65–66 prosent. Og mens 17 prosent av elevene slutter før de er ferdige med den videregående opplæringen – gjelder dette 21 prosent i Østfold (sa.no/lokale\_nyheter). Dette er spennende med tanke på skolenes oppdrag om flest mulig fullført og bestått. Det har jo også vist seg i ettertid med tanke på SØF rapporten, som blir beskrevet i kap 7, at Østfold fylke er et meget relevant fylke å få undersøke i.

### 3.4 Begrunnelse for valg av spørsmål til intervju

Det er mange type spørsmål man kan stille for å stimulere deltakeren til å fortelle mer. Patton (2002) i Merriam 2009 foreslår 6 ulike typer spørsmål. Det kan være erfarings, eller atferd spørsmål. Dette får personen til å fortelle om hva h\*n har gjør/ har gjort, deres atferd, handlinger og aktiviteter. En annen type spørsmål handler om meninger eller verdier. Her er forskeren opptatt av h\*n sine oppfatninger og meninger. Videre nevner Patton følelses spørsmål, som forsøker å trykke på den affektive dimensjonen av menneskelivet, få frem følelsene. Kunnskapsspørsmål framprovoserer faktiske faktakunnskap personen har om en situasjon. «Sensoriske» spørsmål er ganske lik erfaring og atferd spørsmålet, men forsøker å utfordre til å få mer spesifikk informasjon om «hva er eller har vært sett, hørt, følt..». Siste typen spørsmål handler om bakgrunnen til personen, eks alder, inntekt, utdanning, ansiennitet, som er relevant for forskningen. Kommentarer/ oppfølgende spørsmål på noe som allerede er spurt om er viktig, men er avhengig av hva som blir sagt av respondenten. Her kan man gjøre justeringer etter hvert som intervjuet forløper (Merriam 2009:96).

Mitt utgangspunkt er intervju gjennom CIT. For å få rike, kontekstforankrede data som reflekterer virkelige opplevelser, har jeg i min intervjuguide svært åpne spørsmål.

Utarbeidelsen av spørsmålene henger sammen med at jeg ønsker å få informasjon om hvilke dilemmaer lærerne opplever i sitt arbeid, hvordan de opplever det, hva det gjør med de og hvilke konsekvenser de tenker det får. Jeg ønsker å stille så åpne spørsmål slik at de kan komme med sine dilemmaer, sine virkelige opplevelser. Jeg ønsker å få de så rikt beskrevet som mulig. Med dette som utgangspunkt er min intervjuguide slik:

#### Intervjuguide

1. Kan du fortelle litt om du arbeider på BUA eller Helsefag, og litt rundt ditt daglige arbeid?
2. Kan du si litt om ditt ansvarsområde ang praksis ift elevene?

3. Tenk på noe som har skjedd i løpet av det siste skoleåret som involverer et dilemma rundt praksis som du har vært en del av eller observert. Det må ha en klar oppstart og en slutt, og det må være viktig for deg ift kvaliteten på praksis.
  - a. Hva skjedde? Hvor skjedde det? Hvor mange/ hvem var involvert? Hvordan skjedde det? Hvorfor skjedde det? Hvor lenge varte det? Hva ble resultatet?
4. Hvordan opplever du å stå i et slikt dilemma?
5. Hva gjør det med deg å stå i et slikt dilemma?
6. Hvilke effekter/ konsekvenser kommer opp av slike dilemmaer?
7. Opplever du andre dilemmaer du ønsker å dele? –flere av de samme spørsmålene

### **3.5 Kritisk analyse av det planlagte**

Av det planlagte og det som er gjennomført har jeg flere tanker. Jeg har underveis i prosessen skrevet «memos». I det som følger er fra mine «memos». Intervjuene ble gjennomført i perioden august til desember 2015. Jeg har intervjuet lærere som jobber på Vg2 Barne- og ungdom og Vg2 Helsearbeiderfag. Jeg ringte rektorene rundt på alle skolene. Alle henviste meg til fagleder som igjen henviste meg til aktuelle lærere. Det er en jobb å få tak i alle personene, få organisert tidspunkter med de ulike stedene. Samtidig har det vært et stort engasjement og positive mennesker. Invitasjonen og samtykkeerklæringen ble sendt ut i god tid før intervjuene fant sted, både til rektor, fagleder og lærere. Samtykkeerklæringen inneholdt beskrivelse av hvordan undersøkelsen skulle foregå og informasjon om deltakelse og anonymisering. Når intervjuene var gjennomført lagret jeg med skolenummer og intervjunummer. Lærerne virket interessert i å fortelle sine historier.

Jeg opplevde det til tider vanskelig å få intervjuobjektene til å komme med konkrete eksempler på hendelser. Det er lett å få flere overordnede dilemmaer. Dette føler jeg henger sammen med flere ting, men spesielt to; det ene er at jeg ikke er en dreven intervjuer, spesielt denne måten å intervjuer på. Jeg klarer ikke helt alltid å fange opp hva jeg bør spørre om. Jeg tror at om jeg hadde vært en veldig dreven intervjuer så hadde jeg klart dette lettere. Jeg gjorde imidlertid et prøve-intervju slik at jeg skulle få erfare hvordan jeg ville få gode data. Jeg tok med denne erfaringen og gjorde justeringer. Jeg opplever også at det er flere som nesten ikke ønsker å komme med konkrete eksempler- i hvert fall klarer ikke jeg å se de. Det jeg oppdager er at jeg ikke ser de riktige spørsmålene å gå videre på under intervjuet, men jeg kan se de i etterkant når jeg transkriberer. Det andre er at det kan virke som om flere ønsker å beskytte rektor/ skolen, og på en måte avfeier problemene litt. Jeg føler også at jeg har lett for

å lede, spesielt de som ikke har noen store problemer. Det er vanskelig å holde inne med noe man lurer på. Men, jeg føler også jeg har fått ut noen dilemmaer ved å gjøre det på den måten. Det å intervju med lydopptak er fint. Den kan bare ligge der og jeg kan bare notere stikkord underveis. Men, det jeg oppdager med at det blir tatt opp på lydfil er at mange tenker nøye igjennom hva de sier og hvordan de ordlegger seg. Har også opplevd at de virkelige historiene kommer frem etter vi har avsluttet intervjuet. Flere har også sagt ting som «dette må du ikke skrive» eller «men det kan jeg ikke si noe om spesielt siden opptakeren ligger der». Det hadde vært så spennende å hørt hva de egentlig ville ha sagt.

Når jeg transkriberer så tenker jeg flere steder- «her var det jo egentlig en gylden mulighet til å få mye informasjon»- som jeg ikke tok under intervjuet, og har spurt om noe helt annet... Det er litt frustrerende. Når jeg gikk fra intervjuet hadde jeg en veldig god følelse og så har jeg en litt annen opplevelse etter transkriberingen. Men, føler jo at jeg har fått frem en del dilemmaer og følelser. Det har vært en øvelse å bli trygg på stillheten under intervjuene. I starten synes jeg det var ekkelt med stillhet, men når jeg blir flinkere til å vente- kommer det ofte noe bra.

Det første intervjuet, prøveintervjuet, synes jeg gjorde at jeg fikk en god erfaring. Jeg måtte bli bedre på å følge opp spørsmål. Jeg gjorde et oppfølgingsintervju som jeg synes gikk bedre, nå startet noen historier å dukke opp. Følte hun forsøkte å forsvare skolen noe. Jeg fikk etter hvert en blanding av intervjuer jeg følte var gode og ikke så gode. Noen følte jeg var veldig ærlig på svarene sine. Noen var utrolig pratsomme, pratet på innpust og utpust, og var nesten vanskelig å komme til. Og når jeg spurte om noe så pratet hun videre om sitt. Viste frustrasjon men samtidig litt beskyttende av skolen. Noen ønsket ikke å snakke så mye om konsekvensene. Enten føler de ikke noen, eller så fortregnte de eller ville ikke dele de. Noen følte jeg sa mye «rett fra levra». Flere var veldig forsiktig i måten å ordlegge seg på, og ville ikke ut med så mange konkrete hendelser. Følte at etter hvert som intervjuene gikk så hørte jeg om mange av de samme dilemmaene, bare med ulike historier. Har også en opplevelse fra noen av intervjuene at når jeg skrudde av lydopptakingen så kom noen med noen opplysninger som de ikke ønsket skulle være med- men som jeg tenker hadde vært spennende å ha med. Jeg tenkte ikke tanken på å spørre om jeg kunne sette på opptaket igjen fordi vi hadde avsluttet intervjuet og det var tydelig at den intervjuede ikke ville at det skulle være med.

### 3.5.1 Etiske sider ved forskningen

Det er mange regler rundt etikk som er formet av politikere og lovverk, men det å praktisere det bunner ut i hver enkelt forsker og dens verdier og etiske retningslinjer. Det er mye som må tenkes igjennom før forskningen starter, som beskyttelsen av informantene, rett til privatliv og riktig informasjon. I kvalitative studier er det stor sjanse for at etiske dilemmaer vil dukke opp underveis i innsamlingen av data. Det er viktig å foreta etiske vurderinger i forhold til hvor vidt forskeren kjenner til deltakerne. I intervjuer kan deltakerne føle at deres privatliv berøres, de kan bli brydd som følge av noen type spørsmål, og de kan fortelle ting de ikke hadde tenkt å fortelle. Intervju kan også forbedre forhold rundt deltakerne. De fleste som takker ja til å delta i intervjuer synes det er fint å dele deres kunnskap, mening og erfaring. Noen oppnår nye refleksjoner (Merriam 2009:231). Patton (2002) poengterer at intervjueren først og fremst skal innhente data (Patton 2002:405 i Merriam 2009:231). I analyse av data kan nye etiske dilemmaer dukke opp. Siden forskeren selv er hovedinstrumentet, har all data blitt filtrert gjennom han/henne. Forskeren selv har bestemt hva som er viktig og hva som skal få oppmerksomhet (Merriam 2009:233). Patton (2002) har utarbeidet en etisk sjekklister når man har en kvalitativ tilnærming: Beskrive hensikten og metoder man skal bruke, løfter og gjensidighet, konfidensialitet, informasjon, datatilgang, den mentale helsen til intervjueren, veileder, regler rundt datainnhenting, etisk oppførsel (Patton 2002:408-409 i Merriam 2009:234).

En intervjuundersøkelse er et moralsk foretakende (Kvale 1997: 65): den personlige interaksjonen som skjer i intervjuet påvirker den intervjuede, og kunnskapen som produseres i intervjuet påvirker vårt syn på menneskets situasjon. Etiske avgjørelser må foretas gjennom hele forskningsprosessen. Kvale omtaler tre etiske regler for forskning på mennesker; det informerte samtykket, konfidensialitet og konsekvenser. Kvale bygger oppunder med teoretiske teorier som sier noe om hvordan vi kan vurdere forskningens moralske sider. Det er tre hoved posisjoner innenfor filosofietikken; en pliktetikk bygget på prinsipper, en nyttebasert etikk bygget på konsekvenser, og en dydsetikk bygget på ferdigheter. Et informert samtykke innebærer at intervjupersonen informeres om undersøkelsens overordnede mål, om hovedtrekkene i prosjektplanen, og om mulige fordeler og ulemper ved å delta i forskningsprosjektet. Informert samtykke betyr også at forskeren får intervjupersonen til å delta på frivillig basis, og opplyser om at personen kan trekke seg når som helst (Kvale 1997:67). Jeg har i forkant av intervjuene søkt om NSD (se vedlegg 3) hvor jeg blant annet informerer om prosjektets hensikt, hvem som står ansvarlig for prosjektet, utvalget, om

Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015

opplysningene kan person identifiseres, hvordan det er tenkt gjennomføres og hvordan dataene blir behandlet. Denne ble godkjent og jeg kunne starte med intervjuene. Jeg ringte rektor ved hver skole for å få tillatelse til intervju av lærere. Jeg sendte et informasjonsskriv hvor jeg informerer om bakgrunn og formål, problemstillingen, målgruppen, hva det innebærer å delta, hvordan informasjonen blir behandlet og at det er frivillig å delta. Nederst på informasjonsskrivet er det et samtykke til deltakelsen, som alle har skrevet under.

Kvale sier at det kan være vanskelig å oppfylle kravet om full informasjon, spesielt i halvstrukturerte intervjuer som er basert på muligheten til å følge opp uforutsette tråder fra intervjupersonen, og til å stille spørsmål som ikke er formulert på forhånd. Konfidensialitet i forskningen medfører at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre intervjupersonens identiteter. Konsekvensene av en intervjustudie bør vurderes med hensyn til mulig skade som kan påføres intervjupersonene, men også de forventede fordelene personene kan ha av å delta bør opplyses. Intervjueren bør også være klar over at den åpne og intime intervjusituasjonen kan virke forførende, og få intervjupersonen til å si ting de senere angrep på. Situasjonens preg av personlig nærhet setter store krav til intervjuerens følsomhet med hensyn til hvor langt h\*n skal gå med sine spørsmål. Tre etiske sider ved forskerens rolle er det vitenskapelige ansvaret, forholdet til intervjupersonene og forskeruavhengigheten. Forskeren har et vitenskapelig ansvar overfor profesjonen og sine intervjupersoner for at forskningsprosjektet produserer kunnskap av verdi, og at kunnskapen er så kontrollert og verifisert som mulig (Kvale 1997:70). Jacobsen tar opp flere etiske aspekter i forholdet mellom forsker og den som blir undersøkt. Det må være et informert samtykke, den som skal delta i undersøkelsen skal delta frivillig, og at den som undersøkes vet alt om farer og gevinster som det kan medføre å delta. Man skal også tenke over hvor følsom og privat den informasjonen som samles inn er, og hvor stor mulighet det er for å identifisere enkeltpersoner ut fra data. I den grad det er mulig, skal vi forsøke å gjengi resultater fullstendig og i riktig sammenheng. Sitater som er tatt ut fra en større sammenheng, kan ofte få en helt annen mening om de settes inn i en annen kontekst. Det er ikke mulig å gjengi resultater i sin fullstendige sammenheng. Da måtte man presentere råtskrifter fra intervjuene. Derfor er fullstendig gjengivelse et ideal, noe uoppnåelig men som vi streber etter. Riktig presentasjon innebærer også å ikke forfalske data. Tilhengere av det positivistiske idealet har hevdet at samfunnsvitenskapene skal og kan være nøytrale og verdifrie. Forskeren skal ikke ta noe parti. Spørsmålene som forskeren stiller, skal i prinsippet være verdifrie. Mot disse synspunktene har det blitt hevdet at det ikke er mulig å tenke seg en helt verdifri og nøytral

Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015

forskning, fordi forskeren allerede i valg av problemstilling er styrt av sine egne verdier. Som forsker skal man være beredt på at når rapporten/ oppgaven er publisert har man mistet kontrollen. Alle som leser rapporten/ oppgaven foretar sine egne fortolkninger av resultatene, og kan trekke frem ulike sider ved forskningen. Forskere må dermed være forberedt på at resultatene kan brukes av for eksempel politikere eller media (Jacobsen 2005:44).

### **3.6 Oppsummering**

I dette prosjektet har jeg valgt en kvalitativ tilnærming for å få svar på problemstillingen. Kvalitativ metode ønsker å finne ut av hvordan mennesker tolker de erfaringer de har og hvilken mening de legger i det. Et karakteristisk trekk i kvalitativ metode er at intervjueren er instrumentet for å samle og analysere data. Jeg har valgt å bruke intervju som metode. Intervjuet er dybdeintervju, og jeg har valgt å bruke CIT som en tilnærming til semistrukturert intervju. CIT er rike, kontekstforankrede data som reflekterer virkelige opplevelser. Jeg har intervjuet kontaktlærere i Helsearbeiderfaget og Barne- og ungdomsarbeiderfaget, og jeg har valgt «maximum variation sampling», som har som mål å fange opp og beskrive sentrale temaer for å skape variasjon. Jeg har også påpekt noen etiske sider ved forskningen, hvor Kvale omtaler tre etiske regler for forskning på mennesker; det informerte samtykket, konfidensialitet og konsekvenser.

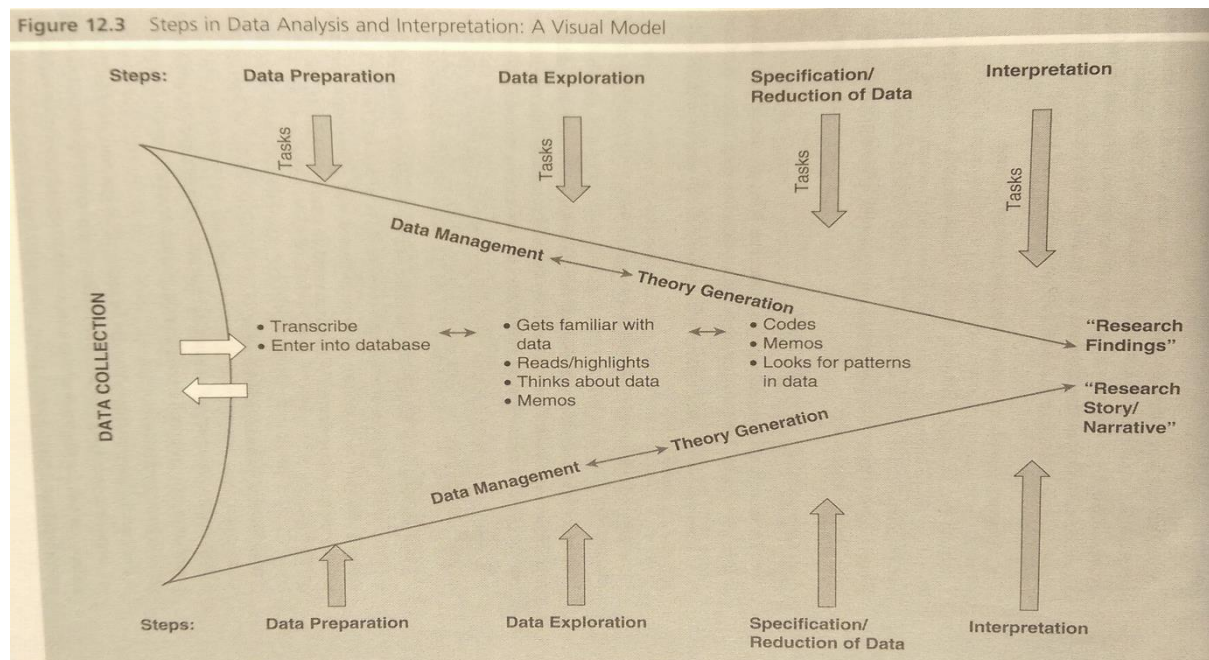
I neste kapittel vil analyseprosessen og dataene fra intervjuene bli presentert.

## Kap 4 Analyse av data

I dette kapitlet skriver jeg om analysen av oppgaven. Jeg beskriver kvalitativ metode som helhet, og jeg vil fortelle hvordan jeg har gått frem i analyseprosessen for denne oppgaven. Jeg redegjør for transkribering, koding, «memos», kategorisering, forskningsprosjektets generalisering, reliabilitet og validitet. Constant comparison er noe jeg har brukt i hele analyseprosessen, slik at dette er en viktig del av analysen.

### 4.1 Analyseprosessen

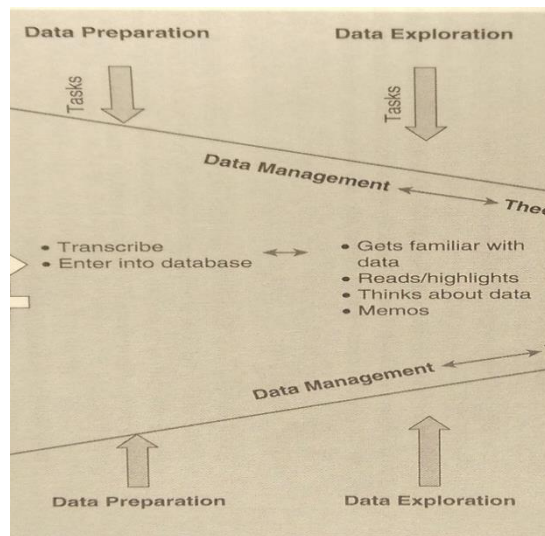
Datainnhenting og analyse er noe som foregår samtidig i kvalitativ forskning. Man starter å analyse det første intervjuet som kanskje fører til endring, justering, reformulering av spørsmål. Dette blir en interaktiv prosess som gjør at forskeren finner troverdige funn (Merriam 2009:164). I analyseprosessen har jeg forsøkt å brukt både Kvale (2006), Creswell (2014) og Hesse-Biber og Leavy (2011) og Merriam (2009). Hele analyseprosessen som er beskrevet under, syns jeg Hesse-Biber og Leavy illustrerer godt. Jeg vil igjennom analyseprosessen bruke utdrag fra denne modellen som viser hvor i analyseprosessen jeg er (Hesse-Biber og Leavy 2011:317). Jeg vil nå gå igjennom analyseprosessen.



Illustrasjon 4. Oversikt over analyseprosessen (Hesse-Biber og Leavy 2011:317)

#### 4.1.1 Første steg i analyseprosessen; Intervjuet og transkribering

I Hesse-Biber og Leavy (2011) sin modell heter det nå «Data preparation» og «Data Exploration».



Illustrasjon 5. Første steg i analyseprosessen (Hesse-Biber og Leavy 2011:317)

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet har vært forklart som beskrivelsen og tolkningen av temaer i intervjupersonens livsverden. For analyse av data har Creswell utarbeidet ulike trinn han mener man bør følge. Først skal man organisere og klargjøre data for analyse ved å transkribere intervjuene (Creswell 2014:194). Ut i fra Hesse-Biber og Leavy sin modell starter man med «Data Preparation» som innebærer transkribering. Transkribering er en interaktiv prosess som engasjerer forskeren. Det krever gode lyttereenskaper og god konsentrasjon. Transkriberingen gir forskeren en god mulighet til å få god kunnskap om dataene og å engasjere seg i funnene. Det gjør også at forskeren blir klar over sin egen påvirkning på dataene, noe som styrker troverdigheten og validiteten over deres egen datainnhenting (Hesse-Biber og Leavy 2011:302). Kvale beskriver også ulike mulige trinn i en analyse, men han mener analysen starter allerede under intervjuet når intervjupersonene beskriver sin livsverden i løpet av intervjuet. De forteller spontant hvordan de opplever, og hva de føler og gjør i forhold til et emne. Det skjer en liten tolkning allerede da (Kvale 1997:135). Jeg er litt enig i Kvale sin tenkning, og føler at mye analyse skjedde allerede under intervjuene når jeg hørte hva informantene sa.

Kvale er også opptatt av at intervjupersonene selv oppdager nye forhold i løpet av intervjuet, og ser nye betydninger i det de opplever og gjør, og at intervjueren foretar fortettinger og tolkninger i løpet av intervjuet ved det intervjueren sier, og «sender» meningen tilbake. Det



transkriberte intervjuet blir tolket av intervjueren. Denne analysen kan deles inn i tre deler; intervjumaterialet skal struktureres, gjerne gjennom transkribering, klargjøring av materialet, slik at det blir mer mottakelig for analyse, og i den egentlige analysen utvikles intervjuenes mening. Intervjupersonens egen forståelse bringes frem. Hovedmetodene for meningsanalyse er; fortetting, kategorisering og tolkning. Meningsfortetting medfører en forkortelse av intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer. Lange setninger komprimeres til kortere setninger. Meningskategorisering medfører at intervjuet kodes i kategorier. Meningstolkning går lengre enn til strukturering av tekstens umiddelbare betydninger. Her er målet en dypere og mer eller mindre spekulativ tolkning av teksten (Kvale 1997:135). Etter intervjuene startet analysearbeidet med å transkribere intervjuene ved å skrive dem ordrett av mens jeg lyttet til opptakene.

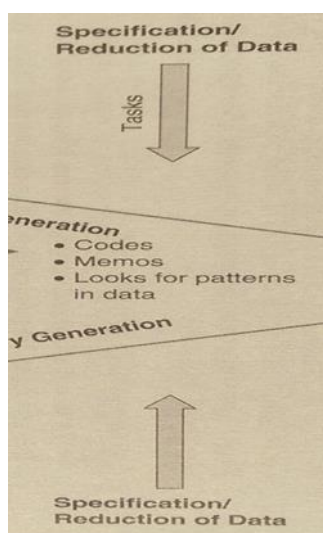
Etter hvert intervju transkriberte jeg intervjuet. Viktig å få med alt som blir sagt og ikke det som ikke blir sagt. Min erfaring er at dette er en tidkrevende prosess, men at det var viktig og nyttig å gjøre dette arbeidet selv, siden jeg da var i analyseprosessen. Når jeg hadde transkribert ett intervju så jeg også hva jeg kunne gjøre bedre til neste intervju. Når jeg hadde gjort det satte jeg inn linjenummer. Jeg skrev ned mine egne tanker underveis i prosessen, noe Merriam bruker betegnelsene «memo» og «memoing» om denne type nedtegnelser. Hun skriver: «You write a separate memo to yourself capturing your reflections, tentative themes, hunches, ideas, and things to pursue that are derived from this first set of data» (Merriam, 2009, s. 170). Ideelt sett skal man skrive memos gjennom hele forskningsprosessen.

Gjennomlesing og sortering av memos kan hjelpe forskeren å integrere nye ideer i forskerprosessen (Hesse-Biber og Leavy 2011:308). På denne måten ble jeg godt kjent med datamaterialet, noe som igjen ga flere idéer til kodingen før jeg landet på en måte å gjøre det på, som jeg mente var en egnet måte. Dette viser at forskningsprosessen også handler om en forståelse for materialet som utvikler seg over tid. Denne måten å jobbe med materialet på definerer Merriam (2009:173) som «constant comparison» hvor man kontinuerlig reflekterer mye og sammenlikner temaer, koder og «memos». Crewell sier også at man skal se over/ lese all data (Creswell 2014:194). I denne prosessen markerte jeg ord og setninger som var relevante for problemstillingen. I starten syns jeg alt var viktig, men etter hvert klarte jeg å plukke ut noe. Her er eksempler fra dataene hvor jeg har understreket setninger som jeg mener er betydningsfulle for undersøkelsen: «Om vi ikke skal ha frafall i skolen- om alle skal igjennom, hva sitter vi igjen med da?» og «Jeg kjenner at hodet mitt slapper nesten aldri av. Nå er det oppi hodet mitt hele tiden, og jeg syns jeg tenker mye på det». Jeg mener dette sier

noe om kjernen i dilemmaene og konsekvensene alle informantene tar opp, og at dette kan relateres til konseptet moral distress. Dette, sammen med mine egne memos utgjorde starten på kodingen.

#### 4.1.2 Koding av data

I Hesse-Biber og Leavy (2011) sin modell heter det nå «Reduction of data», som handler om det å bli kjent med data man har innhentet.



Illustrasjon 6. Koding av data (Hesse-Biber og Leavy 2011:317).

Man markerer data som man synes er viktig og skriver ned memos som kan være tanker og ideer rundt dataene. Som modellen til Hesse-Biber og Leavy viser er også koding av data i denne prosessen. Man starter med å se etter beskrivende koder i dataene for å generere ett sett av sentrale begreper. Etter hvert som flere og flere intervjuer blir analysert og man fortsetter med memos om hva som foregår i dataene, kan man komme opp med det som blir analytiske koder (Hesse-Biber og Leavy 2011:312). Også i Creswell sin teori handler det om å kode all data. Man leser all transkribert data, og velger ut ett dokument (det mest interessante). Gå igjennom dette dokumentet, spør deg selv «hva handler dette om? Hva er det underliggende i dette dokumentet?» Når man har gjort dette med flere av deltakerne, lager man en liste av emner. Så går man tilbake til dataen og skriver kodene ved siden av de aktuelle delene av teksten (Creswell 2014:194). Når man leser igjennom de transkriberte intervjuene bør man skrive notater eller kommentarer i marginen. Dette er notater som man finner interessant eller mulig relevant for studien. Merriam (2009) sier at man skal late som man har en diskusjon med dataene sine, stille spørsmål og kommentarer. Dette kalles koding. I starten skal man

være åpen for all data som potensielt kan være aktuell. Derfor navnet åpen koding. Så går man tilbake til de transkriberte intervjuene å forsøker å gruppere kommentarene som ser ut til å høre sammen (Merriam 2009:179). Prosessen med «coding» startet ved at jeg satte ulike farger på de ulike spørsmålene i intervjuguiden og forsøkte så å sette den samme fargen i det transkriberte intervjuet der jeg mente at de hadde svart på akkurat det spørsmålet. Jeg så raskt at svarene ikke alltid kom der jeg hadde stilt spørsmålet, men kanskje under et annet spørsmål. Etter hvert som jeg intervjuet, transkriberte og skulle «code» flere intervjuer justerte jeg litt på hva som tilhørte hvor. Til slutt hadde jeg alle intervjuene transkribert og fargekodet. Igjen brukte jeg det som Merriam definerer (2009:173) som «constant comparison» hvor man kontinuerlig reflekterer og sammenlikner temaer, koder og «memos». Eks på fargekoding fra mine data:

Eksempel 1:

beskjed. Så blir det flaut overfor praksisstedet. Du føler deg jo ansvarlig selv om det ikke er jeg som har gjort noe, så er det jo jeg som har sendt den eleven dit. Om det er et praksissted som tar imot 3 elever da, prøve å ikke bare sende svake elever f.eks. Men så skal det jo også være en barnehage hvor elevene ikke trenger å reise så langt til, vi prøver jo å tilrettelegge det også. Det er et puslespill. Det er hektisk, men det er litt moro også. Men en barnehage

Eksempel 2:

Eller at jeg tror på dem da, at nå kommer han se, nå går det bra- og så får jeg nei, jeg er syk i dag..

Hva skjer med deg da?

Jeg blir mest skuffa. At det går an. At du ikke vet ditt eget beste. Jeg tror vel i dette faget her så kan jeg strekke det ganske langt.

Så begynte klipping og liming hvor jeg forsøkte å sette intervjuene i system. Jeg tok ett intervju og satte sammen alt i samme farge under hverandre. Igjen hadde jeg intervjuguiden med farger til hvert intervju. Det var vanskelig å ikke trekke ut for mye tekst, noe som ble en prosess. Jeg måtte minske og minske det som var sentralt og skulle med videre.

Eksempler på fargekoder satt sammen:

Eksempler på dilemmaer:

Eks 1

elever blir noen ganger brukt som arbeidskraft. De to ligger så nært at det kommer vi ikke unna S3L132-133

Eks 2

Også er det veldig mange deltidsstillinger i helsevesenet, så de veilederne som jobber har ofte sånne småstillinger, så da må eleven forholde seg til flere veiledere. Og det er jo for så vidt greit om eleven vet, vi vet og alle vet, men det krever jo et tettere samarbeid mellom flere parter. Men det er faktisk et problem at det er mye sykemelding og mange småstillinger  
S3L105-113

Over leste vi eksempler på ulike dilemmaer som er blitt farget blått og samlet sammen. Videre kommer eksempler på opplevelsen og effekter av å stå i dilemmaer:

Jeg har fulldøgnsjobb jeg, føler jeg. S3L94

Det er slitsomt, men det er jo en utfordring også da S3L135

Og noen ganger er jeg så stressa at jeg får ikke sove om kvelden S3L94-95

Så blir det flaut overfor praksisstedet S5L197

Videre kommer eksempler på fargekoder satt sammen fra konsekvensene av dilemmaene:

Så vi mister jo en del praksisplasser bare fordi at elevene våre ikke er pliktoppfyllende.

S2L79-80

sitt eget liv, så jeg er litt redd for at vi skal brenne lyset i begge ender. S5-6L234-236

risikerer vi at kvaliteten på de menneskene som skal jobbe der synker, og profesjonaliteten ikke øker S4L168-169

mange lærere at de takker for seg etter noen år S7L317

Når jeg var ferdig med å samle all tekst med like farger startet jobben med å forsøke å finne kategorier, som blir beskrevet i neste kapittel.

### 4.1.3 Kategorier

Ut fra den foregående prosessen med koding, begynte en ny prosess, og det er starten på kategorier. Kategorier er overordnede begreper som fanger inn flere eksempler. Det er biter av data som blir identifisert. Utfordringen er å strukturere kategoriene eller temaene slik at det dekkes på tvers av dataene. I starten vil man mest sannsynlig lage mange kategorier. Marshall og Rossmann 2006 i Merriam 2009 visualiserer disse kategoriene i «bøtter eller kurver» hvor biter av tekster blir plassert. Konstrueringen av kategoriene er induktiv. Man starter med biter av data, samler data som hører sammen og gir det et navn. På dette punktet skiftes det til deduktiv metode, men også åpen fordi man kanskje må endre senere. Vi har nå en kategori som vi vil se om eksisterer i senere data. Man tester ut mulige kategorier mot dataene. Navnene på kategoriene kommer fra ulike steder; meg selv, forskeren, deltakerne og litteratur. Konstrueringen av kategoriene bør inneha ulike kriterier; Kategoriene bør være mottakelig for formålet med studien, de bør være utømmelige, all data som er relevant eller viktig skal kunne ha plass. Kategoriene bør være gjensidig utelukkende, data burde bare kunne passe inn i en kategori. Kan data passe inn i flere kategorier må det jobbes mer med å gi navn til kategoriene. Kategoriene skal være følsom i forhold til hva som er i dataene. En utenforstående skal kunne lese kategoriene og kunne forstå hva det handler om. Kategoriene skal også ha samme nivå. Merriam sier at jo færre kategorier jo bedre abstraksjon (Merriam 2009:187). Cresswell sier han liker å jobbe med 25-30 kategorier tidlig i dataanalysen, som senere samles til fem-seks kategorier (Cresswell 2007:152 i Merriam 2009:187). Finn den mest beskrivende ordlyden for temaene og gjør de om til kategorier. Creswell omtaler 3 typer kategorier; kategorier som leseren forventer å finne basert på emner som er beskrevet i teorikapitlet, kategorier som er overraskende eller ikke ventet i starten av forskningen, og kategorier som er uvanlige og som er av konseptuell interesse for leserne (Creswell 2014:194). Først skrev jeg opp alle kategoriene/ ordene jeg fant som tydeliggjorde seg. Det ble til tider mange, og jeg hadde en lang prosess for å finne noen få, gode kategorier. Til slutt skrev jeg ut all data, klippet opp og la de utover stuegulvet som Marshall og Rossmann 2006 i Merriam 2009 visualiserer med «bøtter eller kurver». Først da, trodde jeg, at jeg klarte å se de tre hovedkategoriene og underkategoriene til hver. Her er bilde av kategoriprosessen, fra mitt stuegulv:



Men, det var fremdeles noen kategorier som ikke stemte, slik at jobben var ikke ferdig. Jeg så etter det som var enten likt eller ulikt innenfor samme tema ved å benytte «constant comparison» (Merriam, 2009:31). Et eksempel på koding av funn er: «Når vi har infomøter på skolen kjenner jeg på dette med fullført og bestått. Det er jo det skoleåret starter med; hvor mange stryk var det på den og den linja, hva var karakterene og hvorfor ble det slik..». Denne kodingen la jeg inn under en kategori jeg kalte «Flest mulig fullført og bestått», fordi det var et tema som alle informantene var opptatt av i sine intervjuer. Jeg var opptatt av å jobbe induktivt slik Patton (2002:453) beskriver: «Qualitative analysis is typically inductive in the early stages, especially when developing a codebook for content analysis or figuring out possible categories, patterns, and themes.» Jeg så ikke etter spesielle ting, men var ute etter å se det som måtte komme frem om de områdene jeg var opptatt, det vil si dilemmaer og konsekvenser av dilemmaer.

#### 4.1.4 Tolking av kategorier

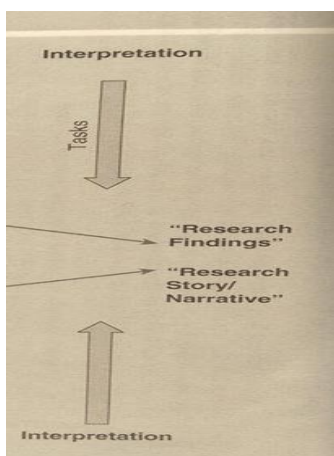
I følge Creswell skal man beskrive settingen eller informantene, og man begynner å se på hvilke temaer vil være representert i den kvalitative fremstillingen (Creswell 2014:194). Jeg fortsatte jobben med å utvikle kategorier slik Creswell (2014:200) skriver: «Use the coding as well for generating a small number of themes or categories» og «These themes are the ones that appear as major findings in qualitative studies and are often used as headings in the findings sections of studies». Denne prosessen har vært lang. Den har krevd at jeg har lagt bort arbeidet med kategorier flere ganger over flere dager i håp om å se dataene i et nytt lys. Dette handler igjen om «constant comparison» (Merriam, 2009:31). Funnene delte jeg inn i 3 hovedkategorier med underkategorier belyser dilemmaer, effekter og konsekvenser en lærer opplever. Disse kategoriene blir presentert og drøftet i kap 5:

Dilemmaer som lærerne har presentert	Effektene av disse dilemmaene	Konsekvensene som kan oppstå av slike dilemmaer
Flest mulig fullført og bestått	Emosjoner/ affekter	Tap av praksisplasser
Balanserer på en knivsegg	Maktesløshet	Utvanning av yrkesfagene
Ressurser	Negativ motivasjon	Helseplager
Alles eller ingens oppgave?	Positiv motivasjon	Lærere slutter i jobben

Illustrasjon 7. Oversikt over kategorier (Spaniland, Malin)

#### 4.1.5 Tolkning av data

Den siste fasen i modellen til Hesse-Biber og Leavy heter «Interpretation» som handler om tolking av data (Hesse-Biber og Leavy 2011:316).



Illustrasjon 8. Tolkning av data (Hesse-Biber og Leavy 2011:316).

Også det siste trinnet i analysen til Creswell, trinn 6, innebærer tolkning i forskningen av funn/resultater, gjerne ved å svare på spørsmål om hva denne undersøkelsen har lært meg som forsker og hva den gir eller ikke gir svar på. Det er også vanlig å sammenlikne resultatene i undersøkelsen med annen litteratur, for eksempel annen relevant forskning eller teori innenfor samme område (Creswell 2014:194). Beskrivelser og drøftinger som dette har jeg både flettet inn i analysen av de tre kategoriene, og i konklusjonen, som kommer i kap 5,6 og 7.

Jeg har nå skrevet om hvordan analyseprosessen har foregått, og jeg vil nå fokusere på troverdigheten i oppgaven.

## 4.2 Forskningsprosjektets troverdighet

Kvalitativ validitet betyr at forskeren sjekker nøyaktigheten av funnene ved bruk av visse prosedyrer mens kvalitativ pålitelighet indikerer at forskeren er konsistent. Gyldigheten er en av styrkene til kvalitativ forskning, og er basert på å avgjøre om funnene er nøyaktige, fra standpunktet hos forskeren eller deltakeren. I den kvalitative litteraturen er det flere betydninger av gyldighet, for eksempel pålitelighet, autentisitet og troverdighet. Creswell forteller om 8 primære valide strategier. Jeg bruker noen av de i denne forskningen.

Triangulere ulike kilder ved å undersøke informasjonen, og bruke det til å bygge en sammenhengende begrunnelse for temaer. Bruke en rik, tykk beskrivelse å formidle funnene, avklare skjevheter forskeren tar med inn i forskningsprosjektet, og presentasjon av negative eller avvikende informasjon (Creswell 2014:200). Når noe skal måles eller undersøkes, er det viktig å søke etter data eller informasjon på en måte som er valid, som har gyldighet og relevans (Halvorsen 2002: 43). Validitet defineres som en uttalelses sannhet og riktighet.

Kvale viser til ulike sider ved validering; Å validere gjennom å kontrollere, det vil si at forskeren har et kritisk syn på egne tolkninger. Å validere gjennom å stille åpne spørsmål om hva, hvorfor og hvordan, det vil si at undersøkelsens innhold og formål kommer foran metoden. Å validere er å teorisere, det vil si at når man skal undersøke om en metode undersøker det den er ment til å undersøke, må man også ha en teoretisk oppfatning om det som skal undersøkes (Kvale 2006: 165). Selv om kvalitativ undersøkelse aldri kan fange en objektiv sannhet eller virkelighet, så er det flere strategier som man bruke for å øke troverdigheten til dataene man har funnet. En av de mest metodene er «adequate engagement in data collection» hvor man prøver å forstå et fenomen så godt som mulig. Hvor mange man trenger å intervju er et vanskelig spørsmål, siden svaret ligger i selve studien. En tommelregel er når funnene er mettet, som er når man begynner å se/ høre de samme tingene om igjen og om igjen og ingen ny informasjon dukker opp (Merriam 2009:219). Patton (2002) mener en av måtene for å øke troverdigheten på er å «look for data that support alternative explanations». Å søke data som utfordrer de forventningene man har eller voksende funn blant data. Denne strategien er blitt hetende «negative or discrepant case analyses» (Patton 2002 i Merriam 2009:219). En annen strategi er «the process of reflektning critically on the selv as a researcher, the «human as instrument», for å avklare antakelser og forventninger (Lincoln & Guba 200:183 i Merriam 2009:220).

Verifisering knyttes ofte til begrepene reliabilitet og validitet. I verifiseringen vurderes det i hvilken grad man kan trekke konklusjoner basert på forskningsintervjuets materiale. I



verifiseringer vurderes det hva som skal komme fram av forskningen, den intervjuedes synspunkt, det helhetlige innholdet og en korrekt tolkning. Forskeren kan avgrense tolkningen til den intervjuedes selvforståelse, allmenn fornuft eller relevant teori, eller forskeren kan tolke tolkningskontekster. Forskerens tolkning kan gi validitet ut fra hva intervjupersonen har sagt og hva som er gyldig og logisk innen teori og forskning. I dette arbeidet bidrar flere informanter med ulikt ståsted. Alle de intervjuede gir av sin selvforståelse. Samtidig vil de også være en del av allmenn fornuft og det som er en felles forståelse for gruppen som helhet (Kvale 2006:184). Ved kvalitativ metode ønsker man å beskrive verden som de som er i verden erfarer den. Reliabilitet handler om å undersøke og frambringe kunnskap på en slik måte at det er mulig for andre på et senere tidspunkt og undersøke og frembringe liknende kunnskap (Kvale 2006: 164). Dette blir vanskelig å frembringe i en oppgave slik som denne nettopp fordi opplevelsene lærerne står i her «her og nå», og tankene rundt dilemmaene, hva det gjør med de og tanker rundt ulike konsekvenser kan være annerledes om jeg hadde intervjuet de på et senere tidspunkt. Wolcott (2005) understreker hvor upassende det er å vurdere reliabilitet når man studerer menneskelig atferd: «In order to achieve reliability in that technical sense, a researcher has to manipulate conditions so that replicability can be assessed. Ordinarily, fieldworkers do not try to make things happen at all, but whatever the circumstances, we most certainly cannot make them happen twice. And if something does happen more than once, we never for a minute insist that the repetition be exact» (Wolcott 2005:159 i Merriam 2009:221). Å gjøre en kvalitativ studie om igjen vil ikke gi de samme resultatene, men det betyr ikke at studien ikke er gjeldene. Et mer gjeldene spørsmål i kvalitativ forskning er; «whether the results are consistent with the data collected». Lincoln og Guba (1985) var de første som snakket om reliabilitet i kvalitativ forskning som «dependability» eller «consistency». I stedet for å vise at man får det samme resultatet om igjen, ønsker forskeren at resultatet skal gi mening; dataene er konsise og pålitelige. Slik at spørsmålet blir ikke om dataene kan bli funnet på nytt men om dataene henger sammen med datainnhentingene (Merriam 2009:221). «The audit trail» er en metode fra Lincoln og Guba (1985) som sier at uavhengige lesere skal kunne forstå resultatene av studien ved å følge forskeren i oppgaven. De sier at det beste vi kan gjøre er å vise leseren hvordan vi har kommet frem til resultatet (Lincoln og Guba 1985 i Merriam 2009:222). Richards (2005) skriver at «good qualitative research gets much of its claim to validity from the researcher's ability to show convincingly how they got there, and how they built confidence that this was the best account possible. This is why research has a special need for project history, in the form of a diary or log of processes» (Richards 2005:143 i Merriam 2009:223). En «audit

trail» forklarer i detalj hvordan data ble innhentet, hvordan kategoriene ble til, og hvordan beslutningene ble tatt gjennom forespørselen. For å kunne gjøre dette må forskeren skrive «memos» underveis (Merriam 2009:223).

Med generalisering menes hvorvidt funnene er overførbare til andre sammenhenger og situasjoner, eller om de er kontekstavhengige. En analytisk generalisering involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad de funnene fra en studie kan brukes som rettleiding for hva som kan skje i en annen situasjon (Kvale 2006: 158). Generalisering statistisk sett er lite brukt i kvalitativ forskning siden hensikten med denne formen for forskning ikke er å generalisere resultatene til enkeltpersoner, andre sider, eller steder utenfor de områdene som er under studie. Verdien i en kvalitativ forskning er nettopp den spesielle beskrivelsen man får. Heller kvaliteten av å være individuell enn å kunne generalisere (Creswell 2014:203). Den mest vanlige måten å forstå generalisering i kvalitativ forskning er å se i hvilken grad funnene i studien er gjeldene for andre i lignende situasjoner (Merriam 2009:226). For å få til overførbarhet i kvalitativ forskning kan man ha «rik og fyldig» beskrivelse slik at leseren kan overføre linken mellom studien og dem selv. En annen måte å få til overførbarhet er å være nøye med hvordan man skal samle inn data. Ved bruk av «maximum variation» øker muligheten for å nå et bredere publikum (Merriam 2009:227). «Maximum variation» kan brukes til å øke overførbarheten, og det er bra å undersøke en spesiell situasjon fordi den situasjonen er unik. Man ønsker å studere den ene situasjonen fordi det er noe man kan lære fra det, tilføre noe. Wolcott (2005) sa; «every case is, in certain aspects, like all other cases, like some other cases, and like no other cases» (Wolcott 2005:167 i Merriam 2009:228).

### **4.3 Oppsummering**

Datainnhenting og analyse er noe som foregår samtidig i kvalitativ forskning. Man starter å analyse det første intervjuet som kanskje fører til endring, justering, reformulering av spørsmål (Merriam 2009:164). Analyseprosessen starter med transkribering, noe både Hesse-Biber og Leavy (2011) og Creswell (2014) mener. Kvale (1997) derimot, mener analysen starter allerede under intervjuet. Jeg skrev ned mine egne tanker underveis i prosessen, noe Merriam bruker betegnelsene «memo» og «memoing» om denne type nedtegnelser. Denne måten å jobbe med materialet på definerer Merriam (2009:173) som «constant comparison» hvor man kontinuerlig reflekterer mye og sammenlikner temaer, koder og «memos». Neste steg i prosessen var koding. Når man leser igjennom de transkriberte intervjuene bør man skrive notater eller kommentarer i marginen. Merriam sier at man skal late som man har en

Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015

diskusjon med dataene sine, stille spørsmål og kommentarer. Dette kalles koding. I starten skal man være åpen for all data som potensielt kan være aktuell. Derfor navnet åpen koding. Så går man tilbake til de transkriberte intervjuene å forsøker å gruppere kommentarene som ser ut til å høre sammen (Merriam 2009:179). Ut fra den foregående prosessen med koding, begynte en ny prosess, og det er starten på kategorier. Kategorier er overordnede begreper som fanger inn flere eksempler. Utfordringen er å strukturere kategoriene eller temaene slik at det dekkes på tvers av dataene. Marshall og Rossmann 2006 i Merriam 2009 visualiserer disse kategoriene i «bøtter eller kurver» hvor biter av tekster blir plassert (Merriam 2009:187). Videre fulgte tokning av kategorier og data. Den siste fasen i modellen til Hesse-Biber og Leavy heter «Interpretation» som handler om tolking av data (Hesse-Biber og Leavy 2011:316). Også det siste trinnet i analysen til Creswell, innebærer tolkning i forskningen av funn/resultater, gjerne ved å svare på spørsmål om hva denne undersøkelsen har lært meg som forsker og hva den gir eller ikke gir svar på (Creswell 2014:194). Kvalitativ validitet betyr at forskeren sjekker nøyaktigheten av funnene ved bruk av visse prosedyrer mens kvalitativ pålitelighet indikerer at forskeren er konsistent. Gyldigheten er en av styrkene til kvalitativ forskning, og er basert på å avgjøre om funnene er nøyaktige, fra standpunktet hos forskeren eller deltakeren (Creswell 2014:200). En av de mest kjente metodene er «adequate engagement in data collection» hvor man prøver å forstå et fenomen så godt som mulig. En tommelregel er når funnene er mettet, som er når man begynner å se/ høre de samme tingene om igjen og om igjen og ingen ny informasjon dukker opp (Merriam 2009:219). Med generalisering menes hvorvidt funnene er overførbare til andre sammenhenger og situasjoner, eller om de er kontekstavhengige. En analytisk generalisering involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad de funnene fra en studie kan brukes som rettleiding for hva som kan skje i en annen situasjon (Kvale 2006: 158).

Foregående har jeg fortalt om analysen i oppgaven, fra transkriberingen til kategoriseringen. Videre vil jeg presentere data som er kommet ut fra intervjuene jeg har gjort.

## Kap 5 Funn i forskningsprosjektet; Ansvarsområde, dilemmaer,- effekter og konsekvenser av dilemmaer

I dette kapitlet presenterer jeg resultatene fra intervjuene. Informantene er lærere på Barne- og ungdomsarbeider og Helsefagarbeider. I foregående presenterte jeg en oversikt over kategoriene. I dette kapitlet vil disse kategoriene bli presentert og diskutert. Kategoriene er presentert ut i fra nøkkelord fra intervjuguiden; ulike dilemmaer, opplevelsen av å stå i dilemmaene og konsekvensene dilemmaene kan ha for utdanningsprogrammet og samfunnet i sin helhet.

Jeg har valgt å presentere mange av informantenes svar for å få deres skildringer inn i oppgaven. Dette syns jeg fremhever hva de har sagt og hva de føler.

### 5.1 Dilemmaer lærere på Vg2 Barne- og ungdomsarbeider og Helsefagarbeider opplever i faget Prosjekt til fordypning

Jeg vil først presentere dilemmaene lærerne har fortalt om, og de har jeg delt inn i kategoriene; Flest mulig fullført og bestått, balanserer på en knivsegg, ressurser, og alles eller ingens oppgave. Selv om jeg har forsøkt å dele dataen inn i ulike kategorier, ser jeg at flere av svarene fra informantene berører flere av kategoriene, slik at det går i hverandre.

Dilemmaer som lærerne har presentert	Effektene av disse dilemmaene	Konsekvensene som kan oppstå av slike dilemmaer
Flest mulig fullført og bestått	Emosjoner/ affekter	Tap av praksisplasser
Balanserer på en knivsegg	Maktesløshet	Utvanning av yrkesfagene
Ressurser	Negativ motivasjon	Helseplager
Alles eller ingens oppgave?	Positiv motivasjon	Lærere slutter i jobben

Illustrasjon 9. Viser med farget tekst hva som vil bli omtalt nå (Spaniland, Malin)

#### 5.1.1 Flest mulig fullført og bestått

Denne kategorien handler om presset lærerne forteller at de opplever. Samtlige informanter forteller at de opplever et press om at elevene skal fullføre og bestå; «Jeg syns jo det at som lærer så står vi mellom barken og veden. Skolen på en måte presser oss. Ledelsen på skolen presser oss til å få- ikke elevene ut i praksis, men de skal i alle fall helst bestå, og gjerne med gode resultater». Dette kan relateres til moral distress, og et sentralt element i moral distress Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015

(se kap 2.4) er den enkeltes følelse av maktesløshet, manglende evne til å utføre handlingen som oppfattes som etisk forsvarlig. Jeg mener dette er et viktig funn fordi det er på en måte grunnpilaren til alle dilemmaene. Funnet står i tråd med skolens oppdrag, som er beskrevet i kap 2.1.5; «Det overordnede målet for fylkeskommunens opplæringstjenester er nedfelt i bl.a. økonomiplan og årsbudsjett». Målet er forankret i fylkesplanen hvor det står:

*«Det generelle kompetansenivået i Østfold skal høynes til minst gjennomsnitt for landet. Kompetansen innenfor nyskaping og innovasjon skal økes og opplæringsinstitusjonene skal ha et tilbud som optimaliserer den enkeltes mulighet for læring og samtidig ivaretar næringslivets og offentlig virksomhets behov for kompetent arbeidskraft».*

Informantene forteller at dette er tema på informasjonsmøter/ fellesmøter og at de føler presset om dette målet for skolen; «Når vi har infomøter på skolen kjenner jeg på dette med fullført og bestått. Det er jo det skoleåret starter med; hvor mange stryk var det på den og den linja, hva var karakterene og hvorfor ble det slik. Og så skal man tilbake til team og diskutere hvorfor ble resultatet så dårlig hos oss dette året. Rektor er veldig på at de vil ha flest mulig som står og de skal ha best mulig karakter. Dette har jo noe med økonomi å gjøre. Klart det er dyrt for fylket å ha elever som stryker eller som må gå opp igjen, eller som må gå sitt 4 år. Og, det har jo noe med ansiktet utad, klart det har det. Det er vel ingen skoler som vil ha lav karakter og lav bestått. Da er det jo noe feil, enten med ledelsen eller med lærerne, og det vil man jo ikke ha. Så det er både penger og anseelse i dette her». Informanten kjenner stadig på trykket og presset om at elever skal fullføre og bestå. Man blir målt og sammenlignet med andre; «Fylket «bestiller» skoler som leverer; elever skal fullføre og bestå. Det er konkurranse skolene imellom når det gjelder å «kapre» elever, slik at som informantens sier, så ønsker også skolen et godt rykte utad».

En annen informant sier; «Vi snakker om det hele tiden som et problem. Vi må bli flinkere, sier vi. Vi må tørre å gjøre det, men den sitter langt inne. Redd for å ta motet fra eleven, redd for reaksjoner fra andre rundt, fra foreldre/ foresatte, fra skoleledelsen. For vi skal jo ikke ha noen drop-outs. Vi skal fylle kvoten med gjennomføring. Vi blir påmint målet vårt for så og så mange skal fullføre. Min spontane reaksjon var at målet mitt er ikke å fylle kvoten til politikerne. Målet mitt er å få igjennom de elevene som har greid det. Jeg kan ikke gå på bekostning av helsevesenet. Da må politikerne gjøre noe annet med politikerne. Det gjør at det er vanskeligere for oss å stryke dem. Du skal være ganske standhaftig og være ganske

trygg på deg selv når du stryker elever, eller gjør ting,- setter ned foten sånn at elever dropper ut fordi du var så streng, og på en måte påpeker rammene for da har du ikke gjort det ledelsen vil at du skal gjøre. Du har ikke gjort jobben din på en måte. Så det krever et veldig godt samarbeid oss kollegaer imellom. Og det har vi, heldigvis». Her peker informanten på flere ting. For det første så peker den på dette presset rundt som jeg skriver om i kap 2.1 om ulike forventninger og krav for læreren i faget PFO. Det dreier seg om forventninger fra foreldre, krav fra samfunnet rundt, og ikke minst presset om skolens oppdrag som er i sentrum. Press og reaksjoner fra de ulike partene, som foresatte og ledelsen. Alle har en forventning om at eleven skal fullføre og bestå. Med dette utsagnet kan også lærerens autonomi, og deres mulighet til å ta avgjørelser diskuteres. Om man som fagperson ikke lenger kan ta egne beslutninger trues egenverdet og man blir nødt til å ta beslutninger som går imot det en selv mener er etisk riktig. Læreren kommer mellom barken og veden med through-put på den ene siden og det etiske på den andre siden. Om læreren opplever for mye at lærerens autonomi svekkes, kan det kanskje lede til at man opplever moral distress. Dette dilemmaet fortelles det også om her; «Jeg kan ikke gå på bekostning av helsevesenet». Dette blir et stort dilemma som alle peker på. Målet om fullført og bestått sammen med opprettholdelsen av et godt helsevesen er ikke forenelig, men de tør ikke å stryke elever fordi da går man imot målet til skolen», og «Jeg synes at vi har nesten et krav om at alle skal ha ståkarakter. Det blir veldig diskutert om vi vil gi stryk». En annen informant kjenner også på dette; «Hva er IV (ikke vurdert) og hva er 1? - vi kjenner nok presset på dette. Da blir det litt vanskelig for oss lærerne å føle at vi blir tatt på alvor, for det er vi som kjenner kompetansemålene. Vi blir sittende å forsvare karakteren». Det informantene forteller mener jeg kan igjen relateres til kampen mellom Through-put og det etiske. Læreren føler seg dratt mellom det som er forventet å gjøre og det som de selv mener er forsvarlig å gjøre. Å føle sin egen yrkes stolthet bli satt på prøve, å måtte ta avgjørelser som ikke er forenelig med det en selv mener, og ikke minst, å føle at en ikke blir tatt på alvor, kan føre til moral distress.

### **5.1.2. Balanserer på en knivsegg**

Denne kategorien handler om det å balansere på en knivsegg for å kunne håndtere de ulike dilemmaene. Lærerne møter kravet om fullført og bestått og alle elever skal i utgangspunktet ut i praksis, og lærerne møter en kamp om å få nok praksisplasser. Lærere møter ulike krav og behov som ikke er forenelige. Det blir en utfordring å få alle elevene ut i praksis fordi skolene konkurrerer ikke bare med hverandre, men også med andre utenforstående instanser. Når det er så mange mennesker i praksis fra ulike instanser kan det føre til at praksisstedene er fulle.

De har ikke kapasitet til å ta imot flere. Dermed er kampen om praksisplasser stor noe som blir beskrevet her; «Det er utfordrende å få alle praksisplassene. Vi må være tidlig ute for det er ikke nok praksisplasser. For det er jo ikke bare vi i vgs (videregående skole), det er jo alle slags elever, lærlinger, norskelever, NAV og alt annet. På sykehjem er det masse!- masse! – folk som ikke er betalt som flyer rundt i gangene. Så jeg skjønner det jeg. Det er ikke nok pasienter. Vi konkurrerer også med andre skoler, det merker vi godt», og; «Praksisplassene sier de er overarbeidet, de har så mange utplassert der ute. Det er for få praksisplasser i forhold til antall elever og lærlinger der ute. Og så har kommunen i samarbeid med NAV påtatt seg å ha inn voksne til norskopplæring. De tar opp våre praksisplasser. Så det er lite slingringsmonn, så vi føler vi må beskytte praksisplassene».

Å kjempe om praksisplasser og å beholde de kan være en utfordring, særlig om alle skal fullføre og bestå. Lærerne er avhengig av et tett og godt samarbeid, spesielt rundt de elevene som «det er noe rundt», som denne informant sier noe om; «Jeg ønsker at praksisplassene skal kommunisere med oss tidlig. Dessverre er det slik at de sier i fra seint, og da er det vanskelig å oppdage. Det er viktig at vi kan komme tidlig inn slik at vi kan veilede. Men det er elever som ikke egner seg, og vi vil beholde praksisplassen. Barna er allerede i en utsatt posisjon, de utsettes for mange voksne», og «Det er klart vi er opptatt av at vi må ha et ok forhold til praksisplassene. Vi håper virkelig på å sende ut gode elever som gjør det de kan. Det gjør mye med forholdet vårt til praksisplassene. For vi er avhengig av å ha praksisplasser, og har vi ikke det så får vi et kjempeproblem for det er liksom slik det er lagt opp, at elever skal i praksis». De balanserer på en knivsegg i forhold til hva de kan kreve av praksisplassene og hva de må gjøre for å beholde praksisplassene. Det kan virke som om lærerne ofte må være ytterst ydmyke overfor praksisplassene for i det hele tatt å bevare praksisplasser, som kan relateres til kap 2.1.4 bedriftenes ansvar og forventninger

Hvor tilgjengelig skal læreren være overfor elevene?- og hvor mye informasjon skal læreren gi til praksisstedet om eleven? En informant forteller dette; «Vi føler vi hele tiden må være på tilbudssiden, være ute på besøk hele tiden, være online hele tida. Balanserer på en knivsegg i forhold til taushetsplikten. Det er viktig med godt samarbeid, da ser dem også at vi tar tak. Men da må man nærmest sove med mobiltelefonen på innerlomma slik at du er på hele tida». En informant sier; «På en måte forstår jeg praksisstedet veldig godt. Jeg har også nulltoleranse for elever som ikke gir beskjed. Og jeg har stor forståelse for arbeidslivet at de stiller som krav- og på en måte er det veldig godt at praksisstedet er så tydelig og sier nei, det

Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015

her vil vi ikke mer, det går ikke. Og jeg kommer i et dilemma når jeg står der på praksisen, og jeg føler et veldig behov for å forsvare eleven, men samtidig så føler jeg at skal vi få muligheter til å få praksisplasser videre fremover, så jeg jeg nødt til å være lydhør og akseptere og gjøre som praksisplassen har sagt».

Dette samsvarer med Løgstrup (og Lèvinas) og nærhetsetikken, dette med at lærerne tilbringer mye tid med elevene, og det er derfor naturlig å forutsette at nærheten er av avgjørende betydning. Det gir derfor mening i å tale om at lærere har et dobbelt ansvar; «Det er klart at overfor elevene så føler jeg veldig ofte at jeg er en foresatt. Jeg vil jo gjerne at de skal stå jeg også». De opptrer både som medmennesker og yrkesutøvere. Informanten beskriver et dilemma som forteller oss mye. Skolen har et mål om flest mulig fullført og bestått, noe det kan se ut til at læreren føler veldig på. Alle elevene skal ut i praksis, det er også slik faget Prosjekt til fordypning er ment, selv om det kan være elever som kanskje ikke egner seg eller gjør det som er forventet. Læreren har også et ansvar og en omsorg overfor eleven. Man blir godt kjent med elevene og har et ønske om å hjelpe de, samtidig som læreren kjenner på presset om å beholde praksisplassen og må følge det de sier. Her føler læreren et press fra flere kanter, noe jeg skriver om i kap 2.1.

Når man har elever i praksis kan man komme opp i mange dilemmaer rundt elever, hvor man føler nettopp på dette at man er mellom barken og veden. Spesielt siden alle elevene i utgangspunktet skal ut i praksis for å fullføre og bestå. En informant forteller; Jeg har to elever på helsefagarbeider som i begynnelsen av skoleåret ble tatt for å røyke dop i klassen. Dem ble så hanket inn med en gang, satt i gang med rusteamet, leverte urinprøver, alt det der. Så fikk dem beskjed at de ikke fikk gå ut i praksis med mindre de fulgte opp dette 100%. Og det lovet de begge å gjøre. Så fulgte de opp det så de har fått praksisplass. Skal man da si til praksisstedet at de her to er potensielle som kan stjele tabletter- eller ikke? Jeg har valgt å ikke si ifra til praksisstedet, men har også snakket med en kollega og vi har fått streng beskjed fra praksisstedet om at de ønsker å vite om slike elever. Men hvis du forteller om sånne elever så vil du ødelegge veldig mye for den eleven antakeligvis». En annen forteller; «I fjor hadde vi en annen elev hvor det nesten var opprør blant personalet på sykerøret når læreren kom. Eleven hadde ikke gjort noe, bare satt med mobilen. De hadde forsøkt å snakke med eleven. Eleven hadde bare løyet. Beskyldt for å stjele. Da var stemningen så dårlig at vi valgte å ta med eleven hjem. Da var eleven inne en uke eller to og bytta praksisfelt. Fikk tydelig beskjed om at tvilen kommer til gode. Fikk noen kriterier, og da gikk det bra. Vi fikk faktisk noen

Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015



gode tilbakemeldinger på slutten. De er unge, de må ha noen tabbekvoter, men de kan ikke fylles opp med hva som helst». En informant forteller også om en hendelse; «Jeg fikk vite om en elev som jeg har nå, som er ute i praksis. Han ble aldri tatt for å stjele, men det forsvant penger når han var i praksis. Hva gjør man med det? Skal jeg si ifra til praksisstedet at obs obs.., for det var jo ikke sikkert det var han. Hvordan skal jeg håndtere slike ting? Det er vanskelig. Både det med stjeling og dop, det er kanskje enda vanskeligere. For det er jo en del helsepersonell der ute som dessverre benytter anledningen til å få tak i tabletter og stjele fra pasienter. Nå er jo elevene aldri alene med pasienter da, men allikevel så har de muligheten. Den som vil, får det til. Nå har jeg fulgt opp denne eleven tett, og jeg tror jo ikke..Denne eleven sov i timene før, og er nå kvikk og åpen, på tilbudssiden og får skryt i praksis». Dette viser at lærerne veldig ofte kommer i dilemmaer rundt elevene det ikke er noe entydig svar på. Men, det forteller også at lærerne strekker strikken langt for når eleven ikke skal bestå faget, de legger til rette for elevene. Men jeg mener også det forteller noe annet, og det er at det sjeldent finnes noe fasitsvar på dilemmaene. Lærerne bruker skjønn og må se an fra dilemma til dilemma og fra elev til elev. Samtidig føler lærerne veldig på presset om fullført og bestått. Dette gjør beslutningene til læreren veldig vanskelig.

Lærerne påpeker også dilemmaer de opplever ute i praksisplassene. Kanskje er det en konsekvens av nettopp dette som blir belyst i denne oppgaven med through-put og fullført og bestått; «Syns standarden der ute, fra mitt ståsted, er lav. Det er mange ufaglærte, mange som jeg rett og slett syns slurver, med hygiene for eksempel. Så har vi et strev med å få elevene til ikke å kopiere veilederne der ute, faktisk. Det er et dilemma vi strever en del med. Nå kan jeg ikke si til veilederen at jeg ønsker at du skal ta av deg smykkene og være et godt forbilde, men jeg sier det såpass tydelig med forventninger til eleven, foran veileder. Så da må man være ganske blåst hvis man ikke skjønner det hintet. Men det er vi som må skaffe praksisplasser, slik at man skal være forsiktig for vi vil jo ikke miste praksisplasser heller».

### **5.1.3 Ressurser**

Mange av lærerne har snakket om ressurser. Det har vært bruk av ressurser, følelsen av mangel på ressurser, ressurssterke- og svake elever. Mange av lærerne forteller om elever som kanskje ikke egner seg men som har skoleplass og skal utdannes innenfor helsefag og barn- og ungdom. Alle elevene har rett på tilpasset skoleløp. Å ta inn mange særskiltelever eller skoleleie elever til Helse- og oppvekst, kan by på flere utfordringer, som en informant beskriver her; «Jeg har en elev nå som skulle ha litt særskilt. At elever som er umodne og har Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015

lærevansker, eller lettere psykisk utviklingshemmet, eller forskjellige skoleleie elever blir søkt inn på sånne yrkesfaglige linjer som vår, hvor man skal jobbe med mennesker... de er ikke modne til det. De burde hatt en annen arena, og det er jeg litt frustrert over. At jeg som pedagog skal bruke så mye tid på dem med IOP (individuell opplæringsplan) og følge hver enkelt elev. Vi har ikke kapasitet til det. Tida i klasserommet blir mindre og mindre og det går utover praksisen». Det er flere elever med IOP eller elever som er skoleleie som blir veiledet inn til Helse og Oppvekstfag for der blir de «tatt vare på»; «Noen av elevene burde kanskje ikke vært på skolen i det hele tatt. Men så er det jo de som bli veiledet, eller som jeg sier; villedet, inn på feil linje. Jeg var med på et møte en gang hvor de diskuterte vg1 elever. På det møte var det problematikk rundt alle elvene de tok opp. Og den ene etter den andre ble veiledet inn på BUA (barne- og ungdomsarbeiderfaget). Og da spurte jeg, men hvis man ikke kan ta ansvar for seg selv, hvordan kan dere ta ansvar for å veilede de inn til oss da? Hvor det krever så mye. De skal forholde seg til barn, andre ansatte, foreldre osv. Men det virket som at holdningen til det å jobbe med barn fortsatt er dårlig i samfunnet. Å passe barn er liksom noe alle kan, uansett fungeringsnivå». For hva skjer med de elevene som ikke egner seg? Hvilke ressurser har lærerne til å ta seg av de elevene? –Og hvilke ressurser har lærerne til å følge opp alle elevene i praksis, for å få det tette og gode samarbeidet? Dette er det flere informanter som sier noe om; «Problemet er at det må større ressurser til, og det følger ikke med. Det må være større differensiert enn det er i dag». Lærerne føler at det er for lite ressurser som følger elevene. Vil man alltid kunne føle at det ikke er nok ressurser? Eller tillegges lærere fler og fler arbeidsoppgaver mens ressursen forblir den samme?

Hvor mye skal en lærer være tilgjengelig for sine elever? I dagens teknologisamfunn er det lett å være tilgjengelig hele tiden. Hvor mye ressurser skal en lærer legge i arbeidet sitt? Når skal man si stopp? En lærer forteller hvor tilgjengelig man kan bli; «Jeg er tilgjengelig for elevene hele døgnet- døgnet rundt. Jeg får meldinger fra elevene midt på natta, og jeg kan jo bare stenge av telefonen, men jeg syns ikke det er sånn når de er ute i praksis, nei. Når de er på skolen, ja. Men når de er på kveldsvakt, de jobber i helgene, lørdag og søndag, så er vi kanskje for raus med tid. Jeg syns det er vanskelig». Hvor tilgjengelig skal en lærer være? Er det nok ressurser til å følge opp alle elevene? Ressurser trenger ikke bare handle om kapasiteten for lærerne. De som jobber i helsevesenet eller med barn, jobber mye med syke mennesker. Immunforsvaret til eldre er svekket og hos barn ikke fullt utviklet. Hos eldre er det mange sykdommer som melder sitt inntog og hos barn er det mye barnesykdommer. I helsevesenet vet vi også at de som jobber der er overarbeidet. Det er mange eldre som skal

Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015

pleies på kort tid. I tillegg kommer alle praksiskandidatene. Alt dette kan utgjøre et stort sykefravær, noe denne informanten beskriver; «Et annet problem i helsevesenet er et ganske stort sykefravær. Det gjelder i ganske stor grad helsepersonell, så det er mange veiledere som blir sykmeldt. Det er faktisk også et problem. Elevene våre kommer på praksisstedet og så er praksisveileder sykmeldt. Det tar tid før de får tildelt en ny veileder. Også er det mange deltidsstillinger i helsevesenet, så de veilederne som jobber har ofte sånne små stillinger, så da må elevene forholde seg til flere veiledere. Og det er jo for så vidt greit om eleven vet, vi vet og alle vet. Men, det er faktisk et problem med slike små stillinger». Et annet dilemma som dukker opp her er alle de små deltidsstillingene som er i helsevesenet. Det kan skape vanskeligheter for samarbeidet med eleven og ikke minst læreren. Det er mye man kan gjøre noe med i skolen. Men på ett område står skolen maktesløs, og det er mht. til økonomi og hvilke ressurser som blir skolen til del. Noen skoler opplever at rammene de har for å drive skole blir mindre og mindre, år for år, samtidig som forventningene til hva man skal oppnå i skolen utvides og blir større. Manglende ressurser, dobbeltarbeidende lærere og ledelse, og opplevelser av å komme til kort og alltid halse etter. Vilje til å strekke seg litt lenger, glød og nærvær handler ofte om å ha det nødvendige overskuddet. Trange rammer, med kamp om ressursene, kan bygge opp rundt misnøye, motsetninger og konflikter. I sum så blir gapet mellom lovpålagte oppgaver og forventninger til skolen på den ene side, og rammene og mulighetene man har for å innfri, opplevd som store og uoverkommelige. Trange rammer for skolen gir konkurranse om ressursene, om hva de skal gå til og hvordan de skal ([godskole.no/utfordringer-i-skolen/en-trang-og-hektisk-hverdag](http://godskole.no/utfordringer-i-skolen/en-trang-og-hektisk-hverdag)).

Statens arbeidsmiljøinstitutt ([godskole.no/utfordringer-i-skolen/trange-rammer](http://godskole.no/utfordringer-i-skolen/trange-rammer)) har undersøkt lærernes arbeidssituasjon, og forteller at en av tre lærere i videregående skole opplever at de ikke har tid til å gjøre jobben sin skikkelig. Sammenlignet med andre yrkesgrupper er lærere i nederste delen av skalaen mht. kontroll over egen arbeidshverdag, og i øverste del mht. belastende arbeidssituasjon. Den forteller også at mange lærere opplever arbeidshverdagen sin som hektisk og trang. Hektisk, ved at den ofte kan være uten dødpunkter, at man må løpe mye, må være tilgjengelig alle veier, og må fange opp alt av større og mindre forhold og ad-hoc hendelser som dukker opp. Trang, ved at alt arbeid med elever må skje i løpet av begrenset tid i løpet av skolehverdagen, og at tid til utpust, samarbeid, informasjonsutveksling og oppfølging kan være sterkt begrenset. For noen kan arbeidet i skolen og med elever, bli altoppslukende, i bruk av tid og krefter. Andre slår seg til tåls med at "dette var det jeg fikk til, innenfor mine rammer". Videre sier den at mange lærere viser også til at arbeidsbyrden og

Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015

summen av nye prosjekter, arbeidsformer og pålagte oppgaver har gjort hverdagen stadig trangere og mer hektisk de siste 10-15 årene, og at det har blitt vanskeligere å prioritere. Lærere kan oppleve at det er vanskelig å se og gripe fatt i alt som man burde se og gripe fatt i, eller informere eller følge opp, det man ønsker og ser behov for. Det store ansvaret og det omfattende behovet for innsats, står ofte ikke til det som kreves av tid, overskudd og handlingsrom for å få gjort en god nok jobb på alle områder. Det er et vedvarende dilemma. Hva skal følges opp? Hvor bør man være tilstede? Hva bør etterspørres? Og hvordan skal jeg få til å være i forkant, og forhindre at negative, krenkende og utfordrende forhold oppstår? Alt krever tid, og aktiv prioritering, og det er mye den enkelte lærer ikke er herre over selv. Skolen har mange "må" oppgaver, og rekken av ad-hoc hendelser må som oftest gripes etter beste evne, der og da ([godskole.no/utfordringer-i-skolen/trange-rammer](http://godskole.no/utfordringer-i-skolen/trange-rammer)).

#### 5.1.4 Alles eller ingens oppgave?

Det er et kjent problem på alle arbeidsplasser at det er noen oppgaver hvor det ikke er definert hvem som skal utføre arbeidsoppgaven. Dette kan sammenlignes med historien om ALLE, NOEN, ENHVER og INGEN;

«Det var et viktig arbeide som skulle gjøres og ALLE var sikker på at NOEN skulle gjøre det. ENHVER kunne ha gjort det, men INGEN gjorde det. NOEN ble sint på grunn av dette, for det var ALLEs jobb. ALLE trodde ENHVER kunne gjøre det, men INGEN forsto at ALLE ikke ville gjøre det. Det endte med at ALLE bebreidet NOEN da INGEN gjorde hva ENHVER kunne ha gjort» ([dikt.org/Alle\\_og\\_enhver](http://dikt.org/Alle_og_enhver))

Denne historien setter søkelyset på hva denne kategorien handler om. Flere av informantene forteller om frustrasjoner over oppgaver som egentlig ingen har, men som tilfaller kontaktlærer. Informanter beskriver disse opplevelsene; «Om eleven ikke møter så vil praksisplassen forsvinne. Da blir eleven sittende i klasserommet alene i 8 timer to dager i uka og jobbe med oppgaver. Og automatisk da så blir det jeg som må springe nedom å følge opp og lage oppgaver til eleven. Vi lager lister som ligger i resepsjonen, men da blir det lettere for eleven å bli borte, og det blir mer ringing om hvor er du nå. Så det blir en større jobb for meg å følge opp. Det er en stor jobb nå å forsøke å hale inn sånne personer. Og selv om det egentlig ikke er min jobb å følge opp elever som sitter inne- for det er ingens jobb, så er det jeg som må gjøre det. ....Jeg ser ingen gode løsninger på det». «Det er vårt ansvar å legge til rette for elevene. Om de blir tatt ut av praksis, må de komme inn på skolen og jobbe med oppgaver. Og da må vi stadig vekk svippe innom her. Selv om de har meldeplikt her til

sentralbordet, så blir det til at vi må fly her også og veilede her også. I en uendelig rekke av arbeidsoppgaver, fordi det også er vi som da lager eksterne oppgaver de skal gjøre når de er inne». Dette kan vise seg at lærerne tar ansvar for flere uformelle delegerte og uspesifiserte oppgaver. Når ingen “eier” oppgavene, tar kontaktlærer dem. Noen lærere tar også ansvaret for en del av disse oppgavene, mens andre ting tas ikke ansvar for som for eksempel dette med at elever «sklir» igjennom, alle skal bestå, man strekker seg lenger. Forklaringen ligger kanskje i den følelsen av ansvar en kontaktlærer har i forhold til elevene «sine», men også presset om at alle skal fullføre og bestå. Læreren står i dilemmaet mellom elevene, målet til skolen og sine egne verdier og etiske forankringer. Kontaktlæreren forstår at oppgaven må bli gjort, og den «noen» blir kontaktlæreren. Det kan se ut til at de ender med å gjøre “alt” som ellers ikke blir gjort. Dette henger så klart også sammen med temaet ressurser. Det ingen som har ressurser til å følge opp disse oppgavene, og dermed blir det en tilleggsoppgave oppå alt annet. Skolene er tjent med denne situasjonen. Så lenge resultatene er bra, vil ikke ledelsen ivre veldig for å avgrense lærernes ansvar. Tvert imot, så ser vi en økende grad av mengde oppgaver som tillegges lærerne. For mye ansvar til lærerne kan gå ut over undervisningen. Som vi ser i svarene til lærerne kan det se ut til at yrkesgruppen opplever “moral distress”, dels fordi det kan se ut til at lærerne føler selv at de ikke har gode nok rammer til å utøve god undervisning, at de må tenke på alle de andre arbeidsoppgavene hele tiden og føler seg hensatt til et slags “produksjonssamlebånd” for at alle elevene skal fullføre og bestå med best mulig resultat. Samtidig skal de være en viktig person rundt elevene og tilpasse undervisningen til hver enkelt elev.

## 5.2 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet presentert data fra intervjuene. Jeg har presentert ulike dilemmaer lærere forteller de opplever i forbindelse med faget Prosjekt til fordypning. Dilemmaene lærerne har fortalt, handler mye om oppdraget til skolen, det at flest mulig elever skal fullføre og bestå. Andre dilemmaer handler om kampen om praksisplasser og det å ta vare på praksisplasser. Opplevelsen av å ikke ha nok ressurser skaper også noen dilemmaer, både rundt elevene og rundt praksisplassen. Lærerne beskriver at de ofte er mellom barken og veden. De føler de blir dratt i ulike retninger og dermed vanskelig å ta avgjørelser. Kanskje må man også ta avgjørelser som strider imot det man selv står for. Et annet fenomen er opplevelsen av arbeidsoppgaver som ikke er definert til noen, altså dette med alles eller ingens oppgave, hvem skal ta arbeidsoppgaven? Det kan være arbeidsoppgaver man føler kommer oppå det man egentlig skal gjøre.

Jeg har nå presentert ulike dilemmaer lærere kan stå i når det gjelder faget Prosjekt til Fordypning. Videre vil jeg presentere opplevelser, effekter og konsekvenser av å stå i slike dilemmaer.

## Kapittel 6 Opplevelsen, effekter og konsekvenser av dilemmaene

Jeg vil i dette kapitlet presentere hvilken opplevelse lærerne har av å stå i de ulike dilemmaene, og hvilke effekter og konsekvenser dilemmaene kan ha. Opplevelsen og effektene kommer først, så konsekvensene.

### 6.1 Opplevelsen og effekter av å stå i slike dilemmaer.

Jeg vil her presentere det informantene har sagt om opplevelsen og effektene av å stå i de dilemmaene som er beskrevet over, og de blir presentert i denne rekkefølgen; emosjoner/affekter, maktesløshet, positiv og negativ motivasjon.

Dilemmaer som lærerne har presentert	Effektene av dilemmaene	Konsekvensene som kan oppstå av slike dilemmaer
Flest mulig fullført og bestått	Emosjoner/ affekter	Tap av praksisplasser
Balanserer på en knivsegg	Maktesløshet	Utvanning av yrkesfagene
Ressurser	Negativ motivasjon	Helseplager
Alle eller ingens oppgave?	Positiv motivasjon	Lærere slutter i jobben

Illustrasjon 10. Effektene av dilemmaene (Spaniland, Malin)

#### 6.1.1 Emosjoner/ affekter

Denne kategorien beskriver det mangfoldet av følelsene som lærerne kjenner på ved å stå i de dilemmaene som er beskrevet i forrige kapittel. En beskrivelse handler om følelsen av ensomhet når man reiser rundt i på praksisbesøk i praksisperiodene, og det at man er alene om beslutningene som tas der ute; «Det jeg har følt litt på er at jeg blir veldig ensom og alene med alle avgjørelsene der ute. Det er bare jeg som lærer som har vært der og sett, opplevd og pratet med de der ute og eleven. Selv om jeg kan diskutere med de andre kollegaene så er det allikevel jeg som står med beslutningene. Av og til har jeg ikke mulighet til å diskutere saken med andre heller før beslutningen må tas. Men også dette med at man føler seg litt alene fordi jeg hele tiden kjører rundt i praksis, det samme gjør de andre lærerne. Så vi møtes lite. Man står veldig alene med beslutningene man tar. Jeg skulle gjerne ønske det var flere konkrete retningslinjer som kunne hjelpe meg i beslutningene, mye må avgjøres på skjønn. Jeg savner mer etterutdanning i det å veilede». Denne informanten beskriver godt hvordan alle avgjørelser gjøres på skjønn og at du er alene om beslutningene, som en annen beskriver; «Jeg synes det er vanskelig med beslutningene. Jeg har leita litt etter hva jeg skal gjøre».

Mange av lærerne kjente på flere av de samme følelsene, deriblant frustrasjonen som kommer av å stå i dilemmaer. Det kan være følelser som er vanskelig å identifisere. Dette kan koples til moral distress, som kan være følelser som truer lærerens moralske integritet-følelse. I situasjoner med moral distress, har ens moralske verdier blitt krenket på grunn av begrensninger utenfor ens kontroll. Etter å ha kjent på disse moralske belastende situasjoner, kan man være såret av å ha måtte handle mot ens egne verdier, noe som kommer frem i det informantene forteller om sine opplevelser og hvilke følelser som dette binger frem i dem; «For du blir jo lei deg, sint, skuffa, skuffa over praksisstedet, samtidig skuffa over eleven. Mye skuffelser og nederlag. Det syns jeg er frustrerende. Jeg syns det er trist, blir jo lei meg, og hjertet mitt blør jo for eleven», og som en annen sier; «Jeg blir forbanna, noen ganger oppgitt, frustrert, trist, må være ydmyk, ilter og irritert. Klart noen ganger kan man bli litt motløs, jeg blir sint». En annen lærer forteller; «Når jeg kommer ut og treffer elever som ikke fungerer ute i praksis så syns jeg det er litt vanskelig. På en måte blir jeg flau. Jeg syns jo det er litt pinlig. Også blir jeg litt sånn lei meg og såret og skuffet». Moral distress sier noe om dette. I kap 2.4 skriver jeg at moral distress kan uttrykkes gjennom psykiske symptomer, som for eksempel følelser av frustrasjon og / eller skyld.

Mye av det lærerne snakker om er også denne ansvarsfølelsen de har overfor elevene, og frustrasjonen knyttet til elever som ikke følger opp slik de skal. Det kan gjøre det vanskelig overfor praksissteder for de forventer elever som er pliktoppfyllende, interesserte og flinke. Lærerne føler også på denne nærheten til eleven og et ønske om det beste for eleven, presset om fullført og bestått og kvaliteten på fagarbeiderne der ute. «Jeg blir frustrert fordi de klarer ikke ta vare på seg selv også skal de ta vare på andre. Så håpløst er det. Det er skremmende. Det er forferdelig flaut syns jeg. Det er litt pinlig. Du føler at du må forklare, unnskyldte og feie litt unna for å beholde praksisplassen til neste gang. Man må bare prøve å føre en hyggelig tone selv om man får pepper. Men det er klart, jeg har barn selv, og jeg tenker jo at en del av dem hadde jeg ikke hatt lyst til at skulle ha ansvar for mine barn. Men allikevel så sklir de igjennom. Det er ganske så betenkelig». De to siste setningene sier mye om hva en lærer kjenner på, hva som styrer læreren mest; nemlig målet om fullført og bestått. Dette kan koples til Through-put og skolens oppdrag om at flest mulig elever fullført og bestått. Det kan virke som om lærerens autonomi forsvinner, og det kan se ut som at læreren blir stående igjen å skulle forsvare elever som de selv mener ikke skulle bestått. Det går på tvers av hva de mener er moralsk riktig. Lærerne tar frem ganske beskrivende ord som skremmende, flaut og

Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015



pinlig, som igjen kan koples til moral distress. Det forteller at lærerne handler imot det de selv står for, noe som igjen kan si noe om lærernes maktesløshet som det skrives mer om i neste kapittel.

Det å stadig måtte ta avgjørelser som går imot det en selv mener er riktig kan koples til moral distress hvor lærerne må ta avgjørelser som går imot det de selv står for. Det kan se ut som de tøyer strikken for hvor langt de er villige til å strekke seg for å få elever igjennom. Dette gjør noe med lærerne og deres moralske integritet, og det står i tråd med det flere lærere beskriver; «Jeg må utfordre meg selv på det med ydmykhet». «Det gjør at jeg ikke er så tilfreds med den jobben jeg gjør. Jeg har nedjustert mine egne krav på en måte. Og jeg tror det gjør noe med vurderingssituasjoner og helheten, jeg tror faktisk ikke vi jobber så mye for å høyne det faglige nivået. De problemelevne tar så mye av min energi at jeg har dårlig samvittighet overfor flinke elever, de må liksom greie seg selv». Her ser vi at læreren ikke trives med situasjonen de er oppi og at det gjør noe med læreren, men dette utsagnet sier også noe om ressurser. Læreren føler det ikke er nok tid til å følge opp elevene. Dette setter en annen informant også litt ord på; «Når det har gått over så lang tid og det er ikke noe endringer på rammene, blir jeg litt likegyldig», og «når det er gått så langt med elevene, så er det nesten en lettelse at de slutter», og «Man mister litt troen på at vi skal få det til». Likegyldighet og det å miste troen forteller om resignasjon. Lærere som kanskje begynner å miste håpet om en yrkesstolthet som var før. Å gi opp noe av det man har ønsker eller planer om, som kanskje kan føre til avskjed fra en stilling, som kommer opp i et kapittel lenger bak i oppgaven.

### **6.1.2 Maktesløshet**

Denne kategorien handler om denne maktesløsheten lærerne beskriver de føler på ved å stadig føle at man gjør noe som står i strid med det man selv føler er akseptabelt. Det som jeg mener er hovedårsaken er dette som disse lærerne sa; «Jeg kjenner på presset om at flest mulig skal fullføre å bestå. Ja, det er ikke mange vi veileder ut». «Og det er det ikke alltid jeg føler ledergruppa på skolen på en måte har forståelse for. Det er liksom «jaja, men kan vi ikke bare lage praksissituasjoner inne da, sånn at elevene kan få måloppnåelse og stå?» -men det er jo ikke slik det fungerer». «Men det er klart at vi kjenner på både fra våre ledere og våre ledere kjenner sikkert på det. Det er jo nasjonale føringer. Og undersøkelser sier jo også at de som klarer seg best på sikt er de som har hinka seg igjennom videregående skole». Lærerne føler at de må la elever gjennomføre, som en lærer sa; «Det er skremmende. For jeg syns jo at nivået er så lavt at det... jeg føler mange ganger at jeg gir alt for gode karakterer i forhold til

Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015

hva hjertet mitt sier, men det er jo det som står på kjennetegn. Jeg tror vi må gjøre noe med dette ellers skjer det noe med kvaliteten der ute». Som en annen informant forteller; «Jeg tror vel i dette faget her så kan jeg strekke det ganske så langt». Fullført og bestått er et oppdrag skolen får. Men, det er klart at det er en konkurranse skolene imellom når det gjelder antall og prosentvis som fyller dette. Dette koples til through-put (kap 2.2) hvor prinsippene er enkle; markedet drives av forbrukernes valg, og med valg menes konkurranse mellom tilbydere. En lærer sier; «Det har noe med renommé til skolen, ikke mitt men til skolen. Ønsker jo at vi skal ha et godt renommé der ute som skole som sådan». Men som en annen lærer sier; «Om vi ikke skal ha frafall i skolen- om alle skal igjennom, hva sitter vi igjen med da? Skremmende tanke. Det er naturlig at det ikke passer for alle, det er naturlig at noen blir veiledet bort. Rådgiverne må mer på banan, med riktig info. Skape riktige holdninger om hva det vil si å jobbe med mennesker. Man lurert litt på hvilke holdninger rådgiverne på ungdomsskolene har».

«Jeg får det til, men det blir litt harelabb opplever jeg. Også prøver jeg å tenke- ja, hvordan kan jeg gjøre det mest mulig effektivt, og ha best mulig kvalitet innenfor de rammene jeg har. Og da blir det å tåle, trene seg selv på å tåle å jobbe innenfor rammer som ikke er optimale».

Jeg opplever at flere lærere setter ord på dette med kvalitet, som denne læreren; «Jeg har ikke lyst til å være med på å forringe utdanningen. Men dette er et videregående utdanningstilbud til en elevgruppe i 2 år. Det er også det det handler om, det handler jo ikke bare nå lenger om å utdanne fagfolk. Og da er dette det tilbudet som eleven har valgt da. Kjenner nok mest på det som sykepleier. For som lærer kan jeg si at alle skal ha en mulighet til å utvikle seg. Men som sykepleier, ut til sårbare mennesker. Hvordan skal dette gå..det er litt skummelt». Igjen ser vi at læreren har følelsen av å bli dratt imellom oppdrag og sitt egen etiske ståsted. Jeg opplever at læreren blir rasjonell i tankemåten, kanskje for å «overleve» eller for å begrunne det overfor seg selv. På den ene siden ser læreren at alle elever har rett til et vgs tilbud og at lærerens plikt er å legge til rette for hver enkelt elev. På den andre siden, som jeg tror stikker dypest etisk hos læreren er sykepleier- identiteten som sitter sterkt. Jeg tror lærerne føler på maktesløsheten ved å ikke kunne ta de avgjørelsene de selv føler er gode. Dette kan føre til alle disse følelsene som lærerne her setter ord på, som blant annet; «Frustrerende. Det forventes at jeg skal drive med oppdragelse av elever. Så skal jeg være der og bruke mye tid på «problemelevne», og driver med norskopplæring i tillegg. Så med alt dette på toppen av alt det andre, gjør at vi har en helt annen problemstilling enn det vi hadde for noen år siden».

Er det en endring av elevene og faget vi ser her? En lærere forteller; «Jo eldre jeg blir jo strengere er jeg blitt. For jeg syns mange av dem mangler oppdragelse. Så jeg føler mye av jobben min handler om oppdragelse, ikke så mye helsefagarbeider. Jeg ønsket å bli lærer for å undervise i faget mitt, ikke for å være forelder eller drive med sosialfaglig pedagogikk».

En annen lærer forteller; «Noen ganger er det helt på tvers av det jeg mener en Barne- og ungdomsarbeider skal stå inne for, eie og levere. Den yrkesstoltheten, den må du liksom plukke litt i hele veien, og det er ganske krevende» og det gjør at lærerne kan føle at de ikke kan stå inne for jobben de gjør. «Jeg føler jeg gjør en dårlig jobb. Jeg føler jeg må gå på min integritet som lærer at jeg må senke nivået hele tiden». Flere lærere viste en frustrasjon over ulikheten mellom skolene, noe denne læreren beskriver; «Jeg kan oppleve det litt frustrerende at det ikke er likt mellom skolene, kravene til elevene. Det er ikke likt innad på skolen engang. Helsefagarbeiderne gjør sånn, Barne- og ungdomsarbeiderne gjør det sånn og vg1 gjør sånn». Slik jeg ser det kan dette ha sammenheng med flere ting. For det første så er vi ulike som personer og vi kjemper for ulike ting. Det kan også være ulike kulturer fra skole til skole men også innad i skolen, såkalt subkulturer. Dette kan ha med ulike ståsteder å gjøre, ulike profesjoner og ulik utdannelse.

Å føle seg maktesløs gjør noe med mennesket. Lærerne beskriver det slik; «Jeg føler meg litt sånn uansvarlig», og «Jeg burde jo liksom skrike opp og si ifra». Dette er alvorlige signaler som man må ta på alvor. Maktesløshet defineres som individets opplevelse av manglende kontroll. Den som er maktesløs kan ha en følelse av ikke å være herre over seg selv eller over den situasjon hun befinner seg i. Vedkommende kan oppleve å mangle de nødvendige evner eller muligheter for å bidra til en ønsket forandring, enten hos seg selv, hos andre eller av Situasjonen (Stang 2001).

### **6.1.3 Negativ motivasjon**

Å stå i vanskelige dilemmaer berørt av verdispørsmål kan være vanskelig og vi er ofte i tvil om hva som er riktig å gjøre. Å stå i slike vanskelige valg, eller å føle at man må gjøre noe på tvers av det man selv føler er riktig kan gjøre noe med motivasjonen til arbeidet. Motivasjon sier noe om hva som forårsaker aktivitet hos en person og hva som holder aktiviteten ved like. Lærerne som er intervjuet har alle snakket om hva dilemmaene gjør med motivasjon deres. Når man ofte må gå på tvers av det man selv mener er etisk riktig kan det skape en negativ motivasjon. Atkinson forklarer også dette med lysten til å gå løs på en ny oppgave svekkes.

Prestasjonene man ønsker å oppnå uteblir og man skaper en angst for å mislykkes. Dette kan koples til det lærerne sier om maktesløshet. De føler seg maktesløse til å ta gode avgjørelser, motivasjonen minsker og lysten til å lykkes forsvinner; «Jeg mister indre motivasjon, tap av motivasjon, blir oppgitt. Jeg mister noe av «driven», mister energi».

Jeg opplevde at alle lærerne så viktigheten og nytten av faget PTF, men at mange av dilemmaene de står oppi preger de i hverdagen; «Det er slitsomt. Det er en del bekymringer. Men jeg vil gjøre en god jobb, det har med yrkesstolthet å gjøre». Resultatet av å stå i disse vanskelige situasjonene gjorde absolutt noe med motivasjonen og energien til lærerne; «Det er jo energitappende. Det drypper jo ut noe hver gang. Hvis man ikke får påfyll fra noe sted, altså jeg er jo ikke noe overmenneske. Det skal så lite til for å få karakter. Det gjør jo noe med meg. Det er grenser for hvor mye man kan gjøre. Til slutt så stopper det opp for noen og enhver. Kan jo ikke holde på sånn i all tid». Motivasjon handler i stor grad om hvordan vi ser på oss selv, og er i stor grad knyttet til menneskets følelser, tanker og til den sosiale sammenhengen via samspill og relasjoner. Vi kan her gå tilbake til John Atkinson sin modell for prestasjonsmotivasjon. Slik Atkinson bruker begrepet prestasjonsmotivasjon, blir begrepet bare relevant i situasjoner hvor individet ser seg selv som ansvarlig for sluttresultatet. Angsten for å mislykkes trekker personen vekk fra oppgaven. Man ser at lysten til å lykkes er sterk. De ønsker å lykkes, ønsker å få det til, de strekker seg lenger, de legger til rette. Samtidig ser man yrkesstoltheten og seg selv som menneske som de hele tiden må lempe på, noe som ikke holder i lengden. Vi ser stadig mennesker som driver seg så hardt at de utvikler andre sykdommer som ME. De blir utslitte og utbrente; «Hadde det bare vært sånn negativt så hadde jeg ikke orket å hatt denne jobben her».

#### **6.1.4 Positiv motivasjon**

Forrige kategori handlet om den negative motivasjonen som kommer av å stadig stå i dilemmaene. Men, informantene får også positiv energi og motivasjon i jobben de har. Flere sa at de følte at det ble et stort fokus på dilemmaene rundt elevene, og de elevene som ikke fungerer, og ønsket å uttrykke at de hadde mange flinke elever også, som gjør en kjempeinnsats i praksis, for eksempel sier en informant; «Det er jo veldig morsomt med de flinke, engasjerte elevene. De blir skrytt opp i skyene og jeg føler jo det veldig bra. Da er det morsomt å reise rundt, og jeg vet det blir lettere å spørre etter praksisplasser seinere. Det blir jo en lettelse. Man føler seg stolt på vegne av eleven. Du føler på en måte det gjør noe med deg». En annen lærer forteller; «Jeg streber mye for å få det til. Jeg brenner for faget Prosjekt Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015

til Fordypning. Det er et fag jeg tror er kjempeviktig. Og jeg ser nytten av det, å være i praksis». Som vi ser fra eksemplene fra data, så er disse elevene med på å holde motivasjonen oppe hos lærerne. Det kan også være et dilemma for lærerne å snakke negativt om utdanningsprogrammet, elevene eller skolen som helhet, noe jeg følte på hos flere av lærerne. Flere av lærerne har jo også selv sagt viktigheten av å være lojal overfor egen arbeidsplass. Som sagt over så brenner de for denne jobben. Kanskje ligger det noe i sitatet «Å være lærer er et kall». Flere informanter forteller hvilken lidenskap de har til jobben sin og hva som gjør at de får positiv motivasjon; «Jeg har fulldøgnsjobb jeg, føler jeg. Men jeg elsker jo jobben min. Jeg kunne ikke tenke meg noe annet. Når jeg for eksempel får en sms «takk for at du stiller opp for ungen min», da er det verdt det. Eller at jeg flere år etterpå møter en tidligere elev på gata som kommer bort og klemmer meg og sier at de har gode minner fra skoletida. Det er en veldig god opplevelse». Andre lærere trekker inn sin nærmeste leder; «Jeg syns faktisk vi har en veldig fantastisk leder, nærmeste leder. Og det hjelper oss veldig godt at hun også har jobbet ute i feltet, i virkelighetens verden. Jeg føler hun er på vår side i forhold til å signalisere hva er det vi holder på med og hvorfor det må bli sånn. Hun har også en sterk forankring oppad tror jeg. Hun er veldig tydelig, hun er ikke redd for faktisk stå å forsvare oss. Det er faktisk mennesker vi jobber med der ute. Hun klarer å balansere dette med å være kollega men samtidig være leder», «Jeg opplever at vi har en god støtte på det. For som lederen vår sier «når dere sier det så har jeg full tillit til det», «Vi bruker fagleder for å få ut litt gruff. Vi har god støtte fra ledelsen», og «Heldigvis så er min nærmeste leder fantastisk til å støtte oppom oss som er på gulvet. Og hun er stort sett enig med våre avgjørelser. Men det er jo oppover i systemet som det faktisk ikke alltid er like stor forståelse for at det her er helse». Andre lærere fremhever også sine kollegaer og støtten innad i teamet; «Jeg føler vi støtter hverandre. Vi snakker om det og er opptatt av det», og «Innad i teamet føler jeg vi støtter hverandre, vi er ganske samstemte. Syns vi støtter hverandre veldig godt når vi møter motgang. Så syns jeg vi støtter opp hverandre i forhold til avgjørelser vi tar».

For å få til noe vi ønsker, trenger vi både å være motivert og ha tillit til vår egen evne til å mestre. Mestring handler om at man aktivt søker og forsøker hensiktsmessige måter å bevege seg frem mot målet. Ofte er det en gradvis prosess der en prøver og feiler. Motivasjon er årsaker til menneskelig handlinger, vi hadde ikke handlet dersom vi ikke var motivert for det. Positiv motivasjon er forutsigelsen om lysten og gleden vi vil oppleve dersom vi gjennomfører. Motivasjon er altså det som driver oss til handling. Intensitet er et sentralt begrep i denne forbindelse. Det sier noe om pågangsmot og utholdenhet. Dette er en viktig

faktor å ha med i hvor mye en orket engasjere seg. En av de sterkeste drivkreftene et menneske har, er behovet for å kunne vokse og utvikle seg som menneske. Mange av oss blir deprimerte og frustrerte når vi stagnerer i utviklingen. En av de sterkeste drivkreftene i vår evne til å motivere oss selv, er hvorvidt vi arbeider for eller mot våre egne vekstbehov. Det vil si at arbeider vi i tråd med dette behovet vil vår egne følelser være en sterk drivkraft og motivasjon. Drivkraften for å oppnå noe blir også kraftig forsterket når følelsene blir knyttet til noe en ønsker å oppnå. Å være ambivalent vil si å ha konflikterende følelser og tanker ovenfor noe eller noen. Man må veie positive og negative sider opp mot hverandre, og se om det positive er verdt de negative konsekvensene (selvrealisering.no/mental-helse/psykologi/motivasjon-og-mestring). Tiltro til egen evne til å mestre er en viktig faktor som er med på å gi kraft og motivasjon og hjelper til på å holde motivasjonen oppe over tid. Igjen kan modellen til Atkinson være aktuell; Lysten til å lykkes vil gjøre at vi dras i retning av å ta fatt på oppgaven. Behovet for annerkjennelse og respekt har to aspekter; det ene er et ytre, sosial side som innebærer å være noe i andres øyne, og det andre er et indre som innebærer mestring, og en følelse av styrke. Maslow så på mestringsbehovet som et iboende behov i alle mennesker (Imsen 2001:255).

Foregående har jeg presentert hvilke effekter lærerne selv beskriver de opplever av å stå i ulike dilemmaer, og videre vil jeg fortelle om de ulike konsekvensene.

## 6.2 Konsekvenser av dilemmaene

Jeg vil her presentere hvilke konsekvenser som kan forekomme av å stå i ulike dilemmaer. Kategoriene som blir beskrevet er tap av praksisplasser, utvanning av yrkesfagene, helseplager og lærere slutter i jobben.

Dilemmaer som lærerne har presentert	Effektene av disse dilemmaene	Konsekvensene som kan oppstå av slike dilemmaer
Flest mulig fullført og bestått	Emosjoner/ affekter	Tap av praksisplasser
Balanserer på en knivsegg	Maktesløshet	Utvanning av yrkesfagene
Ressurser	Negativ motivasjon	Helseplager
Alles eller ingens oppgave?	Positiv motivasjon	Lærere slutter i jobben

Illustrasjon 11. Konsekvenser av dilemmaer (Spaniland)

### 6.2.1 Tap av praksisplasser

Denne kategorien handler om en av konsekvensene som lærerne ser skjer eller kan skjje om lærerne fortsetter å stå i de dilemmaene rundt faget Prosjekt til Fordypning, og det er tap av praksisplasser; «Vi mister en del praksisplasser bare fordi våre elever ikke er pliktoppfyllende. Veilederne blir slitne og de mister motivasjonen med å være praksisplass for oss». Lærerne forteller at de ser et arbeidsmarked som allerede er hardt belastet og med alle praksiselevne som ikke fungerer av en eller annen årsak gjør at, «Tanken med å forankre teori og praksis er jo ganske god. Men jeg syns det begynner å skjje en endring. Jeg merker litt mer motvilje ute på arbeidsplassene. Det kan virke som at praksisplassene er slitne. Det er høyt arbeidstempo, det er mangel på kvalifisert arbeidskraft der ute, slik at de ikke helt har tid til å ta imot elever», og «Jeg kan tenke meg at de som blir spurt om å være veileder av sin leder kan si nei fordi den eleven jeg hadde i fjor.. jeg trenger en pause nå». Her er vel også spørsmålet rundt økonomi åpenbart. Arbeidsmarkedet skal effektiviseres og innsparingene står høyt i kurs, slik at de som jobber der ikke har overskudd til å ta imot elever.

Lærerne er så prisgitte praksisplassene at de setter svært få eller ingen krav til praksisstedene. Det kan virke som at lærerne er så presset på å få alle elevene ut i praksis at de er redde for å ta opp ulike ting med praksisplassene. En informant bekrefter dette; «Vi er redde for å ta opp slike ting med praksisstedene. Redde for å miste de. Redde for å fornærme dem». Lærerne er også bevisste på hvilke elever som kan sendes hvor; «Om praksisplassen har hatt en dårlig opplevelse med en elev, da må jeg sende en flink elev neste gang, slik at jeg får gjort opp fra i fjor. Man føler litt på det», «Vi legger jo til rette for å ha elever der seinere. Vi har opplevd praksisplasser som har sagt nei, nå vil vi ha en pause. Det har vært så mye vanskelig med elever så nå vil vi ha en pause», «Har en barnehage som har hatt litt elever som har falt ut og som nå ikke vil mer. Da mister vi den barnehagen», «Vi vet jo det at vi mister praksisplasser i distriktet som er veldig attraktive», «Konsekvensene ser jeg jo allerede, praksisplassene begynner å bli ganske metta. De vil jo selvfølgelig ha motiverte elever som vil. Men realiteten er jo ikke det vi får. Veldig mange av elevene skal gå påbygg neste år, de vil jo ikke jobbe innenfor helse i det hele tatt. Konsekvensene er jo at vi peser de ut i praksis for å få måloppnåelse og de er egentlig veldig lite interessert. Demotiverte elever ute i praksis, praksisplassene vil ikke ha de der», «Praksisplassene sier at nå har vi hatt så mange dårlige fungerende elever at nå orker vi ikke mer».

En konsekvens ut av dette er at bedriftene begynner å stille krav til skolen og hvilke elever de ønsker. Flere sier at bedriftene kan svare « ja, vi tar imot elever, men vi ønsker gode, engasjerte elever»; «Bedriftene begynner å sette krav til skolen, og der er vi nå. Fordi det er så travelt ute i barnehage, skole og sfo at de sier at vi kan ikke ta noe ansvar for eleven utover at eleven er her og vi gir noen tilbakemeldinger. De har ikke tid til å sette seg ned en time i uka og snakke med eleven. Da tenker jeg kanskje fylkeskommunen burde kjøpt den kompetansen, den tiden fra noen bedrifter. For elevene trenger det.»

### 6.2.2 Utvanning av yrkesfagene

En annen konsekvens av dilemmaene, som flere lærere er redd for er at yrkesfagene blir utvannet; «Vi risikerer at kvaliteten på de menneskene som skal jobbe der synker, og profesjonaliteten ikke øker. Hvordan skal det gå med Norges barnehager?- og innholdet?». De er redde for hva som vil skje med kvaliteten til faggruppene. Vi leser stadig i aviser at yrkesfagstandarden må høynes. I innlegget i Aftenposten (kap 1.4.2) sies det blant annet at Norge vil trenge mange dyktige fagpersoner til helse- og omsorgssektoren. Mye av denne arbeidskraften må vi i dag importere. Det er ikke attraktivt for unge mennesker å velge yrkesfag. Mange tror at yrkesfag er for skolesvake som ikke vil noen ting. Det står også at mange foreldre og rådgivere i ungdomsskolen tenker slik. Lærerne føler også på dette; «Om det blir slik at å jobbe med mennesker, det kan du jo. –får det ikke til på mekken, men å jobbe på sykehus det kan alle liksom. Men det er jo noe av det vanskeligste. Det som kan bli konsekvensen er at yrkesfagene i helse og omsorgssektoren blir utvannet. Alle kan passe på barn eller alle kan jobbe på sykehjem. Og det er litt sånn, -vi kan ikke havne der. Om man ikke er god på å være sammen med andre mennesker, stelle, ta på eller bli tatt på, da er det dårlig veiledning i veilede de inn i dette faget».

Lærerne er opptatt av kompetansen og kvaliteten blant de som skal jobbe med barn og eldre; «Jeg håper det blir mer krav om kompetanse for hvem som skal jobbe i barnehager. For hvorfor skal det være mindre viktig når du skal jobbe med barn?», «Altså de gamle hjelpepleierne som er igjen nå som har gått en helt annen skole enn i dagens samfunn. De sier jo det at de er rett og slett rystet over kvaliteten. Og så får jeg tilbakemeldinger på dette med personlig egnethet. Jeg har selv gått hjelpepleien og det var egne mål som handlet om nettopp dette med personlig egnethet. Det målet er borte», «Det er bare ikke forsvarlig sånn jeg ser det. Og hvis man fortsetter tror jeg man risikerer å få Barne- og ungdomsarbeidere som består fagprøven men som er for dårlig utdannet. Og jeg tror at man kan komme dit at når man skal

Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015



evaluere fagprøver rundt omkring i fylkene så senker man kravene/ nivået, for man vil ikke ha for mange stryk», «Kvaliteten går nedover. Jeg syns terskelen for å bestå blir lavere og lavere. Kan jeg sette mitt signatur på at dette er godkjent? Da kjenner jeg mye på sykepleierprofesjonen og lærerprofesjonen. Men det er jo pasientene man tenker på, og det er jo derfor man vurderer faglig. Er det riktig at den her eleven skal få prøve seg på pasienter?- hvilke konsekvenser, hvilke skader kan de faktisk gjøre på de menneskene de er satt til å ta vare på og pleie? Er det riktig at elevene skal være prøvekaniner? Terskelen for måloppnåelse er lav. Det er jo nesten sånn at bare man gjør enkle arbeidsoppgaver, man står og ser på så skal man bestå»,

«Noen ganger blir jeg kjempe fortvila. Hva skjer med faget?- utvanning av faget. Skal man godta alt? Alle kommer igjennom. Alle skal igjennom men de som vi har fått igjennom som ikke egner seg så bra, det er svært sjeldent at de fortsetter i yrket. Det er et såpass krevende yrke at det må være noe der som gjør at man går videre med faget, tenker jeg da. Eller om jeg trøster meg med det», «Jeg gruer meg til å bli gammel. Ja, jeg ville aldri ha ansatt de, og jeg ville aldri ha hatt de som kollega. Samtidig så sier det bløte hjertet mitt at de modnes jo», «Jeg er litt bekymret på det vi utdanner, og helsevesenet videre må jeg ærlig talt si jeg er bekymret over», «Det er mye sosiale problemer. Jeg er bekymret over kvaliteten på det vi utdanner og helsevesenet videre. Må ærlig talt si jeg er bekymret. Vi som har jobbet der ute og har en fagprofesjon, vi skulle stått sterkere og banka i bordet og sagt at det her går ikke. Kvaliteten synker, nå må vi gjøre noe før det er for sent».

En artikkel skrevet av Anne Sofie Lid Bergvall bekrefter også dette; Unge mennesker flokker til høyere utdanning som aldri før, og frafallstatistikken tilsier at valget om å ta høyere utdanning gjerne ikke er så gjennomtenkt. Du vet ikke helt hva du vil bli, men samfunnet og utdanningsinstitusjonene forteller deg i hvert fall at du ikke bør bli yrkesfagelev. Hele seksti prosent av landets videregående elever tar studieforbereende utdanning. Dermed kommer Norge til å mangle 90 000 fagarbeidere i løpet av knappe tyve år. Jørn Rattsø (Bergvall 2015). er leder i den norske produktivitetskommissjonen. Han peker på lave prestasjoner i basisfag i grunnskolen som en av hovedårsakene til frafall i videregående og høyere utdanning. Heller enn å fokusere blindt på karakterer, må man også ta en titt på hva som motiverer ungdommer til å ta ulike utdanninger. Det er ikke lave naturfagprestasjoner som gjør at 30 prosent av yrkesfagelever ikke fullfører utdanningen. Kanskje burde vi heller se på hvordan de endte opp der de er. Selv om fagarbeideren høster stor respekt i samfunnet, gjør ikke yrkesfageleven det

Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015

i norsk utdanning. Samfunnet presser ungdommer til å ta en akademisk utdanning. I tillegg er du ikke garantert å fullføre utdanningen din om du går yrkesfag. Hverken kommune, fylke eller stat er pålagt å sørge for lærlingplass til alle, noe som fører til at tusenvis faller fra, ikke fordi de ikke gidder mer, men fordi det ikke er et sted å fullføre utdanningen. Samtidig fylles forelesningssaler til randen av unge førsteårstudenter som ikke egentlig er sikre på om det er dette de vil. De bytter studier i hytt og pine, og havner i frafallstatistikken flere ganger. Men det går fint, for universitets- og høyskolesektoren er fleksibel. Mens vi tar utdanningen får vi lån, og har ubestridte velferdsrettigheter og fordeler som ingen lærlinger har krav på. Her må politikerne ta grep. Yrkesfagutdanninger må få høyere status gjennom at retten til å få fullført utdanningen lovfestes eller garanteres. Bedrifter som er med i offentlige anbud kan pålegges å ha lærlingplasser. Lærlinger bør få studentfordeler, og samskipnadene bør åpne for å ta inn studenter som tar utdanning ved fagskoler. Rådgivningstjenesten i ungdomsskolen og praksis i utdanningen må styrkes for å få flere til å velge riktig. Det er grunn til å tro at flere av vinglepetterne i høyere utdanning ville vinglet mindre dersom de hadde fått bedre rådgivning og at yrkesfag var et attraktivt valg. Samtidig må man gå bort ifra stykkprisfinansiering i høyere utdanning. Å skulle få flest mulig gjennom et utdanningsløp fører til utvanning av akademia og inflasjon i bachelorutdanninger. Fremtidens Norge trenger de smarte hodene og de mange, sterke hendene. Ikke bare som ingeniører, men som mekanikere, helsefagarbeidere og bygningsarbeidere. Grep som tas nå kan sørge for å snu den negative trenden for yrkesfag, og sørge for at flere av ungdomsskoleelevene i dag og fremover velger å ta fagbrevet, med stolthet (Bergvall 2015).

### **6.2.3 Helseplager**

Lærerne forteller også om ulike helseplager som kommer av å stadig stå i dilemmaer. En lærer sier; «Jeg har høyt blodtrykk fra før, så jeg tenker jo at det kan gå utover helsa mi. Sover dårlig om natta, det gjør jeg jo. Har en del smerter i kroppen. Kollegaer sier hele tiden at nå må du passer på, nå har du jobbet overtid hver dag denne uka her. I går reiste jeg hjem kvart over åtte, og sånn har jeg holdt på hele tiden for å få hodet over vann». Flere lærere kjenner på at hodet aldri slapper av og at man blir sliten av å tenke på dilemmaene hele tiden; «Man må jo kjenne i forhold til seg selv hvor lenge man kan stå i det. Og så må man gjøre de vurderingene hele tiden på hva som er «godt nok». Jeg kjenner at hodet mitt nesten aldri slapper av for du drar med deg ting hele tiden. Nå er det oppi hodet mitt hele tiden. Man blir jo sliten» og «Jeg kjenner at hodet mitt slapper nesten aldri av. Nå er det oppi hodet mitt hele tiden, og jeg syns jeg tenker mye på det».

Andre lærere forteller om mer alvorlige konsekvenser; «Noen ganger er jeg så stressa at jeg ikke får sove om kvelden. Jeg bruker nok fryktelig mye energi på jobben» og «Det er faktisk ganske utmattende. Jeg blir sliten. Akkurat nå puster jeg med brystkassa og ikke med magen». Dette stemmer godt overens med hva litteraturen sier om moral distress. I kap 2.4 skriver jeg at moral distress kan uttrykkes gjennom fysiske symptomer som søvnvansker og hodepine. I kap 2.4 står det også at Moral distress er langvarig og sterkt integrert i ens tanker og utsikt over selv. Det er dette aspektet av moral distress som kan være skadelig for seg selv og ens karriere, spesielt når moralsk belastende episoder gjentar seg over tid. Det er ulike konsekvenser av moral distress. Det kan være man blir moralsk nummen til etisk utfordrende situasjoner. Det kan også være utbrenthet som kanskje er den mest ødeleggende konsekvens. Nyere forskning viser en sammenheng mellom moral distress og aspekter av utbrenthet. Det er dette lærerne sier noe om her.

#### **6.2.4 Lærere slutter i jobben**

Denne kategorien handler om når det har gått så langt at lærerne slutter i jobben sin. En lærer forteller; «Jeg tror mange lærere takker for seg etter noen år. Jeg tenker jo at det har gått ganske langt om man står i et arbeid så velger man å gå ut av det arbeidet fordi den ansvarligheten blir for stor i forhold til det man står for, at presset blir for stort slik at man velger å forlate arbeidet. Det er ganske alvorlige signaler». Andre lærere føler på integriteten og yrkesstoltheten; «Jeg vet faktisk ikke om jeg hadde valgt å bli lærer på vgs i dag om jeg hadde visst da det jeg vet nå. Jeg tror jeg hadde fortsatt utdannelsen så jeg kunne undervist på høgskolen. Men her er jeg, trives fortsatt i jobben min da. Jeg synes det blir så lite fag og mye oppdragelse» og «Det gjør at jeg innimellom tenker hva i all verden er det jeg holder på med. Og innimellom tenker jeg litt sånn ja, har jeg nå så lyst til å jobbe i skolen, er det dette jeg kan stå for?». Flere av lærerne så de små lysglimtene som gjør at det å være lærer er fantastisk, men at tvilen er der; «Det er de små tingene som gjør at man fortsetter som lærer da. Heldigvis, ellers hadde jeg funnet på noe annet. Lurer jo på det noen ganger også, kanskje skulle jeg funnet på noe annet».

#### **6.3 Oppsummering**

Jeg har i dette kapitlet presentert ulike effekter lærerne opplever av å stå i disse dilemmaene, og jeg har presentert ulike konsekvenser lærerne opplever eller ser kan skje som en følge av dilemmaene.

Lærerne forteller at opplevelsen og effektene av å stå i slike dilemmaer er flere. Det gjør blant annet noe med følelsene deres. Opplevelsen av å måtte ta beslutninger man egentlig ikke står inne for bringer frem mange følelser, blant annet sinne og frustrasjon. Maktesløshet er også noe lærerne føler på. Det å være tvunget til å gjøre noe, man har egentlig kanskje ikke så mange valg. Alt dette gjør noe med motivasjonen til lærerne, og det kan skape mye negativ motivasjon. Det positive er at flere lærere føler en god støtte innad i teamet og hos nærmeste leder, noe som skaper en positiv motivasjon. Konsekvenser av dilemmaene er delt inn i fire kategorier. Alle lærerne føler på og ser at man mister praksisplasser. Alle er redd for utvanning av yrkesfagene, at kvaliteten senkes. Flere av lærerne beskriver ulike helseplager, og flere av lærerne er bekymret over at lærere kanskje velger å slutte i jobben.

I neste kapittel vil jeg drøfte dataene, og se dataene opp imot teorien. Jeg vil også gjøre noen tanker om hva dette prosjektet har gitt meg av lærdom og nyttige erfaringer, samt se hva veien videre kan være. Hvorfor er dette prosjektet viktig for samfunnet?

## **Kapittel 7 Hovedfunn på tvers av kategorier, konklusjoner og implikasjoner på praksis**

I forrige kapittel drøftet og analyserte jeg dataene innen de enkelte kategoriene opp mot relevant teori. I dette kapitlet vil jeg belyse og drøfte mine hovedfunn, og analysere på tvers av kategoriene.

### **7.1 Mellom barken og veden**

Dilemmaene lærerne beskriver handler om de vanskelige valgene, det å stå mellom barken og veden. Lærerne blir presset fra flere kanter som har ulike forventninger og krav for læreren i faget PTF (kap 2.1). Dette krysspresset fra elevbehov/praksisstedets behov og overordnede føringer gjør at dilemmaer kan oppleves fra ulike nivåer; presset innenfra, presset nedenfra, presset ovenfra, og horisontale press utenfra, som også blir beskrevet i kap 2.1. Dette gjør at lærerne føler at de blir dratt i flere retninger. Kanskje kan det også koples til moral distress hvor man vet hva som er riktig å gjøre men institusjonelle begrensninger gjør det nesten umulig å gjøre det rette (jmf kap 2.4), som igjen kan koples til målet med fullført og bestått. Informanten kjenner på dette presset og dilemmaet. Det å stå med ett bein i hver profesjon er meget bra og man har god innsikt, men det kan også gi noen utfordringer. En lærer beskriver dette godt: «Samtidig har det noe med at når du har vært ute i helsevesenet i 20 år, så er man jo- ja, jeg er lærer, men samtidig er man jo sykepleier fortsatt og jeg skjønner jo at dette ikke er forenelig. Vi skal utdanne mennesker som skal ta vare på andre, og når elevene noen ganger har så mye i sin ryggsekk og trenger hjelp selv, så er det ikke forenelig med det å ta vare på andre». Det å stå med et bein i hver profesjon er noe mange lærere på yrkesfag gjør. Det blir nok ekstra sårbart om det ikke fungerer når det handler om mennesker. Jeg opplever at flere av lærerne forteller om elever som søker disse utdanningene for selv å bli tatt vare på i stedet for å kunne ta vare på andre. Noen av elevene har noe i bagasjen og søker nesten mer egenhjelp/ finne seg selv/ bli tatt vare på og har ikke kapasitet/ overskudd til å ta vare på andre. En annen informant sier noe om ansvaret læreren føler på; «Det er lettere å forholde seg til de som faktisk er svake, enn å ringe noen som aldri kommer, som ikke gir beskjed. Du føler deg jo ansvarlig. Selv om det ikke er jeg som har gjort noe, så er det jo jeg som har sendt eleven dit». Her ser vi tydelig presset om fullført og bestått, kravene om praksis, krysspresset rundt læreren, og ikke minst, følelsen av ansvaret for eleven. Det blir et krysspress mellom skole, staten, utdanningen og jobben læreren er satt til å gjøre.

Et annet eksempel som viser at lærerne står mellom barken og veden er; «Når de elevene kommer ut i praksis og sier at det her, det trenger jeg ikke gjøre bra for jeg skal rett på

påbygg. Da blir det vår oppgave å påpeke at det er den karakteren, fraværet og ordenskarakteren som er avgjørende om du kommer inn på påbygg. Det er et veldig stort problem ute i praksis. Nå har jeg flere elever som sier rett ut at dem ikke bryr seg for dem skal ikke bli helsefagarbeider». Læreren står mellom skolen, eleven og praksisstedet. Elever bruker utdanningsprogrammet de går for å komme til påbygg, altså en annen vei til studiekompetanse. Elevene skal ikke blir helsefagarbeidere, men de skal allikevel ha PTF og praksis fordi elevene skal fullføre og bestå. Elevene tenker kanskje at de ikke skal jobbe med dette i det hele tatt, eller eleven skal uansett ta videre utdanning slik at de kanskje ikke ser viktigheten av å gjøre en god innsats. Læreren har sitt press om fullført og bestått, det betyr at alle elevene skal ut i praksis. Dette kan raskt ende med at skoler/ lærer mister praksisplasser, slik denne læreren forteller; «Vi har jo hatt praksisplasser som sier at det ikke er noe vits i at eleven fortsetter. De vil ha elever som kan regnes som hjelp. Ikke at det kommer et ekstra barn. Så det blir jo et press, man føler på at man må sende ut gode elever. Men, jeg må jo skaffe plass til alle. Alle har rett på praksisplass. –Jeg vet at praksisplasser som har hatt dårlige elever tidligere, må jeg sende noen gode neste år. Hvorfor det? –for å ikke ødelegge for oss selv». En annen lærer forteller; «Altså man vil jo det beste for eleven, og jeg vil jo at alle skal få en sjans. Men det kan være elever som ikke er veiledningsbar, ikke har empatiske evner mot andre mennesker, som er late og ikke har lyst til å gjøre noen ting, tror at har jeg vasket en person med morgenstell så kan jeg det så jeg trenger ikke gjøre det samme i morgen. Har opplevd elever som har hatt veldig stygg språkbruk ute i praksis, og som har hatt ukontrollert sinne ute i praksis».

Lærerne forteller om det å være mellom «barken og veden» hvor det er vanskelig å gjøre det rette, og kanskje også moral distress som blir beskrevet som en opplevelse av å bli hindret fra å gjøre det rette. Dilemmaene sier noe om graden og variasjonen av dilemmaer lærerne står oppi rundt det å ha elever i praksis. Særlig når presset om å sende alle elevene ut er stort. Skal man ta elevene inn? Skal de til et annet sted? Skal vi stole på eleven? Hva sier praksisstedet? Dilemmaene belyser læreren som står igjen med skolens oppdrag på den ene siden, praksisstedets ønsker på den andre siden, og elevens og lærerens ønsker i midten, som også kan være motstridende. Flere av lærerne kjenner på yrkesstoltheten. De blir dratt i ulike retninger med skolens oppdrag på den ene siden de kjenner virkelig på yrkesstoltheten fra sitt opprinnelig yrke, stoltheten over fagarbeiderne. Lærerne strekker seg langt for at elevene skal stå, noe som henger sammen med skolens oppdrag, men at det føles helt feil i forhold til hva som skjer med kompetansen til yrkesutøverne. Lærerne beskriver det slik; «Det er jo riv

ruskende galt. Det har jo noe med vår profesjon som lærer også. Jeg strekker oss langt for å få en til en toer, hvor langt skal man strekke seg. Også er det jo en stolthet i forhold til yrket. Det må jo kreves litt for å bli en helsefagarbeider. At det ikke blir sånn at ja, det kan alle bli», og «Det er helt forferdelig fordi kravet der ute egentlig er høyere til kompetanse. Og da tenker jeg at egentlig skulle de vært flinkere i dag enn de var for 10 år siden. Så det blir litt sånn omvendt. Kravet burde vært større, mens det egentlig bare blir lavere og lavere. For jeg lurert litt på hvem som kan stille meg når jeg trenger det».

## **7.2 Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen**

Jeg opplever at mange av lærerne snakker om bekymring rundt kvaliteten ute i arbeidsmarkedet. Flere ser at kvaliteten over arbeidet var bedre før, og at det trengs bedre kvalitet nå. Hva er kvalitet? –og hvem bestemmer hva god kvalitet er? Hva er opplevelsen av god kvalitet?

Kvalitet, kapasitet og relevans er kjernetema i utdanning (Frølich, N, Hovdhaugen, E og Terum, L.I. 2014:15). Kvalitet handler blant annet om å sikre at utdanningen er god, og at utdanningsinstitusjonene organiseres og ledes på en god måte. Kapasitet handler blant annet om forholdet mellom arbeidsmarkedets etterspørsel og utdanningssystemets evne til å utdanne tilstrekkelige mange kvalifiserte kandidater. Relevans handler om at utdanning ikke bare er et mål i seg selv, men at utdanningene innholdsmessig skal imøtekomme bestemte samfunnsmessige behov. Kunnskapsministeren har gjentatte ganger understreket at rettesnoren i utdanningspolitikken skal være kvalitet, samtidig som ofte det varsles om gjennomgang av strukturen i utdanningen. Det er understreket at begrepet kvalitet viser til komplekse fenomener og at det ikke enkelt å fastsette virkemidler som bidrar til kvalitet (Frølich, N, Hovdhaugen, E og Terum, L.I. 2014:15). Utdanningene er tillagt et spesielt ansvar for å integrere teori og praksis. Det ligger imidlertid betydelige utfordringer i hvordan en skal forene og utvikle koblinger mellom ulike typer kunnskap og en praktisk yrkesorientering (Terum og Smeby i Frølich, N, Hovdhaugen, E og Terum, L.I. 2014:131). Kvalitet er et bredt og mangfoldig begrep, og kvalitet kan vurderes ut fra ulike synsvinkler. Kvalitet kan bety mange ulike ting, og utdanningen har verdi langt utover å kvalifisere for et yrke (Støren og Aamodt 2009). Dette kommer også frem i mine funn. Lærerne snakker om kvalitet i utdanningen, kvalitet hos elever, kvalitet hos veiledere/ ansatte der ute, og det snakkes om kvalitet i faget.

Det er komplisert å styre og kontrollere kvaliteten på fag- og yrkesopplæringen. Det forutsetter et finstemt samarbeid mellom en rekke aktører både på bedriftssiden, innenfor utdanningssystemet og blant aktører som befinner seg mellom disse. I perioden 2012-2015 har NIFU (prosjektansvarlig), Fafo, Universitetet i Bergen og Høgskolen i Oslo og Akershus samarbeidet om å studere ulike aspekter av kvalitet og kvalitetsstyring og –vurdering i fag- og yrkesopplæringen ([udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NIFU/Kvalitet-i-fag--og-yrkesoppleringen/](http://udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NIFU/Kvalitet-i-fag--og-yrkesoppleringen/)). Et kvalitetsvurderingssystem må vurderes i forhold til den sektoren det er rettet mot, i dette tilfellet fag- og yrkesopplæringen. Særtrekket ved denne sektoren, som del av et opplæringssystem, er først og fremst at den er basert på en kombinasjon av opplæring i bedrift og opplæring i skole. Det norske systemet har utviklet seg de siste 20 år, hvor staten styrer, mens partene i arbeidslivet forutsettes å ha en betydelig innflytelse. Sentrale indikatorer for utvikling og kvalitet er blant annet tilgang på relevant praksis. I skolen gir yrkesfaglig praksis en avgjørende erfaring for læring og motivasjonsutvikling. Tilgang på virkelighetsnære eller autentiske arbeidsoppgaver er av stor betydning ([udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NIFU/Kvalitet-i-fag--og-yrkesoppleringen/](http://udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NIFU/Kvalitet-i-fag--og-yrkesoppleringen/)). Kvalitet og mangel eller kamp om praksisplasser er noe som flere av lærerne i denne undersøkelsen forteller om.

En annen indikator er lærere med yrkesfaglig arbeidslivserfaring. Faglærere med faglig praksis- og arbeidslivserfaring, som har evne til å sikre arbeidsro og gi elevene personlig støtte oppfattes av elevene som de beste lærerne. Stolthet gjennom mestring i daglig arbeid er også en indikator. Lærlingenes ansvar for og mestring av arbeidsoppgaver i daglig produksjon gir opplevelse av stolthet og selvverdsetting. Betydningen av rom til selvstendighet, og balansen mellom instruksjon, samarbeid og selvstendig arbeidsutøvelse er viktig. Viktig er også betydningen av balanse mellom variasjon og konsentrasjon eller fordypning. Det skjer et brudd med skolens normstrukturer gjennom et rolleskifte fra elev til lærling. Den ofte svære direkte deltakelsen i det ordinære arbeidsfellesskap, med ordinære arbeidsoppgaver, bidrar til å styrke dette. Deltakelse i arbeidsfellesskap og faglige fellesskap gir mulighet for kunnskaps- og erfaringsutveksling ved utøvelse av selvstendige praktiske arbeidsoppgaver og det gir grunnlag for tilbakemeldinger og anerkjennelse fra arbeidskamerater og faglige rollemodeller. Fag- og svenneprøvene er en sentral del av resultat kvaliteten ved fag- og yrkesopplæringen. De skal på den ene siden vise i hvilken grad lærlingene har nådd målene i læreplanene (dokumentert læringsutbytte) og på den andre siden si noe om hvorvidt kompetansen og kvaliteten på arbeidet samsvarer med arbeidslivets behov. I prøvenemndene sitter faglige

Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015



eksperter som representerer arbeidsgivere og arbeidstakere og er opptatt av å holde faget «i hevd» samtidig som de skal følge utdanningssystemets regelverk for avsluttende vurdering. På en måte kan man si at prøvene ikke er endret vesentlig over tid, samtidig som det er tegn til en tydeligere og mer forutsigbar struktur i prøvene og kandidatens utbytte. Det er stor variasjon i typen oppgaver som kandidater får til prøvene – de spenner fra spesifiserte arbeidsoppdrag, via konstruerte case-oppgaver til mer åpne, komplekse faglige utfordringer. Videre er noen oppgaver skreddersydd til lærebedriften og lærlingen, mens andre er standardoppgaver som prøvenemnda har benyttet i mange år og som til dels gjennomføres på prøvestasjoner.

De ulike kontekstene gjør at en kan spørre om det er samme type kompetanse som vurderes. Det er tydelig at prøvenemndene arbeider mer systematisk med vurderingskriterier enn tidligere. Prøvene inneholder både kriterie- og sjekklister for lærlingene samt kriterie- og skåringsskjemaer for prøvenemndene, men det er også her en stor variasjon mellom fag, innenfor fag og mellom fylker. Variasjonen gjelder både utforming av skjemaer, bruken av dem og til sist hvordan de brukes som ledd i en helhetlig vurdering som fortsatt preges av faglig skjønn hos prøvenemndsmedlemmene. Det ingenting som tyder på at elever og lærlinger læres opp etter hva fag- eller svenneprøven består i. Både kompetansemålene i læreplanene og prøveformene er så sammensatte eller flerdimensjonale at det er vanskelig å legge psykometriske krav til grunn for studier av prøvene. Noen mulige kvalitetsindikatorer for innhold og vurdering i fag- og yrkesopplæringen, både når det gjelder prosesskvalitet og resultat kvalitet kan være samhandling mellom flere læringsarenaer, progresjon og hybride kvalifikasjoner står sentralt når det gjelder prosesskvalitet. Relevant fagkompetanse, yrkesstolthet og et godt grunnlag for livslang læring bør inngå i resultat kvaliteten. Hva som uttrykker kvalitet i fag- og yrkesopplæringen, og hva som er gode indikatorer, avhenger av hva man mener at fagopplæringen skal være. Det er likevel en rimelig forutsetning for vurderingen av en yrkesfaglig utdanning at den dekker behov i arbeidslivet og styrker muligheten for å få jobb og en stabil tilknytning til arbeidslivet (Høst 2015).

Østfold fylkeskommune er opptatt av kvalitet i styringsdokumenter (Styringsomrader.no).

Inne på styringsdokumentene kan man klikke seg inn på «Læringsutbytte og gjennomføring - Hvilke resultater har vi oppnådd?», så står det at kjennetegn på kvalitet er; Skolens resultater for fullført og bestått er i tråd med vedtatte resultatmål. Elevene oppnår planlagt kompetanse i tråd med målsetting. Karakterutviklingen er stabil eller positiv. Avgangskarakterer

(standpunkt- og eksamenskarakterer) for skolen og det enkelte utdanningsprogram holder seg på samme nivå eller viser positiv utvikling. Avviket mellom standpunktkarakterer og eksamenskarakterer på det enkelte utdanningsprogram, de ulike trinn og aktuelle fag er innenfor det nasjonale avviket. Om kjennetegn på kvalitet for «fravær og bortvalg» står det; «Fraværstatistikken for skolen og det enkelte utdanningsprogram holder seg på samme nivå eller viser positiv utvikling i forhold til skolens målsettinger. Bortvalget for skolen og det enkelte utdanningsprogram er i tråd med gitte resultatmål» (Styringsområder.no). Dette står i tråd med det lærerne opplever som press og maktesløshet. Østfold fylkeskommune har mange velmenende kjennetegn på kvalitet, men paradokset er at det oppleves motsatt. For lærerne oppleves det som at kvaliteten synker. Alle elevene skal fullføre og bestå. Bortvalgstatistikken skal ned. Dette kan se fint ut på papiret for den enkelt skole og skolesystemet, men om det forringer kvaliteten ute i bedriftene har det helt motsatt virkning.

Utdanningsdirektoratet sier at målet med kvalitetsvurdering er at elever og lærlinger skal få et godt læringsmiljø og et best mulig læringsutbytte. For å synliggjøre alle rollene og oppgavene som ligger i kvalitetsvurderingssystemet, har de laget en klikkbar modell. De har laget én spesielt for fagopplæringen ([www.udir.no/Utvikling/Kvalitet-i-opplaringen1/](http://www.udir.no/Utvikling/Kvalitet-i-opplaringen1/)). Den sier at målene for opplæring i bedrift handler om kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier. Lærlingen skal bli både en god fagarbeider og en god samfunnsborger. Kvalitetshjulet er en enkel framstilling av hvordan arbeidet med kvalitetsvurdering i fagopplæringen foregår. Videre står det at i arbeidet må det settes opp klare og entydige mål, og dersom det er mulig, setter vi opp målbare mål. Mål og planer som legges, skal bidra til å skape riktig kvalitet i forhold til læringsutbytte, gjennomføring og kompetanse. I arbeidet må vi vurdere tilstanden i hele opplæringen eller i deler av opplæringen i skole og i bedrift. Tilstanden vurderes ut fra mål vi har satt, om disse er nådd eller ikke, og hvorfor ([www.udir.no/Utvikling/Kvalitet-i-opplaringen1/Kvalitet-i-fagopplaringen/#](http://www.udir.no/Utvikling/Kvalitet-i-opplaringen1/Kvalitet-i-fagopplaringen/#)). Utdanningsdirektoratet er tydelig opptatt av kvalitet, selv om de egentlig sier lite om hva kvalitet er. Lærlingløftet ([laerlingloftet.no/](http://laerlingloftet.no/)) legger vekt på «samfunnskontrakten», hvor det står «Uten flere dyktige fagarbeidere stanser Norge». Det står at fag- og yrkesopplæringen må styrkes, og flere bedrifter både i det private næringsliv, stat og kommune må kunne tilby lærlingplasser ([udir.no](http://udir.no)).

Jeg ser at dette er et viktig perspektiv for å utvikle lærlingeordningen, og for at det skal være flere gode lærlinger som skal få lærlingeplass. Vi ser i dag at det er alt for få lærlingeplasser. Men, etter funnene i denne undersøkelsen så burde man kanskje også rette søkelyset mot Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015

videregående opplæring og Prosjekt til fordypningsfaget. Faget er innført med god intensjon, og som informantene sier så fører det også veldig mye godt ved seg. Elevene skaper erfaringer og det er viktig for videre utdanning. Et annet perspektiv er også det at de som ikke får lærlingplass er tilbud om VG3. Det kan være gode elever fordi det rett og slett ikke er nok plasser, men det er også mange av de som ikke har fått lærlingplass av andre årsaker, utfordringer som flere av lærerne beskriver.

I kapittel 2.1.5 skriver jeg om skolens oppdrag hvor det står at det generelle kompetansenivået i Østfold skal høynes til minst gjennomsnitt for landet. For de videregående skolene innebærer dette at flest mulig skal gjennomføre videregående opplæring med best mulig resultat. Skolene vil i større grad enn tidligere, få ansvaret for å begrunne egne resultatmål. Dette er noe av det som preger svarene jeg har fått fra informantene. De er veldig bevisste på målsettingen og sier selv at de føler et press for gjennomført og bestått. Dette kan igjen koples til Through-put som handler om den akademiske kulturen som er blitt forandret. Den er mer institusjonalisert, mer markedsrettet, og akademisk praksis har gradvis blitt erstattet med kostnadstenkning (kap 2.2). Dette kan igjen koples tilbake til skolens oppdrag i kap 2.1.5 hvor det står at realiseringen av dette målet skal skje gjennom kostnadseffektiv og strategisk utnyttelse av tilgjengelige ressurser. Det virker som det en trend mot «markedsretting». Her kan det dras linjer tilbake til kap 2.1.4 om bedriftenes ansvar og forventninger hvor det står at en samfunnsansvarlig bedrift er forpliktet til å foreta egne etiske vurderinger av hva som er riktig ut over det til enhver tid gjeldene regelverk. Samfunnets forventninger og normer er i konstant utvikling. For en bedrift er det viktig å inneha lokalsamfunnets tillit. Press på skolen og uenighet om skolens oppgaver blant de mange aktørene rundt skolen kan gjøre det vanskelig å være lærer (kap 2.1.3).

Jeg ser at det lærerne beskriver kan relateres til moral distress (2.4), hvor det der står at moral distress kan uttrykkes gjennom fysiske symptomer som søvnvansker, hodepine, samt psykiske symptomer, som for eksempel følelser av frustrasjon og / eller skyld. I situasjoner med moral distress, har ens moralske verdier blitt krenket på grunn av begrensninger utenfor ens kontroll. Dette er noe lærerne i denne undersøkelsen sier noe om. Flere sier noe om følelsen av å måtte gjøre noe selv om det går på tvers av hva de selv står for. Lærerne blir dratt i ulike retninger, de står mellom barken og veden. Det er dette aspektet av moral distress som kan være skadelig for seg selv og ens karriere, spesielt når moralsk belastende episoder gjentar seg over tid, noe lærerne opplever. Nyere forskning viser en sammenheng mellom moral distress og

aspekter av utbrenthet, noe lærerne også påpeker. Flere sier at de vurderer, eller at de kan tenke seg at flere vil komme til å forlate lærerstillingen.

### 7.2.1 SØF-rapport nr. 01/16. Skolekvalitet i videregående opplæring

Den 11.4.2016, det vil si i slutfasen av oppgaven, ble det offentliggjort en rapport som viser «skolekvaliteten» for hver enkelt skole i hele landet og for hvert enkelt fylke.

Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen ønsker å vite mer om skolekvalitet i videregående opplæring. Derfor har kunnskapsdepartementet gitt Senter for økonomisk forskning (SØF) et oppdrag om å utarbeide et system med skolebidragsindikatorer. Gjennomsnittet av alle skolebidragsindikatorerne utgjør det som SØF kaller «Skolekvalitet». Lærerne snakker også om kvalitet i sine svar, derfor synes jeg denne rapporten var interessant og se på. Lærerne er bekymret over kvaliteten og de snakker mye om styring, kontroll og dette med å bli målt. Flere av lærerne forteller at de hver høst blir presentert målinger fra fjoråret angående karaktersnitt, frafall og stryk. Kunnskapsdepartementet ønsker å finne ut hva skolekvalitet er og hvordan resultatforskjellene mellom skolene hadde vært dersom alle skolene hadde hatt det samme elevgrunnlaget. Det er ikke nødvendigvis de skolene som har det beste resultatet som tilfører elevene mest. Enkeltindikatorerne, som inngår i skolekvalitet, er fullføring på normert tid og etter fem år, deltakelse og progresjon i skoleløpet, standpunktkarakterer, norskeksamen og skriftlig eksamen. Skolekvaliteten tallfestes på en skala fra 1 – 6. Resultatene er hentet fra kullene som startet i 2008 og 2009. Landsgjennomsnittet er på 3,1, hvor Østfold er tallfestet med 2,7. Hensikten er å framskaffe kunnskap om kvalitet og kvalitetsforskjeller mellom videregående skoler. Elevenes gjennomføring og faglige resultater har stor betydning for deres framtidige utdanning og arbeidsliv. Dessuten tyder nyere forskning på at ikke bare formal-kompetansen (studiekompetanse eller yrkeskompetanse), men også selve deltakelsen i videregående opplæring har positive effekter på muligheten for å lykkes i arbeidsliv og samfunn i voksen alder. Denne rapporten utvikler syv skolebidragsindikatorer for videregående skoler, samt et samlemål på skolekvalitet. Definisjon av resultatmålene som det beregnes skolebidragsindikatorer for:

Resultatmål	Definisjon
Fullføring	Fullført videregående opplæring innen fem år etter avsluttet grunnskole.

Deltakelse	Deltatt i videregående opplæring alle semestre etter avsluttet grunnskole til og med 6. semester. Det inkluderer alle som fullfører på normert tid og alle med normert progresjon.
Normert progresjon	Er i VG3 seks semestre etter avsluttet grunnskole
Normert fullføring	Fullført videregående opplæring på normert tid. Normert tid er satt til tre år for elever som starter studieforbereende utdanningsprogram, med unntak av idrettsfag hvor normert fullføring er satt til fire år fordi enkelte skoler har fire år som normert tid. For elever som starter på yrkesfaglig utdanningsprogram settes normert fullføring til fire år, med unntak av program som har mer enn fire år som normert tid og medier og kommunikasjon som er satt til tre år.
Standpunkt-karakterer	Gjennomsnittlig standpunktkarakter.
Norskeksamen	Gjennomsnittskarakter på avsluttende skriftlig eksamen i norsk hovedmål.
Skriftlig eksamen	Gjennomsnittskarakter på alle skriftlige eksamener.
Skolekvalitet	Gjennomsnitt av alle skolebidragsindikatorer estimert for skolen.

Illustrasjon 12. Definisjon av resultatmålene (Falch, Bensnes og Strøm 2016).

De mener de syv resultatmålene sett i sammenheng avspeiler skolenes viktigste målsettinger. Selv om en skole har stor frafallsprosent og eksamensresultater som er klart under landsgjennomsnittet, trenger ikke skolens bidrag å være lite. Det er viktig i en norsk kontekst blant annet fordi opptaket til den enkelte videregående skole ofte avhenger av karakternivået fra grunnskolen. Det fører direkte til ulikheter i elevgrunnlaget. Alle skolebidragsindikatorene som utvikles er knyttet til skolens målsettinger. De kan klassifiseres i to grupper, en gruppe for faglige prestasjoner og en gruppe for deltakelse og fullføring. Lav fullføring og deltakelse er spesielt et problem på yrkesfaglige studieprogram. Ingen av resultatmålene inkluderer noe direkte mål på ikke-faglige ferdigheter som for eksempel sosiale ferdigheter, samarbeidsevner og evnen til å være samvittighetsfull. I rapporten står det også at det ville være interessant å studere om «streng» eller «snill» karaktersettingspraksis er relatert til indikatoren for skolekvalitet (Falch, Bensnes og Strøm 2016). Dette sier lærerne jeg har intervjuet noe om. De sier blant annet at de strekker seg langt i faget, de kjenner på målingene som blir gjort og

ikke mist kjenner de på målet om fullført og bestått. Gjennomsnittlig skolekvalitet blant skoleeierne:

	Skole kvalitet	Fullføring	Deltagelse	Normert progresjon	Normert fullføring	Standpunkt- karakterer	Norsk- eksamen	Skriftlig eksamen
Alle skoler	3,10	0,74	0,89	0,80	0,64	3,84	3,13	3,10
Østfold	2,74	0,72	0,88	0,81	0,63	3,75	3,08	2,99

Illustrasjon 13. Gjennomsnittlig skolekvalitet (Vik 2016).

I forbindelse med at rapporten kom ut, kom det en del diskusjoner og reaksjoner på rapporten, noe jeg ønsker å få frem. Utdanningsforbundet ved leder Steffen Handal er skeptiske til rangering av videregående skoler. De mener sentrale elementer er utelatt. Han mener det er lett å tro at slike rapporter eller rangeringer viser tilstanden blant videregående skoler, men at slike undersøkelser ikke viser hele bildet. Spesielt mener han at sosioøkonomiske forhold er langt mer sentrale enn det rapporten gir inntrykk av. I rapporten er det justert for elevenes karakterer fra grunnskolen. Forskerne sier de mener det er like bra som å justere for elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. Han trekker også frem andre forhold som han mener det ikke er tatt godt nok hensyn til i rapporten, og nevner blant annet at det er store forskjeller fra område til område på læringskulturen blant elevene. Dette er en mangel forskerne selv også har påpekt i sin rapport. En langt riktigere fremstilling ville vært å fortelle at 25 prosent av skolene presterer over gjennomsnittet, 50 prosent på gjennomsnittet og 25 prosent under gjennomsnittet. I stedet presenteres resultatene som en rangering fra best til dårligst, med et desimaltall for hver skole. Skolene må selvsagt ta hensyn til funnene og ta funnene på alvor, men vi må ikke la dette bane vei for ensretting og standardisering, og tro vi kan importere løsninger fra andre steder (Vik 2016).

### **7.3 Hva gjør målet til skolene om «flest mulig bestått med best mulig resultat» med lærerne?**

I Through Put er prinsippene enkle; markedet drives av forbrukernes valg, og med valg menes konkurranse mellom tilbydere. Den normative etikken er således opptatt av det en *bør* eller *skal* gjøre i bestemte situasjoner. Den søker etter kriteriene for å avgjøre hva som er rett og galt, godt og ondt. Den normative etikken står i fokus i den etikken som angår pedagoger. Valg basert på refleksjon og vurdering på grunnlag av verdier. Lærerne må daglig forholde

seg til forventninger om at de skal både være effektive og resultatorienterte, og at de på samme tid skal gi enkeltelever både oppmerksomhet og omsorg. Verken læreplan eller forskriftene viser klart og tydelig hvordan lærere skal veie de verdiene som står sentralt i arbeidet i skole, opp mot hverandre. Det overlates i stor grad til lærerne å ta standpunkt til hvor vidt det i oppgitte situasjoner er elevenes, foreldrenes eller oppdragsgivernes interesser som skal tillegges avgjørende vekt. Ofte er det slik at de involverte parter interesser er så ulike, at det er umulig å handle på en slik måte at det læreren gjør, oppleves som riktig og rettferdig av alle de parter som blir berørt. Det som stiller lærerne i en særlig vanskelig klemme, er at de ofte må forholde seg til ulike sett av etiske normer på én og samme tid. Jeg tror blant annet dette er med på å forsterke den maktesløsheten som informantene forteller om. Og dette kan koples til Moral Distress som er «når man vet den riktige tingen å gjøre, men institusjonelle begrensninger gjør det nesten umulig å forfølge det rette løpet av handlingen». Et sentralt element i moral distress er den enkeltes følelse av maktesløshet, manglende evne til å utføre handlingen som oppfattes som etisk forsvarlig. Denne maktesløsheten kan også gjøre noe med motivasjonen til informantene, som informantene også påpeker selv. Moral distress innebærer ofte følelser av frustrasjon og sinne. Følelser som kan være vanskelig å identifisere, kan være følelser som truer ens moralske integritet-følelse fornødt, uviktig, eller uintelligent. Som et resultat, kan moralsk nød få enkeltpersoner til å føle seg isolert. I situasjoner med moral distress, har ens moralske verdier blitt krenket på grunn av begrensninger utenfor ens kontroll. Dette står veldig i tråd med det informantene sier. For å forklare hva som ligger bak motivasjonen, er det brukt ulike begreper som behov, driv og motiv. Atkinson laget en modell for hvordan prestasjonsmotivasjon fungerer. Slik Atkinson bruker begrepet prestasjonsmotivasjon, blir begrepet bare relevant i situasjoner hvor individet ser seg selv som ansvarlig for sluttresultatet. I følge Atkinson er det to slags impulser som vil melde seg når en person er i en prestasjonssituasjon. Det ene er ”lysten til å gå løs på en oppgave”, som har sin bakgrunn i nettopp prestasjonsmotivasjonen, den andre er ”angsten for å mislykkes”. Lysten til å lykkes vil gjøre at vi dras i retning av å ta fatt på oppgaven, mens angsten for å mislykkes trekker personen vekk fra oppgaven. Hein (Karlsen 2014) revitaliserer et begrep fra motivasjonsteori; «frustrasjonsregresjon». Det kan belyse reaksjonen. Hun viser hvordan høyt spesialiserte medarbeidere som ikke får mulighet til å utføre sitt arbeid med den standard som faget krever, regregerer. Regresjon er et psykologisk begrep for å beskrive at man har en adferd på et lavere modenhetsnivå enn der man egentlig hører hjemme. Frustrasjonsregresjon er en følelsesmessig reaksjon på at noe (eller noen) står i veien for at man får utføre sin profesjon med den standard som kreves. Det er en

forsvarsmekanisme for å justere graden av investering i arbeidet. Å se på arbeidet som et kall kan kanskje synes forhistorisk, men den holdningen er på jobb i mange profesjoner hver dag. Det kan bare være litt vanskelig å få øye på når illusjonen om målstyring, kontroll og produksjonsvirksomhetens rasjonalitet blir satt i sentrum (Karlsen 2014).

Prosjekt til fordypning kom som et praktisk fag i Kunnskapsløftet

([udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner](http://udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner)). Faget utgjør en vesentlig del av fag- og yrkesopplæringen. Det er to klare målsettinger med faget:

Det skal gi elevene en opplevelse av at opplæringen er relevant for hans/hennes framtidige yrkesutøvelse, og det skal bidra til å hindre frafall i skolen. Spørsmål man kan stille seg er: Hvem definerer hva som er relevant? Hindring av frafall i skolen er vel nettopp det flere av lærerne kjenner på, altså målet med fullført og bestått. Med faget kom klare forventninger til at skoler og arbeidsliv skulle samarbeide om å skape gode opplæringsarenaer og gode læringssituasjoner for elevene. Hva er gode opplæringsarenaer og læringssituasjoner? Hvem definerer hva som er godt? –eller godt nok? Hva er god praksis? -Og for hvem?

Gjennomføringen av prosjekt til fordypning krever et nært samarbeid mellom videregående skoler og det lokale arbeidslivet. Den første delrapporten som evaluerer PTF, viser at dette samarbeidet er preget av enkeltpersoners faglige kontakter og nettverk. Dette er vel også noe av det lærerne er inne på. Det er lærerne selv som oftest skaffer til veie praksisplasser, noe flere også fortalte i intervjuene. Videre står det at planene skal være realistiske og gjennomførbare. Hvem definerer hva som er realistisk og gjennomførbart? Lærerne? Bedriftene?

Utdanningsdirektoratet har laget «En veileder for dere som skal legge forholdene til rette for elevene i PTF» (veileder\_for\_prosjekt\_til\_fordypning.pdf). Der står at det er skoleeier, skoleleders og undervisningspersonellet som har ansvar for arbeidet med utarbeidelse av de lokale læreplanene som skal være i faget PTF. Målene skal være forankret i V3 læreplan (veileder\_for\_prosjekt\_til\_fordypning.pdf). Det betyr at hele ansvaret med å lage læreplanmål er skyvet ned til den enkelte skoleeier, som igjen betyr at det i realiteten er lærerne som sitter og utarbeider disse lokale målene til alle de ulike fagene. Det betyr at det kan være ulike læreplanmål fra skole til skole eller fra fylke til fylke (veileder\_for\_prosjekt\_til\_fordypning.pdf). Kan dette være roten til en del av dilemmaene som lærerne beskriver? Når det blir lite konkret som er bestemt felles for et



utdanningsprogram for hele Norge? Noen av lærerne sa at de savnet noen mer konkrete retningslinjer. Målet om flest mulig fullført og bestått er også et av de klare punktene til dilemma. Kan de lokale læreplaner bidra til økt frekvens av dilemma? En lærer sa at h\*n føler seg alene om avgjørelser.

Selv i en godt utviklet samarbeidskultur, må den enkelte lærer selv ta standpunkt til hvordan han skal forholde seg til de mange krav og forventninger som gjør seg gjeldene i skolehverdagen. I sin vurdering og avveining av disse, opplever læreren ofte å bli konfrontert med yrkesetiske dilemmaer som det ikke finnes noe enkelt og «rett» svar på. Det gjelder hva enten de berører forholdet til kollegaer, elever og foreldre, eller læreplanen og dens krav. Er det de svakeste eller de sterkeste elevene som bør tilgodeses med mest tid og oppmerksomhet fra lærerens side? Hva kan sies å være en god og forsvarlig bruk av de ressursene som står til rådighet? Det er læreren som kjenner elevene, deres bakgrunn. Behov og muligheter, som har de beste forutsetningene for å ta standpunkt til disse og beslektede spørsmål. Så vel enkeltlæreres som kollegiets frihet til selv å bestemme hvordan tid og ressurser bør brukes, er imidlertid begrenset av de legale rammer og retningslinjer som er gitt for virksomheten. Som vist ovenfor, må lærerne ved utformingen av sin praksis daglig vurdere hensynet til så vel skolemyndighetenes som skoleeiers interesser opp mot hensynet til kollegaer, foreldre, elevene og bedriftene/ samfunnets interesser. Derfor stilles lærernes lojalitet daglig på prøve. I dagens situasjon, der fire ulike kunnskapsregimer konkurrerer om plass og oppmerksomhet på skolens plan, kan prioriteringene bli vanskelig. Siden hensynet til barnets beste kommer til uttrykk på svært ulike måter i disse kunnskapsregimene, vil lærerne i praksis bli stilt overfor mange og sammensatte dilemmaer (Bergem 2011:133).

Siden det ikke foreligger objektivt riktige svar på noe faglig dilemma, står lærerne daglig i en klemme der deres faglige vurderinger må holdes opp imot de etiske krav og forventninger som stilles til deres yrkesutøvelse. Ofte er det slik at de involverte parter interesser er så ulike, at det er umulig å handle på en slik måte at det læreren gjør, oppleves som riktig og rettferdig av alle de parter som blir berørt. Det som stiller lærerne i en særlig vanskelig klemme, er at de ofte må forholde seg til ulike sett av etiske normer på én og samme tid. I gitte situasjoner kan derfor ulike normsett komme på kollisjonskurs med hverandre. I den nære relasjonen til elevene opptrer læreren både som privatperson og som fagmann. Generelle etiske normer kan derfor komme i konflikt både med de institusjonelle normer og de profesjonsspesifikke normer, som læreren er bundet av

De fleste i dag føler at deres hverdag og deres yrkesliv er berørt av verdispørsmål. Når vi blir stilt overfor et dilemma i fagfeltet, er vi ofte i tvil om hva som er riktig å gjøre. Den normative etikken er således opptatt av det en *bør* eller *skal* gjøre i bestemte situasjoner. Fellesskapsskolen skal ideelt sett være en garanti for tilpasset og meningsfull opplæring for alle. utfordringene ligger i at pedagoger skal omsette alle disse idealene i en skolehverdag preget av ressursknapphet og behov for kompetanse når det gjelder å finne gode tilpasninger for den enkelte. Lærerne må daglig forholde seg til forventninger om at de skal både være effektive og resultatorienterte, og at de på samme tid skal gi enkeltelever både oppmerksomhet og omsorg. Det overlates i stor grad til lærerne å ta standpunkt til hvor vidt det i oppgitte situasjoner er elevenes, foreldrenes eller oppdragsgivernes interesser som skal tillegges avgjørende vekt. Lærere har krysspress fra elevbehov/praksisstedets behov og overordnede føringer. Det er mange ulike krav til en lærer som kommer fra ulike instanser som utdanningsforbundet, bedriftene, politikere, foreldre og samfunnet for øvrig. Den akademiske kulturen blitt forandret, i politikken er den blitt mer institusjonalisert og mer markedsrettet. Utad ligner universiteter stadig mer ledelsesmodeller fra private selskaper. Akademisk praksis har gradvis blitt erstattet med kostnadstenkning, ofte drevet av administratorer fra privat sektor. Moral distress er stress som oppstår når man vet den riktige tingen å gjøre, men institusjonelle begrensninger gjør det nesten umulig å forfølge det rette løpet av handlingen, noe som kan oppstå som en følge av dette. Lærerne forteller om situasjoner hvor man vet den etisk riktige handlingen å ta, men føler seg maktesløse til å ta denne handlingen.

Kanskje kan funnene også knyttes til «Å være lærer er et kall». Lærerne forteller at de er begeistret for jobben sin. De sier den er utfordrende og spennende. Flere sier de jobber døgnet rundt. Noen sier rett ut at de ofrer mye for jobben. Flere forteller at de blir motivert av de små tingene, får kick av arbeidet, og, etter funnene å se er de selvgående og profesjonelle. Balansen mellom jobb og fritid forteller flere kan være vanskelig. Jobben spiser opp fritiden. Mange forteller om nærheten de får til elevene og ansvarsfølelsen rundt de. Ikke minst har de et mål om at elevene skal fullføre og bestå, men de sier det selv også, de ønsker elevene skal fullføre og bestå. De er streber etter å gjør en forskjell. Det gir et «kick» og det er det som gir mening til arbeidet og livet. Flere opplever at du og arbeidet er ett, det er en del av din identitet. Med denne type motivasjonsstil kan man jobbe døgnet rundt med oppgaver som er knyttet til ens profesjonelle identitet og arbeid. De ser på arbeidet som et kall, i betydningen at

det settes en svært høy standard for arbeidet. Å nå målet om det høye nivået kan koste mye, men gir en følelse av mening og identitet. «Å koste mye» koples lett til moral distress og alt som lærerne forteller dilemmaene gjør med dem.

#### 7.4 Konklusjon

Oppgavens problemstilling er;

«Hvilke dilemmaer opplever du som vg2 lærer rundt praksis i faget Prosjekt til fordypning i helsefagarbeiderfaget eller barne- og ungdomsarbeiderfaget? – hva gjør det med deg som lærer/ person å (stadig) stå i slike dilemmaer? - og hvilken effekt har de beslutningene du har tatt?». Ut i fra funnene mener jeg vi kan se implikasjoner på at lærere i helsefagarbeiderfaget og barne- og ungdomsarbeiderfaget opplever moral distress som en reaksjon når det gjelder faget prosjekt til fordypning, særlig med tanke på through put og skolens mål om fullført og bestått. Lærerne har fortalt om mange ulike dilemmaer som oppstår rundt det å ha elever i praksis, blant annet det presset de opplever om at elever skal fullføre og bestå. Ut av funnene finner man mange likhetstegn mellom det informantene forteller angående effekter og konsekvenser, og moral distress.

Denne studien har bidratt til å se at through-put og dilemmaer kan bidra til at lærere opplever moral distress. Moral Distress har vært et fraværende begrep i norsk skole. Etter gjennomførelse av denne studien ser jeg tydelig at Moral Distress er et begrep som også er aktuelt i skolen. Jeg mener det er viktig å belyse dette. Det er ganske alvorlige funn som er kommet frem. Hvordan ønsker vi egentlig at yrkesopplæringen skal være? Hvilken kompetanse ønsker vi at fremtidige yrkesutøvere skal inneha? Det kan vel ikke være slik at vi senker nivået fordi skolene skal ha et godt rennommé? Funnene av denne studien burde være interessant helt opp til politikernivå.

Å gripe fatt i moral distress kan oppnå mye. Det gir et navn til et fenomen som har inntil nylig vært ukjent i skolens arena. Det kan redusere trusselen mot den moralske integriteten. Selv om moral distress ikke kan bli fullstendig fjernet, kan det minske nivået på moral distress slik at nivået av moral distress ikke stiger så høyt. Det gir også en mulighet til å si sin mening og bli hørt. Dette betyr ikke nødvendigvis at denne stemmen vil være den endelige stemme eller at uttalelsen vil bli fulgt. Målet er å bevare integritet ved å bli gjenkjent, verdsatt og hørt.

Moral distress må bli anerkjent som et tverrfaglig problem. Moral distress er ikke en sykepleiers problem. Andre profesjoner opplever også moral distress. Som et resultat, er det

Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015

alltid muligheter for maktesløshet, og for å bli moralsk stilt på høykant. Dette må erkjennes. Å stadfeste moral distress, arbeide for å redusere moral distress, kan bremse utvandringen av lærere fra yrket, bevare moralsk følsomhet og integritet blant dyktige medarbeidere, og øke bevisstheten om maktesløshet i skoleverket.

Funnene i denne oppgaven forteller oss mye om tiden vi lever i, i dag. Alle skal igjennom, alle skal bestå. For politikere blir elevene et tall i rekka, det handler om økonomi. Men, for lærerne som står i klasserommet hver dag handler det om enkeltindivider med tanker og følelser. Det bekrefter at skolen i dag er mer myntet på Through Put og New Public Management. Er det dit vi vil komme? Hva kan dette gjøre for fremtiden? Det kan være en skremmende utvikling. Vi kan få en arbeidskraft som ikke vet årsaken bak handlingene i jobben sin. De eldre er avhengig av at fagarbeiderne kan jobben sin. Barnehagene må ha godt kvalifiserte fagarbeidere. De skal være med på å forme neste generasjon. Det er i barnehagen alt grunnlag legges. Om ingenting skjer med kravene til utdanningene som er tatt opp i denne studien, er jeg redd mange lærere takker for seg og kvaliteten på fagarbeiderne synker.

Etter denne studien og hva lærerne har fortalt tror jeg at hvis man stadig må stå i dilemmaene, og hele tiden ta avgjørelser som er på tvers av det man selv står for, etisk, så ser jeg at det gjør noe med et menneske. Jeg tror du blir helt utslitt å måtte ta avgjørelser som du selv ikke kan stå inne for. Om du til slutt begynner å tenke som en lærer fortalte at det her er bare et toårig løp, alle skal få et tilbud, og på en måte må legge vekk den profesjonen man kom fra, som kan være sykepleier eller førskolelærer, som på en måte sitter i ryggraden, så tror jeg det gjør noe med hele deg. Man blir på en måte lei, og man gir litt opp i kampen om det man står for, noe lærerne også bekrefter. Og det er ikke bare det at man er redd for hva det gjør med arbeidsmarkedet der ute, men også hva det gjør med deg som person. Man blir utslitt, utmattet, lei og man har lyst til å gi opp, og gi etter. Og så blir det til at man firer på seg selv. Og til slutt så tror jeg kroppen sier stopp, at nå er det nok. Uten at man egentlig vet det selv. Jeg tror man gir opp å kjempe for slik man egentlig mener det skal være, fordi det er målene som styrer, læreplanmål og målet til skolen, alle skal igjennom slusene. Man blir jo lærer på yrkesfag fordi man vil ha med seg den profesjonen man hadde tidligere, og det er den som sitter i ryggraden. Hvis man spør (det hadde vært en artig undersøkelse) lærere på yrkesfag om de er først og fremst er sykepleier eller lærer, så tror jeg nesten de hadde sagt sykepleier. Men det blir min antakelse. Og når man må gi slipp på de verdiene som er innprenta og som man står inne for og ser på som veldig viktig, og som man vet er riktig, og når du firer på

Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015

dette hele tiden så gjør det noe med deg. Du taper motivasjon, du taper deg selv oppi det hele. Og det kan skape det kan skape utbrenthet, utslitthet og moral distress,

### **7.5 Studiens begrensninger, nye utfordringer og muligheter**

Denne studien har reist en rekke nye spørsmål som det vil være av interesse å forske videre på. Det som har opptatt meg mye underveis er at det hadde vært veldig spennende å høre hvilke erfaringer og tanker praksisstedene selv har. Det neste er elevens eget perspektiv på det å være i praksis. Hvilke opplevelser og erfaringer har de? Et annet interessant perspektiv hadde også vært hva tenker politikere om dette faget? Hvilke intensjoner tenker de at det har, foruten om det som står nedfelt. –Og, ikke minst, hvordan opplever skoleadministrasjonen faget Prosjekt til fordypning. Det hadde også vært veldig spennende å undersøkt videre hvordan lærerne hadde ønsket at faget prosjekt til fordypning skal være, og om man hadde funnet noen gode nye løsninger å arbeide etter.

Dette har vært en meget interessant studie. Den avdekker en del dilemmaer som følge av et fag, som i utgangspunktet er positivt, og skal være hjelpende for elever å knytte teori og praksis. Det er også et fag som sees på som veldig positivt. Jeg tenker fortsatt at det er et fag som er veldig viktig for yrkesfag og yrkesopplæringen. Det er her elevene får oppleve hvordan den virkelige praksisen er. Lærerne forteller tydelig at de blir dratt mellom trough-put, skolens mål om fullført og bestått og alle etiske dilemmaer som kommer som en følge av dette. Lærerne blir stående uten gode løsninger, de må gå på tvers av det de selv mener er etisk forsvarlig. Lærere sier at de strekker seg langt i faget prosjekt til fordypning, og at de må gå på tvers av det de selv syns er riktig for å nå skolens oppdrag. Dette kan som lærerne selv sier, bidra til at kroppen aldri slapper av og andre helseplager noe som kan relateres til moral distress.

## Litteraturliste

- Askerøi, E. 2003. *Mastergradshåndboken*. Kjeller: Høgskolen i Akershus.
- Bendixen, C og Fischer, H. 2013. *Å lykkes som lærer. Betydning av psykologi- og elevkunnskap i skolen*. Trondheim: Akademika forlag.
- Bergem, T. 2011. *Læreren i etikkens motlys. Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Campbell, E. 2003. *The Ethical Teacher*. England; Open University Press.
- Carson, S. G. og Kosberg, N. 2003. *Etisk forretning. Bedriftens samfunnsansvar*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS
- Cheek, J, O`Brian, B, Ballantyne, a og Pincombe, J. 1996. Critical aspects of nursing in aged and extended care. Australia: University of South Australia.
- Cheek, J, O`Brian, B, Ballantyne, a og Pincombe, J. 1997. *Using Critical Incident Technique to Inform Aged and Extended Care Nursing*. Australia: Sage Publications.
- Dalland, O. 1999. *Pedagogiske utfordringer for helse- og sosialarbeidere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Eidhamar, L.G, Leer-Salvesen, P., Hølen, V. 2007. Den Andre, Etikk og filosofi i skolen. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Ekeberg, T. Rønsen og Holmerg, J. Nuli. 2007. *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget
- Esaiasson, P. (2009). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Frølich, N, Hovdhaugen, E og Terum, L.I. 2014. Kvalitet, kapasitet & relevans. Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning. Cappelen Damm Akademisk
- Greswell, J.W. 2014. *Research Design, Qualitative, quantitative, and Mixed Methods Approaches*. California: SAGE Publications.
- Halvorsen, K. 2002. *Forskningsmetode for helse og sosialfag. –en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Hesse- Biber, S. Nagy og Leavy, P. 2. opplag. 2011. The practice of qualitative research. California: SAGE publications
- Imsen, G. 2001. 4 opplag. *Elevens verden, innføring i generell didaktikk*. AIT Otta: Universitetsforlaget
- Imsen, G. 2003. *Lærerens verden, innføring i generell didaktikk*. AIT Otta: Universitetsforlaget.
- Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015

Jacobsen, D.I. 2005. 2. utgave, 6. opplag. *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utg. Oslo: Abstrakt forlag.

Kolbjørnsen, E. Olsen. 2001. *Tilpasset og differensiert opplæring i videregående skole, ressursbok for lærere*. Oslo: Pedlex, Norsk Skoleinformasjon

Kvale, S. 1997. 8. opplag 2006. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kversøy, S. Kjartan. 2005. *Etikk- en praktisk vinkling*. Bergen: Fagbokforlaget

Liamputtong, P. 1999. 3 opplag 2009. *Qualitative Research Methods*. Australia: OXFORD University Press.

Lillemyr, O.F. 2007. *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Lingås, L.G. 2011. 2 opplag 2014. *Etikk for pedagoger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lipu, S, Williamson, K og Lloyd, A. 2007. *Exploring Methods in Information Literacy Research*. Australia: Wagga Wagga

Merriam, S. B. 2009. *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Nordby, H. 2012. 2 opplag. *Etiske dilemmaer i helse og omsorgsarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Patton, M.Q. 2002. 3. Edition. *Qualitative Reseach & Evaluation Methods*. California: Sage Publications.

Patton, M.Q. 2009. *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: The Jossey-Bass.

Stang, I. 2001. *Makt og bemyndigelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Wolesworth, M, Scullion, R og Nixon E. 2011. *The Marketisation og Higer Education and the Student as Consumer*. New York: Routledge

Internett:

Bakke A. R. Utdanningsforbundets fagblad, «Utdanning». 2 januar 2015

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/Et-redskap-for-tilpasset-opplaring/VFL-som-redskap-for-tilpasset-opplaering/>. Publisert: 18.08.2014

Bergvall, A.S.L. <http://www.studvest.no/flere-ma-ta-yrkesfag/>. Februar 2015

Eidissen, T.B. [http://www.sa.no/lokale\\_nyheter/article7080333.ece](http://www.sa.no/lokale_nyheter/article7080333.ece) 27.05.2015

Epstein.E.G, PhD, RN, Delgado,S. MSN, RN ACNP-BC. September 30, 2010

«*Understanding and Addressing Moral Distress*». OJIN: The Online Journal of Issues in Nursing Article published

<http://www.nursingworld.org/MainMenuCategories/EthicsStandards/Courage-and-Distress/Understanding-Moral-Distress.html>

Falch, T, Bensus, S og Strøm, B. 2016. SØF-rapport nr. 01/16. Skolekvalitet i videregående opplæring. Utarbeidelse av skolebidragsindikatorer og mål på skolekvalitet. SØF-prosjekt nr. 6910: Kvalitetsforskjeller i videregående opplæring. Prosjektet er finansiert av Kunnskapsdepartementet. SENTER FOR ØKONOMISK FORSKNING AS. TRONDHEIM, APRIL 2016 [http://www.sof.ntnu.no/SOF\\_R\\_01\\_16.pdf](http://www.sof.ntnu.no/SOF_R_01_16.pdf) 2016.

Foreldreopprør mot Osloskolen Oppdatert: 06.mai. 2015 16:56 2015 21:38

<http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Debatten-om-Oslo-skolen-Det-som-teller-kan-ikke-telles-8007381.html>

Ganske, K.M., (September 30, 2010) "*Moral Distress in Academia*" OJIN: The Online Journal of Issues in Nursing Vol. 15, No. 3, Manuscript 6.

<http://www.nursingworld.org/MainMenuCategories/EthicsStandards/Courage-and-Distress/Moral-Distress-in-Academia.html> 26.03.2015

Grønnestad, K.S. <https://www.utdanningsnytt.no/magasin/2016/april/-det-finnes-lite-forskning-om-larerrollen-sett-fra-larernes-egen-synsvinkel/> Publisert 29.04.2016

Høst, H. <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NIFU/Kvalitet-i-fag--og-yrkesopplaringen/>. Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen, Rapport 14/2015

Utgitt av: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. 2015.

Karlsen, B. <http://www.aff.no/publikasjoner/nar-arbeidet-er-et-kall> Dagens Næringsliv 03. mar. 2014

Mellingsæter,H. 11.mai. 2015 21:57 <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Vil-innfore-prestasjonslonn-for-larere-i-Oslo-8012632.html>

Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015



Nilssen, F.H. [https://snl.no/Norge - videreg%C3%A5ende\\_oppl%C3%A6ring](https://snl.no/Norge_-_videreg%C3%A5ende_oppl%C3%A6ring). 27.05.2015

Nordbø, J.P. 2015. *Nekter for å ha jukset*. Askim: Smaalenene Avis. Publisert: 16.04.2015.

Oppegaard, G.N. 2015. *Yrkesfagstandarden må heves!* Oslo: Aftenposten. 2015.

Prosjekt til fordypning. En veileder for dere som skal legge forholdene til rette for elevene i PTF. Utgitt oktober 2010

[http://www.udir.no/PageFiles/1323/Veileder\\_for\\_prosjekt\\_til\\_fordypning.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/PageFiles/1323/Veileder_for_prosjekt_til_fordypning.pdf?epslanguage=no)  
o 27.05.2015

[Rønneberg, K. 04.03.15 kl.17:22 http://www.aftenposten.no/nyheter/uriks/Elevenes-resultat-skal-avgjore-larernes-lonn-7923179.html](http://www.aftenposten.no/nyheter/uriks/Elevenes-resultat-skal-avgjore-larernes-lonn-7923179.html)

St. Meld nr. 20 (2012–2013). *På rett vei*. Regjeringen.no

St. Meld.nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Regjeringen.no

Støren, L.A og Aamodt, P.A, NIFU STEP, Utdanning 2009

[http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/10\\_overgang.pdf](http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/10_overgang.pdf). 2009.

Svarstad, J. Oppdatert: 06.mar. 2015 13:27 <http://www.osloby.no/nyheter/Larere-kan-fa-lonnstillegg-hvis-elevne-gjor-det-bra-7924667.html>

Vik, M.G. <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Videregaende/Nyheter/Skepsis-til-VGS-rangering-i-Utdanningsforbundet/> 11.04.2016

<http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/Om-larerprofesjonens-etikk/>  
29.01.2015

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Prosjekt-til-fordypning---Kunnskapsloftet/> 16.03.2015

<http://www.udir.no/Tilstand/Evaluering-av-Kunnskapsloftet/Prosjekt-til-fordypning--mellom-skole-og-arbeidsliv/> 16.03.2015

[http://www.udir.no/PageFiles/1323/Veileder\\_for\\_prosjekt\\_til\\_fordypning.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/PageFiles/1323/Veileder_for_prosjekt_til_fordypning.pdf?epslanguage=no)  
o 16.03.2015

<https://www.regjeringen.no/nb/tema/utdanning/grunnopplaring/videregaende-opplaring/Rett-til-videregaende-opplaring-for-ungdom-16-24-ar/id600783/> 10.5.2015

Spaniland, Malin. Master i organisasjon og ledelse, Høgskolen i Østfold. 02.05.2015

- <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?docId=STM200320040030000DDDEPIS&ch=1&q=> 10.05.2015
- <https://www.regjeringen.no/nb/tema/utdanning/grunnopplaring/videregaende-opplaring/Rett-til-videregaende-opplaring-for-ungdom> 27.05.2015
- <http://www.ostfoldanalyse.no/levekar-og-folkehelse> Østfold analyse 27.05.2015
- <http://ostfold.arbeiderparti.no/nyheter/14142456/%E2%80%93-Se-til-%C3%98stfold-for-arbeid-mot-fracfall-i-skolen> Publisert: 21.03.2015 27.05.2015
- <http://styringsomrader.no/index.php/styringsomrader/1-laeringsutbytte-og-gjennomforing> 26.02.2016
- <http://www.udir.no/Utvikling/Kvalitet-i-opplaringen1/> 26.02.2016
- [www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NIFU/Norske-bedrifters-vurdering-av-larlingordningen/](http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NIFU/Norske-bedrifters-vurdering-av-larlingordningen/) 26.2.2016
- [www.udir.no/Utvikling/Kvalitet-i-opplaringen1/Kvalitet-i-fagopplaringen/#](http://www.udir.no/Utvikling/Kvalitet-i-opplaringen1/Kvalitet-i-fagopplaringen/#) 26.2.16
- <http://www.selvrealisering.no/mental-helse/psykologi/motivasjon-og-mestring>. 11.04.2016
- <http://www.godskole.no/utfordringer-i-skolen/en-trang-og-hektisk-hverdag> 13.4.2016
- <http://www.godskole.no/utfordringer-i-skolen/trange-rammer> 13.4.2016
- <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-giv-lofter-de-faglig-svakeste-elevne/id708821/>
- [http://www.udir.no/contentassets/a9990ae3c6394c38a26ce69ba14a008e/veileder\\_for\\_prosjekt\\_til\\_fordypning.pdf](http://www.udir.no/contentassets/a9990ae3c6394c38a26ce69ba14a008e/veileder_for_prosjekt_til_fordypning.pdf) 30.4.2016
- <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/> 30.4.2016
- [http://dikt.org/Alle\\_og\\_enhver](http://dikt.org/Alle_og_enhver) 30.4.201
- <http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/kvalitet-i-fag-og-yrkesopplaringen.pdf> 30.4.2016

**Vedlegg 1****Østfold fylkeskommune****Notat mellom virksomheter**

Til:

Fra: Sentraladministrasjonen

Saksbehandler:

Vår ref: 2014/4265 -29822/2014

U.off.:

Dato: 28.04.2014

**Oppdragsbrev for skoleårene 2014/2015 og 2015/2016****Hensikt og sammenheng**

Innføringen av «System for styring av de videregående skolene» og endringene som de siste årene er gjort i styrings- og utviklingsdialogen, har bl.a. hatt som hensikt å definere tydeligere rammer og forutsigbar retning for de videregående skolenes arbeidsoppdrag.

Dette oppdragsbrevet gjelder for skoleårene 2014/2015 og 2015/2016 og skal følges opp i kommende tildelingsbrev/øvrige styringsdokumenter samt den løpende styrings- og utviklingsdialogen.

**Overordnede mål**

Sentraladministrasjonen

Postadresse: Postboks 220, 1702 Sarpsborg

E-post: [sentralpost@ostfoldfk.no](mailto:sentralpost@ostfoldfk.no)

Kontoradresse: Oscar Pedersensvei 39, Sarpsborg

Internett: <http://www.ostfoldfk.no/>

Telefon: 69 11 70 00, Telefaks: 69 12 65 02

Org.nr.: 974 544 407

Det overordnede målet for fylkeskommunens opplæringstjenester er nedfelt i bl.a. økonomiplan og årsbudsjett. Målet er forankret i fylkesplanen hvor det står:

*Det generelle kompetansenivået i Østfold skal høynes til minst gjennomsnitt for landet. Kompetansen innenfor nyskaping og innovasjon skal økes og opplæringsinstitusjonene skal ha et tilbud som optimaliserer den enkeltes mulighet for læring og samtidig ivaretar næringslivets og offentlig virksomhets behov for kompetent arbeidskraft.*

For de videregående skolene innebærer dette at flest mulig skal gjennomføre videregående opplæring med best mulig resultat. I dette arbeidet skal skolene ha et samtidig fokus på den enkeltes mulighet for læring og samfunnets behov for kompetent arbeidskraft. Realiseringen av dette målet skal skje gjennom kostnadseffektiv og strategisk utnyttelse av tilgjengelige ressurser.

Arbeidet med målene over skal skje innenfor rammene av lov/forskrift/avtaleverk og sikre forsvarlighet på den enkelte skole og likeverdighet mellom skolene. Oppfølgingen skal kunne dokumenteres og inngå som grunnlag for skoleeiers ivaretagelse av opplæringslovens § 13.10 – *Ansvarsomfang*.

### **Resultatmål**

Med utgangspunkt i «System for styring av de videregående skolene» vil nåværende resultatområder for læringsutbytte og gjennomføring videreføres i skoleårene 14/15 og 15/16. Disse målene defineres pr. skole og skal samlet utgjøre skoleeiers målsettinger i budsjett- og økonomiplan. Skolene vil i større grad enn tidligere, få ansvaret for å begrunne egne resultatmål – med utgangspunkt i systematisk, skolebasert vurdering. Det kan være aktuelt å etablere ytterligere resultatmål på områdene læringsutbytte og gjennomføring i perioden.

I tillegg til definerte resultatindikatorer, angir styringssystemet kvalitetskjenne tegn på alle sentrale sider av prosesskvaliteten ved de videregående skolene. De styrings- og forvaltningsmessige målene som er gitt for kommende skoleår reguleres i Styringssystemets del 4.4 – *Administrasjon og struktur*.

### **Innsatsområder og virkemidler**

I skoleårene 2014/2015 og 2015/2016 skal skolene spesielt prioritere følgende innsatsområder:

- Profesjonell ledelse og god undervisning

- Helhetlig fag- og yrkesopplæring
- Et skolemiljø som fremmer trivsel, trygghet og læring
- Kostnadseffektivitet og «En fylkeskommune i endring»
- Kvalitetsutvikling i grunnopplæringen - samarbeidet med grunnskolen og Oppfølgingstjenesten

### **Profesjonell ledelse og god undervisning**

Sammenhengen mellom ledelse og undervisning er det viktigste virkemiddelet i realiseringen av best mulig læringsutbytte. Styringssystemet for de videregående skolene har dette som hovedutgangspunkt. Endringene i systemet gir forsterkede muligheter for systematisk kvalitetsarbeid og det forventes at skolene aktivt utnytter disse mulighetene fremover. Fylkesrådmannen vil følge opp gjennom styrings- og utviklingsdialogen og å legge til rette for systematisk erfaringsdeling. «Ekstern skolevurdering» vil også bli videreført.

Med utgangspunkt i budsjettvedtaket for 2014 må fylkesrådmannen vurdere nåværende, tildelte midler til kompetanseutvikling. Resultatet av gjennomgangen vil legges til grunn for videre prioriteringer og tildelingen f.o.m 2015.

Høsten 2014 skal det vedtas en egen strategi for «pedagogisk bruk av IKT». Planen skal sikre målrettet og helhetlig utvikling av området på de videregående skolene.

### **Helhetlig fag- og yrkesopplæring**

Fag- og yrkesopplæringen representerer den største utfordringen mht målet om at flere skal fullføre videregående opplæring. Innsatsområdet forutsetter derfor sterk forankring i skolens ledelse. En del av arbeidet på området vil knyttes til implementeringen av St. meld 20 – *På rett vei*.

Videre vil utnyttelse av de muligheter som ligger i FYR-prosjektet og videreutvikling av «Prosjekt til fordypning» være viktige innsatsområder. I tillegg vil skolens rolle og ansvar i forbindelse med læreplassutfordringene og det å utvikle fleksible, tilpassede opplæringsløp bli høyt prioritert. Dette forutsetter aktivt samarbeid. Det vises i denne sammenhengen til Styringssystemets pkt 3.3 – *Samarbeid internt og eksternt*.

### **Et skolemiljø som fremmer trivsel, trygghet og læring**

Det vises til styringssystemets «Læring og læringsmiljø» og det forventes at skolene utnytter prosjekterfaringene fra Ny GIV, Overgangsprosjektet. Dette gjelder særlig i å sikre et best mulig læringsutbytte for de svakest presterende elevene.

## Vedlegg 2

### Intervjuguide

1. Kan du fortelle litt om du arbeider på BUA eller Helsefag, og litt rundt ditt daglige arbeid?
2. Kan du si litt om ditt ansvarsområde ang praksis ift elevene?
3. Tenk på noe som har skjedd i løpet av det siste skoleåret som involverer et dilemma rundt praksis som du har vært en del av eller observert. Det må ha en klar oppstart og en slutt, og det må være viktig for deg ift kvaliteten på praksis.
  - a. Hva skjedde? Hvor skjedde det? Hvor mange/ hvem var involvert? Hvordan skjedde det? Hvorfor skjedde det? Hvor lenge varte det? Hva ble resultatet?
4. Hvordan opplever du å stå i et slikt dilemma?
5. Hva gjør det med deg å stå i et slikt dilemma?
6. Hvilke effekter/ konsekvenser kommer opp av slike dilemmaer?
7. Opplever du andre dilemmaer du ønsker å dele? –flere av de samme spørsmålene

## Vedlegg 3

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

## ” Dilemmaer som lærere på yrkesfag i videregående skole opplever i faget Prosjekt til Fordypning ”

### Bakgrunn og formål

Denne studien er et masterstudium som gjennomføres av Malin Spaniland ved Høgskolen i Østfold. Det er ingen eksterne oppdragsgivere. Det er heller ikke samarbeid med flere institusjoner.

Prosjekt til fordypning kom som et praktisk fag i Kunnskapsløftet. Faget utgjør en vesentlig del av fag- og yrkesopplæringen. Det er to klare målsettinger med faget: Det skal gi elevene en opplevelse av at opplæringen er relevant for hans/hennes framtidige yrkesutøvelse, og det skal bidra til å hindre frafall i skolen. Med faget kom klare forventninger til at skoler og arbeidsliv skulle samarbeide om å skape gode opplæringsarenaer og gode lærings situasjoner for elevene. Som lærer ønsker man det beste for elevene samtidig som man er ansvarlig for elevene og yrkesgruppen som de er på vei inn i som sådan. I denne oppgaven ønsker jeg å ha fokus på dilemmaer rundt utplassering av elever i faget Prosjekt til fordypning.

Problemstillingen er:

**Hvilke dilemmaer opplever du som vg2 lærer/kontaktlærer rundt praksis i faget Prosjekt til fordypning i helsefagarbeiderfaget eller barne- og ungdomsarbeiderfaget? – hva gjør det med deg som lærer/ person å (stadig) stå i slike dilemmaer? - og hvilken effekt har de beslutningene du har tatt?**

Min målgruppe er lærere på Helsefagarbeider og Barne- og ungdomsarbeider i en fylkeskommune. Jeg har valgt Barne- og ungdomsarbeiderfag og Helsearbeiderfag fordi dette er en gruppe elever som skal ut og arbeide med en sårbar gruppe. Når jeg nå intervjuer kontaktlærere på alle skolene vil jeg få en variasjon av alder, erfaring og «bunn» utdanning.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

I dette prosjektet har jeg valgt kvalitativ metode; intervju. Det blir en analyse av dilemmaer lærere har observert/ deltatt i. Det gjør at jeg vil identifisere likheter, forskjeller og mønstre for å søke innsikt i hvordan og hvorfor folk engasjerer seg i hendelsen. Intervjuene ønsker jeg å gjennomføre høsten 2015. Jeg kommer ikke til å innhente opplysninger om de som blir intervjuet fra andre kilder.

Informasjonen vil bli registrert med lydopptak og notater.

**Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ifølge personvernombudets retningslinjer. Personopplysningene er det kun veileder og meg som student som skal ha tilgang til. Opplysningene vil være lagret på egen PC som har sikkerhet med brukernavn og passord. Det vil anonymiseres. Enkelt personer vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjoner. Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2016. Opptak og opplysninger vil da bli slettet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.6.2016.

### **Frivillig deltakelse.**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil ingen opplysninger fra deg bli brukt i studien.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Malin Spaniland, tlf.nr 97686160 eller mail; [malspa@ostfoldfk.no](mailto:malspa@ostfoldfk.no). Veileder er Dr. Julianne Cheek, tlf: 47388268 eller mail: [julianne.cheek@hiof.no](mailto:julianne.cheek@hiof.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 4

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Postboks 1047  
N-5003 Bege  
Narvik  
Tlf: +47 75 28 21 17  
Faks: +47 75 28 50 59  
nsd@uio.no  
www.nsd.uio.no  
Orgnr: 965 221 884

**Julianne Cheek**  
**Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag Høgskolen i Østfold**  
**Remmen**  
**1757 HALDEN**

Vår dato: 17.06.2015

Vår ref: 43746 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.06.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

<b>43746</b>	<i>Dilemmaer på yrkesfag i Prosjekt til fordypning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Julianne Cheek</i>
<i>Student</i>	<i>Malin Spaniland</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uio.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

**Katrine Utaaker Segadal**

**Anne-Mette Somby**

**Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10**

**Vedlegg: Prosjektvurdering**

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Åslingpikturet 2015-07-06

©2015 NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0316 Oslo. Tlf: +47 22 25 12 11. nsd@uio.no  
©2015 NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 4901 Trondheim. Tlf: +47 73 20 18 07. ksm.sara@ec.ntnu.no  
©2015 NSD, SSB, Universitetet i Tromsø, 9001 Tromsø. Tlf: +47 79 40 20. nsd@ssb.no