

*Lærernes erfaringer med
arbeidssituasjonen
under Covid-19.*



Masteroppgave i pedagogikk, PED395

Kandidatnr. 106

UNIVERSITETET I BERGEN

Institutt for pedagogikk

Det psykologiske fakultet

VÅR 2023

Masteroppgave i pedagogikk – Universitetet i Bergen
Hvordan opplevde lærerne arbeidsbetingelsene ved nedstengingen under Covid-19
og hvilke erfaringer har de høstet?

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en spennende og svært lærerik prosess, men til tider har den vært både intens og krevende. Hadde det ikke vært for fjellturer på Smøråsfjellet eller ski på Totland, Geilo og i Skjeggedal, hadde ikke dette vært mulig å gjennomføre. På disse turene har mange perspektiv falt på plass og diktafonen på mobilen har vært til stor nytte. For min del hadde det ikke blitt en masteroppgave hadde det ikke vært for Covid-19, den endret min retning og jeg ble student igjen i en alder av medio 50. Jeg er også veldig takknemlig for den hjelp og støtte jeg har fått underveis fra enkeltpersoner. Jeg vil rette en takk til mine informanter som tok seg tid til å gi meg viktig informasjon i sin travle hverdag. Takk til de skolene som var så positive når jeg tok kontakt, det var til uvurderlig hjelp. Jeg vil også rette en takk til emneansvarlig på UIB, Gry Heggli for god informasjon og oppfølging, denne våren. Jeg vil også sende en stor takk til min veileder, Dag Roness, som så tålmodig og grundig har veiledet meg gjennom denne krevende prosessen. Mine medstudenter Oda, Sigrid og Aleksandra fortjener også en takk, kaffeprat både på lesesal og på Teams og lunsj i byen, har vært en enormt viktig støtte i dette prosjektet. Så vil jeg takke Arve, min mann for å tålmodig å gi meg rom for å skrive denne oppgaven. Takk for at du har lyttet til meg når det enten boblet over av begeistring eller når jeg var frustrert, men også for å diskutere nye tanker og sammenhenger jeg har oppdaget. Lesing av korrektur og engelskspråklig bistand har du også bidratt med. Jeg har også satt stor pris på at du har kommet til kontoret mitt for en prat med kaffekannen i hånden. En takk til deg svigerdatter Alexandra, som også leste korrektur på oppgaven. Jeg må også rette en takk til mamma som gikk bort denne vinteren, som ga meg styrke i livet til å sette meg høye mål, uansett hvilke utfordringer jeg sto overfor i livet. Takk til familie og venner som tålmodig har vist forståelse for at jeg har vært mindre til stede i denne tiden, det skal bli bedre fremover.

Jannicke Berg

Bergen 26. April -23

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Sammendrag	6
Abstract	7
1 Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn	8
1.2 Tema for avhandlingen	10
1.3 Problemområdet	11
1.4 Forskningsspørsmål.....	12
2 Teoretiske perspektiver.....	13
2.1 Lærerrollen.....	13
2.1.1 Lærernes endringskompetanse.....	16
2.1.2 Prinsipper for skolens praksis.....	16
2.2 Det profesjonelle fellesskapet.....	18
2.2.1 Krittisk blikk på lærersamarbeid og kollegialitet	19
2.3 Profesjonelt handlingsrom	21
2.3.1 Autonomi.....	21
2.3.2 Selvbestemmelsesteorien og motivasjon	22
2.4 Konsekvenser av belastninger i arbeidsforhold	23
2.4.1 Slitasje hos lærere	23
2.4.2 Utbrenthet i læreryrket.....	25
2.4.3 Omsorgstrett	26
2.5 Forskning på skolen under pandemien	28
2.5.1 Hjemmeskole under Covid-19.pandemien.....	28
2.5.2 Skolelederens erfaringer og læring fra Covid-19-pandemien i Norge	30
2.5.3 Hva gjør en god lærer under pandemi?	32
2.5.4 Digital undervisning.....	33
2.5.5 Ungdomspsykolog etter Covid-19. Pandemien.....	34
3 Metode.....	36
3.1 Innledning.....	36
3.2 Vitenskapelig forankring	37
3.2.1 Fokusgruppesamtale som forskningsmetode	38

3.3 Innsamling av materiale	39
3.3.1 Rekruttering av informanter	39
3.3.2 Valg av informanter.....	40
3.3.3 Intervjuguide	41
3.3.4 Gjennomføring av samtalen.....	41
3.4 Analyse av materialet.....	45
3.4.1 Transkribering	45
3.4.3 Analyse	46
3.5 Etikk.....	48
4 Funn og analyse.....	50
4.1 Den første delen av Covid-19.tiden, Våren 2020	50
4.1.1 Tekniske og digitale utfordringer	51
4.1.2 Elevenes adferd på hjemmeskole, økt utfordring for lærere.....	52
4.1.3 Krevende rammevilkår	54
4.1.4 Lærerne som menneske og deres rolle.....	56
4.2 Nå, etter Covid-19-pandemien!	58
4.2.1 Teknisk og digitalt, en utvikling?	59
4.2.2 Elevene, en endret gruppe!.....	59
4.2.3 Krevende rammevilkår	61
4.2.4 Lærerne som menneske og deres rolle.....	62
5 Diskusjon	65
5.1 Innledning.....	65
5.2 Ledernes håndtering	65
5.2.1 Monolog i Google MEET.....	66
5.2.2 Ledelsen en annen agenda.....	66
5.2.3 Rektors rolle i skolen i dag	68
5.3 Det digitale verktøyet fungerte dårlig.....	69
5.3.1 Utfordringene med verktøyet	69
5.3.2 Utfordringer knyttet digital infrastruktur.....	70
5.3.3 Pedagogiske og didaktiske utfordringer knyttet til digital undervisning.	71
5.4 Læreren utfordret og blottstilt.....	72
5.4.1 Avstanden til elevene ble utfordrende	72
5.4.2 De faglige ambisjonsnivåene uendret under hjemmeskolen.....	73

5.4.3 Lærerne blottstilt	73
5.4.4 Autonome lærere?	75
5.5 Paradokset mellom nærhet og distanse	76
6 Avslutning.....	78
6.1 Oppsummering.....	78
6.1.1 Støtte i kollegiet	78
6.1.2 Trivsel i klasserommet.....	79
6.2 Begrensninger i studien.....	79
6.3 Konklusjon	80
6.4 Forslag til videre forskning	81
6.4.1 Konsekvenser av lærernes belastning.....	81
6.4.2 Elevenes tapte ungdomstid.....	82
6.5 Avsluttende betraktninger	82
Litteraturliste:.....	83

Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er lærernes opplevelse av arbeidsforholdene under Covid-19-pandemien og hvilke erfaringer de har høstet. Jeg ønsker gjennom denne studien å finne ut hvordan et lite utvalg lærere erfarte pandemien. Hvilke opplevelser har de hatt i løpet av den første del av pandemien der hjemmeskole ble den nye hverdagen.

Gjennom fokusgruppesamtale med fem lærere fra en og samme videregående skole, har jeg samlet deres opplevelse av tiden med hjemmeskole. Det er lærernes egne opplevelser som er denne studiens empiri. Det er altså ikke et mål for denne studien å komme frem til objektive kriterier. Målet med undersøkelsen er å kunne beskrive opplevelsene til de fem lærerne i fokusgruppen knyttet til hjemmeskole under Covid-19-pandemien våren 2020. Studien ønsker også å fange hvilke erfaringer informantene har høstet.

Lærernes fortellinger i den kvalitative fokusgruppesamtalen analyseres og tolkes i lys av teori knyttet til lærerrollen og forskning knyttet til pandemien. Gjennom analyse utpeker det seg fire kategorier. Disse fire kategoriene blir plassert under to hovedkategorier: - våren 2020 og - nå, etter pandemien.

De fire kategoriene er:

- Teknisk og digitalt
- Elevene
- Krevende rammevilkår
- Lærerne som menneske og deres rolle

Funnene mine blir til slutt i oppgaven diskutert i lys av problemstillingen.

Abstract

The theme of this thesis is how the teacher experienced the working condition during the Covid-19- pandemic and what lessons could be learned. With this study I want to find

out how a small group of teachers experienced the pandemic. Which experiences did they get during the pandemic, when school at home became the new working day?

Through group-interview with five teachers, all from the same high school, I have gathered their experiences during the time with school at home. It is the teachers' own experiences that will be the empiricism of this study. It is not the purpose of this study to find objective criteria. The purpose of this survey is to describe the experiences of the five teachers in the group related to school at home during the Covid-19-pandemic, spring 2020.

The stories of the teachers in the qualitative group-interview, are analyzed and interpreted considering theory related to the role of the teacher, and research related to the pandemic. Through analyze, four categories stand out. These four categories are placed under two main categories: - spring 2020 and -now, after the pandemic.

The four categories are:

- Technically and digitally
- The students
- Demanding working conditions
- The teachers as persons and their role

My findings are discussed, considering the theme of the thesis, at the end of the study.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Temaområdet som jeg ønsker å fordype¹ meg i, handler om pandemien, Covid-19², som vi nylig har vært igjennom. Jeg ønsker å se nærmere på hva denne tiden har gjort med et utvalg lærere i videregående skole. Min problemstilling³ er derfor: «Hvordan opplevde lærerne arbeidsbetingelsene ved nedstengingen under Covid -19 og hvilke erfaringer har de høstet?»

Pandemien fikk for alvor sitt inntog i Norge, 12. Mars -2020. Daværende statsminister Erna Solberg varslet om: «-de sterkeste tiltakene vi har hatt i fredstid i Norge» (VG, 2020).

Alle lærere og elever fra barneskole til universitet, ble sendt hjem for å drive undervisning på digitale flater. Dette var også tilfelle for alle andre arbeidstakere som kunne ha hjemmekontor. Det var en skremmende tid med tanke på en ukjent «fiende», og det var mange som var redde.

Lærere har fortalt meg at mange elever ikke hadde gode forhold for å ha hjemmeskole digitalt. Det kunne være dårlig nett, kanskje var hele familien hjemme og skulle gjøre skolearbeid og jobb hjemmefra. Dette fikk etter hvert også konsekvenser for det sosiale aspektet som skolehverdagen representerte. Som Munthe (2020) skriver det hos Barnevakten, «De var vant med å være med mange mennesker og plutselig var det bare oss fire i huset. Det ble over tid sårbart i forhold til deres psykiske helse».

Etter en tid med hjemmeskole, skulle elever og lærere tilbake til skolen. Til tider var det stort smittetrykk og gode rutiner og «smittevennlig adferd» måtte etableres.

Politikerne og helsemyndighetene etablerte et trafikklyssystem som ble tilpasset når elever og lærere skulle være på skolen. Det var smittetrykket som styrte bruken av trafikklyssystemet. De grunnleggende smittereglene gjaldt for alle nivå. Ingen syke møter på skolen, god hånd- og hostehygiene og generelt godt renhold.

¹ Deler av dette kapitlet tar for seg tekst som er brukt ved eksamen i PED314.

² Covid-19 og pandemien vil bli brukt om Covid-19-pandemien i teksten.

³ I oppgaven blir problemstilling og forskningsspørsmål brukt om hverandre.

Den største forskjellen mellom nivåene var kontaktreducerende tiltak. Tiltakene varierte fra tilnærmet normal organisering av skolehverdagen (grønt nivå), hele skoleklasser kunne være en kohort (gult nivå) til omfattende tiltak med mindre grupper og større avstand mellom elever og ansatte (rødt nivå) (Udir, 2022).

Pedersen (2020) skriver i en avisartikkel i Bergens tidende, om lærernes situasjon under Covid-19.pandemien. Mange lærere opplevde at de sto midt i krigen og smitten nærmest, «fløt fritt rundt dem». Noen lærere følte seg ubeskyttet og fikk ikke respekt for den opplevelsen. Dette illustrerer noe av belastningen lærerne har stått imens Coronaviruset har herjet. Læreren det skrives om under fikk innvilget yrkesskadeerstatning på bakgrunn av Coronasykdom. Denne lærerens Covid-historie begynte trolig ved en kopimaskin på Sandgotna skole i oktober 2020. Den gang hadde Bergen en kraftig smittebølge. Ingen vaksiner var godkjent, coronaviruset var regnet som farlig. Munnbind var frarådet i skolen. På tettpakkede kontorer satt lærerne og forberedte utviklingssamtaler, som de ikke fikk ta digitalt (Pedersen, 2020). Lærerne opplevde i denne tiden mange ulike kategorier av rammer, som var krevende å forholde seg til. Men, de sto på og sviktet ikke sitt oppdrag.

En undersøkelse fra Yale Center for Emotional Intelligence som ble gjennomført i slutten av mars 2020, var målet å beskrive følelsene til informantene. I denne undersøkelsen svarte mer enn 5000 lærere. Resultatene viser at de følte seg overveldet, triste, redde, engstelige og bekymret på hvordan konsekvensene av Pandemien hadde påvirket dem (Cipriano & Brackett, 2020). En lignende undersøkelse ble gjennomført ved det samme senteret og publisert i 2017. Denne undersøkelsen fant at lærerne uttrykte andre følelser: frustrert, overveldet, stresset, sliten og glad. Forskerne Cipriano og Brackett, beskriver forskjellene som slående. Tidligere studier beskriver altså lærerne som overveldet og glad, mens de nyeste studiene beskriver lærerne som overveldet og triste. I løpet av det siste tiåret har mange studier vist den økende frustrasjonen og stresset hos lærerne, ord som da har blitt brukt er lærernes utbrenthet, ikke tristhet, angst og frykt. Forskerne spør seg, hvorfor er resultatene så forskjellige? Vi har levd gjennom en pandemi som de fleste av oss aldri kunne forestilt

seg. Som undersøkelsen har pekt på, er ikke lærerne våre i den beste følelsesmessige form. Dagens lærere, rådgivere og skoleledere har opplevd større grad av angst, stress og utbrenthet enn noen gang tidligere. Tiden er inne for at alle skoler må ta tak i det manglende leddet i hva som vil hjelpe lærerne til å trives. «Hvis vi vil at lærerne våre skal lykkes – både personlig og profesjonelt- må skolen være til stede for å få frem det beste i dem» (Cipriano & Brackett, 2020).

Det finnes mange beskrivelser av hvordan lærere opplevde denne krevende perioden. Jeg ønsker å finne mer ut av hvordan lærerne egentlig opplevde dette, og har valgt ut et lite utvalg lærere fra videregående skole for å gjennomføre en fokusgruppesamtale om dette tema.

1.2 Tema for avhandlingen

I denne avhandlingen ønsker jeg å undersøke hvordan arbeidsbetingelsene under pandemien har påvirket lærerne. Fikk elevene andre utfordringer i denne tiden, som medførte at lærerne fikk nye utfordringer som omsorgsperson? Hva gjorde i så fall dette med lærerne? Alle var opptatt av å ivareta elevene, men hvordan ble lærerne ivaretatt?

Folkehelseinstituttet har laget gode registerdata og helseundersøkelser under pandemien. Smitteverntiltakene har påvirket barn og unge på mange ulike måter. Barn og unge har i svært liten grad blitt hardt rammet av sykdom som følge av Covid-19. Men studier som undersøkte symptomer på depresjon hos barn og unge, rapporterte om en økning i symptomer. For angst var resultatene blandet. For livskvalitet og trivsel var det også blandede resultater, men hoveddelen av studiene rapporterte om en nedgang i skår på livskvalitet og trivsel (Nøkleby, 2021). Kan disse funnene ha påvirket det arbeidet lærerne skulle utføre? Det er mange elementer som må være på plass for at lærerkollegiet på en skole skal fungere. At hver enkelt lærer skal ha de rammene som er nødvendig for å kunne utføre sitt profesjonelle arbeid og oppleve hverdager som fungerer på alle plan. Et godt arbeidsmiljø er viktig, men det å ha gode relasjoner og velfungerende samhandling i et kollegium er sentralt for arbeidet lærerne skal utføre i skolehverdagen. Men, her er det mange detaljer som ligger skjult og jeg ønsker

å finne ut mer om hvordan dette ser ut. Jeg lurer også på om erfaringen lærerne har gjort seg gjennom pandemien har påvirket deres videre utøvelse av yrket? Utfører lærerne i dag, sitt arbeid på akkurat samme måte som før Covid-19? Eller er noe endret? I så fall hva kan være endret? Har de lært noe som de bærer med seg videre? Hva kan dette i så fall være? Dette har jeg lyst undersøke.

1.3 Problemområdet

Disse spørsmålene er relevant og interessant fordi vi snakker om en stor yrkesgruppe. Vi må se på om de er ivaretatt av systemet rundt dem. Dette er viktig for å kunne vite hvilke endringer som påvirker lærerne i deres arbeid både i positiv og negativ retning. Da må vi vite hva de har opplevd og erfart. Vi snakker om å komme tett på lærerne, for å se på hvordan det har gått med denne yrkesgruppen gjennom en krevende periode preget av unntakstilstander.

Skolen har gjennomgått store endringer de senere år. Endringene har også fått betydning for lærernes arbeidssituasjon. Det kan nevnes at tradisjonelt har undervisning vært et ansvar som hver enkelt lærer har ivaretatt alene, mens det i dag er en endring i form av at lærere arbeider mer i team. Skolen har også i løpet av noen tiår endret seg i forhold til arbeidsformer og variasjonen i arbeidsformer er blitt større. I tillegg til dette har disse endringene fått konsekvenser for lærerne i form av at de i stadig større grad er blitt organisert inn i ulike typer utviklingsarbeid i skolen. Dette medfører at lærerne også må inn i læringsprosesser. En konsekvens i skolen er at lærerne opplever et økende tidspress, både på grunn av et økt antall arbeidsoppgaver og på grunn av antallet møter (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 18-26)

På grunn av pandemien kom det nye rammer og endrede måter å utføre jobben på. Dette ble endringer som skjedde over natten og lærerne måtte snu seg fort rundt for å undervise på digitale flater med elevene hjemme i sengene sine, eller bak svarte skjermer. Lærerne strakk seg svært langt for å være klar til å gjennomføre dette på kort varsel. Dette var det ingen som hadde øvd på og det fantes ingen forskning på området. Lærerne måtte selv lære seg hvordan de skulle utføre hjemmeskole på digitale flater. Både de tekniske, de pedagogiske og didaktiske metodene var ukjent

ved denne formen for undervisning. I tillegg var alle i en krise, dette fikk ulike konsekvenser for hver enkelt, være seg lærer eller elev. I en kronikk i Drammens Tidende, skrives det:

Lærere er også i førstelinje. I to år har de stilt opp. Og de fortsetter å gjøre det. De er blant de siste som kan holde seg hjemme når det brenner som verst. Uansett hvor mye det brenner, må de vise omsorg og møte hundrevis av barn og unge som om de var deres egne.

Etter møtene mine med lærere under pandemien sitter jeg igjen med inntrykket av at de aldri har vært mer utslitt. Det forventes like mye av dem, på toppen av alt som har med smittevern å gjøre (Burner, 2022).

Dette sitatet viser hvordan lærerne har stått på og ikke sviktet når det stormet som verst. Men, hva sitter vi igjen med når stormen stilner? Det er når stormen stilner at det er rom for ettertanke. Nå er det viktig å finne ut hvordan dette faktisk gikk og hvordan det går med lærerne i dag.

1.4 Forskningsspørsmål

«Hvordan opplevde lærerne arbeidsbetingelsene ved nedstengingen under Covid -19 og hvilke erfaringer har de høstet?»

De ytre rammene for å drive skole ble endret over natten, 12. Mars -2020. Jeg ønsker å sette lys på arbeidsbetingelsene lærerne jobbet under, våren 2020. Hvordan opplevde lærerne å gjøre jobben sin hjemmefra? De var plutselig fjernet fra sine kolleger og ledelse, men fikk også avstand til elevene sine. Hvordan opplevde de dette? Hvem støttet de seg til? Rollen som profesjonell lærer hadde plutselig fått endrede vilkår, hvordan opplevde lærerne de endrede vilkårene? Jeg vil også å se på hvilke erfaringer lærerne har høstet nå når denne tiden med nedstenging er over. Jeg lurer på om lærerne kan beskrive økt kompetanse på noen områder som ikke var der før pandemien? Så lurer jeg på hvilke erfaringer, på godt og vondt, lærerne har med seg fra denne tiden.

2 Teoretiske perspektiver

Når jeg nå vil å starte å skrive teoridelen til min masteroppgave, så ønsker jeg å favne bredt for så å smalne inn til det som er kjernen i det jeg ønsker å studere. Denne teorien vil belyse det feltet jeg skal inn i. Forskningsspørsmålet søker å belyse hvordan lærerne opplevde arbeidsbetingelsene ved nedstengingen under Covid-19 og hvilke erfaringer de har høstet fra denne tiden. Dette er mitt utgangspunkt for de teoretiske perspektivene jeg legger til grunn i denne delen. Jeg vil starte med å si noe om lærerrollen som en overordnet rolle og se på samfunnsmandatet som ligger til denne rollen. Om vi ser på det historiske perspektivet, så har denne rollen endret seg gjennom tidene. Hvilke endringer har lærerne vært igjennom, og hva har vært rasjonale ved disse. Lærerne er gitt et handlingsrom i sin rolle, hva må dette handlingsrommet inneholde? Hva skal til for at lærerne skal mestre rollen sin? For å forstå denne rollen, er det viktig å vite noe om nødvendig innhold i dette handlingsrommet. Lærerne er en del av et profesjonelle fellesskap, hvilken funksjon har dette fellesskapet for lærerkollegiet i skolen? Hvordan fungerer dette fellesskapet i skolehverdagen? Fordi jeg vil sette søkelys på lærerne i Covid-19. pandemien vil jeg rette blikket mot forskningslitteratur som kan si noe om denne tiden, sett med ulike briller. Her vil jeg bruke forskning sett med foreldreperspektiv, rektors perspektiv og lærerperspektiv for å synliggjøre erfaringer fra denne tiden.

Til slutt vil jeg rette blikket mot mulige konsekvenser som vil kunne oppstå under krevende arbeidsforhold, dette med tanke på at elever, foresatte og lærere har vært igjennom en lang og krevende pandemi med hjemmeskole.

2.1 Lærerrollen

Alle har erfart lærerens rolle i klasserommet. Men, hva inneholder egentlig lærerrollen? Jeg vil presentere noen perspektiver knyttet til denne rollen. En klassisk definisjon av lærerrollen omfatter summen av forventninger og krav.

Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige

arbeid. Bestemmelser i lov, læreplan og andre forskrifter forplikter alle lærere, og definerer et felles grunnlag for utøvelse av rollen. (Meld. St. 11 (2008–2009), s. 12).

I et systemperspektiv kan en rolle defineres som: «et sett av aktiviteter og relasjoner som forventes av en person som innehar en bestemt posisjon i samfunnet, og av andre i relasjon til denne person» (Bronfenbrenner, 1979, s. 85).

I litteratur knyttet til lærerrollen brukes rollebegrepet på tre måter spesielt: Som sosial posisjon, som karakteristisk atferd i utøvelsen av yrket og som forventninger til arbeidet (Biddle et al., 1997).

Disse definisjonene handler om strukturelle kjennetegn og om krav og forventninger som blir stilt lærere og lærerarbeid både fra læreren selv og andre. Det være seg elever, foreldre, rektor, politikere og samfunnet ellers. De tre måtene å bruke begrepet på, representerer ulike dimensjoner ved lærerrollen. Disse må ses i sammenheng med hverandre. I noen sammenhenger vil lærerne oppleve at forventningene fra omgivelsene ikke stemmer overens med egne forventninger og andre ganger stemmer forventningene overens hos begge parter (Dahl, 2016, s. 30).

Lærerrollen er mangfoldig. Lærerrollen kan oppfattes som stimulerende når lærerne erfarer at elevene blir engasjert. På mange måter er den stimulerende, men den kan også være utfordrende og krevende. De fleste lærere vil oppleve at jobben de gjør er meningsfull. Arbeidet og samværet med elevene er for mange lærere hovedmotivasjonen for å være lærer (Bullough, 2011). Roness (2011) viser i sin avhandling, at det å undervise -og det meningsfulle knyttet til det å arbeide med barn og unge, er noe som vokser frem og blir en sterkere motivasjonskilde i løpet av utdanning og videre inn i læreryrket. Dette bekreftes av mange lærere når vi snakker med dem. Ingen dager er like i dette yrket og du vet aldri hva du møter når du kommer til skolen en morgen. Mange lærere uttrykker at det å være en støtte for sine elever er en drivkraft som gjør arbeidet meningsfylt (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Seligman (2011) påpeker at velvære og mental helse fremmes av positive følelser og gode sosiale relasjoner, opplevelse av mening og opplevelse av å utrette noe. Lærerrollen gir mulighet til å oppfylle alle disse forholdene. I det direkte arbeidet med elevene står

læreren overfor kompliserte oppgaver som krever handlingsberedskap. Problemstillingene de møter, er ofte sammensatt og kan vanligvis ikke løses med enkle grep. Dette innebærer at de må ta valg som kan være kompliserte og lite forutsigbare, men som kan ha stor betydning for den enkelte elev. Mange læreres hverdag preges derfor av en balanse mellom sikkerhet og usikkerhet (Munthe, 2006). Kelchtermans (2011) peker på at når lærerne står i undervisningssituasjonen, har han eller hun ikke noe annet alternativ enn å handle. Ofte, kanskje som oftest, er det flere valgmuligheter, og læreren må velge handlingsalternativ på stående fot. Disse valgene bør være i samsvar med generelle faglige og etiske prinsipper. Derfor kan lærerrollen beskrives som en utfordrende rolle, der læreren får bruke ulike sider ved seg selv. Lærerne trenger derfor stor grad av autonomi eller handlefrihet. Autonomi er et ord som brukes lite blant lærere, men som beskrevet over er dette noe alle lærere kjenner behovet for i en undervisningssituasjon. En aktør regnes som autonom når grunnen for hvordan personen handler, er personens egne grunner. I filosofien brukes ordet autonomi om det som følger av sin egen indre lovmessighet, uavhengig av påvirkning utenfra (leksikon, 2023).

Hovedoppgavene som en lærer skal utføre i sitt virke er å legge til rette for og lede elevenes læring. Lærerne har også som oppgave å samarbeide med kolleger, med foresatte og ulike instanser utenfor skolen som for eksempel helsetjenesten, nav og barnevernet. Lærerne er også pålagt deltagelse i utvikling av skolen som organisasjon og støtte opp om utviklingsarbeid på arbeidsplassen. Lærerrollen har historisk sett alltid vært i endring. Det vil være mange ulike elementer som påvirker denne rollen. Rammebetingelsene vil være en viktig faktor, men også den enkelte lærer som aktør i læreryrket. Lokalsamfunnet, rektor, kolleger på egen skole egne elever og deres foresatte vil være med å påvirke denne rollen. Lærerrollen vil også være ulik avhengig av hvilket trinn og hvilket fag læreren underviser (Meld. St. 11 (2008–2009), s. 12).

2.1.1 Lærernes endringskompetanse

Skolen har gjennomgått store endringer de senere år. Med stadig endringer og innføring av nye nasjonale læreplaner, har dette fått stor betydning for lærernes arbeidshverdag som henvises til i mitt problemområde i kap. 1.

Nasjonale læreplaner har hovedsakelig tre funksjoner: statlig styring av skolene, veiledning for lærere og informasjon til foreldre (Imsen, 2020, s. 297 - 302). Disse læreplanen er ofte en del av en større utdanningsreform. Ideenes læreplan kommer fra overbevisninger, internasjonale forpliktelser og politiske visjoner og avgjørelser (Faldet et al., 2022, s. 173).

Kunnskapsløftet i 2006 innførte en ny vektlegging av læringsutbytte (Bjørnsrud, 2021). Kunnskapsløftets endringer til mer uttalt mål- og resultatstyring, innebar mindre detaljstyring av lærere og skoler, men på samme tid så man at det var en fare for at lærerne blir de profesjonalisert gjennom eksterne standardiseringskrav (Aasen et al., 2015). Tanken bak målstyring var ansvarliggjøring av skoleeier og skoler. Ideologien om målstyring og ansvarliggjøring var en internasjonal trend som gjaldt offentlig sektor, og ikke bare skolen (Myhre, 2009). Prinsippet for målstyring har også medført en endring i synet på rektors rolle. Beatty (2011) mener at den nye rollen kan skape større avstand mellom rektor og lærere. Dette fordi rektor nå sees på som en profesjonell leder med alt ansvar for det som skjer på egen skole.

Disse stadige endringene i læreplanene som lærerne har opplevd i årenes løp, gjør at lærerne som yrkesgruppe må evne å endre seg. Konsekvensene dette får for lærernes arbeidsoppgaver er mange, men ikke alltid like lett å oppfylle. En kan stille spørsmål ved hvordan en som kan lærerne oppfylle disse kravene og samtidig som en kan være autonom i arbeidet sitt?

2.1.2 Prinsipper for skolens praksis

Jeg vil nå rette blikket mot lovverket som skolen styres etter. Skolens oppdrag og hvordan oppdraget skal praktiseres, er nedfelt i lovverket og i læreplanverket for

kunnskapsløftet, 2020. Forenklet kan en si at lærerrollen deles inn i tre hovedområder: Læreren i møte med elevene, læreren som en del av et profesjonelt fellesskap og læreren i møte med foreldre og andre aktører rundt skolen.

Elevene skal møte et inkluderende læringsmiljø, dette er lærerens ansvar. Når det gjelder undervisningen er det lærers ansvar å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. «Elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet. Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan tolkes som at det er lærerens ansvar å ivareta, siden det er læreren som gjør det daglige arbeidet i forbindelse med opplæring og undervisning.

Her er det viktig å kjenne til at læreren gjennom læreplanverket også er ansvarlig for å legge til rette for en god utvikling i skolen. Her vil de ulike aktørene i skolen ha ulike roller. «Skoleeiere, skoleledere og lærere har ut fra sine ulike roller et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen. De må sammen sørge for at skolens praksis er i samsvar med hele læreplanverket» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er viktig og nødvendig at det gjøres lokale tilpasninger, men når disse tilpasningene tilrettelegges, er det også nødvendig at det er i samsvar med læreplanverket.

Det er både viktig og nødvendig å få samarbeidet mellom hjem og skole til å fungere godt, hensikten med dette er å gi en så god opplæring for eleven som mulig. Med ulike roller i forhold til barnet og ungdommen bør en forsøke å få samarbeidet til å fungere til det beste for eleven. Dette er et tosidig ansvar hvor begge parter har et ansvar (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Møte med eleven, å være en del av et profesjonelt fellesskap og møte med foresatte, er altså tre sentrale områder der læreren skal virke. Med det som perspektiv, ser en tydeligere hvilke oppgaver læreren skal ivareta i sitt daglige arbeid. Læreren har mye ansvar og at den strekker seg ut over det å undervise elevene. Arbeidet med elevene

er likevel det mest sentrale i lærerrollen. Men, bare dette arbeidet innebærer en hektisk hverdag i skolen med få muligheter til å ta pauser (Hargreaves, 2003). Som også Skaalvik & Skaalvik (2012, s. 32-34) sier det, dette tidspresset er en trussel mot lærernes mestringsforventning, fordi god undervisning krever forberedelse.

2.2 Det profesjonelle fellesskapet

Læreren og det profesjonelle fellesskapet, finner jeg som svært interessant for denne avhandlingen. Jeg anser dette kollegiale fellesskapet som en viktig støttefunksjon i en krevende hverdag. Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis (Hargreaves, 1996). God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen.

Delings- og læringskultur vil være med å styrke et kollegium. Det er en styrke når en skole får dette til å fungere. En lærer kan ikke alene utvikle seg til sitt fulle uten støtte fra sine kolleger. Lieberman, (1984) sier:

Det har vært hevdet at gjennom samarbeid og kollegialitet kan lærerne i sitt arbeid komme lenger enn til personlig, individuell refleksjon eller avhengighet av eksperter utenfra, til et punkt der de kan lære av hverandre, dele med hverandre og utvikle seg i et fellesskap.

Det er gjennom dette samarbeidet og denne kollegialiteten lærerne kan utvikle seg, de kan støtte seg til hverandre og på den måten utvikle seg. Av natur vil mennesker streve med å endre seg, men i fellesskap kan mennesker utvikle seg. Bird & Little, (1986) sier det i sine forskningsresultater knyttet til teknisk utvikling i skolen. De uttaler at det tyder på at den sikkerheten som følger med fellesskapet og støtte fra kolleger, gjør en mer villig til å eksperimentere og utfordre seg selv. Dette vil igjen føre til at lærere vil være mer innstilt på og utvikling seg som en del av yrket. På den måten vil samarbeid danne en viktig forbindelse mellom skoleutvikling og lærerutvikling. De sidene ved samarbeid som medfører deltagelse i beslutningsprosesser og gjensidig rådgivning og veiledning, er blant de prosessfaktorene som stadig viser gode skolerresultater i undersøkelser av effektive skoler (Hargreaves, 1996, s. 195).

Samarbeid og kollegialitet blir ikke bare ansett som positivt for lærernes profesjonelle utvikling og internt initiert skoleutvikling, men blir også av mange betraktet som viktig for gjennomføringen av endringer der påleggene kommer utenfra (Hargreaves, 1996, s. 195). Samarbeid mellom lærere er ikke bare viktig for å skape bedre moral og større tilfredshet blant lærerne, men er også nødvendig om en ønsker en undervisning på høyeste nivå. Kollegialitet og samarbeid er også nødvendig for å sikre at lærerne drar nytte av sine erfaringer og fortsetter å utvikle seg gjennom hele sitt liv som yrkesaktiv (Shulman, 1984). For mange har samarbeid og kollegialitet blitt selve nøkkelen til forandring i skolen. På samme tid vil det også være dette som bygger tilhørighet og tilknytning til arbeidsplassen. Som Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 75) påpeker, når lærerne får samarbeidet til å fungere godt og konstruktivt, er det mange lærere som oppfatter det som en trivselsfaktor. Skaalvik og Skaalvik, (2012) viser også til at et påtvunget samarbeid vil kunne fungere som et tveegget sverd. Derfor kan et samarbeid også oppleves som belastende.

2.2.1 Kritisk blikk på lærersamarbeid og kollegialitet

Samarbeid og kollegialitet kan ha mange ulike uttrykk: undervisning i team, samarbeid om planlegging, veiledning av kollega, profesjonelle samtaler og skolevurdering for å nevne noen. Det uformelle samarbeidet, kan være når en møter en kollega i gangen, eller på lunsjrommet og drøfter en felles utfordring. Samtalene kan handle om hvor en finner utstyr, hvordan utstyret brukes eller samtaler rundt en klasse eller en elev. Dette er mindre og korte samtaler, men ikke mindre viktig av den grunn. Disse eksemplene har det til felles at det er lærere som snakker sammen og arbeider sammen. Little (1990) har satt noen nyttige rammer rundt forskjellige kollegarelasjoner ut fra hva det betyr for lærernes uavhengighet. De samarbeidsformene som handler om å diskutere ideer og ressurser fra hverandre, gi og få støtte, betegnes ikke som trusler mot lærerens uavhengighet. Dette fordi denne type samarbeid foregår utenfor klasserommet uten å berøre kontroll over sin egen praksis.

Det blir ofte argumentert med at samarbeid uansett form vil medføre myndiggjøring, refleksjon og motivering for å stadig være i utvikling. I praksis er det bare noen former som har slik konsekvens (Hargreaves, 1996, s. 197). Spørsmålet om hva samarbeid og kollegialitet betyr, fører ofte til spørsmål om hvem som styrer og kontrollerer samarbeidet. Det store spørsmålet er, hvem sin samarbeidskultur snakker vi om.

Påtvungen kollegialitet

Motforestillingen til et kollegialt samarbeid har som regel handlet om utfordringer knyttet til gjennomføringen. Det som ofte kommer frem, er problemer med å finne tid til samarbeid. To viktige konsekvenser av den påtvungne kollegialiteten kan være at det er ineffektivt og mangler fleksibilitet – lærerne møttes ikke når de burde, de møttes uten å ha noe å drøfte, de ble involvert i kollegaveiledningsarbeid som de ikke har forstått hensikten med, eller som de ikke kunne gjennomføre på grunn av sammensetningen av gruppene. Det er ødeleggende når et forsøk på samarbeid ikke fungerer. Det som blir konsekvensen er av dette, er at lærerne heftes og forstyrres. Den manglende fleksibiliteten ved slike obligatoriske samarbeid gjør det vanskelig å tilpasse opplegget til den enkelte skole og den enkelte klasse. Lærernes profesjonalitet blir overkjørt, og energi og krefter tømmes ut. (Hargreaves, 1996, s. 218).

Lærerarbeid og skolekultur

Å skape en felles identitet som «en hel skole», kan fungere bra noen steder, men det har vist seg vanskelig i videregående skole (Hargreaves, 1996, s. 244). Det å høre til «en hel skole» betyr ifølge Nias (1992) at en «søker å høre til et fellesskap, at en deler de samme pedagogiske overbevisninger og mål, at en arbeider sammen i team, anerkjenner hverandres gjensidige kunnskap og kompetanse, har gode relasjoner til hverandre i gruppen, er engasjert og interessert i andre klasser enn sin egen og verdsetter rektors lederskap».

Ordet balkanisering er et begrep som brukes om lærerkollegiet ved en skole. Denne balkaniserte kulturen har noen tydelige trekk, både i skolen og andre steder. I balkaniserte kulturer blir lærerne sterkt knyttet til den undergruppen som hans fag

eller gruppe, hører til innenfor. Særlig lærere i videregående skole identifiserer seg med det de ser på som «sitt» fag, og å se verden fra dette fagets ståsted. Dette former på en måte lærerens identitet. Når medlemskap i flere grupper er uvanlig, betyr det samtidig at en ekskluderer og distanserer seg fra andre og annerledes tenkende. Dette vil på sikt få konsekvenser for kommunikasjon og utvikling av felles forventninger i kollegiet. Balkaniserte kulturer har et politisk preg. Forfremmelser, status og ressurser blir ofte fordelt gjennom denne type kulturer. Her er det både vinnere og tapere. Balkaniseringen påvirker hvordan lærerne opptrer i fellesskap (Hargreaves, 1996, s. 222). Det er vanskelig å unngå balkanisering blant ulike grupper av lærere. Det er viktig å aktivt jobbe for en hel skole og å jobbe for at grensene mellom de ulike fagene viskes mer ut, at statusforskjeller fjernes. Hele hensikten vil være å skape et sterkere samhold i kollegiet og en velfungerende samarbeidskultur, hvor en kan finne fellesskap, støtte og tillit i kollegiet. Det må legges ned ressurser for å jobbe imot at en slik balkanisering oppstår.

2.3 Profesjonelt handlingsrom

2.3.1 Autonomi

Lærerne som gruppe har i utgangspunktet stor grad av autonomi og det er klar sammenheng mellom hvor stor grad lærerne har autonomi og engasjementet de viser i undervisningen (Baard et al., 2004).

Det får konsekvenser for lærerens frihet til å ta egne beslutninger, når mange lærere opplever at autonomien er i ferd med å snevres inn. Selv når det gjelder valg av arbeidsformer i egen undervisning, forteller mange lærere at de føler en sterkere styring. Dette er alvorlig fordi lærerne står i en situasjon hvor de må handle og de trenger trygghet på egne valg. Det er også lærerne som kjenner elevene og deres behov. Derfor trenger lærerne autonomi i undervisningen for å kunne ivareta elevenes behov på best mulig måte (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Deci (1989) fant at når ledere var mer autonomistøttende, rapporterte de ansatte et høyere tillit i bedriften og større arbeidsglede. For å fremme følelsen av autonomi i

arbeidsforhold legger selvbestemmelsesteorien vekt på autonomistøttende ledelse (Baard et al., 2004). Det som menes med en autonomistøttende ledelse i skolen er følgende:

- a) at lærernes synspunkter og perspektiver respekteres og anerkjennes
- b) at informasjon gis på en ikke- kontrollerende måte
- c) gir lærerne muligheter til å velge og bestemme selv
- d) la lærerne selv finne løsninger eller å ta initiativ i forhold til forandring
- e) tar lærerkollegiet med på råd om strategiske valg, normer og verdier for å arbeide ved skolen og valg av utviklingsarbeid.

En rekke undersøkelser viser at autonomistøttende ledelse fremmer autonom motivasjon, trivsel, tillit til ledelsen, positive holdninger til arbeidet og arbeidsplassen og større aksept for endringer (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

2.3.2 Selvbestemmelsesteorien og motivasjon

Selvbestemmelsesteorien fokuserer spesielt på å finne forhold som fremmer indre motivasjon og autonom ytre motivasjon. Det er spesielt tre grunnleggende psykologiske behov, oppmerksomheten har rettet mot: -behovet for autonomi eller selvbestemmelse, -behovet for tilhørighet og -behovet for kompetanse (Ryan & Deci, 2000). Behovet for autonomi handler om frihet til å handle i gitte situasjoner, behovet for kompetanse referer til at en mestrer oppgaver og utfordringer som en blir stilt overfor. Behovet for tilhørighet er et behov mennesket har for å føle at det hører hjemme i en gruppe og for å føle gjensidig respekt og tillit (Baard et al., 2004). Alle mennesker antas å ha disse behovene. En betingelse for indre motivasjon, og for mental helse og velvære, er tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene. Det vil undergrave indre motivasjon og ha negative konsekvenser for både trivsel og psykisk helse, om disse behovene ikke tilfredsstilles (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 44).

Lærernes forhold til elever, kolleger, rektor og foreldre kan vurderes med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien. Positive sosiale relasjoner til både rektor og kolleger, men også foreldre og elever må vurderes som en betingelse for opplevelsen

av tilhørighet. Dette krever respekt og tillit, men også anerkjennelse og opplevelse av å bli inkludert og hørt.

Motsatt kan en si at negative forhold til elevene og manglende motivasjon hos elevene kan føre til at læreren ikke får gjennomført undervisningen slik vedkommende ønsker å gjøre det. Dette kan medføre en følelse av å miste autonomi. Vanskelige samarbeidsforhold i lærerkollegiet eller manglende tillit fra rektor kan også resultere i følelse av å ikke ha tilstrekkelig autonomi (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

2.4 Konsekvenser av belastninger i arbeidsforhold

Det er ikke til å stikke under en stol at læreryrket er krevende. Det er mange roller som skal dekkes, som jeg tidligere har påpekt. Lærerslitasjen er stor i en normal skolehverdag, som det kommer frem i teksten under. Forskning viser at mange lærere velger å forlate yrket også når vi ikke har en pandemi. Roness (2011) fant i sin avhandling at 40% av uteksaminerte lærere fra Norge, ved praktisk pedagogisk utdanning, enten ikke startet å arbeide som lærer eller sluttet innen 18 måneder.

Problemstillingen min, hvordan har lærerne opplevd arbeidsbetingelsene ved nedstengingen under pandemien og hvilke erfaringer har de høstet, vil være naturlig å plassere i dette teoretiske området.

2.4.1 Slitasje hos lærere

Mot en forståelse av lærerfracfall

For å nå et av UNESCOs bærekraftsmål må verden rekruttere 69 millioner nye lærere innen 2030 (Statistics, 2016). En av hovedårsakene til at så mange nye lærere må rekrutteres, er på grunn av det høye lærerfracfallet. For eksempel antyder noen estimater at nesten halvparten av nye lærere forlater yrket innen fem år (Sims & Jerrim, 2020). Madigan & Kim (2021) har laget en metaanalyse som ser på utbrenthet, jobbtilfredshet og lærernes intensjon om å slutte. Forfatterne ønsker å se på hvilke faktorer som ligger til grunn for hvorfor lærere slutter i jobben. De undersøker to

psykososiale faktorer, utbrenthet og jobbtilfredshet, som bidrar til lærernes intensjon om å slutte i yrket. De undersøker også hvilke av disse faktorene som er viktigst.

Studien viser at alle tre utbrenthetssymptomer (utmattelse, depersonalisering og redusert prestasjon) var involvert i lærernes intensjoner om å slutte til en viss grad.

Undersøkelsen viser også at jobbtilfredshet er en viktig beskyttende faktor for å unngå at lærerne forlater yrket. Misnøye vil derimot, sannsynligvis føre til at lærerne mangler motivasjon, får mindre glede og ønsker å trekke seg fra klasserommet.

Som en konklusjon beviser denne studien at både utbrenthet og jobbtilfredshet er relatert til lærernes intensjon om å slutte i yrket. Funnene tyder på at utbrenthet kan gi større risiko for læreravgang enn tilfredshet gir beskyttelse, og at denne risikoen kan øke. Som en følge av disse funnene vil forebygging av utbrenthet være viktig for å redusere lærerfrfall.

Forlate undervisningen – tegn på handlefrihet?

Det kommer stadig rapporter om et høyt antall lærere som slutter i yrket i mange land, også i Norge. Bakgrunnen for denne artikkelen om hvorfor lærere forlater undervisningen av Smith & Ulvik, (2017) er et større forskningsprosjekt der et team på fem forskere har intervjuet 24 norske eks-lærere. Forskningens fokus er stort sett fortellinger om personlige og profesjonelle erfaringer av negativ art. Denne artikkelen har en helt annen tilnærming. Fire kvalifiserte lærere som sluttet i yrket, er valgt for å representere de som sluttet i yrket. De sluttet ikke fordi de var misfornøyde med jobben eller hadde negative erfaringer, men fordi de trengte mer plass og autonomi enn de hadde som lærere. Deres motiver for undervisning var hovedsakelig iboende, de var vellykkede lærere, men de ble rastløse og forlot sine trygge jobber for å starte på nytt, og de lyktes. Det er med andre ord mange grunner til at lærere slutter i yrket, Smith & Ulvik finner at det er andre grunner enn «resilience»-problemer, motgang og tilpasninger i undervisningssammenheng. Og påstanden til Smith & Ulvik er at disse positive historiene er underrepresentert i litteraturen om lærerfrfall.

2.4.2 Utbrenthet i læreryrket

Det er mange måter å oppdage utbrenthet, hos lærere. Minst 132 ulike trekk har vært benyttet på denne tilstanden (Schaufeli & Enzmann, 1998). Kjennetegnene kan deles inn i fem hovedgrupper: følelsesmessige, kognitive, fysiske, adferdsmessige og motivasjonelle, som alle kan identifiseres hos utbrente lærer (Mykletun, 2002, s. 171).

De følelsesmessige kjennetegnene kan inkludere utmattelse og denne opplevelsen av mislykkethet og irritasjon er vanlige reaksjoner hos lærer (Mykletun, 1985). De kognitive kjennetegnene kan innebære håpløshet eller mangel på kontroll. Fysiske kjennetegnene kan omfatter alle former for kroppslige plager som tradisjonelt er knyttet sammen med stress (Roness, 1995); (Schaufeli & Enzmann, 1998). Kjennetegn som omhandler adferd, kan være konsentrasjonsvansker, men også benekte sine problemer. Det siste er vanlig blant lærere. Kjennetegn som omhandler motivasjon, kan være entusiasme og iver til skuffelse, resignasjon og tilbaketrekking (Løvås, 1998).

Risikofaktorer

Sivesind Mehlum (2023), påpeker at det er velkjent at eksponering for langvarige stressfaktorer på arbeidsplassen kan føre til utvikling av utbrenthet. Visse jobbkrav i læreryrket, spesielt mye ansvar og stramme tidsfrister, gjør undervisning til et av de mest stressende yrkene man kan ha. Forklaringer kan finnes i individet, i samhandling og relasjonene i deres sosiale miljø, i arbeidsorganisasjonen, og i samfunnets funksjon og struktur. En ny europeisk definisjon er etablert ifølge Sivesind Mehlum (2023). «Yrkesmessig utbrenthet, eller arbeidsrelatert fysisk og psykisk utmattelsestilstand hos en arbeidstaker, det er en utmattelsestilstand som skyldes langvarig eksponering for arbeidsrelaterte problemer».

Mykletun, (2002) forklarer ulike innfallsvinkler på hvordan utbrenthet kan virke inn på individet. Risikoen for utbrenthet er størst ved sterk motivasjon og involvering i arbeidet. Utbrenthet utvikler seg i fire faser. Prosessen går fra entusiasme gjennom stagnasjon og frustrasjon til apati. En urealistiske forventninger til jobben er selve kjernen i utbrenthet. En fjerde innfallsvinkel er sentrert omkring hvordan planlagt arbeid kan mislykkes, og ser utbrenthet som en følge av det. Denne forståelsen

vektlegger ulike måter læreren kan bli frustrert ved hendelser i jobben. Et eksempel kan være at det han er motivert for å utføre, ikke lar seg gjennomføre. Eller at undervisningen blir avbrutt og som følge av det blir ikke de planlagte mål med undervisningen nådd.

Når det gjelder de relasjonsorienterte teorier – vektlegger risikofaktorer i krevende mellommenneskelige relasjoner- eksempler kan være: lærer – elev, lærer – elevens foreldre, lærer og arbeidskolleger, og lærer – skoleleder. Opplevd jobbrelatert kompetanse (professional «self-efficacy») er resultat av å oppnå mål, mens en måloppnåelse som uteblir medfører redusert motivasjon og utbrenthet. Arbeid med store krav til emosjonell ytelse kan trolig utløse utbrenthet (Mykletun, 2002).

(Mykletun, 2002)

Her vektlegges risikofaktorer i organisatoriske forhold Cherniss (1980) har formulert en teori om «realitetssjokket» som møter nyutdannede medarbeidere. Modellen er i høyeste grad relevant for skolen, men det overordnede bildet er at skolen i Norge er preget av at utbrenthet øker med økende alder (Mykletun, 2002, s. 184). «Mismatch» mellom personen og kravene i arbeidsorganisasjonen er kjernen i teoriene som er formulert.

2.4.3 Omsorgstrett

Når ansvaret blir for stort, oppgavene for tunge, presset for høyt og de vonde historiene for mange, er risikoen høy for å utvikle omsorgstretthet. Psykologspesialist Hægeland, (2023) forteller i sitt foredrag om risikoer i omsorgsykker. Etter Coronapandemien er dette blitt et begrep som også brukes i skolen, belastningene er blitt for store i Coronatiden. Det er ikke skrevet så mye om dette i norsk kontekst, men i internasjonal litteratur er dette et etablert begrep. Omsorgstretthet, oversatt fra det engelske begrepet *compassion fatigue*, er blitt definert som «den dype emosjonelle og fysiske utmattelsen som hjelpende profesjonelle og omsorgsgivere kan utvikle i løpet av sine karrierer som hjelpere» (Mathieu, 2012). Omsorgstretthet har også blitt beskrevet som «en forstyrrelse som rammer de som gjør arbeidet sitt godt» (Figley,

1995). Dette er ikke noe som plutselig dukker opp, det er noe som kommer snikende over tid.

Omsorgstretthet kjennetegnes av utmattelse, fysiske plager, endret søvn, nedsatt konsentrasjon, redusert yteevne og selvfølelse, følelse av utilstrekkelighet, redusert empati, nummenhet, ansvarsfraskrivelse, angst og irritabilitet. Dette kan føre til at man opplever en økt distanse til andre mennesker, som kan gå utover relasjonen til elevene, kollegaene, familiemedlemmer og andre samarbeidspartnere (Vang, 2021).

Rothschild (2006) forklarer gjennom teoretiske studier hvordan terapeuten lider under overdreven sympati for sine klienter. Og presenterer deretter strategier for hvordan hjelperen kan gis hjelp. Dette forteller at det også må være et søkelys på hjelperen, ikke bare den som skal gis hjelp. Hvordan avsløre at en er omsorgstrøtt og hvordan få hjelp, men kanskje det viktigste er å kunne forebygge omsorgstretthet?

For å kunne forebygge omsorgstretthet, må vi bli bevisst at omsorgstretthet er et reelt problem som kan ramme de som jobber med mennesker. Vi må kjenne risikofaktorer, symptomer og sette inn tiltak, før det går så langt at de ansatte ikke lenger orker å bli i jobben. Arbeidsgiver må ha søkelys på å ta vare på de ansatte som hjelpere.

Hva trengs for å unngå omsorgstretthet eller for å komme over det? Forholdet til egenomsorg, kan her være sentralt. Hvilke vaner er etablert på jobben for å forebygge og reparere omsorgstretthet? Hvilke vaner bør være til stede på arbeidsplassen for å forebygge og reparere omsorgstretthet? Det som erfaringsmessig hjelper er ifølge Hægeland (2023) faglig oppdatering, bearbeiding, evnen til å være til stede her og nå, gjenkjenne reaksjoner tidlig og justere. Men også god og jevnlig kontakt med støttende relasjoner og gode rolleavgrensninger i forhold til profesjonsutøvelse.

Utbrenthet vs Omsorgstretthet

Både definisjonen av utbrenthet og omsorgstretthet nevner utmattelse. Mens utbrenthet antas å dreie seg om en reaksjon på rammene man arbeider under, kan man si at omsorgstretthet i større grad handler om innholdet i arbeidet. Det handler

om hvordan arbeidet med mennesker og deres lidelse påvirker oss som hjelpere (Kaspersen & Bjarstad, 2020). Symptomene på omsorgstretthet overlapper med symptomene på utbrenthet og omfatter blant annet at man kan bli kynisk og nummen, eller at man blir overinvolvert og overveldet av følelser fordi man engasjerer seg sterkt i skjebnen til de man arbeider med (Haavik, 2020).

Gjennom ulike team i dette kapitlet er det satt søkelys på ulike konsekvenser som kan oppstå på bakgrunn av belastninger i arbeidsforhold. Både det å slutte i arbeid og det å bli utbrent eller omsorgstrett kan være konsekvenser av for stor belastning i arbeidsforholdet. Disse tema er løftet med tanke på å møte forskningsspørsmålet i denne oppgaven. Hvordan opplevde lærerne arbeidsbetingelsene under Covid-19?

2.5 Forskning på skolen under pandemien

Jeg ønsker i denne delen av teksten min å sette fokus på hva forskningen på skolen forteller fra Coronatiden. Jeg vil se på hvordan hjemmeskole fungerte sett med foreldre og elevperspektiv. Men jeg vil også se på en undersøkelse som ser denne tiden fra rektors perspektiv. Hva sier forskningen om ikke-kognitive egenskaper ved lærerne som håndterte både undervisningen og den sosiale støtten til elevene i denne tiden? Jeg ønsker å presentere ulike undersøkelser for å belyse hvordan denne tiden så ut i skolen og hva som var viktige egenskaper ved støtten som lærerne ga i denne tiden. Til slutt velger jeg å presentere en psykolog perspektiv om hvordan elevene har opplevd denne pandemien. Dette for å belyse min problemstilling, lærernes opplevelse av pandemien og erfaringene de høstet.

2.5.1 Hjemmeskole under Covid-19.pandemien

COVID -19-pandemien gjorde ulike former for hjemmeundervisning til et globalt fenomen over natten i 2020. Hva som kjennetegnet denne perioden med tanke på undervisning på hjemmeskole, er ikke bare interessant i seg selv her og nå. Det er også viktig på utdanningsfeltet i fremtiden. Det er avgjørende at det forskes på den opplæringen som ble gitt under pandemien (Krumsvik, 2020). Pandemien berørte alle

involverte i skolen. Det kan derfor være nyttig å se på hvordan dette opplevdes for elevene og foreldrenes hjemmesituasjon.

Dalland et al., (2022) har sammenfattet noe av forskningen på temaet hjemmeskole under pandemien og peker på at den bærer preg av individuelle oppgaver og høye krav til selvregulert læring. Våren 2020 ble det utarbeidet en undersøkelse til foresatte med barn i grunnskolen. Hensikten var å få dokumentert hvordan hjemmeskole fungerte.

Ulike land tok i bruk ulike virkemidler, dette for å sikre at alle elever fikk noe opplæring under pandemien og i periodene med stengte skoler. Noen land endret forventningene til skolen i perioden med hjemmeskole. De lagde «alternative læreplaner» og tilbød det de kalte for «nødundervisning». I Norge forble det faglige ambisjonsnivåene de samme under hjemmeskolen. Høye ambisjoner for digital kompetanse i skolen går igjen i norske styringsdokumenter de siste tretti årene, og skolen har relativt god tilgang på utstyr og læringsplattformer. Dessuten er den generelle infrastrukturen i Norge svært god, store deler av befolkningen har internett hjemme.

Tendensen i de få norske studiene som er publisert så langt, er at de fleste lærere klarte å fortsette med å gi undervisning til sine elever. Noen grupper elever ble hardere rammet av hjemmeskole enn andre. Det antas at elevene har lært mindre i perioden med hjemmeskole, og at det spesielt gjelder elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn eller svake skolerresultater.

Når det gjelder oppmøte og kontakt med lærer viser funnen i denne studien at tre av fire elever på ungdomstrinnet hadde oppmøteplikt om morgenen.

Det kommer tydelig frem i undersøkelsen at det var individuelle oppgaver hjemme som dominerte hjemmeskolen det meste av tiden. Samarbeidsoppgaver og kollektive læringsprosesser ble benyttet i svært liten grad. Dette er noe overraskende når en tenker over at hele hjemmeskolesituasjonen isolerte elevene fra deres sosiale liv på skolen.

Enkelte foresatte nevnte også at barna ikke ville ha hjelp, at de snudde døgnet, at de ikke fikk innsyn i barnets arbeid og at det var stressende at barnet måtte dokumentere at oppgavene var utført innen bestemte tidsfrister.

Undersøkelsen konkluderte med at lærere, elever og foresatte strakk seg langt da det ble innført hjemmeskole våren 2020. Det konkluderes også med at situasjonen var svært krevende også for lærerne og at forholdene for å drive hjemmeskole ikke var gunstige. Lærerens rolle som tilrettelegger og veileder i elevenes læringsarbeid ble vanskeligere på grunn av den relativt svake kontakten elevene hadde med lærer. Dette kombinert med overbruk av skriftlig arbeid og individuelle arbeidsformer og at klassens kollektive læring ble nedtonet gjorde læringsarbeidet vanskelig (Dalland et al., 2022)

2.5.2 Skolelederens erfaringer og læring fra Covid-19-pandemien i Norge

Lien, Khan og Eid, (2022) har gjennomført en studie og presenterer funn fra semistrukturerte intervjuer med 15 norske rektorer. Rektorene utdyper sine erfaringer fra skolestenging, overgang til digital undervisning og pedagogisk ledelse i pandemiens første halvår.

Studien har tre hovedtema hentet fra intervjuene: «Vi tok et kvantesprang inn i den digitale verden», «Vi prøvde å være nær, selv om vi ikke kunne» og «Vi måtte justere». Jeg vil her presentere de funn som kom frem i denne undersøkelsen.

«Vi tok et kvantesprang inn i den digitale verden»

Rektorene forteller at: den digitale kompetansen til de ansatte var veldig heterogen. Mange rektorer rapporterte at deres ansatte manglet tilstrekkelig digital kompetanse. For å løse denne mangelen på kompetanse, la rektorene til rette for at de ansatte kunne lære av hverandre. De ansatte med høy digital kompetanse gikk foran og startet med å dele tips og erfaringer med hverandre. En rektor beskriver situasjonen: «Plutselig ble vi sittende på hvert vårt hjemmekontor. Vi hadde aldri drevet skole på denne måten tidligere».

Flere ansatte fortalte til sine rektorer at arbeidsdagen hjemme strakk seg utover ettermiddagen og kvelden. Mange lærere erfarte derfor at hjemmekontor ble en byrde. Flere av rektorene prøvde å regulere arbeidspresset ved å etablere en tydeligere og mer realistisk forventning til lærerne gjennom pandemien. En av rektorene uttrykker:

Herregud, de jobbet! Jeg måtte sette noen begrensninger for lærerne. Jeg måtte gå inn å si, «du får ikke lov å jobbe så mye», vi formidlet det til foreldrene også. Det tok litt av, dette søkelyset på jobb, mye mer enn vi hadde trodd.

«Vi prøvde å være nær, selv om vi ikke kunne»

De fleste av rektorene beskrev å ha flere medlemmer av deres undervisningspersonale i høyrisikogrupper og deres usikkerhet, bekymringer eller sårbarheter blir uttrykt på ulike måter. En rektor beskriver at enkelte lærere ble usynlige, mens andre trengte mer oppmerksomhet. Rektorene forteller at de mistet litt oversikten over de ansatte. Flere av rektorene belyser reåpningen som spesielt krevende. Det å overbevise de ansatte at det var trygt å komme tilbake på skolen, mens andre bedrifter fortsatt var stengt, det var krevende. En rektor beskriver: «Den største utfordringen, det var å nå ut og møte alle der de var, fordi de var så forskjellig».

Rektorene uttrykker også bekymring for å ikke kunne identifisere og følge opp elever i faresonen og sliter med å gi spesialundervisning til elever med lærevansker. Flere rektorer beskriver at de var bekymret for å miste av syne de elevene som trengte hjelp. En rektor uttrykker: «Det som bekymrer meg mest er nok den prisen noen barn og unge mennesker må betale».

«Vi måtte justere»

De fleste rektorene uttrykker at de var uforberedt for denne krisen og erkjenner at de aldri hadde forestilt seg en slik situasjon. Flere ga uttrykk for at det var vanskelig å tolke hvordan regler skulle forstås og at den daglige organiseringen av skolehverdagen etter smittevernveilederen i praksis var vanskelig, om ikke umulig. En rektor kommenterer:

Jeg legger merke til at vi har et enormt ansvar. Konsekvensene kan bli store. Vi tenker at konsekvensene kan bli at noen dør av det basert på det valget vi tok. Dette er vanligvis ikke tilfelle. Så det er noe man noterer seg.

Flere rektorer beskriver skolehverdager med korte frister for å gjøre endringer og identifiserer hurtige skifter hvor skolen måtte snu seg helt rundt som spesielt krevende. Flere rektorer beskrev at de prøvde å skåne de ansatte ved å fjerne oppgaver og redusere arbeidsbelastningen. En rektor beskrev vanskeligheter med å finne inspirasjon til å engasjere seg i hardt arbeid i høstsemesteret og observerte at de ansatte fortsatt opplevde mental tretthet på slutten av året.

Denne studien gir en unik mulighet til å fange opp en rekke problemer rektorer måtte ta tak i de første månedene av pandemien. (Lien et al., 2022)

2.5.3 Hva gjør en god lærer under pandemi?

Covid-19 har endret utdanningslandskapet. Skoler har i perioder vært åpne og i andre perioder vært lukket. Dette har vært styrt etter politiske endringer, lærerne har fortsatt å undervise og ta vare på elevenes velferd (Van Lancker & Parolin, 2020).

Pandemien har også løftet det spørsmålet som stadig dukker opp: Hva gjør en god lærer? I en pandemi, når det er vanskelig å planlegge fremtiden, er det sannsynlig at kvaliteter som ligner på empati og kommunikasjon, og motstandskraft og tilpasningsevne vil være svært viktig. Den studien vi nå skal se på undersøkte, hva som gjør en god lærer under en pandemi?

I en metaanalyse utført av Kim et al., (2019) som besto av semistrukturert intervju fra 23 statlige grunnskole- og videregående lærere i England, november 2020. Deltagerne ble spurt om hvilke kvaliteter som gjør en god lærer under pandemien, og om den kvaliteten var like viktig før pandemien og ville være like viktig etterpå. Resultatene viste at det var spesielt to kvaliteter som ble tydeliggjort. Det var omsorg for elevenes trivsel, og håndtering av usikkerhet.

På tema omsorg for elevenes trivsel. Det var varme mellommenneskelige relasjoner som ble trukket frem som det viktigste middelet som kunne bidra til å berolige elevene.

Det å kunne håndtere usikkerhet ble også registrert som en viktig egenskap i denne tiden. Å kunne tilpasse seg den skiftende hverdagen. Deltagerne kommentert at det var viktig at det var god kvalitet på kommunikasjonen. De påpeker at det var viktig før pandemien og det vil være viktig etter, men under de spesielle omstendighetene har dette blitt forsterket.

2.5.4 Digital undervisning.

Som Krumsvik, (2022) sier det i sin bok om klasseledelse i den digitale skolen. Hva vet vi egentlig om hvor effektivt det er med digital undervisning, sammenlignet med klasseromsundervisning? Under pandemien ble dette aktualisert, når skolestenging førte til digital undervisning.

Forskning på hjemmeundervisning er gjennomført både før, under og etter pandemien. Mens Means et al., (2010) fant at det var bedre læringsresultater i nettbasert digital undervisning enn i klasseromssetting i sin metaanalyse. Og i studien «The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of empirical litteratur» fant forskerne på sin side at elever som fikk digital undervisning, presterte litt bedre enn elever som fikk undervisning ansikt til ansikt (Means et al., 2013).

Krumsvik et al., (2019) fant blant annet at digital undervisning ikke bare handler om det praktiske og tekniske aspektet ved strømmingen av undervisning på nett. undervisning krever også systematisk planlegging, en grundig digital didaktikk, digital kompetanse og ledelse av læringsløpet både før, under og etter selve undervisningen. Muir et al., (2019) finner også at en rekke faktorer påvirker evnen til å undervise på nett, og at det kreves nye ferdigheter på en rekke områder.

Oinas et al. (2022) fant at blant over 30 000 finske elever med hjemmeskole under pandemien var det en tendens til at elever med gode selvreguleringsevner hadde

positive erfaringer med digital undervisning. Hammerstein et al., (2021) fant i deres systematiske review at ved covid-19 relatert skolestenging og hjemmeskole med digital undervisning at effekten av dette virket negativt inn på skoleprestasjoner, da spesielt på elever med lavere sosioøkonomisk bakgrunn og blant de yngste elevene.

2.5.5 Ungdomspsykolog etter Covid-19. Pandemien

Psykolog Halse Kneppe (2023) forteller i sin bok at han har fulgt ungdommen i videregående skole i Oslo, tett under pandemien. Han frykter at de verste konsekvensene av nedstenging ligger foran oss. Høsten 2022 beskriver han som den «suverent mest krevende høsten han har opplevd i videregående skole». Han påpeker at ungdommen som gikk på ungdomsskolen i Coronatiden, fikk en «forsinket sosial utvikling med mindre møte med jevnaldrende». Han opplever at ungdommene ble mer sosialt usikre og overlatt til seg selv og internett, i denne tiden. For noen oppleves det nesten som å gå rett fra barneskolen til videregående og det er en enorm overgang, sier Halse Kneppe.

Ved hjelp av disse artiklene som alle omhandler pandemien, sett fra ulike perspektiv, har ønsket vært å lage et perspektiv over hvordan ulike grupper i skolen har opplevd pandemien. Fokuset gjennom dette teorikapitlet har vært på lærerens roller, oppgaver og utfordringer. Ønsket har vært å lage et rammeverk over feltet som skal brukes til diskusjon av forskningsspørsmålene. Lærerrollen er plassert inn i en kontekst for å beskrive perspektiver knyttet til rollen. Forventninger og krav som ligger nedfelt i lovverket, er løftet. Lærerne i dagens skole utfører ikke arbeidet i skolen alene, i dag er det mye mer vanlig å jobbe sammen i team av ulik art. Lærerne trenger hverandre for å ha styrke i fellesskapet, det har teorien i dette kapitlet bekreftet. Men, det er ikke uten betydning hvordan dette samarbeidet organiseres. Det er viktig at lærerne opplever at dette ikke er påtvunget. Det er helt nødvendig for at læreren skal kunne utføre sitt arbeid på en tilfredsstillende måte at de har stor grad av autonomi. Læreryrket er både krevende og for noen kan det være belastende, dermed er det viktig å ha med teori knyttet til både lærere som slutter i yrket, utbrenthet og

omsorgstretthet. Til slutt i dette kapitlet løftes det frem forskning fra pandemien. Perspektivene har vært fra foreldre og elever og hvordan deres opplevelser har utartet i denne tiden. Det har vært fra rektorer, hvor de har beskrevet deres endrede hverdag og hvilke utfordringer som lå i skolehverdagen. En av studiene tok for seg hva som gjør en god lærer under pandemien. Undersøkelsen viste til at varme mellommenneskelige relasjoner var vesentlig i møte med eleven. Til slutt har en psykolog uttalt seg om tanker rundt ungdommen som har erfart denne pandemien og hva han tenker om ungdommens tilstand i dag, når alt er over. Målet med dette kapitlet har vært å lage et rammeverk for i neste omgang å kunne belyse informantenes opplevelse ved nedstengingen under pandemien.

3 Metode

3.1 Innledning

Min problemstilling handler om: «Hvordan opplevde lærerne arbeidsbetingelsene ved nedstengingen under Covid -19 og hvilke erfaringer har de høstet?». I denne studien er jeg også interessert i hvilke erfaringer de har de tar med seg etter denne pandemien. For å finne svar på denne problemstillingen var det en prosess å finne riktig tilnærming til feltet. Valget sto i første omgang på om jeg skulle velge kvantitativ eller kvalitativ forskningsmetode. Disse to ulike forskningsmetodene gir veldig ulike beskrivelser av de funn som kommer frem. Mens den kvantitative forskningsmetoden gir tall og statistikk, for eksempel fra et spørreskjema, vil den kvalitative metoden gi en mer detaljert beskrivelse og dybde i et intervju eller en samtale. Den kvalitative metoden vil være mer beskrivende enn den kvantitative forskningsmetoden. Kvantitativ forskning vil være uegnet til å finne det perspektivet og de dybdene som er av interesse i min studie. Valget har dermed falt på kvalitativ metode, men innfor dette feltet er det også mange muligheter.

Ifølge Kvale (2007), bør forskeren skaffe seg både en begrepsmessig og en teoretisk forforståelse av de fenomener som skal undersøkes i forkant av undersøkelsen.

Jeg var interessert i at mine informanter skulle få en rikholdig erfaringsbasert refleksjon rundt mine spørsmål. Derfor ønsket jeg at flere lærere skulle samles for å gi hverandre hjelp til å reflektere over de opplevelsene de hadde erfart gjennom pandemien. Valget mitt falt derfor på fokusgruppesamtalen, som jeg anser som en egnet forskningsmetode for min problemstilling.

I denne studien skal jeg undersøke lærernes erfaring ved nedstengingen under Covid-19. Fordi jeg selv er lærer og selv har opplevd den perioden dette studie tar for seg, har jeg god begrepsmessig og teoretisk forståelse til det området denne studien skal undersøke. Det kan i noen grad være en fare for at jeg faglig sett kommer for nær, og på den måten ikke har tilstrekkelig distanse til tematikken. Denne nærheten til fenomenet kan vanskeliggjøre den kritiske refleksjonen (Malterud, 1996). Her er det viktig at jeg opptrer på en ryddig og distansert måte.

3.2 Vitenskapelig forankring

Ethvert forskningsprosjekt må gis en vitenskapelig forankring og teoretisk rammeverk som forteller hvilke ontologiske antagelser og metodologi som kan benyttes (Gilje & Grimen, 1993); (Hatch, 2002). Intensjonen med dette masterprosjektet var å undersøke mine informanternes erfaringer og tanker knyttet til arbeidsbetingelser under pandemien. Det var et viktig perspektiv som måtte tas høyde for i min forskning. De funn jeg legger frem vil være preget av min tolkning av informantenes fortellinger, de er basert på min forståelse i dialog med det empiriske materialet. Denne forankringen kan sies å være *hermeneutisk* i den forstand at det er meningstolkningen som er det sentrale i kunnskapsproduksjonen (Thagaard, 2006).

Den hermeneutiske vitenskapstradisjon i vår tid fokuserer ikke bare på hvordan man skal få tilgang til andre aktørers mening og kontekst, men også på fortolkerens kontekst. Dette fordi forståelsen ikke bare kan relateres til det fenomen, de objekter og handlinger som skal forstås, men også omfatter den som fortolker disse fenomen, de objekter og handlinger som skal forstås, men også omfatter den som fortolker disse fenomen, og den forutforståelse han eller hun har (Fossåskaret et al., 2006, s. 73)

Denne studien retter søkelyset på menneskers opplevelse av sin hverdag, og hvordan den enkelte forholder seg til den. Dette perspektivet er derfor fenomenologisk – det setter søkelys på informantens livsverden. (Kvale, 2007) siterer Spradley, (1979) når han forklarer den åpne fenomenologiske måten å tilnærme seg intervjuet eller samtalen på. Spradley, (1979) formulerer det slik:

Jeg ønsker å forstå verden fra ditt ståsted. Jeg vil vite det du vet, på din måte. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i ditt sted, føle det du føler, og forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være læreren min og hjelpe meg med det?

En fokusgruppe har mulighet til å få frem den enkelte sine opplevelser og erfaringer og gruppe deltagerne vil hjelpe hverandre å komme på og lettere kunne forklare hva innholdet i hendelsene er. Når dette igjen gir de andre i gruppen assosiasjoner, vil vi på den måten få synergier i gruppen, som kan skape nye perspektiv.

3.2.1 Fokusgruppesamtale som forskningsmetode

Fokusgrupper hører hjemme blant de kvalitative forskningsmetodene. Hensikten med å bruke en gruppe til denne samtalen, er å få frem flere synspunkter om tema som er i fokus i gruppen. Metoden blir brukt innenfor de fleste deler av samfunnsvitenskapene, som handler om å forske på mennesker (Halkier, 2002). Metoden kjennetegnes av en ikke-ledende intervjustil, hvor gruppeleder betegnes som moderator. I dette ligger det at gruppeleder skal ha en tilbaketrukket rolle i samtalen eller intervjuet.

Gruppemoderator legger til rette for samtalen og presenterer emnet som skal diskuteres. Det er ikke et mål for fokusgruppesamtalen å komme til enighet.

Gruppesamspillet i en fokusgruppe kan medføre at moderators kontroll reduseres (Kvale & Brinkmann, 2009). Målet med fokusgruppen er menneskers samtaler og deres samhandlinger, for sammen å reflektere og samtale over et tema. Kvalitative metoder egner seg godt til å utforske erfaringer og meninger. Det er det som er mitt mål med denne gruppesamtalen, å få en samtale rundt de opplevelsene og erfaringer informantene har med seg fra pandemien. Informantene vil hjelpe hverandre å huske hvordan det var, og gruppen vil kunne få synergieffekt av at de er flere som snakker om samme periode. Alle forskningsmetoder har både styrker og svakheter. Det må alltid være problemstillingen og feltet i forskningsprosjektet, som er avgjørende for metodevalget. Fokusgruppesamtale brukes ofte dersom en vil si noe om hvordan og hvorfor holdninger og handlinger forekommer (Halkier, 2002). Fokusgrupper hører hjemme blant de kvalitative forskningsmetodene og er spesielt godt egnet til å forstå informantenes opplevelse, handlinger, ideer og meninger (Kvale, 2007). Mitt ønske er også å få synergier i gruppen slik at deltagerne kunne gi hverandre assosiasjoner. «Det er altså en kombinasjon av gruppeinteraksjon og forskerbestemt emnefokus, som er fokusgruppens kjennetegn» (Halkier, 2002, s. 193). Jeg har satt søkelys på at kandidatene skal få frem sine personlige opplevelser i fokusgruppesamtalen.

3.3 Innsamling av materiale

Hvordan har jeg jobbet for å samle data til min forskning? Jeg vil beskrive hvordan informantene ble valgt ut og rekruttert, hvordan intervjuguiden ble utformet og hvordan samtalen ble gjennomført. Jeg vil også beskrive hvordan min rolle som moderator er håndtert.

3.3.1 Rekruttering av informanter

Jeg prøvde å eliminere bort flest mulig hindringer for å klare å gjennomføre denne fokusgruppesamtalen. Kunne jeg hente lærere fra ulike skoler? Hvor skulle jeg da fysisk samle dem? Når kunne jeg samle dem? Jeg så raskt mange utfordringer med å få lærerne til å ønske å stille til et slikt prosjekt. Morgan (1997) hevder at sviktende rekrutteringsinnsats fra forskerens side er den viktigste kilden til problemer i fokusgruppeprosjekt. Det kreves tid, innsats, fantasi og inngående kjennskap til målgruppen for å etablere kontakt med tilstrekkelig mange deltagere (Krueger, 2000). Fordi jeg selv har vært i læreryrket i mange år, hadde jeg kjennskap til gruppen. Dette hadde betydning for alle de mulige hindringene jeg kunne møte, når en gruppe skulle samles. Jeg visste at lærerne var travle, jeg visste at det å skulle samle dem utenfor egen skole kunne by på utfordringer. Tidspunktet dette kunne skje på, innebar også utfordringer. Denne kjennskapen brukte jeg på å forsere hindringene på en smidig måte.

Utgangspunktet for valg av informanter var at jeg hadde to engasjerte lærere som jeg hadde profesjonell kjennskap til fra tidligere. På forhånd hadde jeg spurt disse om de kunne være «min forlengede arm» inn på deres skoler når jeg trengte informanter. Før jeg kunne gjøre bruk av kontaktpersonene mine var det viktig for meg at vi fulgte formelle retningslinjer for hvordan vi hentet ut informanter fra en skole. Derfor tok jeg kontakt med tre ulike rektorer for å spørre dem om jeg kunne få lov å gjennomføre min forskning ved «deres» skole. Jeg ringte direkte til rektor og forklarte kort om prosjektet og om planen med fokusgruppesamtalen og om forsvarlig håndtering av data i forhold til anonymitet (Malterud, 2012). Alle disse tre rektorene var positive og ønsket å stille lærerne til disposisjon.

Jeg startet å forholde meg til skolen til rektor 1. Her fikk jeg raskt et forslag om dato jeg kunne komme, jeg fikk også forslag til navn jeg kunne sende forespørsel til.

Jeg sendte først ut en e-post til 11 lærer hvor jeg informerte om prosjektet, jeg la ved informasjonsskriv og samtykkeerklæring (Se vedlegg nr. 2 og 3), jeg brukte blindkopi når jeg sendte e-posten. Dette gjorde jeg for at lærerne ikke skal vite hvem som ble spurt om å delta, fordi jeg var opptatt av å ivareta informantene sin anonymitet (Staksrud et al., 2021). Jeg fikk ikke så god respons på denne e-posten, to svar, et positiv og et negativt. Jeg sendte så en ny e-post til min kontaktperson og etterspurte flere navn, jeg fikk 12 nye navn. Denne gangen skrev jeg som informasjon i e-posten at jeg kunne komme tilbake til skolen og legge frem resultater fra forskningen, om det skulle være ønskelig. Jeg fikk raskt fire lærere til gruppen min og etter hvert kom det en kandidat til. Vi var nå fem kandidater. Jeg visste ikke hvem disse fem var, ikke hvilke fag de underviste, ikke alder, kun navn og kjønn. Jeg visste derfor at jeg hadde tre kvinner og to menn. Lærerne i mitt utvalg ble aidentifisert i transkripsjonen, og det ble brukt koder på lærerne L1, L2 osv. som ble «navnsatt» fra venstre i forhold til min plassering rundt bordet. Informantene ble hentet fra en og samme skole og denne skolen var ikke identifisert, kun en bynær videregående skole på Vestlandet (Staksrud et al., 2021).

3.3.2 Valg av informanter

Jeg har valgt et formålstjenlig utvalg av informanter (Jacobsen, 2013, s. 170-177).

Utvalget består av 5 lærere fra en bynær videregående skole på Vestlandet. 3 kvinner og 2 menn med ulik bakgrunn og arbeidserfaring. Ved nedstengingen av landet under Covid -19, erfarte man at det var i de bynære områdene at befolkningen hadde det mest krevende. Som også Geirdal et al. (2021) sier i sin forskning, «-det er bedre livskvalitet og mindre rapportert emosjonelt stress blant de som bor på bygda. Smittetrykket har vært størst i de store byene og inngrep og innstramminger har vært mer merkbare der». Det å leve i en pandemi, handler om avstand og nok plass til å bevege seg i det frie rom, dette for å unngå at smitten hadde mulighet for å gjøre en syk. Dette var vanskeligere å få til i en by under pandemien.

3.3.3 Intervjuguide

I forkant av intervjuet laget jeg en intervjuguide (Se vedlegg nr. 4), dette var viktig som en forberedelse til selve samtalen i fokusgruppen. Temaer som kan være med på å belyse forskningsspørsmålet hadde jeg formet som spørsmål og dette var tema jeg ønsket synspunkter på. Hvordan var det å plutselig bli fjernet fra sine kolleger, ledelse og elever? Hvordan opplevde de dette? Hvem støttet de seg til? Rollen som profesjonell lærer hadde plutselig fått endrede vilkår, hvordan opplevde lærerne de endrede vilkårene? Jeg vil også se på hvilke erfaringer lærerne har høstet nå når denne tiden med nedstenging er over. Videre, hvor står vi i dag? Gjør vi noe på en annen måte i dag enn vi gjorde før pandemien? Hvilke erfaringer, på godt og vondt, lærerne har med seg fra denne tiden. Hva har det gjort med dem å stå i en krevende arbeidssituasjon over en så lang periode?

Intervjuguiden jeg hadde laget var ustrukturert og fleksibel og ble brukt som støtte i samtalen. Jeg prøvde å la praten flyte fritt og gruppen ble møtt med et åpent sinn. «I en produktiv fokusgruppe vil dynamikken mellom deltagerne aktivere assosiasjonsrekker som åpner for nye fortellinger om det du gjerne vil vite noe om» (Malterud, 2012, s. 71).

3.3.4 Gjennomføring av samtalen

Ved ankomst

Rektor gav tillatelse til at vi kunne bruke skolens fellestid og skolens møterom, til å gjennomføre fokusgruppesamtalen. Dette opplever jeg som svært generøst fra skolen sin side og til stor hjelp for gjennomføringen av min forskning. Skolen har sørget for kaffe og kopper. Jeg hadde tatt med mat, hjemmelaget brød og ulike oster.

Lærerne er kjent med hverandre fra tidligere, men vet ikke hvem som dukker opp i rommet. Jeg som forsker er på ukjent grunn. Ved ankomst av rommet, blir det raskt god stemning. Dette er på slutten av dagen, maten ser ut til å smake. Jeg har på forhånd laget et enkelt skjema, hvor kandidatene kan fylle ut relevante personopplysninger som kjønn, alder, antall år høyere utdanning og hvor mange år de har jobbet som lærer, til slutt vil jeg vite fagene de underviser. Dette skjema fyller

kandidatene ut før vi starter samtalen (Morgan, 1997, s. 57). Tanken bak disse opplysningene var å gi kontekst til funnene. Bakgrunnsforståelse vil gi betydning for studiens eksterne validitet (Malterud, 2012, s. 68). Disse opplysningene kan også være til nytte når jeg senere skal skrive resultatdelen av oppgaven (Malterud, 2012).

Sammen med denne informasjonen ligger det et samtykkeskjema som deltagerne må fylle ut og returnere til meg. Disse opplysningene skal jeg arkivere i prosjektarkivet mitt sammen med skjema for personopplysninger. Dette er personopplysninger som må håndteres i samsvar med lover og forskrifter for sikring, kobling, utlevering og sletting (NESH, 2021).

Under samtalen var det viktig for meg at deltagerne kan tiltales ved navn. Jeg tok med meg navneskilt med tydelig skrift, som var laget på forhånd. På denne måten kunne jeg bruke informantens navn under samtalen og det ble lettere i ettertid å finne ut hvem som snakket og hvem det var som sa noe (Malterud, 2012).

Praktiske detaljer

Jeg plasserte kandidatene rundt bordet, godt synlig for hverandre. Jeg som moderator plasserte meg slik at det var tydelig for alle hvem som leder samtalen. For at vi ikke skulle forstyrres underveis, ble mat og drikke servert før opptaket startet. Det ble informert om at det vil bli gjort et lydopptak og kandidatene ble spurt om dette var greit. Dette svarte alle samtykkende til.

Kandidatene startet med å presentere seg, både for at jeg kunne bli bedre kjent med dem, men det vil også bli lettere for meg å gjenkjenne stemmene ved transkribering (Halkier, 2002). Jeg ba dem om å alltid starte å si navnet sitt, før de kommenterte, spesielt tenkte jeg dette var viktig i starten.

Denne korte introduksjonen tenkte jeg var viktig for å skape de sosiale rammene for samhandlingen, jeg som moderator ønsket å sørge for overordnet styring uten å kontrollere (Halkier, 2002).

Jeg introduserte prosjektets problemstilling og understreket hvor viktig deltagerens kunnskap og erfaring var for at jeg som forsker skulle ha mulighet for å utvikle

kunnskap rundt lærernes opplevelser av nedstengingen under Covid-19. I denne fokusgruppen var jeg til stede for å lære av dem, ikke omvendt. Jeg presiserte spillereglene for fokusgruppesamtalen, som handlet om medansvaret til deltagerne i fokusgruppen. Ansvar for at samtalen skulle flyte godt og at de skulle holde tråden i samtalen, små detaljer var viktig å få frem selv om det kunne oppleves som gjentakelser. Et annet poeng var at de ga hverandre oppfølgingsspørsmål, gjerne mot de som ikke hadde sagt så mye tidligere. Og til slutt var det beskrevet i reglene at alle erfaringer var viktige og at vi heller ønsket enkelthistorier enn å bare høre at de var enige med siste taler (Vedlegg, nr. 1). Jeg sa også at jeg som moderator har ansvaret for at tiden blir brukt best mulig for å samle kunnskap om det vi vet for lite om i dag. Jeg minnet også deltagerne kort om at lydopptaket fra samtalen ble oppbevart innelåst og at navnelister ikke ble oppbevart sammen med lydfilene (Malterud, 2012, s. 70). Det var kun jeg som skulle høre opptaket og det ble oppbevart i innelåst og at de vil slettes når oppgaven var godkjent. Jeg la til at det kun skulle gjennomføres en fokusgruppesamtale med denne gruppen. Det var viktig for meg at deltagerne kjenner seg trygge, fordi de da vil dele mer av sine erfaringer.

Moderatorrollen

Jeg gjennomførte en fokusgruppesamtale i gruppen min. Mitt ansvar var å lede denne samtalen. Rollen handlet om å håndtere den sosiale dynamikken i gruppen. Den beskrives ofte som en «facilitator», men i fokusgruppesamtale kalles det moderator. Min rolle som moderator handlet dermed først og fremst om å legge til rette for den sosiale interaksjonen i fokusgruppen, ikke å kontrollere den (Bloor et al., 2001, s. 48-50). Som Krueger, (2000) påpekte, prøvde jeg å ha fokus på åpne spørsmål og en ledig formulering som hadde et samtalepreg som dermed bidro til å skape en uformell og trygg stemning, et språk deltagerne forsto og som inviterte til utfyllende forklaringer, beskrivelser og eksempler.

Min rolle som moderator var da å skape en stemning og en sterk interesse for dagens tema, slik at deltagerne ville gi hverandre assosiasjoner som skapte nye historier. Det

var også viktig at jeg balanserte samtalen slik at flest mulig kom til ordet med konkrete historier som matchet problemstillingen (Malterud, 2012).

Personlige innspill som var mest mulig nyanserte var det som var ønskelig å fremelske. Det var ønskelig at deltagerne inspirerte hverandre og at vi fikk en flyt i samhandlingen. Krueger (1993), sier at Moderators evne til å avbryte deltagerne på en høflig måte slik at andre kommer til ordet, er helt avgjørende for forsvarlig datakvalitet i en fokusgruppesamtale. Alle disse ønskelige hensikter prøvde jeg å tilfredsstille i min rolle som moderator.

Samtalen

Det ble raskt en god stemning i gruppen. Samtalen startet med at de reflekterte rundt hva som egentlig skjedde fra 12. Mars, 2020. Det var denne våren som var vårt fokus rundt Covid- 19 i skolen. Perioden ble valgt fordi den var så overveldende og skremmende.

Informantene snakket fritt og ledig og korrigerer hverandre om noen husket feil rundt hva som egentlig skjedde. Som de selv sa, det er lenge siden. Men de støttet hverandre og da var det lettere å huske historiene.

Jeg som moderator hadde en passiv rolle, men jeg fulgte godt med på hvem som snakket mye og lenge og om de klarte å holde fokus. Dette opplevde jeg, stort sett fungerte godt i gruppen. Noen ganger var det litt lange historier hvor en og samme person reflekterte videre ut fra egne utsagn. Jeg observerte dette, men så likevel verdien i det som kom frem.

Informantene ble bedt om å si navnet sitt når de tok ordet, dette var jeg litt spent på hvordan ville fungere. Men, det hadde lite fokus og fungerte godt. Uanfektet kom navnet før de delte poengene sine. Jeg var flere ganger overrasket over hvor god flyt det var, tross at de brukte navn før innlegg. Jeg tok sjelden ordet og samtalen og historiene fløt godt, de kom selv inn på tema som jeg ønsket at de skulle sette søkelys på. Mange av spørsmålene i intervjuguiden trengte jeg ikke å stille, fordi informantene

selv kom frem til dette perspektivet. Når vi så har reflektert en stund omkring hvordan denne tiden var, (Hvilke rammer de fikk, hvordan de håndterte denne tiden og om de opplevde at de var kompetente for dette oppdraget?) skiftet vi fokus.

Lærerne hadde gode reflekterte historier å komme med, det var et engasjement i samtalen, som fanget meg og samtalen fanget meg inn i en modus hvor jeg glemte tid og sted. Jeg ble revet med av deres historier, historiene var sterke. Jeg må flere ganger fange egne tanker og minne meg selv på at jeg hadde en rolle jeg skulle fylle. Jeg kommer kun med oppfølgingsspørsmål for å få tydeliggjort det de fortalte.

Det var vanskelig å holde tiden, når samtalen fanget på denne måten. Jeg spurt deltagerne om det er greit at jeg gikk litt ut over timen som var avsatt, eller om vi skulle avslutte. De samtykket til at vi kunne fortsette.

Respekt for deltagerens tid er en viktig forutsetning for tillit, ikke bare overfor moderator, men for hele prosjektet (Halkier, 2002). Når selve samtalen var over tok jeg en kort debriefing, mens opptakeren sto på. Deltagerne tok en kort runde hvor de sa litt om hvordan det har vært for dem å være med i fokusgruppen (Morgan, 1997). De sa alle at de har satt stor pris på dette fokuset. En sa: «Jeg synes det har vært OK. Det var så godt det er noen som vil høre hva vi har å si, våre erfaringer. Det er en slags ventil. Det var godt å få lov til å lufte litt».

3.4 Analyse av materialet

Analyse av materiale foregikk i flere trinn, allerede under selve samtalen startet analysen i form av at jeg fanget opp hva informantene sa, den fortsatte å tydeliggjøres under transkriberingen og kodingen. Men det var først når analysen var gjennomført at jeg så tydelig hvordan resultatene kom frem fra materialet. Hva disse ulike fasene inneholdt prøver jeg å tydeliggjøre i den påfølgende teksten.

3.4.1 Transkribering

Fokusgruppesamtalen ble tatt opp på en diktafon. Dette gjorde jeg for å kunne ha søkelys på samtalens emne og dynamikk. Ordbruk, tonefall, pauser og liknende blir

registrert. Verdien i det er at man kan gå tilbake å høre om igjen, slik at oppfattelsen blir riktig (Kvale & Brinkmann, 2009).

Dette opptaket ble transkribert, dette gjorde jeg selv med hensikt av å bli kjent med materialet. Jeg begynte med en gang å analysere funnene mine. Jeg prøvde å være så detaljert i gjengivelsen av opptaket som overhodet mulig. Alle «ehh» og «sukk» ble registrert, men pauser ble ikke gjengitt. Det var ikke alle informantene som snakket like tydelig, da måtte jeg høre setningene om igjen og om igjen. Et skriftspråk vil alltid være annerledes enn talespråk. Fra min side ble det helt naturlig å skrive av det de sa ordrett. Når setningen stoppet eller begynte prøvde jeg å fange opp ut fra stemmebruken. Dette var til tider utfordrende, men jeg opplevde ikke at meningen forsvant av den grunn.

Transkripsjonens reliabilitet og validitet

Pålitelighet i intervjuforskning handler om gjengivelse av det talte ord i form av transkripsjon. Klarer vi å forstå meningen i opptaket? Eksempler kan være, når slutter en setning? Når er det pause? Dersom det emosjonelle aspektet i samtalen blir tatt med, for eksempel «sukk», «latter» vil transkripsjonens reliabilitet kunne bli et forskningsprosjekt i seg selv (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg valgte å gjøre dette på en litt enklere måte, det emosjonelle aspektet blir ikke tatt med. Likevel var påliteligheten ivaretatt i transkripsjonen. Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2009). Det som var mitt mål med transkripsjonen, var å få frem informantenes perspektiv i form av meningen i historiene som kom frem i fokusgruppesamtalen. Mine tolkninger og slutninger ut fra det transkriberte materialet, må samsvare med det fokusgruppen samtalte om. Dette er viktig for validiteten til materialet.

3.4.3 Analyse

3.4.3.1 Koding

Kodingen startet med at jeg laget et tankekart over hva informantene mine fortalte. Jeg la merke til hva informantene i fokusgruppen snakket om allerede under samtalen. Under transkriberingen kom dette enda tydeligere frem for meg. Lærerne opplevelser

og historier ble systematisert og kategorier ble testet ut, i tankekart. Samtalen som ble gjennomført i fokusgruppen hadde to deler, derfor var det naturlig å dele funnene inn i to kategorier. Våren -2020 og etter at pandemien var over. Jeg jobbet med å finne ut hvilke områder som gikk igjen i det informantene mine snakket om. Jeg plasserte så funnene mine inn i bokser med ulike tema. Jeg holdt fortsatt søkelys på under pandemien og etter pandemien. Under disse hovedområdene delte jeg funnene inn i fire tema. Teknisk og digitalt, elevene, rammevilkår og til slutt lærerne. I prosessen opplevde jeg at disse tema ble dekkende for det informantene snakket om. Jeg samlet så funnene mine under disse tema, med hensikt å beskrive funn og analyse. Til dette arbeidet brukte jeg innholdsanalyse, metoden beskrives under (Jacobsen, 2013).

3.4.3.2 Analytisk tilnærming

Innholdsanalyse som metode er basert på en antagelse av at de tema som dukker opp i et intervju eller en samtale, kan reduseres til et sett færre tema eller kategorier. Når data kategoriseres, er det et virkemiddel for å si at noen typer data likner hverandre- omhandler samme fenomen eller tema. Dermed kan vi forholde oss til et fåtall kategorier, senere i analysen, i stedet for den totale datamassen. Det er erfaringene som legges til grunn i analysen, metoden skal i hovedsak være induktivt. Et krav må ligge til grunn, før kategoriseringen starter: Kategoriene skal være fundert i data. De skal springe ut fra de samtalene vi har tilgjengelig. Dette første kravet er ikke nok. Kategoriene skal også ha mening for andre enn de som deltar i undersøkelsen, og forskeren. Dette går direkte på kategoriernes gyldighet (Jacobsen, 2013, s. 193).

I min søken etter kategorier, startet jeg med å lage tankekart over tema som lå i intervjuguiden. Jeg laget mange underkategorier, under disse temaene. Når jeg studerte tankekartet, lette jeg etter funn som omhandlet tema som gikk på tvers av disse områdene. På denne måten fant jeg til slutt ut at det mine informanter hadde søkelys på, var tekniske og digitale utfordringer, elevene- krevende for lærerne, krevende rammevilkår og lærerne som menneske og deres rolle. Disse kategoriene vil også ha underkategorier for å tydeliggjøre hva det snakkes om i hver enkelt av disse kategoriene. Det var det informantene mine snakket om som ga meg disse

kategoriene. De fire kategorier kunne jeg så arbeide videre med. Denne type analyse er en oppdeling av det informantene beskriver og som deretter sammenstilles til ny kunnskap (Jacobsen, 2013). I arbeidet med denne analysen la jeg vekt på å formidle fortellingene til mine informanter, det var lærernes livsverden jeg ønsket å formidle. Sitatene som brukes i teksten er ment å være mest mulig dekkende for det helhetsinntrykket jeg satt igjen med. Validiteten blir til slutt vurdert ut fra slutningene mine (Kleven, 2011)

3.5 Etikk

I alle forskningsarbeid må man vurdere hva man utsetter informantene for. I denne undersøkelsen har jeg avidentifisert deltagerne i det som skrives i denne avhandlingen. Det er ingen andre enn jeg som hører opptaket. Det er bare jeg og veileder som leser det transkriberte materialet. Opptaket slettes når oppgaven er godkjent og det transkriberte materialet med navn er låst inne, koder og navn holdes adskilt fra hverandre. Deltagerne er opplyst om hva dette materialet skal brukes til. De er underrettet om at dette er en masteroppgave med søkelys på lærernes erfaringer etter Coronapandemien.

Mine informanter, ønsker at jeg skal komme tilbake å fortelle om resultater og funn i denne forskningen. Når de først stilte seg til disposisjon med erfaringer og kunnskap, viste det seg at dette var et viktig moment til deres motivasjon for å stille (Staksrud et al., 2021)

Det er viktig at jeg som forsker og moderator opptre på en god måte. Dette er viktig for forskningens rykte, men også for de som kommer etter meg og ønsker å finne velvillige kandidater. En måte jeg har kunnet gjøre tiltak som var viktig i denne sammenheng, var at jeg har kontaktet de skolene jeg ikke trengte informanter fra. Jeg sendte e-post til de skolene jeg ikke hadde bruk for. Jeg takket for velviljen de hadde vist meg og ga beskjed på at jeg ikke kom til å bruke skolens lærere i min studie. Deltagerne i min studie har fått tilsendt informasjon om studien og de har underskrevet samtykkeerklæring. Disse er returnert til meg og jeg oppbevarer dem

innelåst og på et annet sted enn opptaket og transkripsjonen. Denne informasjons- og samtykkeerklæringen beskriver rutiner for behandling av personvern. Som beskrevet tidligere, er disse kravene tatt hånd om i denne studien. Prosjektet er registrert i UIB-RETTE (NESH, 2021).

4 Funn og analyse

I dette kapittel vil jeg presentere informantenes beskrivelser, erfaringer og min analyse av materialet fra fokusgruppen. Jeg vil omtale informantene mine kun i koder, som beskrevet i metodekapitlet, fordi deres identitet ikke skal kunne gjenkjennes i det jeg skriver. Alle informantene er hentet fra en og samme skole, derfor er det ikke behov for å kode skole. Gjennom min analyse, har jeg sett at det er noen tema som tydelig kommer frem i fokusgruppen. Resultatene vil bli presentert under følgende kategorier:

- Tekniske og digitalt
- Elevene
- Krevende rammevilkårene
- Lærerne som menneske og deres rolle

Disse fire kategoriene blir tillagt en beskrivelse av innholdet, til de to kategoriene funnene presenteres under. Det er lærernes perspektiv denne undersøkelsen tar utgangspunkt i. Mitt ønske er å finne ut: «På hvilken måte opplevde lærere endringene i arbeidsforholdene i forbindelse med pandemien?» Jeg vil først presentere funn som beskriver hvordan et utvalg lærere har opplevd nedstengingen og å være lærer i pandemien. Så vil jeg ta for meg hvordan de opplever sin skolehverdag i dag. Hva har de lært, og hva tar de med seg?

4.1 Den første delen av Covid-19.tiden, Våren 2020

I denne første delen av fokusgruppesamtalen har jeg bedt informantene mine om å beskrive hvordan de opplevde dagen 12. Mars 2020, da Norge stengte ned på grunn av Covid -19 -pandemien. Alle som hadde mulighet for det, ble sendt hjem på hjemmekontor og skolene stengte og all undervisning skulle foregå på digitale flater. Jeg spør informantene mine, hvilke arbeidsbetingelser fikk dere?

4.1.1 Tekniske og digitale utfordringer

Lærerne beskriver den første tiden som en periode med en «bratt læringskurve».

Dette er de alle enig i og de beskriver at det var krevende å sette seg inn i det digitale verktøyet og hvordan undervisningen nå skulle fungere.

Elevene sa det i timen. Nå står det at skolene stenger. Da hadde vi et fellesmøte, noen hadde fått opplæring dagen før. Vi ble introdusert for dette her, Google MEET. Jeg er veldig irritert, fylkeskommunen hadde jo et bedre verktøy, så ga de oss på skolen det dårligste kommunikasjonsverktøyet, så satt de selv på TEAMS. (Lærer, L5)

Lærerne beskriver at dette verktøyet fungerte dårlig og hadde store mangler. Det ble vanskelig å variere undervisningen på grunn av begrensningene i programmet.

Lærerne forteller også at flere måtte oppgradere bredbåndsnettverket sitt når de nå var mange hjemme og hele familier skulle være tilknyttet et nettverk. De opplevde lite forståelse for at det var behov for tilrettelegging når jobben skulle utføres fra hjemmet.

Jeg husker en ting, det var for så vidt ikke noen stor sak, men det var noen som ymtet frempå om det med støtte til bredbånd, fordi det var en del som måtte utvide kapasiteten. Når jeg skulle sitte i møte og kona skulle sitte i møte. Hun fikk dekket alt på vegne av oss begge, hun jobber i det private. Men, jeg synes det var noen som ymtet frempå. Om de kunne få støtte til sånt. Det ble, sabla ned, med en gang! Det var ikke noen støtte på det i det hele tatt. (Lærer, L2)

Lærer L4, bekrefter at slik ble det også gjort hjemme hos dem. Der jobbet en av de voksne i det private næringslivet og arbeidsgiver betalte det det kostet opp til et visst beløp, for å kunne oppgradere nettverket til ganske høy hastighet.

Når nå all undervisning skulle foregå hjemmefra, var det nye utfordringer i form av at hjemmet ikke var tilpasset til å drive undervisning med hele familien hjemme. Det ble behov for nye hjelpemidler som for eksempel hodetelefoner. Lærerne beskriver at dette fikk de tilgjengelig, men at de var så dårlige at det ikke var til hjelp i det daglige arbeidet. Det var med andre ord lite forståelse for de nye behovene lærerne fikk med hjemmeundervisning og ingen økonomisk støtte å hente fra arbeidsgiver, når det gjaldt det digitale og tekniske.

4.1.2 Elevenes adferd på hjemmeskole, økt utfordring for lærere

4.1.2.1 Hjemmeundervisning

Elevene satt hjemme og undervisningen foregikk på digitale flater, fjernt fra klassekamerater og lærere. Dette medførte en del utfordringer.

Når timen begynte hadde de akkurat åpnet øynene, de lå i sengene sine med pyjamasen på. Det å ofre så lite for å komme seg på skolen ... Sammenlignet med å stå opp, ta seg en dusj og sette seg på bussen. For så å sette seg ned for å hilse på andre. (Lærer, L2)

Det lærerne også la merke til var at mange av elevene ikke hadde forhold hjemme som var egnet for å ha skole. Det beskrives at elever satt eller lå hele dagen i sengene sine for å gjøre skolearbeid. Arbeidsforholdene med hjemmeskole var på mange måter ikke tilrettelagt og for mange elever fungerte det dårlig. I enkelte familier var det mange som var hjemme og det gjorde hverdagen enda mer krevende. Utfordringene kunne være et rom å være alene i og at det ble mye støy fra alle som skulle ha hjemmeskole eller hjemmekontor. Men også det digitale nettverket i hjemmet kunne være dårlig. Dette ble også veldig synlig for andre som var påkoblet undervisningen, hvilke hjemmeforhold den enkelte elev levde under, når de nå møttes på MEET.

Når vi satt hjemme på skjerm, så var det jo mange som slo av skjermene. I praksis sov de vel et sted, vi må vel være så ærlige å si det. De var ikke til stede en gang. De bare signet seg inn på MEET og så var de ikke der ... Jeg spurte etter dem, hallo, hallo og så var det ingen der. (Lærer, L1)

Lærerne opplevde som beskrevet over at det var vanskelig å få kontakt med elevene. Når skjermene var svarte og det kun var initialer som ble vist, var det også vanskelig å få en dialog med klassen. Elevene ville etter hvert ikke snakke i MEET og lærerne opplevde at det i større grad ble monolog fra dem og undervisningen ble tyngre å gjennomføre. «Jeg synes det ble mer søkelys på lærer og mindre søkelys på klassen, når vi hadde hjemmeskole» (Lærer, L2).

Det digitale hjelpemidlet Google MEET var dårlig utviklet og mulighetene til å bruke programmet på en tilfredsstillende måte til undervisning var begrensende. Det ble utfordrende for lærerne når de skulle utføre jobben sin på digitale flater.

Jeg synes det hjalp litt når vi fikk denne muligheten til å dele inn i grupper i MEET. Da kunne en på en måte skape slike små rom. Du kunne samle sånn 3-4 elever ... og bare gå inn å snakke litt med dem der. Da ble det litt bedre synes jeg. Men, det er jo ikke det samme som å være i klasserommet. Absolutt ikke! (Lærer, L4)

Rammene for undervisningen var at timeplanen skulle følges, slik den var satt opp for fysisk skole. Dette medførte et skifte av fag gjennom hele skoledagen. For at lærerne skulle ha oversikt over at elevene gjorde skolearbeid hjemme, tok skolens ledelse grep for å ha en viss form for kontroll på hva elevene gjorde på hjemmeskole. «Først skulle vi ta inn elevarbeid etter hver time, det var jo helt vanvittig» (Lærer, L1).

Etter som tiden gikk ble innleveringene overveldende for både elever og lærere, det var rett og slett ikke gjennomførbart. Dette måtte endres og listen over krav lærerne stilte til elevene måtte senkes. Elevene hadde et enormt arbeidspress på seg, med skifte av fag hele dagen, og -det hopet seg opp med arbeidsoppgaver de ikke klarte å bli ferdig med. Lærerne på sin side jobbet døgnet rundt for å rekke å få ferdig opplegg til de neste undervisningsøktene de skulle gjennomføre. Døgnet strakk ikke til.

4.1.2.2 Meteren i den fysiske skolehverdagen.

Coronatiden handlet ikke bare om hjemmeskole. Ut på våren 2020 skulle både elever og lærere tilbake på skolen. Det var fortsatt smitte i samfunnet og ingen vaksine var tilgjengelig. Smittevernregler måtte etableres og et av tiltakene var å holde avstand. Som jeg tidligere har beskrevet var dette styrt etter et trafikklyssystem, og dette ble håndhevet i henhold til smittetrykket. Avstand på en meter var anbefalt og forholdene på skolene ble forsøkt tilrettelagt for å begrense smitten. Lærerne beskriver at det ble deres ansvar å passe på at elevene ikke løp fra klasserom til klasserom. De beskriver at de skulle gå rundt å være «sint politi», både i timene og i friminuttene.

... - når vi kom tilbake, så var det liksom sånn, hva gjør vi nå? Jo, da delte vi klassen på to klasserom. Og hadde så og så mange meter imellom. Vi skulle ikke gå for tett og ikke sitte for tett. Det var piler i gulvet og plakater i fellesarealene. Vi lærere hadde undervisning i to klasserom samtidig, så vi løp frem og tilbake fra det ene klasserommet til det andre. Det var et kaos uten like. Jeg synes det var så slitsomt med to klasserom. (Lærer, L1)

Lærer L5 sier: «-det var jo en vits for elevene satt jo uten oppfølging halve tiden.»

Lærer L1 fortsetter: «-så sendte vi gjerne digitalt fra det ene klasserommet til det andre.»

Lærerne forteller også at kapasiteten på rom på skolen ble en utfordring i denne tiden.

Du skulle ha undervisning fysisk med disse kaosgreiene, så skulle du finne et sted, alle rom var opptatt. Lærerne grein i trappegangene, med pc-en oppe og prøvde å finne rom. De var så slitne, det var så fælt. Det var ingen som sa, det er bra nok! (Lærer, L5)

Forholdene for elevene var ikke så lett å få til å fungere på denne måten heller. Det å komme tilbake på skolen bar preg av mange nye og utfordrende situasjoner. Om det var læring som foregikk, kan en jo stille spørsmål ved?

4.1.3 Krevende rammevilkår

Rammevilkårene lærerne fikk tildelt under Coronapandemien, må sies å være svært krevende.

4.1.3.1 Ressurserpersoner

Lærerne forteller at skolen hadde noen ressurspersoner, som lærte opp lærerne i google MEET før de ble sendt hjem for å drive hjemmeskole. Disse ressurspersonene hadde fått opplæring fra fylket, med beskjed om å lære opp personalet. Disse ressurspersonene la ut tips og ideer til tekniske løsninger og til undervisningsopplegg ved hjemmeundervisning. Det må legges til at ressurspersonene var lærere fra kollegiet som hadde fått en tidsressurs til dette arbeidet.

Jeg synes våre ressurspersoner var kjempeflinke. Jeg synes at når situasjonen var som den var, var vår skole ganske kvikke til å håndtere situasjonen på en så god måte som det kunne gjøres. Og det var sikkert forskjellig fra skole til skole. (Lærer, L3)

Dette forteller at lærerne hadde støtte fra sine egne i den første tiden, men at dette var ledelsesstyrt. Ledelsen var til stede i dette arbeidet, men opererte gjennom lærerkollegiet. Lærerne fikk altså digital støtte og hjelp til å lage pedagogiske opplegg, med tanke på å få gjennomført undervisningen overfor elevene.

4.1.3.2 Ledelsen

Når de beskriver møtetiden eller fellestiden ved skolen, er de ikke like fornøyde. De beskriver at de hadde fellesmøter på MEET og det ledelsen hadde søkelys på var fagfornyelsen som skulle innføres om to år.

Og vi satt og hadde så lyst å snakke om de elevene som kanskje ikke møtte opp. Hva vi skulle gjøre? At vi hadde det vanskelig selv. Og så skulle vi sitte der å planlegge to år frem i tid? Det var kjempefrustrerende! (Lærer, L5)

De sier med dette at det ikke var oppfølging fra ledelsen. Dette opplevde de som meget krevende. Årsaken til denne opplevelsen var at lærerne tross alt var ansvarlig for disse elevene.

Lærerne forteller videre at ledelsen stort sett hadde monolog på MEET i fellestiden. Lærerne beskriver at de opplevde at ledelsen ikke så deres livsverden. Det var kun elevene ledelsen hadde blikk for, forteller informantene. Det var kun behovet for å oppfylle kravet til undervisning, som var viktig for ledelsen. «Ledelsen kunne uttale at elevene har for mye arbeid, men det var ingen som sa at kanskje dere ikke skal [be elevene levere inn] så masse arbeid? Det legges til, - de lærerne som oppfyller forventningene, de brenner seg ut» (Lærer, L5). Lærernes arbeidsmengde hadde ikke fokus hos ledelsen.

Lærerne forteller at de var vitne til at det var kollega som virkelig hadde det vanskelig i denne Coronatiden. Skolen ble kontaktet ved flere anledninger med spørsmål, om det var mulig å gjøre noen tiltak som kunne gjøre hverdagen lettere for vedkommende. Det tok veldig lang tid før det var mulig å gjøre tilpasninger til det bedre. «-det var ingen som hadde øye for oss lærere og våre behov. Det var aldri vårt perspektiv. Det var bare elevene» (Lærer, L3).

At lærerne opplevde at de var oversett som gruppe, kom enda tydeligere frem i denne tiden enn det som vises i det daglige lærerlivet.

4.1.3.3 Vanskelige arbeidsforhold

I fokusgruppen beskriver lærerne rammene de skulle operere under som krevende. De forteller at de skulle følge timeplanen. De vet ikke om dette var noe som ble diskutert.

«Det ble i hvert fall ikke diskutert i lærerkollegiet» (Lærer, L2). Lærerne beskriver videre en unntakstilstand og de skulle ønske det ble sett på, rammene de arbeidet under, og en større autonomi fra ledelsen. Kanskje rammene for undervisningen kunne vært mer fleksible? «- du kan kjøre halvparten av timene dine. Så får vi heller gjøre kvalitet av timene dine, i stedet for kvantitet» (Lærer, L3).

«kanskje vi nå skulle tenke litt annerledes, være litt fristilt i forhold til dette, bare gjøre det beste ut av det. Når vi er i en unntakssituasjon så kan vi ikke være så firkantet og rigide. Det er en sånn mangel på evne til å frigjøre seg». (Lærer L3)

Lærerne opplevde at ledelsen manglet evne til å tenke selv, i denne krevende tiden. For lærerne medførte dette at det ikke kunne gjøres tilpasninger i deres arbeidshverdag i den første delen av Covid-19-pandemien.

Lærerne hadde aldri hatt muligheten til å øve på eller forutse hvordan utøvelsen av læreryrket kunne utarte seg ved hjemmeskole. Lærerne opplevde mange utfordringer på ulike plan. Det som kanskje var mest utfordrende å venne seg til, var å drive hjemmeundervisning på en plattform som var lite utviklet og hadde store mangler sammenlignet med andre plattformer som de kjente til.

4.1.4 Lærerne som menneske og deres rolle.

4.1.4.1 Privat, hjemlige forhold

Lærerne forteller hvordan de hadde det hjemme i den første tiden av Covid-19-pandemien. En forteller at hun hadde det fint med gode forhold i hjemmet. En annen forteller at de var fire hjemme, med kun to egnede rom for å drive hjemmeskole og hjemmekontor. «Jeg skulle ha full timeplan med undervisning, med to barn som skulle ha hjemmeskole. Det var en kakofoni av en annen verden. Det var helt håpløst, sånn at det var slitsomt!» (Lærer, L1).

Lærerne opplevde den første tiden veldig ulikt og et var avgjørende hvilke hjemlige forhold de hadde. Fordi noen hadde god plass og var få hjemmeboende, var det lettere å tilpasse seg. Noen var mer trangbodd og det var mange hjemme, alle skulle drive

med aktiviteter i forhold til jobb og skole på et lite areal. For dem ble det en utfordrende situasjon.

Lærerne beskriver også den første tiden som invaderende. De forteller at fordi det digitale utstyret var så dårlig, ble livet deres og boforholdene deres blottstilt for både elever og foreldre. Det som var problemet i denne sammenheng var at lærerne ikke kunne legge filter på skjermene sine.

Ja, det var veldig hardt. Ubehagelig! Jeg har ikke så mange rom, så jeg hadde liksom alt liggende på stua. Der lå ting og fløt hele tiden, det var elever der, de så liksom hvordan jeg hadde det hjemme. Vi hadde jo ikke mulighet til å legge filter på bakgrunnen en gang. (Lærer, L5)

Flere lærere husker tilbake til egne opplevelser fra denne første tiden.

- det var veldig invaderende. Jeg endte opp i kjelleren, der det var vinterdekk og motorsag, kona fikk kontoret. Det gikk fint for meg. Men poenget var at, vi måtte ha på kamera, slik at elevene så oss. Elevene tok av kamera. Jeg opplevde også at det ikke bare var elever, det var mødre og fedre som deltok i undervisningen. Og det sånn uten at jeg visste det. Dette ble publisert på facebook, det var for så vidt positivt. «Tommel opp, synes lærerne er flinke som må håndtere dette». Da beskrev hun at vinterdekkene og motorsagen lå rett bak meg. Det var veldig invaderende! (Lærer, L2)

Lærerne beskriver her opplevelser de har hatt med hjemmeskole, som de opplevde som invaderende. Årsaken til disse opplevelsene er begge på bakgrunn av at de har et dårlig verktøy som ikke beskyttet lærerne fra innsyn i det private.

Lærerne beskriver også at de opplevde at de var på jobb hele tiden. Dette beskriver de på ulikt vis. En beskriver at alt skolemateriell lå spredt utover spisebordet i leiligheten til enhver tid. Fordi de skulle forberede undervisning til neste økt, men også fordi det ikke var et fysisk skille mellom arbeidsplass og hjem. Det var umulig å skille mellom jobb og fritid.

Etter hvert kjente jeg veldig på det. Vi lærere jobber jo mye hjemme, det gjør vi jo. Men etter hvert følte jeg at jeg hadde elevene inne i mitt private hjem. Det ble liksom den siste skanse som falt. Jeg spurte min kone hva hun husket best fra hjemmeundervisningen? Da sa hun: Jeg husker at elevene dine ropte på deg gjennom pc-en. Jeg tror det var en fagdag i Tysk. Så tok jeg lunsj, jeg hadde på en måte glemt å skru av lyden på pc-en i MEET. Og mens jeg satt og spiste lunsj, så ropte elevene på

meg. Du følte at du fikk liksom aldri pause på en måte. Og det var enda vanskeligere å sette grenser mellom jobb og fritid. (Lærer, L4)

Disse beskrivelsene forteller at lærerne var både invadert inn i sitt privatliv, elevene var med dem hjem. Men de hadde heller ikke skille mellom jobb og fritid fordi de jobbet hele tiden. Dette beskrives som svært belastende av alle informantene mine, ja kanskje bortsett fra en. Det har vært invaderende inn i deres private liv.

4.1.4.2 Frustrasjon i kollegiet

Jeg spør mine informanter om det ble skapt en VI- følelse i personalet under nedstengingen? Da kommer det kjapt fra en av dem, «i så fall skapte vi den selv» (Lærer, L3).

-altså jeg føler at, vi kolleger, VI-et oss sammen. Vi forstår hverandres utfordringer og backer hverandre, håper jeg nå i hvert fall, det er mine opplevelser av det. Jeg føler av og til at det er litt, vi mot ledelsen, vi mot elevene. Ikke mot elevene, men det var hele tiden deres hensyn som skulle tas og ikke våre. (Lærer, L1)

Nå blir lærerne engasjerte og kaster seg inn i samtalen:

Våre [behov, ønsker og meninger] var irrelevante! Nå skulle vi komme her å lage bråk. At det er "hår i suppa"! Hvis vi prøver å henlede oppmerksomheten på at vi også har behov som det må tas høyde for. Og at man ikke har løst det selv om det ser bra ut på papiret for elevene. (Lærer, L3)

Enda en lærer griper ordet og legger til:

Jeg husker hvor mye tillitsvalgte kranget med ledelsen om å få lov til å bruke skoleplassen til å parkere bilene til lærerne, dette var når vi skulle tilbake på skolen og vi ville slippe å reise kollektivt. [Det var frarådet å reise offentlig]. Skoleplassen er liksom kjempesvær. Hvor mye diskusjon det var om det. Hvor langt inne det satt å få lov til det. Det synes jeg var veldig symptomatisk. (Lærer, L4)

Lærer L3, legger til: «illustrerende, absolutt!» Her belyser lærerne fra ulike synsvinkler at de ikke blir sett eller hørt for sine behov.

4.2 Nå, etter Covid-19-pandemien!

Jeg utfordret lærerne til å legge fra seg frustrasjonen under pandemien - for så å sette fokus på, her og nå. Finnes det noen positive ting som man tar med seg fra pandemien? De kommer raskt inn på det digitale. Og jeg vil også i denne delen dele inn

teksten i de samme tema, som jeg gjorde det i første del som omhandlet Covid-19-tidens første del, men legge til litt beskrivende innhold i overskriftene.

4.2.1 Teknisk og digitalt, en utvikling?

Når det gjelder den tekniske utviklingen hos lærerne etter pandemien, er erfaringene ikke like hos mine informanter. Den første læreren som informerer, er nok mer fremoverlent når det gjelder det digitale, enn de andre viser seg å være.

Ja, jeg måtte jo lære meg ting som jeg hadde gledet meg til. Som jeg aldri har hatt tid til, som jeg nå bruker i undervisningen. Alle ble mye bedre på samskriving, burde hatt OneNote da. Mye mer film og mye mere opptak i form av Podkast, som elevene gjør. De leverer ikke bare skriftlig. Mye mere digitale ting som de gjør. Som vi sikkert ikke hadde vært så raske med å starte med. (Lærer, L5)

«Jeg har tatt med meg litt granne sånne digitale ting. Det dere MEET hadde vi jo ikke bruk for, vi var jo her [fysisk på skolen]. Men noen triks har jeg tatt med i verktøykassen» (Lærer, L3).

Neste lærer filosoferer over egen bruk av digitale ressurser.

«Jeg er kanskje blitt litt mere digital. Litt mere deling av filmer, men ikke noe revolusjonerende for min del, føler jeg» (Lærer, L4).

Det er nok litt ulikt i hvilken grad disse lærerne har gjort seg nytte av muligheten for å utvikle egne ferdigheter og variasjon i undervisningen.

4.2.2 Elevene, en endret gruppe!

Jeg tar opp et nytt tema i gruppen min. Hva tenker dere egentlig om denne generasjonen som har vært igjennom en Covid-19-pandemi? Lærerne starter med å beskrive hvordan de opplever elevene.

Utfordringen er jo de som var litt større, som skulle sosialiseres inn i høyere klasser, de mangler en klasseromssosialisering. Det er veldig synd, de er så utrygge på hverandre og de skrur sånn av. Det er så lite interaksjon med lærer. Jeg oppdrar de: Du speiler meg, jeg speiler deg. Hvis du smiler, så smiler jeg, da bli timene kjekkere. Jeg har ikke pleid å oppdra de på denne måten, de har oppdradd seg selv på ungdomsskolen, vanligvis. Det er litt synd på dem, de som har begynt på videregående under Corona. (Lærer, L5)

Neste lærer utvider perspektivet på hvordan dagens elevgruppe oppleves. «Det er litt vanskelig, de har litt mindre egendriv. De sitter bare og venter, at det skal dette ned til dem. Det er liksom ikke noe initiativ, det er mindre nysgjerrighet på å lære» (Lærer, L1).

Alle lærerne beskriver en elevgruppe som er endret, etter pandemien. De er enige om at det er tyngre å drive undervisning, fordi de får lite respons i klasserommet. Elevene beskrives som avskrudde og passive.

Årsak og virkning, jeg tenker at Covid er en faktor, men det er så mange andre, men det er summen av mange faktorer. Det er en økt passivitet og elevene er vant med å bli servert. De er ikke blitt dummere, men de bruker ikke det de er blitt utstyrt med. (Lærer, L3)

«Jeg kan følge på, jeg er helt enig, og det er sikkert ikke ..., det er en kombinasjon av Corona og mange andre ting også. Men, de virker nok ikke i motsatt retning. Det er selvforsterkende». (Lærer, L2)

Lærerne snakker nå i munnen på hverandre og viser et stort engasjement rundt tema, endret elevmasse. De beskriver at det er vanskelig å få synergier med elevene og de opplever i større grad monolog, selv om de nå er i klasserommet. Det beskrives også at elevene venter på å bli underholdt. Noen av lærerne beskriver at de kan se at enkelte av elevene er i ferd med å våkne, men her er det ulik oppfatning.

Jeg har fortsatt ikke fått disse nye våkne elevene og føler at det er tungt å komme igjennom timene. Disse kullene som nå skal ut i den store verden og forstå hvordan det er der ute, jeg sliter med å få de til å ønske det selv. Ønske å lære ting, ønske å gjøre ting, det bekymrer meg. (Lærer, L1)

Lærerne ytrer bekymring rundt hvordan det skal gå med disse kullene som ikke har fått en naturlig utvikling i form av sosialisering og klasseromserfaring. Byrden det er å undervise disse klassene er nok et av aspektene som gjør lærerjobben mer krevende for lærerne. Som de beskriver er det en tung oppgave å undervise elevene når det er så lite respons.

4.2.3 Krevende rammevilkår

4.2.3.1 Møtetiden med ledelsen

Hva sier så lærerne om ledelsen ved skolen? Det er to områder som det snakkes mye rundt; møtevirksomhet og samarbeid. Lærerne opplever at ledelsen legger beslag på tid og styrer denne tiden til møter som lærerne ikke alltid finner mening i. Lærerne snakker om det formelle samarbeidet og det uformelle samarbeidet. Den samarbeidsformen lærerne ytrer at de setter aller størst pris på og som de ser mest nytte av, er det uformelle samarbeidet. Dette samarbeidet kan handle om fag, det kan handle om klasse eller om enkelt elever. De ser stor nytte av å samarbeide på kryss av både klasser og fag. Denne læreren sette søkelys på det uformelle samarbeidet.

Jeg opplever at det er blitt mindre samarbeid, i noen fag i hvert fall. Det kan ha med pandemien å gjøre, men det kan også ha med utskiftninger å gjøre. Men, jeg føler at vi har det så travelt i hverdagen at vi ikke har tid til å treffes. (Lærer, L1)

Mens den neste informanten snakker om det formelle samarbeidet. «Jeg tror vi er så trøtt av det dere tvangssamarbeidet, som kommer fra oven. Jeg sier ikke at det aldri gir mening, men det er «Too much». Så det vanlige uformelle samarbeidet, det har vi ikke energi til lenger» (Lærer, L3).

«Jeg opplever at mye av den tiden vi har felles er blitt beslaglagt av møter. Det er møter, møter, møter. Noen ganger oppleves det som at det er satt opp møter for møtets skyld». (Lærer, L4)

Det samtykkes i rommet, alle opplever at det beslaglegges tid fra ledelsen sin side. Dette er tid som lærerne opplever å ha «viktigere ting» å utføre. De mangler tid til samarbeid på det uformelle planet og ledelsen «stjeler tid» som lærerne opplever er unyttig tidsbruk. «De er blitt så organisasjonsivrige, det å organisere er i seg selv blitt en viktig greie. Det er mye form og lite innhold. Og vi må for gods skyld ikke ha noe dødtdid» (Lærer, L3).

Lærerne opplevelse at skolens ledelse ikke ser deres behov. Ut fra det lærerne beskriver virker det ikke som om ledelsen forstår hvilken byrde lærerne bærer på. Og slik lærerne i min fokusgruppe beskriver det, er det ingen vilje til å forstå.

4.2.3.2 Arbeidsforhold

Lærerne beskriver hvordan de har opplevd å komme tilbake til klasserommet etter Covid-19. «Jeg har større glede av undervisningen min. Nå begynner det å komme, nye ferske vanlige elever for første år. Det er gøy, da. Det tror jeg at jeg setter mer pris på» (Lærer, L5).

«Det å være i klasserommet er mye kjekkere, når man vet om alternativet» (Lærer, L2).

Men alle lærerne er ikke enig i de to som har uttalt seg først. Noen kjenner fortsatt at det er krevende å gå til undervisningen, dette er beskrevet tidligere.

Det er altså ulikt hvordan lærerne beskriver arbeidsforholdene etter pandemien. Det er sikkert mange grunner til at de opplever situasjonen ulikt. Lærerne opplever et press fra veldig mange kanter i forhold til jobben de skal utføre. «Jobben min er blitt mye tyngre, det er liksom som å, svømme i et basseng med motstrøm» (Lærer, L3).

Lærerne beskriver større arbeidsbyrde på mange plan, i tillegg krever både elever og foreldre mer.

4.2.4 Lærerne som menneske og deres rolle.

Etter pandemien forteller lærerne om ulike erfaringer med dagens lærerjobb. Noen forteller at de setter stor pris på å være tilbake i klasserommet og å være sammen med både elever og kollega, mens andre er slitne og ikke helt klarer å komme på beina igjen etter tøffe år. Jeg spør dem: Finnes det noe positivt man kan ta med seg videre fra pandemien?

4.2.4.1 Privat, hvordan har lærerne det?

Lærerne beskriver at det er tunge dager på jobb. De beskriver at de er slitne etter pandemien. De forholder seg til elever som «ikke har våknet». De har mer innblanding fra foreldre enn tidligere. De har nye læreplaner og mangelfulle og dårlige bøker og de må i tillegg lage lærebøker selv. «Jeg må innrømme at disse årene med pandemi og sånn. Jeg har aldri kikket på så mange jobber og vurdert, virkelig vurdert å bytte jobb» (Lærer, L1).

Lærerne beskriver også at det var en ny matthet over lærerne etter streiken i høst.

Jeg kjenner på en slitasje. Det er på en måte summen av alle ting. Men jeg synes det er en del av rammene, på en måte. Elevene er mer passive, de er ikke så interessert i kunnskap lengre. De er ikke så selvgående, de vil på en måte at vi skal vise de en måte å få resultater på, sånn kjapt og greit. De er ikke så interessert i prosessen som ligger i forkant. Lønnskampen vår og at vi har mange elever. Klassene er for store, jeg er jo Norsk lærer, vi jobber oss jo i hjel. Hva med å få annerkjennelse? Vi fikk applaus sånn under pandemien, folk heiet på oss. Men, vi ser det jo aldri igjen når det er snakk om kroner og øre. Så ja, jeg kjenner på det. (Lærer, L4)

En av lærerne beskriver på samme tid at når jeg kommer inn i klasserommet, så skjer det noe. «Ja, men heldigvis, fortsatt når jeg kommer inn i klasserommet, så er jeg på en måte i manesjen igjen. Da våkner på en måte instinktet» (Lærer, L4). Flere av lærerne sier seg enig i dette utsagnet. Selv om de beskriver elevgruppen som tung, liker de seg i klasserommet.

4.2.4.2 Støtte i kollegiet

Lærerne beskriver gjennom fokusgruppesamtalen at de finner støtte i sine kollegaer.

De forteller at de finner støtte i faglig samarbeid, i samarbeid omkring klasser og enkeltelever. Men, en slik støtte handler ikke alltid om noe de har faglig felles. De finner også oppmuntring og støtte uavhengig av denne typer arbeidsoppgaver.

Lærerne er stolte at hverandre. «Vi er så mange flinke lærere, vi er omgitt av så flinke velutdannede mennesker. Vi vasser i studiepoeng av så mange sorter. Det er dritflinke mennesker, med mye energi og som leverer» (Lærer, L3).

De forteller at de ønsker å samarbeide med sine kolleger, men at de verken har tid eller overskudd til dette. De ønsker seg mer organisert tid til det uformelle møtet. De forteller at de finner styrke i hverandre.

Det ble jo en helt annen stemning når vi kunne treffes igjen på personalrommet. Etter eller under en «krisesituasjon» eller en unntakssituasjon, får en et helt annet kollegialt møte. Og så setter man kanskje mer pris på det en har, når en har mistet det, for en liten periode. (Lærer, L2)

Lærerne sier gjennom dette at de ønsker å spille på lag med disse flinke folkene. De ønsker å få til noe sammen med sine kolleger, men orker de? Lærerne opplever at de verken har tid eller overskudd, til det samarbeidet som de opplever som det viktigste.

5 Diskusjon

5.1 Innledning

Resultatene fra fokusgruppesamtalen vil i det følgende bli diskutert i lys av forskningsspørsmålet for denne avhandlingen. Forskningsspørsmålet tar for seg hvordan lærerne opplevde arbeidsbetingelsene ved nedstenging under Covid-19 og hvilke erfaringer har de høstet fra denne perioden?

Forskning på hjemmeundervisning er gjennomført både før, under og etter pandemien. Mens Means et al., (2010) fant at det var bedre læringsresultater i nettbasert hjemmeundervisning enn i klasseromssetting i sin metaanalyse. Og i studien «The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of empirical litteratur» fant forskerne på sin side at elever som fikk hjemmeundervisning, presterte litt bedre enn elever som fikk undervisning ansikt til ansikt (Means et al., 2013). Oinas et al. (2022) fant at blant over 30 000 finske elever med hjemmeskole under pandemien var det en tendens til at elever med gode selvreguleringsevner hadde positive erfaringer med hjemmeundervisning (Krumsvik, 2022). Med dette som bakteppe vil jeg diskutere forskningsspørsmålene opp mot funnene og litteraturen. Var det slik mine informanter opplevde sine elever ved hjemmeundervisning? Og da vil jeg samtidig presisere at lærerne satt med en opplevelse fra utsiden og så inn til elevene sine. Kan den elevgruppen som beskrives i forskningen ha blitt usynlig for lærerne, fordi de var selvgående? Var det de elevene som strevde som fanget lærernes oppmerksomhet, mer enn de som klarte seg godt? Dette vil jeg se nærmere på etter hvert.

5.2 Ledernes håndtering

Jeg vil nå rette blikket mot rollen lederne hadde i forhold til lærerne i pandemien. Hadde ledelsen en evne til å se de utfordringene som lærerne opplevde når de nå sto i 1. linje i møte med elevene, fjernt fra både kollega og ledelse. Opplevde lærerne en autonom ledelse? Hvilke påvirkninger hadde lederne på arbeidsbetingelsene lærerne forholdt seg til?

5.2.1 Monolog i Google MEET

Når lærerne beskrev opplevelsen de hadde av ledelsen i denne pandemien, så sa de at ledelsen var fraværende i lærernes livsverden. Informantene beskriver at lederne hadde monolog i Google MEET, den første tiden. Lærerne i fokusgruppen beskriver at de hadde behov for å snakke om hvordan de selv hadde det. Og de lurte på hva de skulle gjøre når de ikke fikk kontakt med enkelte elever. Informantene forteller at ledelsen hadde mer behov for å snakke om de nye læreplanene som skulle komme, langt frem i tid. Beskrivelsen lærerne presenterte viste at ledelsen og lærerne ikke «befant seg på samme planet». Hva kunne grunnen til dette være? Forsto de ikke hverandre? Snakket de forbi hverandre? Eller hadde de ulikt ståsted, eller ulik agenda? Dette diskuteres i fortsettelsen i denne oppgaven.

5.2.2 Ledelsen en annen agenda

Når lærerne beskrev at de hadde behov for støtte rundt den nye og krevende hverdagen de opplevde under Covid-19-pandemien, så fant de ikke denne støtten hos ledelsen. For å belyse dette så jeg først på, Overordnet del av læreplanen LK20, som sa følgende om lærerprofesjonen: «Skoleeiere, skoleledere og lærere har ut fra sine ulike roller et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen. De må sammen sørge for at skolens praksis er i samsvar med hele læreplanverket» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er altså flere aktører som er ansvarlig for å tilrettelegge for god utvikling i skolen. Mine informanter synliggjør at dette ikke fungerte etter intensjonene. Lederne og lærerne møtes ikke i samhandling rundt samme sak. Om de møtes til en felles sak, var det ifølge mine informanter, ledelsesstyrt og det var ledelsens agenda som ble styrende. Lærerne blir pålagt oppgaver på tidspunkt, der de ikke var klar for det. Årsakene til lærernes opplevelse, kan være det som kommer til uttrykk gjennom manglende fleksibilitet ved obligatorisk samarbeid. Som Hargreaves (1996, s. 222) sier det,

lærerne blir involvert i ulike typer program som de for eksempel har misforstått hensikten med, eller som de ikke greier å gjennomføre på grunn av parsammensetning. Det som er tragisk ved denne form for simulasjon av lærersamarbeid er ikke at lærerne bedras, men at de heftes, distraheres og fornedres. Den manglende fleksibiliteten ved denne type obligatoriske samarbeid gjør det vanskelig å tilpasse programmene til forhold og målsetninger ved den enkelte skole.

Det kan være rimelig å tro at lærerne ikke alltid så hensikten i skoleutviklingsarbeidet, og at de ikke alltid var klar for denne form for pålegg og krav i den situasjonen de befant seg i. Dette bekreftes i fokusgruppen min. Kan en av årsakene til dette mangelfulle samarbeide handle om at læreren ikke opplevde at de ble tatt med på råd? Skaalvik & Skaalvik (2012) hevder at: «-lærerne som kollegium har mistet innflytelse over skolens virksomhet. Dette kan betegnes som «kollektiv autonomi», og handler om forhold som gjelder hele skolen. Ut fra det mine informanter beskriver, opplevde de ikke å bli tatt med på råd. Lærdommen som bør trekkes ut fra dette er en tydeligere dialog mellom ledelse og lærer. Ledelsen og læreren har ulike oppgaver som skal fylles og disse må balanseres, slik at alle får innflytelse i sin jobbhverdag.

Men, tilbake til den opplevelsen lærerne hadde i våren, 2020. Der de beskriver at de hadde behov for å snakke om alt som var vanskelig og ledelsen hadde sin egen agenda.

Lien, Khan og Eid (2022) har i sin undersøkelse intervjuet rektorer. En rektor beskriver: «Den største utfordringen, det var å nå ut og møte alle der de var, fordi de var så forskjellige» og da er det lærerne denne rektoren beskriver. I denne undersøkelsen beskriver flere rektorer at de prøvde å skåne de ansatte ved å fjerne oppgaver og redusere arbeidsbelastningen. Denne undersøkelsen bekrefter at i hvert fall noen rektorer hadde fokus på sine ansatte, de prøvde å gjøre så godt de kunne for å støtte lærerne. Men, de opplevde at det var vanskelig å møte alle, fordi de var så forskjellige. Dette bekrefter at noen rektorer hadde et blikk på de ansatte, også rektorene gjorde så godt de kunne? Men, at dette var en så krevende tid at alle på sett og vis kom til kort? Det er ikke sikkert at bilde var så svarthvitt som informantene mine opplevde.

For å gå litt dypere inn i dette område vil jeg se litt på hva som er rektors rolle i ledelse av skolen i dag. Kan det ligge en forklaring her som vil gi svar på forskningsspørsmålene?

5.2.3 Rektors rolle i skolen i dag

Rektors rolle i skolen har endret seg de senere år. Skaalvik & Skaalvik, (2012, s. 12) peker på, prinsipper for målstyring i skolen har ført med seg endret syn på rektors rolle. I St. Meld.37 (1990-1991) blir rektor gitt et tydelig arbeidsgiveransvar, med stor frihet til organisering av virksomheten innenfor «egen» institusjon. På bakgrunn av dette tydeliggjør Utdanningsdirektoratet i sin definisjon av ledelse at rektor skal ansvarlig gjøres (Andreassen et al., 2009). Rektor blir ansvarlig for alt som skjer ved egen skole. Ledelsen sees på som en egen profesjon som kan styres etter de samme prinsippene i ulike typer institusjoner (Moos, 2002). Andreassen et al. (2009, s. 13-22) beskriver dette som en utvikling fra skoleledelse som en tilleggsfunksjon til lærerrollen, over til rektor som profesjonell leder. I St. Meld. Nr. 30 (2003- 2004) fremheves også den «tydelige leder» som en forutsetning for å utvikle gode skoler, mens «føyelige ledere», som brukes for å betegne rektorer som gir lærerne stor grad av tillit og autonomi, antas å bidra til å opprettholde tradisjonelle mønstre i opplæringen. Dette kan bety at hele hensikten med den nye rektorrollen skal være at rektor er en motpart til lærerne og ikke en samarbeidspartner. Som Beatty, (2011) sier det, den nye rektorrollen kan lett skape større avstand mellom rektor og lærerne og at denne profesjonaliteten hos rektor feilaktig blir forstått som å forholde seg kjølig til medarbeidere og unngå følelsesmessige relasjoner.

Lærerne i fokusgruppen beskrev på sin side forhold som innbefattet en avstand, de ulike rollenehaverne snakket ikke samme språk. De er gitt et felles ansvar, men befant seg på ulikt ståsted og snakket forbi hverandre. Lærerne i fokusgruppen opplevde at de fremsto for sine ledere som, «hår i suppa» og at de som lærere representerte et problem ledelsen måtte klare å stå imot! Dette kan vel ikke være det som var intensjonen med LK20 om at skoleledere og lærere sammen skulle legge til

rette for god utvikling i skolen? Hvilke utfordringer var det ledelsen hadde i denne pandemien? Mulig at deres rolle heller ikke var enkel å håndtere? Kan det være at ledelsen hadde en helt annen agenda som lærerne ikke ønsket å ta del i? Det var i hvert fall tydelig at de to gruppene ikke klarte å snakke sammen om deres utfordringer.

5.3 Det digitale verktøyet fungerte dårlig

Arbeidsbetingelsene under pandemien innbefattet at lærerne måtte drive hjemmeundervisningg hjemmefra. Lærerne hadde da behov for en kommunikasjonsplattform til å drive undervisning fra. Den digitale plattformen, som ble benyttet i den videregående skolen mine informanter jobbet ved, under pandemien. Denne kommunikasjonsplattformen beskrev lærerne som lite imponerende. De snakker om et beta-verktøy som hadde store mangler med tanke på både lærernes beskyttelse og mulighet for å drive god og variert undervisning. En kan spørre seg hvorfor det var et gratis beta-verktøy som ble tilbudt lærerne, når fylket selv satt på TEAMS, ifølge en av mine informanter (L5). Det er naturlig å spørre seg hvorfor ulike deler av fylket, fikk tildelt ulikt verktøy.

5.3.1 Utfordringene med verktøyet

Hva var så utfordringene som knyttet seg til bruken av dette verktøyet? Hadde dette en innvirkning på arbeidsbetingelsene til lærerne? Det var særlig to utfordringer informantene beskrev som krevende med dette utstyret. Det ene var at det var lite fleksibelt når det gjelder å drive god didaktisk og pedagogisk digital undervisning. Mens både Teams og Zoom hadde mulighet til å dele klassen inn i mindre grupper for å få muligheten til å få elevene til å snakke sammen, så hadde ikke plattformen lærerne benyttet, denne funksjonen i starten. En av konsekvensene som informantene da snakket om, var at elevene sluttet å snakke når skjermene var på. Elevene ville ikke vise ansiktet eller snakke foran alle i denne undervisningsformen. Dette medførte at lærer stort sett hadde monolog i undervisningen.

Det andre problemet var at lærerne ikke kunne legge filter på bakgrunnen, slik at omgivelsene lærerne befant seg i, ikke kunne skjules for elevene. Dette tar jeg grundigere opp i kapitlet som omhandler lærerne, (Se kap. 5.4).

5.3.2 utfordringer knyttet digital infrastruktur

Det var flere utfordringer som omhandlet de digitale hjelpemidlene knyttet til hjemmekontor og digital undervisning. Internettet i hjemmene var ikke dimensjonert for å skulle jobbe hjemmefra på digitale flater. Hele familier satt i denne tiden hjemme og skulle utføre jobb og skole hjemmefra. Oppgradering av internettet i hjemmene, ble et behov mange fikk kjenne på. Om man valgte å ikke oppgradere dette nettverket fikk det konsekvenser for bildekvaliteten, bildet ble sløret eller stående stille, generelt ble det dårlig kvalitet på lyd og bilde. Dette var lite forenlig med å drive undervisning hjemmefra. Mine informanter tok dette opp med sine ledere og spurte om det var muligheter for å få økonomisk støtte til dette? Som en av mine informanter sa det: «Jeg synes det var noen som ymtet frempå om de kunne få støtte til sånt. Det ble sabla ned med en gang! Det var ikke noen støtte på det i det hele tatt» (Lærer, L2). Så fortalte de i samme setning at, deres ektefeller fikk støtte fra sine arbeidsgivere som da var i det private næringsliv (Lærer, L2 og L4).

Ifølge mine informanter som hadde ektefeller i det private næringslivet, ble de ansatte på ulikt vis støttet økonomisk for å få et hjemmekontor som fungerte. De lærerne som ikke hadde ektefeller i det private næringslivet, måtte ta denne kostnaden på egen regning. Dette for å kunne gjøre den pålagte undervisningsjobben hjemmefra. Jeg vil underbygge denne forskjellen med funn fra en masteroppgave om hjemmekontor under Covid-19-pandemien av Bach-Gransmo (2022) som studerte to ulike bedrifter fra det private næringsliv og hvordan de gjennomførte hjemmekontor. Funnene viser at de to bedriftene i undersøkelsen, delte ut gavekort (et på starten av pandemien og et midt i perioden) som ble gitt for at de ansatte kunne kjøpe det de trengte av utstyr, men også som en “klapp på skulderen”. Det viser til at støtte i form av fysiske ting som utstyr på hjemmekontor har vært ganske bra, sier en av informantene i denne studien.

Men som det skrives i arbeidsmiljøloven, så hadde ikke arbeidsgiver plikt til å dekke ansattes kostnader med hjemmekontor, fordi dette var en midlertidig løsning (Hushjelpforskriften, 2008, s. 12). Dette kan forklare at det private og det offentlige tolket arbeidsmiljøloven på ulikt vis. Det kan også se ut til at de private bedriftene strakk seg langt for sine ansatte. Hva med de ansatte i skolen? De offentlige og de private bedriftene hadde hjemmekontor og skulle utføre et arbeid på vegne av arbeidsgiver. Hvorfor ble dette så ulikt håndtert? Som en av mine informanter prøver å illustrere mangel på ressurstildeling i skolen: «Her er noen knapper og noen glansbilder, Hvorfor er ikke dere like festlig?» (Lærer, L3). Lærerne opplevde at det forventningene var høye til deres undervisning. De skulle være oppdatert faglig og teknologisk, nytenkende og fremoverlent, men ressurstildelingen og støtte til faglig oppdateringen strakk ikke til. Dette prøvde informantene mine å påpeke med dette sitatet. Mine informanter beskrev at de opplevde den manglende økonomiske støtten som krevende. Hvorfor skulle lærerne betale fra egen lomme for å skaffe seg utstyr til å utføre arbeidet sitt hjemmefra i Covid-19-pandemien? På den annen side, så sto muligens de private bedriftene i en krevende situasjon i denne pandemien. Ville de overleve? Ville de klare å endre seg, slik at de fortsatt kunne ha inntjening? Hva med skolen? Denne ville nok bestå også etter pandemien, så hvorfor legge så mye penger ned i dette arbeidet? Forskningsspørsmålene undrer seg over hvordan lærerne opplevde de endrede vilkårene? Disse beskrivelsene betegner at lærerne opplevde det krevende å ikke få noen form for støtte til materielt utstyr til hjemmekontor.

5.3.3 Pedagogiske og didaktiske utfordringer knyttet til digital undervisning.

Lærernes endrede arbeidsvilkår handlet så absolutt om møte med eleven, hvordan undervise når en ikke er nær og hvordan formidle faget når metodene og forholdene var ukjent. Det var vanskelig å nå enkelte av elevene og undervisningen ble monoton.

Det beskrives at mange av elevene ble værende i sengene sine hele skoledagen og fristelsen ble for stor til å sove litt lenger, for enkelte. Lærerne prøvde å rope på dem, men de fikk ingen respons. Elevene sluttet å ha skjermene på og ofte var det bare

lærer igjen, alle andre skjermer var svarte. En undersøkelse om hjemmeskole under Covid-19-pandemien bekrefter disse observasjonene og sier at noen grupper elever ble hardere rammet av hjemmeskole enn andre. Det antas at elevene har lært mindre i perioden med hjemmeskole, dette gjelder både elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn eller svake skolerresultater (Azevedo et al., 2020).

En av informantene opplyser at det ble en utvikling av den digitale plattformen, ut over våren. «Jeg synes det kom seg litt, når vi fikk denne muligheten til å dele inn i grupper i MEET» (Lærer, L4). Lærerne klarte etter hvert å få en dialog i små grupper og dermed få kontakt med enkeltelever. Men fortsatt var det noen som falt utenfor. Denne funksjonen, medførte at de kunne ta i bruk flere pedagogiske og didaktiske virkemidler, for å komme elevene i tale. Hvor lang tid det tok før lærerne fikk denne muligheten vites ikke, men de jobbet i starten med et lite utviklet hjelpemiddel som hadde store begrensninger. Belastningen av å ikke ha gode redskap til å håndtere den nye undervisningsformen, ble krevende for lærerne, dette beskriver de på ulike måter i fokusgruppesamtalen.

5.4 Læreren utfordret og blottstilt

5.4.1 Avstanden til elevene ble utfordrende

Det var mye som ble endret når både elever og lærere «flyttet hjem», for å tilbringe skolehverdagen hjemme. Dette representerte endrede arbeidsbetingelser også for lærerne. De beskrev selv at det var en bratt læringskurve. Lærerne strevde med å få elevene i tale, slik de kunne i klasserommet. De pedagogiske og didaktiske virkemidlene som de hadde erfaring med å bruke, var over natten tatt fra dem. De pedagogiske og didaktiske variasjonsmulighetene, var begrenset. Dette var en undervisningsform de aldri hadde erfart tidligere.

Undersøkelsen om hjemmeskole under Covid-19-pandemien forteller at de fleste lærere klarte å fortsette å gi undervisning til sine elever (Azevedo et al., 2020).

Undersøkelsen bekrefter altså det mine informanter fortalte, lærerne sto på, men strevde med å få gjort jobben sin på grunn av den fysiske avstanden til elevene når de

var hjemme. Hammerstein et al., (2021) fant i deres systematiske review at effekten av covid-19-relatet skolestenging og hjemmeskole med digital undervisning at dette virket negativt inn på skoleprestasjoner, spesielt blant elever fra lavere sosioøkonomisk bakgrunn. Dermed kan det se ut til at enkelte elever har betalte en høyere pris for skolestengingen enn andre. På bakgrunn av undersøkelsene ser det ut til at lærerne har gjort en viktig og god jobb, men forskningen jeg viser til bekrefter det informantene sa. Lærerne klarte ikke å nå alle elevene, uansett hvor mye de prøvde.

5.4.2 De faglige ambisjonsnivåene uendret under hjemmeskolen

Dalland et al., (2022) beskriver i sin undersøkelse om hjemmeskole under Corona at ulike land tok i bruk ulike virkemidler, dette for å sikre at alle elever fikk noe opplæring under pandemien og i perioder med stengte skoler. Noen land endret forventningene til skolen i perioden med hjemmeskole. De lagde «alternative læreplaner» og tilbød det de kalte «nød undervisning». I Norge forble de faglige ambisjonsnivåene de samme under hjemmeskolen. Høye ambisjoner for digital kompetanse i skolen går igjen i norske styringsdokumenter de siste tretti årene, og skolen har relativt god tilgang på utstyr og læringsplattformer. Ut fra det mine informanter fortalte var det mulig å peke på at dette kan ha vært et vel høyt ambisjonsnivå. Begrenset med kunnskap om det å drive digital undervisning og lite støtte fra ledelsen. En betaversjon av en digital plattform og ingen støtte til å skaffe nødvendig utstyr for å utføre denne krevende jobben. Dette kan bety at det var lærerne som måtte stå med byrden med å møte alle disse kravene, som lå nedfelt i norske styringsdokumenter. En kan jo undre seg over om dette var en for stor belastning på toppen av å befinne seg i en pandemi og de utfordringene pandemien i seg selv inneholdt. Og hva med elevene? Ble kvaliteten så god ved denne form for undervisning av det ble læring av det?

5.4.3 Lærerne blottstilt

I Covid-19-pandemien fikk elevene innsyn i det private hjemmet til sine lærere. De fikk «komme hjem til lærerne». For å kunne drive god undervisning krevdes det at Lærerne

måtte ha skjermene sine på. På grunn av dette opplevde noen av lærerne at de blottstilte sine hjemmeforhold for alle elevene. Dette ble en helt ny problemstilling som lærerne aldri tidligere hadde møtt. Dette var helt annerledes enn det å stå i klasserommet å drive undervisning. Mulig ingen hadde tenkt på hvor viktig denne muligheten i plattformen ville være? Informantene mine har noen historier som er knyttet til denne problemstillingen som de selv har beskrevet som belastende. Når en av lærerne forteller at det ble lagt ut bilder på Facebook, der læreren sto blant bildekk og motorsag for å drive undervisning. Hensikten til den som la dette bildet ut, var å skryte av lærerne. Men denne hensikten «helliger vel ikke midlet»? Det kan med andre ord stilles spørsmål ved om lærernes privatliv ble beskyttet i tilstrekkelig grad, når det var hjemmeskole. Dette er også noe informantene har opplevd som utfordrende.

5.4.3.1 Lærernes personvern

Person- og retts-vernet handler om retten til et privatliv og retten til å bestemme over egne personopplysninger. Da kan en jo spørre seg om rettsvernet til elevene kommer foran lærernes rettsvern? Som det sies i media:

Når det gjelder lesing og bruk av lovverket, er det i skolen større sprik mellom liv og lære enn det mange jurister er klar over, og jeg tror det er viktig å ta inn over seg den eksisterende lesepraksis og forståelse av lovverket som hersker ute i skoleverket. Vi har i praksis A-lover og B-lover, noen er det veldig sterkt fokus på og de blir hyppig anvendt, men andre stort sett får stå i fred i bokhyllen eller slipper å havne i rektors søkemotor (Ulvestad, 2020).

I den normale skolehverdagen møttes elever og lærere på en felles arena, nemlig skolen, hvor ingen av gruppene var på «hjemmebane». Den nye skolehverdagen hadde helt andre utfordringer når det gjelder å beskytte egen person. I Utdanningsspeilet (Utdanningsdirektoratet, 2021) refereres det til at de fleste skoleledere og skoleeiere er bevisste på personvern og sikkerhet i valg og bruk av digitale ressurser (Bergene et al., 2021). Skoleeiere oppgir i større grad enn skoleledere at de er opptatt av dette, noe som samsvarer med deres ulike ansvarsoppgaver. Fylkeskommuner og kommuner har vanligvis ansvaret for felles løsninger som brannmurer, læringsplattformer og

skoleadministrative systemer, mens skoleledere oftest administrerer skolens portefølje av digitale enheter og pedagogisk programvare. Gratistjenester på nett anses å ha høy personvernrisiko. Produsentene av disse tjenestene tjener gjerne penger ved å samle inn personopplysninger og adferds data som brukes til målrettet markedsføring (Bouvet, 2021). Det er grunn til å anta at flere av gratistjenestene som lærerne tok i bruk i undervisningen, ikke har gjennomgått en risiko- og sårbarhetsanalyse. Datatilsynets tilsyn ute i kommunene viser et forbedringspotensial i informasjonssikkerhetsarbeidet på skolene (Datatilsynet, 2021).

Når rapporten fra Bouvet (2021), sier at gratisverktøy på nett anses for å ha høy personvernrisiko, så stemmer dette overens med det mine informanter forteller. Dette har informantene beskrevet som invaderende i form av at de ikke kunne skjerme seg for innsyn i deres private hjem. På samme tid refereres det i Utdanningsspeilet (Utdanningsdirektoratet, 2021), at de fleste skoleeiere er bevisst på personvern og sikkerhet. Likevel er det rimelig å tenke at dette ikke kan ha vært så nøye gjennomtenkt i denne sammenheng. Det kan se ut som at det var lærerne som måtte betale prisen for denne mangelen på beskyttelse.

5.4.4 Autonome lærere?

Problemstillingen spør, hvordan opplevde lærerne arbeidsbetingelsene ved nedstenging under Covid-19 og hvilke erfaringer har de høstet? Jeg vil trekke noen tråder. Det å drive hjemmeskole representerte en helt ny verden for mine informanter. Arbeidsforholdene til lærerne var svært krevende, under pandemien. De opplevde lite støtte fra ledelsen under pandemien. Ledelsen blir betegnet som fraværende i lærernes livsverden, ut fra det informantene beskrev.

De hadde ingen erfaring eller kunnskap på feltet hjemmeundervisning. Dette kan bety at det var utfordrende å håndtere den nye situasjonen, noe informantene bekrefter.

(Krumsvik et al., 2019) fant i en avhandling at digital undervisning ikke bare handler om praktiske og tekniske aspekter ved strømming av undervisningsøkter på nett:

Digital undervisning krever også systematisk planlegging, en grundig digital didaktikk, digital kompetanse og ledelse av læringsløpet både før, under og etter selve undervisningen. Muir et al., (2019) finner også at en rekke faktorer påvirker evnen til å undervise på nett, og at det kreves nye ferdigheter på en rekke områder. Det var med andre ord ikke bare å flytte undervisningen fra klasserommet og til digitale flater. Det var mye mer kunnskap som skulle etableres enn som så.

Lærerne i fokusgruppen har påpekt at den digitale plattformen ga dem få variasjonsmuligheter i undervisningen. De opplevde å miste kontakten med elever underveis i pandemien. Lærerne snakker lite om de elevene denne undervisningsformen fungerte godt for. Oinas et al. (2022) finner at under pandemien var det en tendens til at elever med gode selvreguleringsevner hadde positive erfaringer med hjemmeundervisning. Det er ikke denne elevgruppen informantene snakket om. Hvorfor de ikke snakker om denne elevgruppen, kan ha sin årsak i at den elevgruppen ble usynlig, fordi de klarte seg så godt. Elevene de ikke fikk kontakt med, eller ikke fikk til å levere arbeid, som fikk lærernes oppmerksomhet. Det var den elevgruppen som ble lærernes bekymring.

Lærerne i min fokusgruppe har beskrevet at deres handlingsrom ble begrenset, dette opplevde de utfordrende. Når lærere opplever at autonomi eller handlingsrom blir snevret inn, får det konsekvenser for lærernes frihet til å ta beslutninger (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Mye tyder på at de undersøkte lærernes erfaringer er at de nettopp har fått begrenset frihet til å ta beslutninger. Som funnene viser så har dette fått konsekvenser både for lærernes trivsel og de uttrykker en tydelig økt frustrasjon.

5.5 Paradokset mellom nærhet og distanse

Mine informanter sto i en veldig krevende situasjon, når de på den ene siden ble blottstilt for elevene fordi de ikke kunne legge filter på pcen sin. Elevene ”kom hjem” i stuen til lærerne. På den andre side fikk de ikke kontakt med mange av elevene sine. Informantene beskriver at de var bekymret for elevene, de opplevde å miste kontakten med dem. Det var en absurd situasjon, dette fordi de på den ene side hadde behov for

å beskytte seg. På den andre side så hadde de behov for å søke opp de elevene som de ikke fikk tak i lenger. Dette var krevende for lærerne, dette fikk betydning for hvor tøff denne hjemmeskolen faktisk var for dem. De sto i spagat imellom å være blottstilt og oppsøkende. De høye ambisjonene som myndighetene la til grunn under denne pandemien, var det lærerne som måtte betale prisen for. Mine informanter opplevde at ledelsen ikke ga støtte i denne kampen. Paradokset mellom nærhet og distanse kan sies å ha vært en av de største utfordringene lærerne satt igjen med fra denne tiden og lærerne sto alene med denne byrden.

6 Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg tatt for meg lærernes opplevelse av Covid-19-pandemien, som vi nylig har vært igjennom. Utgangspunktet for min studie har vært problemstillingen: «Hvordan opplevde lærerne arbeidsbetingelsene ved nedstengingen under Covid-19 og hvilke erfaringer har de høstet?»

Gjennom fokusgruppesamtaler av fem lærere i videregående skole, har jeg prøvd å belyse deres opplevelser og erfaringer fra denne spesielle tiden. Jeg har gjennom teori prøvd å lage et rammeverk rundt lærerrollen og de krav som ligger nedfelt i lovverket. I tillegg til dette har jeg prøvd å belyse lærernes rolle i det profesjonelle fellesskapet. Det profesjonelle handlingsrommet, som må være til stede for at læreren skal kunne utføre sitt oppdrag på en tilfredsstillende måte, har jeg også satt lys på. Til slutt har jeg tatt for meg forskning på skolen underveis og etter pandemien, sett med ulike perspektiv. Hensikten med dette teoretiske perspektivet er å tydeliggjøre innholdet i lærerens oppdrag og virke, men også tilføre ulike perspektiver på Covid-19-tiden hentet fra forskning. Deler av dette blir brukt til diskusjon av funnene mine.

6.1 Oppsummering

Lærerne i fokusgruppen har beskrevet arbeidsforholdene under pandemien som krevende på flere måter. Det var en ledelse som de ikke opplevde som støttende, det var utstyr som ikke fungerte etter forholdene. Informantene opplevde at de var ubeskyttet for innsyn i deres private hjem. Når lærerne har snakket om hvor de fant støtte og trivsel, så var det to ting de snakket om. Informantene snakket om støtte i kollegiet og de snakket om at de trivdes i klasserommet sammen med elevene.

6.1.1 Støtte i kollegiet

Kolleger er viktig i læreryrket, Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 81) påpeker dette. «- flere informanter peker også på samværet og samarbeidet med kollega som en kilde til glede». Resultatene fra mine informanter viste også at kolleger har vært viktig under pandemien. Dermed kan det se ut til at kolleger er en sentral støttefunksjon.

6.1.2 Trivsel i klasserommet

Informantene fortalte at når de kom tilbake til klasserommet, så var det som å være i manesjen igjen, der kjente de på trivsel. De beskrev at når man kjente til alternativet, var klasserommet så mye bedre. Dette kjente de på, tross opplevelsen av at elevene var en endret gruppe, som de opplevde tyngre å jobbe med. De kjente selv på slitasje, likevel sa de at de trivdes i klasserommet. I forskningslitteraturen betraktes trivsel i arbeidsforhold («jobsatisfaction») som positive og negative vurderinger eller følelser knyttet til arbeidet (Locke, 1976); (Weiss, 2002). Lærernes trivsel kan uttrykkes, som generell trivsel eller som trivsel eller tilfredshet med ulike aspekter ved arbeidet (Moè et al., 2010)

Det var trivsel knyttet til arbeidet mine informanter beskrev. De beskrev at denne trivselen handlet om samvær og samhandling med kolleger og det å være i klasserommet sammen med elevene for å drive undervisning. Dermed kan det se ut til at lærerne kjente på en trivsel, tross utfordringer i jobben.

6.2 Begrensninger i studien

Det ligger noen tydelige begrensninger i denne studien. Fordi det kun har vært en samtale i en fokusgruppe med fem deltagere, er dette en liten gruppe informanter. Det er med andre ord få personer som har fått anledning til å fortelle om sine erfaringer fra pandemien i denne studien. I tillegg er alle informantene hentet fra en og samme skole. Om vi hadde hentet informanter fra en annen skole, kunne resultatene blitt annerledes, dette betegner en begrensning i studien. I tillegg til disse poengene vil egenskapen i en fokusgruppe kunne medføre at det utvikles en retning på samtalen som drives av de som deltar i gruppen. Altså det som betegnes som gruppedynamikken. Dette vil kunne bety at om vi hadde andre personer i fokusgruppen så kunne samtalen fått en helt annen utvikling og kanskje en annen konklusjon. I denne studien er det lærernes perspektiv som er studert, vi har ingen data som sier noe om hvordan ledelsen opplevde denne tiden og heller ingen data som sier noe om elevene. Det betyr at vi har begrensninger i det perspektivet som ligger til grunn i vurderingen av funnene. Det er godt mulig at ledelsen har helt andre

opplevelser av denne tiden enn det lærerne påstår at de har. Om vi spurte elevene har også de sitt perspektiv. Disse beskrivelsene vil være begrensninger ved denne studien.

6.3 Konklusjon

Problemstillingen spør hvordan lærerne opplevde arbeidsbetingelsene ved nedstenging under Covid-19 og hvilke erfaringer har de høstet?

Arbeidsbetingelsene ble krevende når pandemien gjorde at landet måtte stenge ned. Lærerne fikk erfare de endrede arbeidsbetingelsene på ulike måter. Fordi de skulle drive digital undervisning fra sine egne hjem ut til elever som satt i sine hjem. Bare dette i seg selv inneholdt en så stor endring i lærernes hverdag. De hadde aldri gjennomført undervisning på denne måten tidligere, de måtte lære mens de gikk. De prøvde å støtte hverandre så godt de kunne, parallelt med at de gjennomførte daglig undervisning med elevene sine. De skulle også forberede den neste undervisningsøkten, før neste time. Disse forberedelsene til timene inneholdt nye utfordringer, undervisningen måtte gjøre på en ny måte. Ingen skal si at de ikke jobbet, for jobbet gjorde de. Men, forutsetningene for at dette skulle bli veldig bra, var nok ikke helt til stede. Den pedagogiske og didaktiske verktøykassen hadde nok ikke det utstyret tilgjengelig som lærerne hadde bruk for. De hadde masse erfaring fra klasserommet og noe kunne nok overføres, men det ble mangelfullt. Det tekniske utstyret lærerne fikk tildelt var også lite utviklet og dermed ikke til stor hjelp for å variere undervisningen. På samme tid som lærerne strevde med den nye hverdagen sin, opplevde de at ledelsen hadde nok med egne utfordringer. Der fant de lite og ingen støtte. Vi vet ikke så mye om hvilke utfordringer ledelsen hadde. Men her viser forskning at også de strevde. De strevde nok også med en ukjent hverdag og med nye utfordringer.

Hvis vi snur perspektivet og ser til elevene, så var jo dette helt nytt også for dem. Vi vet lite om elevene mine informanter forholdt seg til, bortsett fra det som kommer frem i fokusgruppesamtalen. Men det finnes noe forskning som forteller at det var vanskelig også for elevene.

Både mangelfull støtt fra ledelsen og elever som strevde, fikk konsekvenser for den jobben lærerne skulle utføre. De kjente på at det var tungt, de strevde med å nå frem til elevene, de strevde med å få aksept for sine behov over for ledelsen.

Arbeidsbetingelsene ble i stor grad endret for lærerne, de jobbet og de jobbet. Det var tungt å utføre arbeidet og det ble tyngre etter hvert som tiden gikk. Erfaringene de har høstet er beskrevet over, men dette gikk også ut over mestringsopplevelsen til lærerne. De hadde ikke frihet til å velge undervisningsformer, på den måten de var vant med. Dette gjorde noe med dem. Motivasjonen for å utføre arbeidet ble mindre ut over våren. Alt ble tyngre for lærerne. Lærerne opplevde å tape autonomi, handlingsrommet ble sterkt redusert. Lærerne har fortalt i fokusgruppen at de var og er slitne, flere beskriver at de har vurdert å finne annet arbeid. Min bekymring handler om hvilke konsekvenser dette kan få i fortsettelsen? Vil vi se en yrkesgruppe med en stor andel utbrente lærere? Læreryrket er i utgangspunktet et yrke med stor fare for å bli utbrent, men etter pandemien er det i læreryrket også kommet frem en ny beskrivelse av belastning i lærerens arbeid, det er omsorgstretthet. Mange lærere beskriver at de har vært så bekymret for enkeltelever i denne tiden, at det har gått ut over egen helse. Lærerne skulle ikke bare undervise, de skulle også være omsorgspersoner i pandemien.

Jeg tenker at tiden er inne for at lærerne skal få anerkjennelse for det arbeidet de har utført og at det settes søkelys på at dette har vært krevende og at det er lov å si at det har satt sine spor. Jeg tenker det vil ligge mye helbredelse i å løfte dette perspektivet og sette søkelys på det. Da vil det være lettere å gå videre som lærer og komme styrket ut av denne rare tiden med pandemi.

6.4 Forslag til videre forskning

6.4.1 Konsekvenser av lærernes belastning

Det er spesielt to områder jeg har tenkt mye på gjennom dette studiet om lærernes erfaringer av arbeidsbetingelsene under Covid-19-pandemien. Det ene fokuset mitt har vært hvordan lærerne har stått på og prøvd etter beste evne å gjøre jobben sin

under krevende forhold. Jeg lurer på hvilke konsekvenser en slik belastning kan bli på sikt. Dette mener jeg er et viktig forskningsfelt å sette søkelys på. Hvordan står det til med lærerne, når det nå har gått en tid? Får lærerne noen form for støtte til å håndtere opplevelsene pandemien? Hvem har søkelys på hvordan lærerne egentlig har det? Er det opp til hver enkelt? Skal vi bare gå videre uten å reflektere over det denne tiden inneholdt? Jeg er også opptatt av hvordan lederne skal jobbe sammen med lærerne i fortsettelsen? Ut fra LK20 har de jo et felles ansvar for å nå et felles mål. Kan det være lurt å jobbe på en annen måte?

6.4.2 Elevenes tapte ungdomstid

Det neste område jeg har tenkt mye på er, elevene. De elevene som skulle begynne i videregående eller gikk i videregående under Pandemien, har gått glipp av en ungdomstid. De satt hjemme på rommene sine, fjernt fra venner. Det bør forskes mer på hvordan det har gått med disse kullene. Jeg tenker det er viktig å finne ut av for ungdommens egen del. Men, det er også viktig i et pedagogisk perspektiv. Fordi disse ungdommene kan sitte med opplevelser fra pandemien, som kan ha påvirket dem. Dette vil igjen få konsekvenser skolehverdagen for elevene med også for lærerne.

6.5 Avsluttende betraktninger

På tross av at de ikke opplevde støtte i det de daglige utfordringene fra ledelsen. På tross at de strevde med å få kontakt med flere av elevene når det skulle drive undervisning på digitale flater. På tross av dårlige digitale forhold både når det gjaldt støtte til gode læringsplattformer og de krevende didaktiske forholdene under hjemmeskole. På tross av at de kjente seg uendelig slitne. Lærerne la ikke ned arbeidet, pc-en, bøkene eller krittet. De sto på, og dette kommer de til å gjøre også i fortsettelsen. Men, det er viktig nå å ikke legge mer belastning på lærernes allerede tyngede skuldre. Det må i fortsettelsen vises større forståelse for hvor krevende denne jobben er blitt. Lærerne trenger forståelse og støtte mer enn noen gang. Lærerne trenger å bli hørt!

Litteraturliste:

- Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 417-433.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-03>
- Andreassen, R.-A., Irgens, E. j. & Skaalvik, E. M. (2009). Introduksjon : skoleledere under press. I E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (Red.), (Bd. 1, s. 13-22). Tapir akademisk forl.
- Azevedo, J. P. W. d., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A. & Geven, K. M. (2020). Simulere de potensielle konsekvensene av stengte COVID-19-skoler på skolegang og læringsutbytte: Et sett med globale estimater.
<https://ideas.repec.org/p/wbk/wbrwps/9284.html>
- Baard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of applied social psychology*, 34(10), 2045-2068. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x>
- Bach-Gansmo, L. R. (2022). Undersøkelse om arbeidssituasjonen på hjemmekontor.
- Beatty, B. R. (2011). Leadership and Teacher Emotions. 217-242.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6_14 (Professional Learning and Development in Schools and Higher Education)
- Bergene, A. C., Lillebø, O., Vika, K. S. & Wollscheid, S. (2021). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelser til skoleledere og skoleiere høsten 2020*. (978-82-327-0560-3).
<https://www.nifu.no/publications/2036386/>
- Biddle, B. J., Good, T. L. & Goodson, I. F. (1997). International handbook of teachers and teaching : Vol. 1. *Vol. 1*.
- Bird, T. & Little, J. W. (1986). How Schools organize the teaching occupation. *The Elementary School Journal*, 86(4).
<https://doi.org/https://doi.org/10.1086/461464>
- Bjørnsrud, H. (2021). *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20) : om det som var, det som er, og det som ennå ikke er til* (1. utgave. utg.). Gyldendal.

- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). Focus Groups in Social Research. <https://methods.sagepub.com/book/focus-groups-in-social-research>
- Bouvet. (2021). *Rapport personvern i skolen*. Bouvet. <https://www.bouvet.no/bouvet-deler/bouvet-tar-tempen-pa-personvernet-i-den-norske-skolen>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *ecology of human development: experiments by nature and design*.
- Bullough, R. V. (2011). Hope, Happiness, Teaching, and Learning. 15-30. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6_2 (Professional Learning and Development in Schools and Higher Education)
- Burner, T. (2022, 10.01.2022). Jeg har ikke møtt en sint eller oppgitt lærer som lar pandemien overskygge gleden i jobben. I *DT*. <https://www.dt.no/jeg-har-ikke-mott-n-sint-eller-oppgitt-larer-som-lar-pandemien-overskygge-gleden-i-jobben/o/5-57-1822448>
- Cherniss, C. (1980). *Professional Burnout in Human Service Organizations*. . I. Praeger Publisher.
- Cipriano, C. & Brackett, M. (2020). Lærerne er engstelig og overveldet. De trenger "SEL" nå mer enn noen gang. *Edsurge*, (7. April 2020).
- Dahl, T. e. a. (2016). Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag.
- Dalland, C. P., Marte, B.-B., Klette, K. & Roe, A. (2022). Hjemmeskole under korona: Individuelle oppgaver og høye krav til selvregulert læring. *106 utg. 4*, 316 - 330.
- Datatilsynet. (2021, 24.Nov 2022). *Personvern*. <https://www.datatilsynet.no/sok/?q=Personvern>
- Deci, E. L., Connell, J. P. & Ryan, R. M. (1989). Self-Determination in a Work Organization. *Journal of Applied Psychology*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.74.4.580>
- Faldet, A.-C., Knudsmoen, H. & Nes, K. (2022). Inkluderingsbegrepet under utvikling? En analyse av de norske læreplanverkene L97, LK06 og LK20. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 8, 171. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3434>

- Figley, C. R. (1995). *Compassion fatigue : coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized. no. 23.* (Brunner/Mazel psychosocial stress series)
- Fossåskaret, E., Fuglestad, L. L. & Aase, T. H. r. (2006). *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data.* Universitetsforlaget.
- Geirdal, A. K. Ø., Price, D., Schoultz, M., Thygesen, H., Ruffolo, M., Leung, J. & Bonsaksen, T. (2021). The Significance of Demographic Variables on Psychosocial Health from the Early Stage and Nine Months after the COVID-19 Pandemic Outbreak. A Cross-National Study. *Int J Environ Res Public Health*, 18(8), 4345. <https://doi.org/10.3390/ijerph18084345>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. prøveutg.]. utg.). Universitetsforlaget.
- Haavik, M. (2020). Ivaretagelse av hjelpere : er vi ikke betalt for å tåle dette?
- Halkier, B. (2002). *Fokusgrupper.* Samfundslitteratur.
- Halse Knepe, L. (2023). *En ungdomstid på vent.* Cappelen Damm.
- Hammerstein, S., König, C., Dreisörner, T. & Frey, A. (2021). Systematic review, COVID-19, School closure, Student achievement, Learning loss <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.746289>
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur : læreryrkets forandring i en postmoderne tid.* Ad notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society : education in the age of insecurity.* Open University Press.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings.* State University of New York Press.
- Hushjelpforskriften, E. i. (2008). *LOV-2005-06-17-62-§1-5.* Hentet FOR-2007-12-20-1673 fra <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2007-12-20-1673>
- Hægeland, D. (2023). *Omsorgstretthet.* <https://didrikhegeland.no/foredrag/omsorgstretthet/>

- Imsen, G. (2020). *Lærerenes verden : innføring i generell didaktikk* (6. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2013). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (2. utgave. utg.). Høyskoleforlaget.
- Kaspersen, K. & Bjarstad, H. (2020). Menneskets empatiske natur setter hjelperen i beredskap i møte med andres lidelse. *blogg.forskning.no*.
<https://blogg.forskning.no/bloggen-for-hjelpere/menneskets-empatiske-natur-setter-hjelperen-i-beredskap-i-mote-med-andres-lidelse/1784329#:~:text=B%C3%A5de%20definisjonen%20av%20utbrenthet%20og%20omsorgstretthet%20nevner%20utmattelse.,mennesker%20og%20deres%20lidelse%20p%C3%A5virker%20oss%20som%20hjelpere>.
- Kelchtermans, G. (2011). Vulnerability in Teaching: The Moral and Political Roots of a Structural Condition. 65-82. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6_5 (Professional Learning and Development in Schools and Higher Education)
- Kim, L. E., Jörg, V. & Klassen, R. M. (2019). A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. *Educational psychology review.*, 31(1), 163-195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
 info:doi/10.1007/s10648-018-9458-2
- Kleven, T. A. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*.
- Krueger, R. A. (1993). *Quality controll in focus group research* (D. L. Morgan, Red.). SAGE.
- Krueger, R. A. C., Mary Anne. (2000). *Focus groups : a practical guide for applied research* (3rd. utg.). Sage.
- Krumsvik, R. (2020). Home Schooling, remote teaching and digital Bildung in societal crisis. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1891-943x-2020-02-01>
- Krumsvik, R. J. (2022). *Klasseledelse i den digitale skolen* (2. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.

- Krumsvik, R. J., Jones, L. Ø., Leer-Salvesen, K., Høydal, K. L. & Røkenes, F. M. (2019). *Ansikt til ansikt og hjemmeundervisning i et doktorgradskurs*.
<http://hdl.handle.net/11250/2612050>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Læreplanverket. Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner. Hentet 25.01.23, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/#a166372>
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. SAGE.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Leksikon, S. N. (2023). *Autonomi*. Hentet 10.05.23 fra https://snl.no/autonomi_-_filosofi
- Lieberman, A. a. M., L. (1984). *Teachers, Their world and Their work, Implications for School improvement*.
- Lien, C. M., Khan, S. & Eid, J. (2022). School Prinsipals Experiences and Learning from the Covid-19 Pandemic in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2043430>
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *SAGE Publications Sage CA: Los Angeles, CA*, 509-536.
- Locke, E. A. (1976). *The nature and causes of job satisfaction*. (M. D. Dunnette, Red.).
- Løvås, B. U. (1998). *Trygde- vs. arbeidslinje. Om fravær og frafall i læreryrket*. [Pedagogisk forskningsinstitutt]. Universitetet i Oslo.
- Madigan, D. J. & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and teacher education*, 105, 103425.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Malterud, K. (1996). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring*. Tano Aschehoug.

- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.
- Mathieu, F. (2012). *The compassion fatigue workbook*. Taylor & Francis Group, LLC.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R. & Baki, M. (2013). *The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature* Teachers College, Columbia University.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M. & Jones, K. (2010). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-analysis and Review of Online Learning Studies*. US Department of Education.
<https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>
- Moos, L. (2002). *Forskning Professionalisering og ledelse* (I. Moos, M. Hermansen & J. Krejsler, Red.). Dafolo.
- Morgan, D., L. (1997). *Focus groups as Qualitative research* (Second edition. utg.). A Sage University paper.
- Moè, A., Pazzaglia, F. & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *26*, 1145- 1153.
https://www.researchgate.net/publication/222413127_When_being_able_is_not_enough_The_combined_value_of_positive_affect_and_self-efficacy_for_job_satisfaction_in_teaching
- Muir, T., Milthorpe, N., Stone, C., Dymont, J., Freeman, E. & Hopwood, B. (2019). Chronicling engagement: students' experience of online learning over time. *Distance education, 40*(2), 262-277.
<https://doi.org/10.1080/01587919.2019.1600367>
- Munthe, E. (2006). Læreren og læring mellom usikkerhet og skråsikkerhet. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 89*(6), 431-445. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-06-05>

- Munthe, K. (2020). *Slik håndterer disse foreldrene hjemmeskole*. Hentet 17.03.20 fra <https://www.barnevakten.no/hvordan-ha-Covid-19-skole/>
- Myhre, H. (2009). Ledelse av skoler i utvikling - hva kan et sosialkonstruktivistisk perspektiv tilføre? I (s. 23-33). Tapir akademisk forl.
- Mykletun, R. J. (1985). Work Stress and Satisfaction of Comprehensive School Teachers: An Interview Study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 29(2), 57-71. <https://doi.org/10.1080/0031383850290201>
- Mykletun, R. J. (2002). Utbrenthet i læreryrket. I *Utbrent Krevende jobber - gode liv?* Fagbokforlaget.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nias, J., Southworth, P. and Campbell, P. (1992). *Whole School Curriculum Development in the Primary School* Falmer Press.
- Nøkleby, H. (2021). *Folkehelse rapport. Del 2: Skolestenging og barn og unges helse*. Hentet 10.11.2021 fra <https://www.fhi.no/nettpub/folkehelse/temautgave-2021/del-1-9/skolestengning-og-barn-og-unges-helse/>
- Oinas, S., Hotulainen, R., Koivuhovi, S., Brunila, K. & Vainikainen, M.-P. (2022). Remote learning experiences of girls, boys and non-binary students. *Computers & Education*, 183, 104499. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104499>
- Pedersen, K. (2020). Ingerid har fått godkjent covid-19 som yrkessykdom. – Det føles som en anerkjennelse av situasjonen vi lærere sto i. *BT*. <https://www.bt.no/nyheter/lokalt/i/OrXzeb/ingerid-har-faatt-godkjent-covid-19-som-yrkessykdom-det-foeles-som-en-ankjennelse-av-situasjonen-vi-laerere-sto-i>
- Roness, A. (1995). Utbrent? : arbeidsstress og psykiske lidelser hos mennesker i utsatte yrker.
- Roness, D. (2011). Hvorfor bli lærer? : motivasjon for utdanning og utøving.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *Am Psychol*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68> (Positive Psychology)

- Schaufeli, W. B. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to Study and Practice. A critical analysis*. Taylor & Frabcis.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1201/9781003062745>
- Seligman, M. E. P. (2011). Flourish : a new understanding of happiness and well-being : and how to achieve them.
- Shulman, L. S. (1984). Teaching alone, learning together. *Schooling for tomorrow: Directing reforms to issues that count*, 166 - 187.
- Sims, S. & Jerrim, J. (2020). *TALIS 2018: Teacher Working Conditions, Turnover and Attrition. Statistisk arbeidsnotat*. .
- Sivesind Mehlum, I. (2023). Disse faktorene gir utbrente lærere.
<https://stami.no/disse-faktorene-gir-utbrente-laerere/>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass*. Universitetsforlaget.
- Smith, K. & Ulvik, M. (2017). Leaving teaching: lack of resilience or sign of agency?
Teachers and teaching, theory and practice, 23(8), 928-945.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358706>
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart & Winston.
- St. Meld. Nr. 30. (2003- 2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>
- St. Meld. Nr. 37. (1990-1991). *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. u. Kirke-, - og forskningsdepartementet. https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1992-93&paid=3&wid=d&psid=DIVL763&pgid=d_0513
- Staksrud, E., Kolstad, I., Bang, K. J., Bomann-Larsen, L., Fretheim, K., Granaas, R. C., Harpviken, K. B., Haugen, H. Ø., Jakobsen, K. A., Johnsen, R., Lie, M. H., Lile, H. S., Nevøy, A., Nilsen, T. K., Skilbrei, M.-L. & Enebakk, V. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (978-82-7682-101-7). De nasjonale forskningsetiske komiteene.

- Statistics, U. I. f. (2016). The world needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 education goals. *Fact Sheet No. 39*.
- Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode (2003)*. Fagbokforlaget.
- Udir. (2022). *Smitteverntiltak i barnehager og skoler*. Hentet Januar fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/januar-2022-smitteverntiltak-i-barnehager-og-skoler--manedlig-rapport-om-status-og-konsekvenser/om-smitteverntiltakene/>
- Ulvestad, R. (2020). Lærernes rettsvern må styrkes i opplæringsloven. <https://www.utdanningsnytt.no/kapittel-9a-laereryrket-opplaeringsloven/laerernes-rettsvern-ma-styrkes-i-opplaeringsloven/229407>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Den digitale tilstanden i Skole-Norge*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/digital-tilstand/>
- Van Lancker, W. & Parolin, Z. (2020). *COVID-19, skolestengninger og barnefattigdom: En sosial krise i emning*. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)
- Vang, S. K. (2021, 2021). *Omsorgstretthet, vi har ikke råd til å miste flinke folk*. <https://fontene.no/debatt/omsorgstretthet-vi-har-ikke-rad-til-a-miste-flinke-folk-nar-det-kan-settes-inn-forebyggende-tiltak-6.47.781386.7de2747188>
- VG. (2020). Erna Solberg varsler de sterkeste tiltakene vi har hatt i fredstid i Norge. I. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/JoyR38/erna-solberg-varsler-de-sterkeste-tiltakene-vi-har-hatt-i-fredstid-i-norge>
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human resource management review*, 12(2), 173-194. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00045-1)