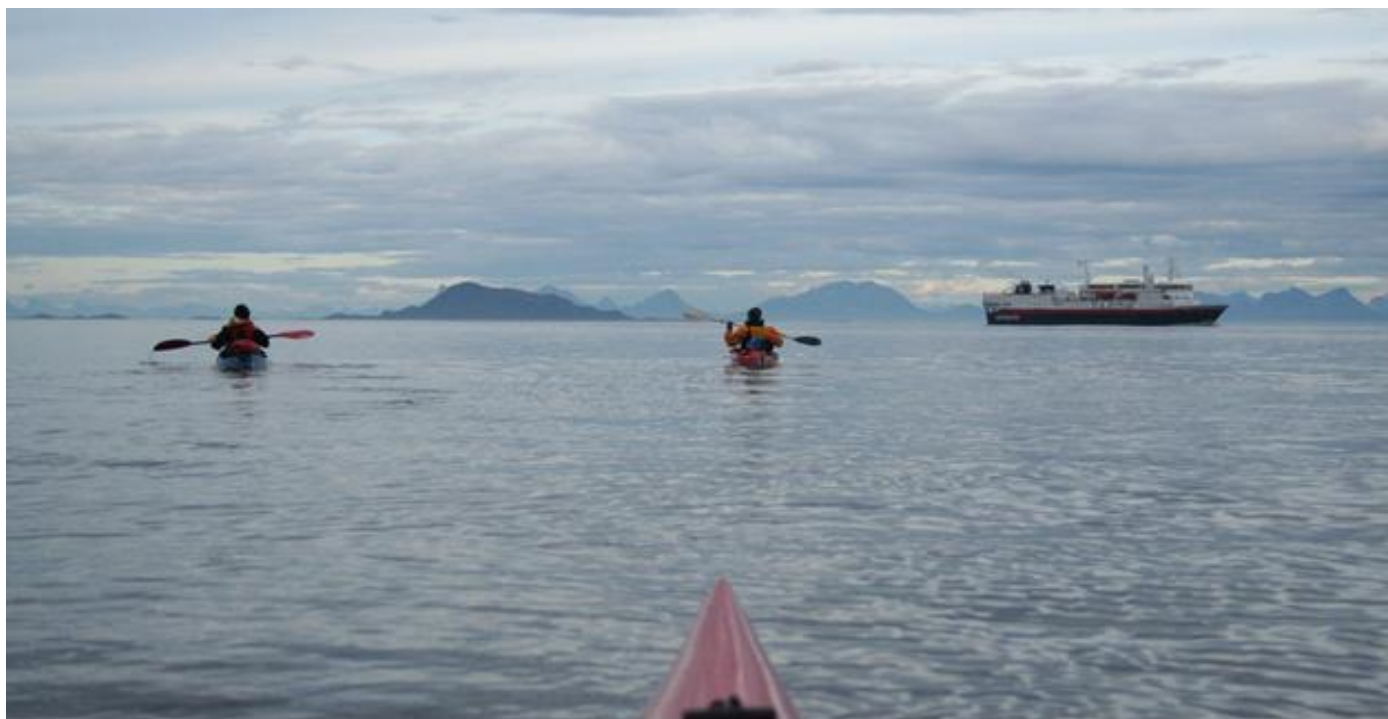


# Å OVERLEVE SOM LÆRER

*En studie om hvorfor lærere opplever det utfordrende å  
overleve i lærerrollen*



**Peggy Ellingsen**

*Masteroppgave i PED-3900*





# Å OVERLEVE SOM LÆRER

*En studie om hvorfor lærere opplever det utfordrende å overleve i lærerrollen*

**Peggy Ellingsen**

**Tromsø, mai 2016**

«Lærere må utdannes til å utvikle sin kunst, ikke til å beherske den, for når man hevder at man behersker den, signaliserer man bare at man har gitt opp sine aspirasjoner. Undervisning må ikke betraktes som en statisk ferdighet, som å kunne sykle eller å føre regnskap; den er, i likhet med alle andre kunstarter med høyt ambisjonsnivå, en strategi i konfrontasjon med en umulig oppgave».

Lawrence Stenhouse

Omslagsfoto: ukjent fotograf

## FORORD

Endelig ved veis ende! Å skrive en master ved siden av fulltidsjobb har vært en krevende prosess, men først og fremst interessant og lærerikt. Lærerikt fordi jeg har tilegnet meg kunnskap om lærerrollen som kan være med på å gjøre min fremtidige yrkesutførelse enda mer verdifull. Det har vært interessant å få prøve seg som forsker. Krevende fordi de fleste helger og kvelder har blitt satt av til arbeid med oppgaven i flere måneder.

Familie og venner synes nok at det er bra jeg setter en strek nå. Det skal bli fint å få være mamma, kjæreste, datter, tante, søster og venninne igjen. Mine kollegaer vil nok også bli glad for å få meg mentalt tilbake igjen i mine daglige gjøremål. Har nok vært litt fraværende i det siste, men takk for alle positive oppmuntringer underveis i prosessen.

En stor takk til mine tålmodige og flotte ungdommer Ingvild og Eline som har vært rause med sine kommentarer; «Stå på mamma! Du må være flink! Har du virkelig skrevet nesten 100 sider?». Selv om de har måttet være i et hjem med bøker og papirer stablet på gulv, spisebord og stoler i flere måneder nå. Jeg er veldig glad i og stolt av begge to, og håper at min innsats også kan være til inspirasjon for videre studier for dere!

Jeg vil rette en stor takk til mine informanter for at de tok seg tid til å dele sine opplevelser og erfaringer med meg. Lærerstemmen er nå hørt og uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt hva den er. Tusen takk!

En stor takk til min veileder Unn-Doris K. Bæck som har hjulpet meg på rett spor, gitt råd og inspirert meg til og hele tiden forbedre oppgaven.

Stor takk til Liv for gjennomlesning og konstruktive tilbakemeldinger. Line, Mona, Kristin og Kathrine deres fantastiske inspirasjoner. Takk til Inge som har hjulpet meg med tekniske utfordringer i Word når jeg har stått helt fast. Sist men ikke minst til min kjæreste for gode middager og positiv støtte.



## SAMMENDRAG

Mange lærere forlater eller slutter i yrket, både nyutdannede og erfarne lærere forlater yrket. Det er uro rundt lærerrollen og hvis dette fortsetter kan det bli et samfunnsproblem hvor Norge vil mangle 11.000 lærere i 2020. Trenden viser seg også gjeldende internasjonalt.

Forståelsen av å være lærer utfordres i dagens skole, skolen og lærerrollen har vært og er i stadig endring. Problemstillingen i studiet er, hvorfor opplever lærere det utfordrende å overleve i lærerrollen?

Dette er en kvalitativ undersøkelse hvor empiriske data er samlet inn gjennom semistrukturerte, kvalitative forskningsintervju med fire lærere på ulike stadier i yrkeskarrieren, innenfor samme kommune. Forskningsstrategien jeg har valgt å bruke er en fenomenologisk tilnærming til problemstillingen. Det er lærerstemmens opplevelser og erfaringer jeg er ute etter å belyse. Disse erfaringene og opplevelsene blir tematisk analysert og drøftet ut fra tidligere forskning og aktuell teori.

Kravene til endring og kravene til lærerne fra myndighetene, som legger føringene for skolen og lærerne, har økt de siste årene. Skolen og lærerne har vært utsatt for reformendringer i et tempo vi ikke har sett før. Stadige krav til dokumentasjon, rapportering, krevende hjem-skole samarbeid, utfordringer i samarbeid med kollegaer og manglende tillit til skoleledelsen, utsetter lærerne og lærerrollen for et stadig økende press.

Studien gir et dypere innblikk i ulike årsaker til at lærerne kommer i en tidsklemme i forhold til alle oppgaver de blir pålagt i tillegg til kjerneoppgaver som undervisning og tiden i klasserommet. I den avsluttende refleksjonen fremkommer det at funnene viser en lærerrolle som er krevende og kompleks, dette er sammenlignbart og føyer seg inn med funn fra tidligere forskning som er gjort. I denne studien er lærerstemmen sentral og viser at forventningene til lærerkallet og yrket kommer i et krysspress hvorpå autonomitet, profesjonalitet og handlefrihet trues.





## INNHALDSFORTEGNELSE

1	Innledning.....	1
1.1	Læreren – skolens og samfunnets viktigste ressurs? .....	1
1.2	Lærerrollen før i tiden og til dagens forståelse .....	2
1.3	Bakgrunn for valg av problemstilling .....	4
1.4	Hva kan denne forskningsoppgaven bidra med? .....	6
1.5	Avgrensning i oppgaven.....	8
2	Gjennomgang av forskning på området .....	9
2.1	Forestillinger om læreryrket.....	9
2.2	Praksissjokket – nyutdannede slutter .....	10
2.2.1	Veiledning .....	11
2.3	Mestringsforventning.....	12
2.4	Tidspress .....	13
2.4.1	Tidsbrukutvalget.....	14
2.5	Hjem - skole samarbeid .....	14
2.5.1	Utfordringer i lærer – foreldre relasjonen .....	15
2.6	Utmattelse, utbrenthet og stress.....	16
3	Teoretisk tilnærming.....	19
3.1	Lærerprofesjonen .....	19
3.1.1	Utviklingen av en profesjonsidentitet.....	22
3.1.2	Forståelsen av å være lærer utfordres i dagens skole .....	23
3.2	Autonomi.....	23
3.3	Mestringsforventning.....	24
3.4	Utmattelse, utbrenthet og stress.....	25
3.5	Et skråblikk på teste og kontroll fenomenet .....	26
4	Metodisk tilnærming .....	29

4.1	Den kvalitative metode.....	29
4.2	Det kvalitative forskningsintervju.....	29
4.2.1	Narrative intervjuformer .....	30
4.3	Informantene – utvelgelsesprosessen.....	30
4.4	Fenomenologisk – hermeneutisk utgangspunkt.....	32
4.5	Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	34
4.5.1	Validitet.....	34
4.5.2	Reliabilitet.....	36
4.5.3	Generalisering .....	36
4.6	Transkribering.....	37
4.7	Diskursanalyse.....	37
4.8	Tekst tolkning i analyseprosessen .....	39
4.9	Problemer under litteraturinnsamlingen.....	39
4.10	Verdigrunnlag og etiske refleksjoner .....	40
5	Empiri, analyse og drøfting.....	43
5.1	Innledning og presentasjon av informantene.....	43
5.2	Forestillinger og forventninger om læreryrket.....	44
5.3	Praksissjokket .....	46
5.3.1	Veiledning og samarbeidskultur .....	50
5.4	Mestringsforventninger .....	52
5.5	Tidspresset.....	54
5.6	Utmattelse, utbrenthet og stress.....	59
5.6.1	Man kan ikke sette seg ned å lukke en dør.....	59
5.6.2	Ingen tro på bunden arbeidstid .....	60
5.6.3	Stressnivå.....	61
5.6.4	Relasjonelle utfordringer .....	62

5.7	Hjem – skole samarbeid .....	64
5.7.1	Foreldre er mer krevende nå enn før .....	64
5.7.2	Relasjonsbygging alfa og omega.....	67
5.8	Støtte og tillit fra ledelsen og kollegaer .....	68
5.8.1	Profesjonskultur .....	71
5.9	Autonomien i lærerrollen .....	73
5.10	Fra å være egen sjef til teamsamarbeid .....	77
5.11	I spenningsfeltet mellom lærerkallet og strukturpress.....	78
5.12	Har du vært inne på tanken å slutte? .....	81
6	Avslutning: å overleve som lærer? .....	84
6.1	Til ettertanke .....	88
7	Litteraturliste .....	91
8	Vedlegg.....	99
	Vedlegg 1.....	99
	Vedlegg 2.....	100
	Vedlegg 3.....	102
	Vedlegg 4.....	104



# 1 INNLEDNING

«Når man spørger folk om, hvad deres bedste lærer betød for dem, så skal man lægge merke til, at der kommer et smil på deres læber, som om de mindedes en gammel kærester», skrev den danske prest og forfatter Johannes Møllehave.

## 1.1 Læreren – skolens og samfunnets viktigste ressurs?

Lærerrollen kan sammenlignes med å lære seg å svømme. Læreren er ute på havet. Han svømmer og svømmer, men det kommer så mange bølger. Ofte ser han ikke land. I begynnelsen forsøker han å svømme gjennom bølgene med ulike teknikker, men det er vanskelig å holde hodet over vannet. Han vet til slutt ikke om han greier å fortsette å svømme mot bølgene, eller om han skal gi opp. Mange nye lærere opplever det å være ny i læreryrket på samme måte og mange gir opp yrket etter relativt kort tid. De greier ikke å svømme mer, i et uendelig vell av bølger – og uten å se land. En av informantene i min studie beskrev en kollegas tidligere situasjon som nettopp en yrkespraksis «under vann». For kollegaen ble bølgene så høye og armtakene så mange og så krevende at han havnet under overflaten. Han overlevde ved å «utvikle gjeller», som han uttrykte det, han lærte seg altså å puste under vann. Å leve på denne måten ble imidlertid en hverdag full av overlevelsesstrategier, og han maktet ikke dette og sluttet.

Læreren er den enkeltfaktoren som har størst påvirkningskraft for motivasjon og læring i elevenes skolehverdag, og i norsk skole er det en viktig målsetting at alle elever skal ha gode lærere som setter spor og som blir husket med glede (Kunnskapsdepartementet, 2009). Mange av oss har hatt en lærer som har satt sine spor på den måten, at han eller hun bidro med «et eller annet» som gjorde at vi så opp til dem og tok imot alt de hadde å lære oss. Læreren som den som har størst innflytelse på elevenes læring løftes fram både i nasjonal og i internasjonal forskning. Lindqvist (2006), Nordanger (2006) refererer i den forbindelse til den svenske utdanningsministerens uttalelse om at «Teachers are the most important professionals in a country that wants to invest in the future». Videre har læreren større effekt på

utdanningsprestasjoner enn foreldrenes sosialøkonomiske status (Rowe, 2007 og Townsend, 2007).

## **1.2 Lærerrollen før i tiden og til dagens forståelse**

Den britiske sosiologen Margaret Archer definerer utdanningssystemet som:

«en nasjonal omfattende og differensiert mengde av institusjoner med målsetting om å gi formell utdanning, som er underlagt, i det minste delvis, overordnet kontroll og tilsyn fra statlige myndigheter og hvis bestanddeler og prosesser er relatert til hverandre» (Archer, sitert i Skinningsrud, 2014:223).

Det er utdanningssystemet lærere overordnet forholder seg til, og således blir indirekte en del av. Det vil til en enhver tid være de overordnede rammene som ligger til grunn for forståelse av utførelsen av lærerrollen. Den norske skolen har gjennomgått mange ulike faser siden den første forordning om skolene på landet i 1739. Skolen ble kalt allmueskolen og det var skoleplikt for allmuens barn på landet. Skolen holdt gjerne til på en fast gård eller småbruk i bygda. Lærerne reiste fra bygd til bygd og drev undervisning. Målsetningene med skolen var knyttet til religiøs oppdragelse, lese- og skriveopplæring og folkeopplysning (Tønnesen 2004). I følge Fauske og Øya, (2003) ble elevenes utdanning bestemt ut fra hva foreldrene holdt på med i livet og det var sterke tradisjoner for at barn fulgte i foreldrenes fotspor. Krange og Øia (2005) beskriver hvordan individuelle ønsker, forutsetninger og behov ikke hadde en sentral plass i dette systemet. For å underbygge dette «bildet» tar jeg med et sitat fra Rune Slagstad (2013) som betegner hvordan en typisk lærer kunne beskrives:

«Læraren hadde høge hugsmål, og var engasjert i fråhaldssak, målsak, norsksdom og kristendom. Han levde med folket i glede og sorg, og han var kyrkjjesongar, og forsongar ved gravferder og slikt. På 17de mai var han sjølvskriven talar. Det var han som hadde lengste maisløyfa i jakkeslaget, og dette vart oppfatta som han var den som stod på høgast nivå i kunnskap og nasjonalkjensle».

Dette vitner om en viktig samfunnsrolle, hvor læreren er med på å markere en nasjonalfølelse og bringe verdier inn i det norske samfunnet. Slagstad (2013) beskriver en fornemmelse av stolthet, respekt og verdighet når han verbalt visualiserer læreren fra 1800-tallet. Denne fornemmelsen ligger som en latent kulturarv i vår nasjonalfølelse, og den har nok ikke helt sluppet taket i den norske kulturen, selv om kulturarven har nok blitt påvirket av den økende inntreden av internasjonalisering og globalisering.

Norge er et lite land, men vi er en del av en større helhet som igjen har påvirkning for alle generasjoner som vokser opp. Læreren må forholde seg dynamisk til disse prosessene, for å imøtekomme nye krav og endringer i et nasjonalt så vel som internasjonalt samspill. Johnson og Johnson (1989) viser til at når samfunnet endrer seg, så må også skolens pedagogiske praksis og endre seg. Det er et langt sprang fra 1800-tallet til dagens skole, men en ting som har vært relativt konstant er at læreren har vært sjef i sitt eget undervisningsarbeid. I dag er dette i ferd med å løses opp, og lærerrollen ser ut til å være i ferd med å løsrive seg fra et innarbeidet ståsted både kulturelt, individuelt og samfunnsbetinget.

Det er også en politisk dimensjon som er styrende fordi den legger til rette for nye muligheter for styring og påvirkning. Her kan vi trekke inn det som Hovdenak (2010) beskriver som neoliberalismen som bygger på økonomisk dimensjon i relasjon mellom stat og kapitalisme (Hovdenak, 2010). Det blir en utenfra og inn påvirkning for blant annet lærerrollen og ikke en innenfra og ut påvirkning. Inn i den norske skolen har det vært mange reformer i løpet av 1990-tallet (ibid). Berg (1999) beskriver den historiske tradisjonelle lærerkorpsånden som en del av den skjulte læreplanen og betegner den som konservativ, individualistisk og her-og-nå orientert. Dette kan føre til en avgrenset lærerprofesjonalitet. Den mer synlige læreplan, progressivistiske skoleideologi og pedagogikk, beskriver Berg med ord som samarbeid, fleksibilitet og framtidsorientering.

Det er det vi skal jobbe mot i fremtiden og hvor teamsamarbeid mellom lærerne er fundamentalt. I sin artikkel teamsamarbeid i skolen tar Rita Riksaasen (2014) opp viktigheten av teamsamarbeid og viktigheten av dette for at skolen skal være i utvikling. Flere hoder tenker bedre enn ett. Lærerne må ha samarbeidsferdigheter og være åpne for gode dialoger og diskusjoner. De ulike medarbeiderne på teamet må ha et tilnærmet

likt syn på oppdragelse og grensesetting, nærmere bestemt et felles pedagogisk grunnsyn.

I et historisk perspektiv vil man ikke kjenne dette igjen, før var læreren mer som sin egen sjef og lærerrollen har således vært gjennom et skifte. Dette vil kunne påvirke de som har vært mange år i skolen og de som kommer nyutdannet inn i skolesystemet.

### **1.3 Bakgrunn for valg av problemstilling**

I følge beregninger fra Statistisk sentralbyrå vil Norge innen år 2020 mangle mer enn 11000 allmennlærere i grunnskolen (Roksvaag & Texmon, 2012). Det er sysselsatt 43000 allmennlærere i grunnskolen. Fortsetter dette kan det føre til lærermangel i skolen i løpet av de neste årene (Turmo & Aamodt 2008).

En tredjedel av norske nyutdannede lærere sluttet i yrket i løpet av de første tre til fem år. Det fremgår av en studie utført i perioden 2006 til 2011 (Tiplic, Brandmo, Elstad, 2015). Roksvaag & Texmon (2012) viser at høsten 2003 arbeidet bare 67 prosent av alle utdannede lærere under 67 år i utdanningssektoren. Dette indikerer at det er mange erfarne lærere som også forlater yrket. En vedvarende utvikling med fortsatt stigende tall, vil kunne stille står samfunnet ovenfor en stor risiko. Viktig kunnskap, kontinuitet, erfaring og solide lærere forsvinner ut fra grunnskolen.

Problemstillingen er ikke relevant kun i Norge, og i flere land pågår en omfattende debatt om årsakene til lærerens utfordrende hverdag og hvorfor mange ender opp med å forlate yrket. Fra USA viser tall at 40 – 50 % av lærerne slutter i yrket innen de første fem årene (Ingersoll, 2001, Smith 2003). Dette har ført til at mange uerfarne og uskolerte vikarer jobber i spesielt urbane strøk i hele USA. Studier som er gjort i USA viser at den gjennomsnittlige prosenten for at lærere slutter er økt med 41 prosent fra 1987 til 2008 (Ingersoll & Merrill, 2012). Den samme tendens viser seg i Sverige, hvor tallene har økt sterkt de siste 30 årene. Hyppigheten blant Sveriges lærere som sluttet doblet seg på 1990-tallet og tallet fortsetter bare å stige (Lindquist P. Nordanger U.K. Carlsson R. 2014). En lignende situasjonen finner vi også i England hvor 30% - 50% forlater læreryrket i løpet av de fem første årene. Dette står i motsetning til Tyskland og Frankrike hvor færre enn 5% av lærerne forlater yrket i løpet av de første fem årene (Cooper & Alvarado, 2006).



Forskningen antyder dermed en kompleksitet i at lærere slutter i yrket. Det er ikke slik at bare nyutdannede slutter eller bare lærere som har vært lenge i yrket. Det kan være ulike årsaker til at en nyutdannet slutter og til at en erfaren lærer slutter, men forskning viser at begge grupper forlater yrket. Det vil derfor ikke bare være hensiktsmessig å styrke utdanningen eller fokusere på å beholde nye lærere. I tillegg må det også legges vekt på å beholde de som allerede har opparbeidet seg erfaring. Ut fra denne forskningen vil det være hensiktsmessig å belyse utfordringer hos begge kategorier.

Hvis man ser på det å overleve i læreryrket som et fenomen så kan man trekke frem ulike årsaker. Det vil være noe som er særegent ved læreryrket. I sin artikkel «Den profesjonelle lærer i dagens skole: krav, forventninger og muligheter mellom forskning og politikk» forklarer Sylvi Hovdenak (2010) hvordan utdanningspolitikken løftes frem i valgkamper. Lærere og medborgere opplever at politikerne har sterke meninger og samtidig enkle løsninger på kompliserte og sammensatte problemstillinger når det gjelder utviklingen av norsk skole (Hovdenak, 2010). Det viser seg ofte at fokuset er rettet mot læreren og hennes kompetanse. Læreren er den som igjen blir satt i søkelyset.

Det er ikke ro rundt lærerrollen. Kan dette være risikoskapende press som kommer fra et makronivå som samfunnet representerer og presser seg inn i alle eventuelle hull inn til et mikronivå som læreren i klasserommet representerer? I 1990 årene er barnehage til universitet reformert i et tempo og et omfang som aldri har vært gjort før (ibid). Det kan være på sin plass og stille det viktige spørsmålet som Bogotch, Miron og Biesta (2007:106) stiller: «hvorfør og for hvem er skolereformer viktige? Ovenfra og ned, eller utenfra og inn press som læreren tar imot i økende grad, er et av mange krysspress læreren står midt i, i nåtidens hverdag.

De siste 10-15 år indikerer forskning at det mye mer rapportering og testing i lærerens jobb som er med på å ta bort fokuset, på spesielt dannelsen. Læreren står i det dilemma at hun må hele tiden overveie å ta beslutninger både i et kortsiktig og langsiktig perspektiv. Læreren blir mer og mer bevisst dette «testsamfunnet» og må ta et oppgjør med seg selv, sin profesjonalitet, autonomi og om hvorvidt man skal være med i dette inn i fremtiden (Hovdenak, 2010). Vil dette påvirke lærerrollen slik at lærere står ovenfor utfordringer vi aldri har sett maken til i spenningsfeltet mellom lærerkallet og strukturpress?

Forskning viser også at lærerne tilhører en av de yrkesgruppene som opplever sterkest jobbrelatert stress og utbrenthet (Hakanen, J.J., Bakker, A:B: og Schaufeli, 2006, Stoeber og Rennert 2008). Hva er grunnen til dette? Hvorfor viser forskning at stress og utbrenthet er sterkest hos lærere? Dette er essensielt for min studie hvor fordypningen vil ligge i å få en større kunnskap om hva det er som forårsaker blant annet stress og utbrenthet. Lærerstemmen vil her bli sentral gjennom bruk av kvalitativt semistrukturert intervju som metode.

#### **1.4 Hva kan denne forskningsoppgaven bidra med?**

For å anføre med et sitat fra Hilde Larsen Damsgaard (2010) som er forfatter av boken Den profesjonelle lærer:

*Læreryrket er ikke umulig, men det er krevende. Forhåpentligvis blir møtet med yrket lettere hvis man er bevisst på hva det krever og hvilke utfordringer arbeidet i velferdsstatens skole byr på (Damsgaard, 2010:14).*

I denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke de ulike utfordrende og krevende sidene ved lærerrollen. Ved å intervjuere lærere i ulike stadier i deres karriere vil det være mulig å finne både en bredde og også spesifikke utfordringer. Bevisstheten rundt det som er utfordrende vil forhåpentligvis også kunne hjelpe andre som utfører samfunnsmandatet og være til hjelp for at de skal kunne forbli i yrket. Det viser seg at mange nyutdannede strever de første årene i yrket. I tillegg er det mange erfarne som slutter. Det vil være viktig å belyse utfordringer innenfor begge kategorier for nyutdannede og erfarne lærere. Uten kunnskap om det som er så krevende at både nye og gamle lærere forlater yrket, vil man ikke kunne sette inn tiltak, og sannsynligvis vil den uheldige tendensen av lærere som hopper av fortsette. Tendensen vi ser vi også av lærere som jobber i reduserte stillinger etter fylte 50 år vil øke (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Videre kan denne forskningsoppgaven også gi et varsko til politikerne, slik at de kan se nærmere på hva de kan gjøre for å kunne føre tilbake status til lærerrollen slik at status samsvarer med den rollen de faktisk utfører for fremtidige håpefulle samfunnsborgere.

I denne oppgaven vil jeg diskutere noen av de viktigste indikasjonfaktorene som er mulige årsaker til at det er utfordrende å overleve i lærerrollen. Gjennomgang av

forskning på området blir presentert i kapittel 2 hvor det blir tematisk presentert hvor forskning innenfor feltene; forestillinger om læreryrket, praksissjokk, veiledning, mestringsforventning, tidspress, stress og utmattelse, og hjem - skole samarbeid blir utdypet.

I den teoretiske gjennomgangen i kapittel 3 er det lærerprofesjonen, og utviklingen av en profesjon som står sentralt. Videre følger autonomi, mestringsforventning, ulike årsaker for utmattelse og utbrenthet og til slutt et skråblikk på teste og kontroll fenomenet. Metoden blir beskrevet i kapittel 4 og drøftet opp mot problemstillingen.

I kapittel 5 empiri, analyse og drøfting fremkommer ulike funn som informantene vektlegger som utfordrende og denne empirien blir drøftet opp mot tidligere forskning og aktuell teori i en tematisk fremstilling. Avslutningen i kapittel 6 tar for seg det å overleve som lærer, og er presentert og reflektert over ut fra studiens empiriske grunnlag og funn. Helt til slutt følger forskerens «til ettertanke».

Problemstillingen er som følger:

Hvorfor opplever lærere det utfordrende å overleve i lærerrollen?

## **1.5 Avgrensning i oppgaven**

Jeg har funnet mye litteratur som tar opp utdanningsinstitusjonene sine utfordringer, både når det gjelder organisering av lærerutdanningen, praksisgjennomføring og veiledning i praksisperiodene. Dette er litteratur jeg ikke har gått inn på og dette utgjør som sådan en avgrensning i oppgaven.

Diskusjoner om og eventuelle insentiver når det gjelder lærerlønninger har jeg ikke tatt med i oppgaven, og ei heller diskusjoner om lønnsnivået i forhold til arbeidsmengde, ferie og avspaseringsordninger. Likeledes hvordan lønnen er i forhold til andre yrker har jeg ikke tatt med. Lærerrollens rykte, omdømme og status har jeg heller ikke gått nærmere inn på.

## 2 GJENNOMGANG AV FORSKNING PÅ OMRÅDET

### 2.1 Forestillinger om læreryrket

Østrem (2010), har gjennomført en studie vedrørende forholdet mellom lærerutdanning og yrkesutøvelse. I denne studien er det lærerstudentenes forestilling om det fremtidige arbeidet som er problematisert. I studien til Østrem (2010) ble 14 lærerstudenter intervjuet og videoobservert, studentene var inne i den siste fasen av allmennlærerutdanningen. Studentene ble spurt om hva de mente var lærernes viktigste oppgave og hvordan de ser for seg sine egne oppgaver i denne forbindelsen. Flere av studentene vektlegger betydningen av kommunikasjon, men det er vanskelig for Østrem (2010) å finne spor av hva innholdet i denne kommunikasjonen mellom lærere og elever skal være. Studentene hevder videre at det er lærerens personlighet som skaper relasjonen og ikke innholdet i møtene som kan gi noe tilbake til lærer og elev.

Østrem (2010) er tydelig på at hun selvsagt er enig i at relasjonsarbeid er viktig, men i didaktiske møter må dette relasjonsarbeidet ha en retning og et tema eller et fagområde som fundament. Hun skriver at kunnskap blir oppfattet som fakta blant studentene. Selve formidlingen av kunnskap kan se ut til å bli betraktet som et nødvendig onde. Spørsmålene som Østrem (2010) stilte ble møtt med nøling og leting etter ord fra de fleste studentene, de ga uttrykk for at oppgavene til lærerne var så mange, og at elevene var så forskjellige. På grunn av dette syntes studentene at spørsmålene var vanskelige å svare på. De brukte lang tid og fant ikke helt ordene. På bakgrunn av dette stiller Østrem (2010) seg undrende til hva dette kan være tegn på, ut i fra en utdanning som stort sett har bestått av formidling av fagkunnskap. Etter at hun har intervjuet lærerstudentene som er inne i sin avsluttende fase av utdanningen, viser det seg at studentene fremstiller seg selv som trygge i fremhevelsen av sin egen betydning i relasjon til elevene.

Videre vektlegger studentene trygghet, respekt og tillit og mestring som hoved verdier som må være på plass før de kan begynne med den faglige formidlingen. Irritasjonen som Østrem (2010) legger merke til i intervjusituasjonen er merkbar når studentene mangler ord og språk for å forklare hvordan de skal utføre kunnskapsformidling i klasserommet. Enkelte studenter nevner formidling av fag som en del av lærerens oppgaver, men det ble fremstilt i en parentes etter at de har snakket varmt om det gode

forholdet mellom lærer og elev. Det var kun 1 av 14 studenter som trakk frem kunnskapsproduksjon som sentralt når det gjaldt lærerens oppgaver. Studentene utviser irritabilitet og dette tolker Østrem (2010) dithen at de mangler svar og ord for å beskrive hvordan de skal utføre faglig formidling. Det er vanskelig å indentifisere språklige uttrykk som viser til at studentene er i ferd med å avslutte en profesjonsutdanning (ibid).

Det kan se ut til at ut fra funnene og resonnementene til Østrem (2010) så stiller hun seg spørsmål om studentene innehar fagkunnskap og redskaper, både språklige og praktiske, til å kunne stå rustet til læreryrket. Er det slik at utdanningen ikke er solid nok og sjokket og overgangen fra studietiden blir for tøff og det igjen er en risikofaktor for at nyutdannede lærere forlater yrket? Hun fremhever at relasjon og det å skape trygget er kvaliteter som studentene fremhever og det er dette de snakker om og legger frem som viktig. Karin Rørnes (2010) har også kommet frem til de samme resonnementene og funn som Østrem (2010) har kommet frem til i sin studie. Rørnes (2010) skriver om lærerstudenter som har erfart og viser til manglende sammenheng mellom det de lærer i lærerutdanningen, og det de opplever i praksis.

## **2.2 Praksissjokket – nyutdannede slutter**

I artikkelen «antecedents of Norwegian beginning teachers`turnover intentions» ved Dijana Tiplic, Christian Brandmo og Eyvind Elstad (2015) blir det lagt frem en studie hvor 227 nyutdannede lærere, herav 69% kvinnelige og 31% mannlige, fra 133 skoler i Norge har deltatt. I denne studien konkluderer de med at kontekstuelle faktorer slik som samarbeidende kollegier, tillit mellom lærer og rektor, unngåelse av rollekonflikter og gjensidig forpliktelse er utslagsgivende faktorer for hvorvidt nyutdannede blir i yrket. Ved fravær av disse faktorene kan dette føre til at nyutdannede vil forlate yrket. Videre var viktige funn i studien at nyutdannede lærere har forskjellige behov og er motivert for ulike ting enn de som er mer erfarne lærere. De er på forskjellige stadier i sin karriere og profesjonelle utvikling. På bakgrunn av dette hevder de at det vil være formålstjenlig å forske og studere nyutdannede separat fra erfarne lærere.

### 2.2.1 Veiledning

TALIS – Teaching and Learning International Survey - er OECD<sup>1</sup>s internasjonale undersøkelse om undervisning og læring. I følge TALIS (2013) er det i alle land et gap mellom andelen nyutdannede lærere som rektorene oppgir har fått tilbud om veiledning, og andelen lærere som sier de har deltatt. I norsk skole har veiledning vært en viktig satsning for nyutdannede lærere. Analyser viser at det å delta i veiledning gir økt sannsynlighet for å delta i profesjonelle utviklingsaktiviteter senere i karrieren, og til en viss grad også for å være veileder selv.

Den forrige TALIS-undersøkelsen fra 2008 viste at 45 prosent av rektorene oppgav at de hadde gitt tilbud om formalisert veiledning av nye lærere når de begynte ved skolen. Undersøkelsene blant norske lærere viste de samme tall. Det underbygger bildet av at nyutdannede norske lærere får lite oppfølging. Blant annet med utgangspunkt i dette inngikk Kommunesektorens organisasjon KS en avtale med Kunnskapsdepartementet om at alle kommuner og fylkeskommuner skulle tilby veiledning til alle nyutdannede lærere fra og med skoleåret 2010-2011. TALIS-undersøkelsen i 2013 burde på denne måten fange opp en mulig økning i veiledning av nyutdannede.

Ved Universitetet i Stavanger har de deltatt i det nasjonale programmet for veiledning av nyutdannede lærere. I 2011/2012 fikk UiS tildelt flest studieplasser i denne veilederutdanningen av Kunnskapsdepartementet. Tiltaket for å utdanne veiledere er satt i gang for å sikre en god overgang mellom utdanning og yrkesutførelsen til nyutdannede lærere. Tiltaket skal bidra til å beholde lærere, slik at de ikke forlater yrket. I dette programmet utdannes det profesjonelle veiledere som kan ivareta kollegers behov for oppfølging den første tiden i yrket (Univers, 3, 2011). Førstelektor Brit Hanssen og førsteamanuensis Sissel Østrem ved Universitetet i Stavanger er ansvarlige for veilederutdanningen, samtidig som de forsker på den, for å gjøre utdanningen bedre.

Østrem (2010) og Hanssen viser (2010) til at lærerne er blant de profesjonsgruppene som har fått minst systematisk oppfølging i yrkesstarten, sammenlignet med for

---

<sup>1</sup> Organization for Economic Co-operation and Development

eksempel sykepleiere, sosionomer, psykologer, revisorer og ingeniører. Ferske lærere beskriver opplevelsen av plutselig å stå foran klassen som et praksissjokk, og de føler seg alene. Forskerne understreker at ut fra deres forskning til nå vil det være en styrke at studentene forberedes på hva som venter dem i yrket gjennom hele utdanningen, både gjennom den teoretiske undervisningen og i praksisperiodene.

### **2.3 Mestringsforventning**

I prosjektet Skolen som arbeidsplass: trivsel, *mestringsforventning*, stress og utbrenthet som er støttet av Norges forskningsråd har Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2013) satt fokus på hvordan arbeidet i skolen oppleves av lærerne. De har undersøkt hva som oppleves stimulerende og som bidrar til trivsel, engasjement og mestring blant lærerne. I tillegg har de sett på hva som oppleves stressende og hva som bidrar til lave forventninger om å mestre utfordringene i hverdagen, hvilke årsaker som kan føre til lav trivsel og ønske om å forlate læreryrket.

I prosjektet samlet forskerne inn data ved kvalitative intervjuer med 36 lærere i ulike faser av karrieren. Del to var en landsomfattende spørre-undersøkelse hvor 2269 lærere svarte på spørsmål om trivsel og mistrivsel i yrket. Studien viser også at de fleste lærerne trives godt med arbeidet. Intervjuer med lærerne viser også at det er undervisningen og samværet med elevene som driver dem. Dette utgangspunktet er jo det beste for at lærerne skal være motiverte og ønske å fortsette i yrket. Norske funn viser at deltakelse i beslutninger rundt egne arbeidsvilkår gir høy skår på tilfredshet i yrket. Det samme gjør graden av positivt lærersamarbeid og en grad av positivt samarbeid med elever og andre på skolen. Paradokset er at mange av lærerne som trives likevel tenker på å slutte eller skifte yrke (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Forskning viser at lærernes mestringsforventning påvirkes av jobbtilfredshet og i hvilken grad de er utsatt for jobbrelatert stress. Lærere som opplever lav mestring predikerer en stor sannsynlighet for at de kan slutte i yrket (Klassen og Chiu, 2011). Lærere som opplever høy mestringsforventning viser seg å bruke effektive læringsstrategier som igjen fører til at elevene er mer motivert og de opplever et større læringsutbytte. Fornøyde elever fører til at lærere opplever at de har mestret og det fører til en positiv mestringsforventning (ibid). Klassen og Chiu (2010) viste at forholdet



mellom mestringsforventning og erfaring hadde en kurvlineær sammenheng hvor den var økende i begynnelsen og midt i karrieren for så å avta ved slutten av yrkeskarrieren. Chan, (2008) undersøkte forholdet mellom mestringsforventning og forpliktelse. Det viste seg at det var en positiv og direkte korrelasjon mellom mestringsforventning og forpliktelse til læreryrket (Chan, W.-Y., Lau, S., Nie, S. L. Y., Lim, S., & Hogan, D, 2008). Hvis læreren kjente forpliktelse og en yrkestilfredshet var mestringsforventningene høye. For Chan (2008) og Klassen og Chiu (2010) er at begge deres studier viser at mestringsforventningene er økende i begynnelsen av karrieren og så avtagende mot slutten av karrieren.

TALIS – Teaching and Learning International Survey - er OECDs internasjonale undersøkelse om undervisning og læring. Studien er en selvrappotering fra et representativt utvalg av lærere og skoleledere. TALIS (2008, 2013) data indikerer at det på tvers av alle TALIS-landene viser det seg at mindre enn en tredjedel av alle lærere mener at undervisning er et verdsatt yrke i samfunnet. Akkurat denne oppfatningen omkring egen yrkesstatus kan ha betydning for om lærere ønsket om å forlate yrket (TALIS, 2013).

## **2.4 Tidspress**

Tidspress er det som viser seg å gå igjen både i nasjonal og internasjonal forskning. Tidsfaktoren er det lærerne nevner først. Det er ikke én, men en rekke ulike årsaker til at lærerne opplever stort tidspress i skolen. Det som utpeker seg er papirarbeid, dokumentasjon, møter, digitale utfordringer, krav og oppfølging i forbindelse med tilrettelagt undervisning og stadig nye prosjekter og utviklingsarbeid som tar mye tid (Hargreaves, 2003; Lindqvist & Nordänger, 2006; Skaalvik og Skaalvik, 2009). I studien til Skaalvik og Skaalvik (2013) inneholdt utsagnene fra lærerne påstander slik om at «arbeidsdagen tar aldri slutt», at «lærerne er neddyngget med oppgaver», at «dagene er hektiske med liten tid til å roe ned til at møter», «administrative oppgaver og dokumentasjon» «spiser opp» tiden som skulle gått til planlegging. At skoledagen oppleves som hektisk av de fleste lærere blir også dokumentert i intervjustudien (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

### **2.4.1 Tidsbrukutvalget**

I desember 2008 nedsatte Kunnskapsdepartementet (KD) et utvalg for å vurdere tidsbruken i grunnskolen. Utvalget fikk navnet Tidsbrukutvalget. Formålet med utvalgets arbeid er blant annet å undersøke bruken av tid i skolen, blant annet tidsbruk på undervisning, vurdering og planlegging av undervisning. Det har også om lærerne er pålagt for mange oppgaver. 5000 lærere svarte på undersøkelsen. Hovedfunnene og undersøkelsene viser at lærerne ønsker å bruke mer av sin tid på undervisningsrelaterte oppgaver, faglig oppfølging av elevene, faglige møter og kompetanseutvikling. Videre viser den samme undersøkelsen at mange oppgaver som lærerne i dag utfører i skolen, tar for stor del av lærernes tid. Disse oppgavene er ifølge det utvalget kom frem til konfliktløsning, holde ro og orden, starte opp undervisningen, fellesmøter på skolen, dokumentasjon rundt enkeltelever, lokalt læreplanarbeid, oppfølging av og kontakt med enkeltelever, rapportering til skoleeier og skoleledelse, kontakt med foreldre/foresatte og kontakt med enkeltelever utenom undervisningen. Utvalget viste også til konkrete tiltak og forslag til hvilke oppgaver lærerne kan gjøre mindre av. Mest mulig av tiden bør gå med til kjerneoppgaver slik som undervisning, vurdering og planlegging av undervisningen. Kjerneoppgavene må prioriteres og det må setts av god tid til tilpasset opplæring, dette fordi det er økte krav til registrering og rapportering.

### **2.5 Hjem - skole samarbeid**

I artikkelen «lærer-foreldre-relasjoner under press» belyser Unn-Doris K. Bæck (2013) forholdet mellom lærere og foreldre. Artikkelen vektlegger hvordan møtet med foreldrene påvirker og har betydning for den enkelte lærers opplevelse av tilfredshet med egen arbeidssituasjon. Annet studie som har dokumentert dette er for eksempel Stoeber (2008) og Rennerts (2008) studie fra Tyskland. Deres funn viser at press og krav i relasjonsarbeid med foreldre hadde sammenheng med utbrenthet, angst og stress, som igjen kan føre til at lærere forlater yrket (Stoeber og Renert 2008). Tidsbrukutvalget (2009) viser i sin undersøkelse til at samarbeid mellom hjem og skole tar mer tid enn tidligere. Årsaker som fremkommer fra tidsbrukutvalget er at moderne kommunikasjonsformer gjør lærerne lettere tilgjengelig.

Lærerne er lettere tilgjengelig på både e-post og sms. Ved at tilgjengeligheten er blitt enklere blir det lettere for foreldre å ta kontakt. Dette har selvsagt også en positiv effekt ved at flere spørsmål blir stilt og besvart. Følgen for læreren er jo at det medgår mer tid enn tidligere. I studien til Skaalvik og Skaalvik (2013) fremkommer det at de fleste lærerne har et godt forhold til foreldrene. Det er når forholdet blir anstrengt at lærerne opplever det som en byrde. Omtrentlig en av fem lærere opplever forholdet til foreldre som en belastning (ibid). Videre viser studien hvordan mestringsforventning og utbrenthet påvirkes av lærers relasjoner til foreldre (Skaalvik og Skaalvik 2011). Resultatene var klare på at læreres relasjoner til foreldre var en sterk indikator for læreres mestringsforventning. Resultatene fra Skaalvik og Skaalvik (2013) indikerer en sammenheng mellom det å ikke blir stolt på av foreldrene, eller at foreldrene er kritiske eller samarbeidet er vanskelig og det å oppleve en alvorlig belastning hos lærerne. En slik situasjon skaper følelsen av at man ikke gjør en god nok jobb, og behovet for selvbeskyttelse øker hos læreren.

### **2.5.1 Utfordringer i lærer – foreldre relasjonen**

Fletcher, Greenwood og Parkhill (2010) påpeker at krevende utfordringer kan fremkomme med bakgrunn i at sosiale og kulturelle verdier er forskjellige i møtene mellom utdanningsinstitusjon og foreldre. I diskusjon og spørsmål om hva som er krevende for å bygge tillitsfulle relasjoner påpeker de at det er stor sannsynlighet for at samarbeid mellom skole-hjem er effektivt og velfungerende når de er fundamentert i de samme forventninger, herunder for eksempel at begge parter ønsker at eleven skal lykkes på skolen. Utfordringene kan ligge i spørsmålet om hva det er å lykkes og det å finne en felles plattform som begge parter kan si seg enige i og slutte seg til. Det krevende blir da og finne denne plattformen uten at det skaper konflikter eller misforståelser. Utfordringen kan ligge i det å finne felles sosiale og kulturelle verdier på en respektfull og inkluderende måte. Dette har Bæck (2013) belyst med referanse til Bourdieus kapitalbegreper.

Bourdies kapitalbegreper kan forklares med at utdanningssystemet håndterer ulike samfunnsmedlemmers sosiale og kulturelle ressurser, og benytter seg av spesifikke lingvistiske strukturer og autoritetsmønster som ligger nærmere enkelte sosiale grupper enn andre. Dette fører til at interaksjonen mellom skole og foreldre vil bli

påvirket av foreldres sosiale og kulturelle kapital (Bæck 2013). Lareu (2000) påpeker at utdanningssystemets akademiske standarder inkludert deres oppfordring om foreldreinvolvering vil være ladet med intellektuelle og økonomiske eliters sosiale og kulturelle erfaringer.

Her kan man fremheve at foreldre som innehar den «korrekte» eller mest «ettertraktede» kulturelle kapital vil kunne fornemme en mer konformitet og således kjenne seg mer komfortabel i møtene med skolen. Foreldrene føler de kan kommunisere med lærerne på skolen på like vilkår. Foreldrene har da et godt utgangspunkt for å kunne samarbeide med skolen, fordi de kjenner seg trygg på egen situasjon og har en høy selvtillit på at de er gode og aksepterte foreldre. I lærerrollen blir det da viktig å kunne imøtekomme alle relasjoner og alle mennesker. I tilfeller hvor verdier og kulturer er noenlunde likt med den enkelte lærers eller skolens ståsted vil dette kreve mindre tid og arbeid. Det er viktig at det ikke bare blir den enkelte lærers ståsted, men skolens filosofi og verdigrunnlag skal legges til grunn. Den enkelte lærer bør tilstrebe å ha en holdning som er lik skolens filosofi. Læreren i sin profesjonelle rolle har en forpliktelse til å kunne møte alle kulturer. Det kan være krevende å møte mange ulike kulturer og forstå og respondere adekvat på de ulike verdsett som foreldregruppen innehar. Dette krever en omstillingsevne og åpenhet og evne til å kunne leve seg inn i de ulike foreldres ønsker og behov (Fletcher, Greenwood og Parkhill, 2010).

## **2.6 Utmattelse, utbrenthet og stress**

Utbrenthet ses på av forskerne som et resultat av *langvarig* stress i arbeidsforhold, og Det oppstår oftest når man jobber med mennesker, for eksempel hos lærere (Jennett, Harris og Mesibov, 2003). De aller fleste lærere vil erfare ifølge større eller mindre grad av stress i arbeidet. Grunner til dette er som oftest tidspress, økt arbeidsmengde, endringer i arbeidsforholdet slik som nye planer og regelverk, disiplinproblemer, kollegiale samarbeidsproblemer, utfordringer i hjem - skole samarbeidet og bekymring eller følelse av utilstrekkelighet i arbeidet med elever som har særskilte behov (ibid). Lærere lykkes med å håndtere slike problemer i hverdagen. Dette takles på ulike måter, det kan være gjennom aktiv problemløsning, sosial og emosjonell støtte fra kolleger, omorganisering av arbeidssituasjonen, samarbeid med foreldre eller endring av undervisnings-strategi.

Det viser seg at hvis en over lengre tid ikke lykkes i å takle eller redusere stress gjennom slike strategier, øker sannsynligheten for utvikling av utbrenthet. Skaalvik og Skaalvik (2009) beskriver hvordan dette kan lede til at lærere får en redusert evne til å involvere seg i elevene og beholde en god relasjon til dem. Læreren vil kunne forsøke å takle stress ved å utvikle et mer distansert forhold til elevene og på sikt kan dette utvikles til mer kyniske og negative holdninger til elevene (depersonalisering). Videre fører slike innvirkninger til at læreren kan komme til det stadiet hvor følelsen av å gjøre et meningsfullt arbeid mangler (reduisert ytelse) og at mestring av undervisningssituasjonen ikke blir tilfredsstillende.

Tendenser til utbrenthet hos lærere kan føre til subjektive og objektive tegn på sviktende helse så vel som lavere motivasjon for arbeidet, mindre trivsel og påfølgende intensjoner om å forlate læreryrket (Hakanen, J.J., Bakker, A:B: og Schaufeli, 2006).

Fra spørreundersøkelsen til Skaalvik og Skaalvik (2013) er det en klar indikasjon på at mange av lærerne som ble intervjuet står i fare for å bli utbrent. Lærerne skulle svare på utsagnet; *Jeg føler meg uttappet på slutten av skoledagen*. Dette har Skaalvik & Skaalvik (2013) tolket slik at mange er sliten og uttappet på slutten av skoledagen, men at de klarer å ta seg i igjen til neste dag. Beskrivelse av utbrenthet som en prosess som forverrer seg over tid hvis en ikke makter å endre situasjonen er beskrivende for det som lærerne oppgir. Det vil ta lengre og lengre tid å restituere seg, dette ble bekreftet av lærerne i intervjustudie.

Det fremkommer i studien at for mange eldre lærere er ikke slike korte sykemeldinger tilstrekkelig for å mestre arbeidsdagen på en tilfredsstillende måte. Enkelte lærere i aldersgruppen 50-65 år søker derfor om delvis uføretrygd fram til pensjonsalder for å kunne leve opp til sine egne ambisjoner om å gjøre en god nok jobb. Det viser seg at for majoriteten av lærerne som var med i studien, uavhengig av alder og kjønn var at de stiller store krav til eget arbeid.

Konklusjonen som blir trukket frem når det gjelder utbrenthet i studien er at en stor andel av lærerne opplever arbeidet som utmattende. Det er bare en mindre andel av disse lærerne som har utviklet stor grad av depersonalisering eller en følelse av redusert ytelse. Skaalvik og Skaalvik (2009) tolker resultatene av dette i den retning at

lærerne har høy arbeidsmoral, gjør sitt aller beste og viser omsorg for elevene, dette til tross for indikasjoner på høy grad av utmattelse i arbeidet.

Det fremgår også av forskningen en meget sterk sammenheng mellom tidspress og utmattelse (Kokkinos, 2007; Skaalvik og Skaalvik,, 2009, 2010,2013).

### 3 TEORETISK TILNÆRMING

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for teoretisk tilnærming og aktuelle teorier for å belyse problemstillingen for studiet. Læreryrket er mangfoldig og læreren må utøve flere roller samtidig, og forholde seg til de utfordringene dette medfører (St. mld 11). Læreren skal undervise og være pedagog for elevene, være omsorgsperson, være bindeledd i hjem-skole samarbeidet. I tillegg skal læreren være kollega, samarbeidspartner og en del av felleskapet i skolen. Læreren må også forholde seg til skolens ledelse og eiere, samt at læreren er en viktig brikke i forvaltningen av regelverk og nasjonal skolepolitikk.

Lærerrollen skal danne grunnlag for utøvelse av pedagogikkfaget, et utvidet pedagogikkfag har tre hovedgrunner; «gi en faglig plattform, gi metodisk kompetanse og gi kompetanse til å ivareta relasjonelle og sosiale forhold» (Kunnskapsdepartementet, 2009:20). Lærerens kompetanse er sammensatt og Damgaard (2010) fremhever følgende; fagkompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse. I studiet vil lærerstemmen være sentral og yrkeshverdagen til en lærer innbefatter alle disse kompetansene. Dette vil danne et bilde for hva de ulike lærerne forholder seg til i yrket og vil være med på å forstå lærerrollens utfordringer. Teori som ligger til grunn for empirien er profesjonsbegrepet, autonomi, mestringsforventning, utmattelse, utbrenthet og stress. I tillegg presenteres lærernes situasjon i en bredere sammenheng, for å gi en bedre forståelse av presset fra et makronivå hvor teste og kontroll regimet har gjort seg gjeldende. Dette regimet er innført i norsk skole via internasjonale føringer fra OECD og PISA<sup>2</sup>, og har lagt ytterligere press på lærerne, som kan ha betydning for utfordringene i lærerrollen.

#### 3.1 Lærerprofesjonen

Det å være lærer er å utøve en profesjon. Begrepet profesjon er komplekst, men det ligger forventninger i begrepet om profesjonalitet. Profesjonsutøvelsen er basert på etablerte og gyldige kunnskaper og ferdigheter som er utviklet innenfor læreryrket. Å

---

<sup>2</sup> Program for International Student Assessment

være lærer handler om å skape forutsetninger for utvikling og læring hos elevene (Postholm, Haug, Munthe & Krumsvik, 2011).

Begrepet profesjon stammer fra det latinske «professio» og betyr offisiell oppgave eller yrke (Nygren, 2004:39). Nygren refererer til ni punkter som utgjør en tradisjonell forståelse av profesjoner:

1. Utøvelsen av en profesjon må innebære ferdigheter som bygger på en teoretisk viten.
2. Langvarig utdanning som forutsetning for tilegnelse av den profesjonelle viten.
3. De profesjonelle kompetansene skal sikres gjennom et formelt eksaminasjonssystem.
4. Etablert en etisk kodeks for å sikre den profesjonelle integriteten.
5. Den profesjonelle virksomheten skal være en form for service som er til fellesskapets beste, være preget av rettsinn eller et offentlig serviceideal.
6. Det at profesjonen skal være organisert innebærer en profesjonell selvregulering og autonomi.
7. De profesjonelle skal ha en følelse av identitet, det vil si dele felles sosiale verdier.
8. Profesjonen skal utvikle et felles språk som brukes i utøvelsen av profesjonen, men som kan forstås av folk utenfra.
9. Kontroll over tilgangen til utdanning sikrer profesjonens reproduksjon og ringen er på den måten sluttet.

Bergrem (1998) viser til følgende ni kriterier for at et yrke oppfyller status som profesjon.

1. Lang faglig, eller spesialistutdanning
2. At det er nær relasjon mellom utdanning og yrke
3. At man kan vise til kunnskapsmonopol
4. At yrket har autonomi og krever refleksjon
5. At det inngår i en systematisk fornyelse
6. Vurdering av yrkesutøvelsen
7. At det eksisterer forpliktende yrkesetiske regler eller prinsipper
8. At man ivaretar klientenes behov
9. At man forsvaret en bestemt sektor



Det er stort sammenfall i kriteriene som legges til grunn hos Bergem(1998) og Nygren (2004).

Profesjonaliteten vektlegges ved at lærerens krav og forventninger om profesjonell handlingskompetanse er knyttet til det utøvende aspektet ved profesjonsutøvelse. Et sentralt element ved utførelsen av arbeidet skal det være kunnskapsmengde når en skal forholde seg til enkelttilfeller, og for læreren er dette både ovenfor elever og foreldre (Molander & Terum, 2008). Denne kunnskapsanvendelsen består av tre grunnleggende kognitive aspekter: identifikasjon, resonnering over hva som bør gjøres, og beslutning om handlemåte. Herunder vil læreren stå i mange ulike situasjoner i løpet av skolehverdagen hvor denne profesjonaliteten må tas i bruk. Ved at det også kreves utdanning og praksis for å kunne inngå i en profesjon er profesjonsbegrepet ikke bare beskrivende, men det inneholder også forventning om standard og kvalitet (ibid). Hargreaves, (1996), Munthe, (2003) beskriver læreryrket som et arbeid som innebærer en stor grad av usikkerhet. Det eksisterer ikke entydige standarder for godt og dårlig, rett og galt. Profesjonalitet kan da forstås som en spesifikk kvalitet ved yrkesutøverens måte å utøve profesjonen på (Damgaard, 2010).

Ifølge Erling Lars Dale (1997) er den prosessen som et yrke gjennomgår historisk og sosialt for å bli fundert som en profesjon kalt profesjonalisering. Profesjonalitet er rettet mot den praktiske yrkesutøvelsen. Damgaard (2010) vektlegger at profesjonalitet forstås som noe som forutsetter både kunnskap, ferdigheter, verdier og holdninger. Hun beskriver at et bevisst forhold til makt og avmakt og et kritisk blikk på egen maktmulighet og maktbruk. Videre innta en bevisst holdning til profesjonell og privat væremåte (ibid). Dette er holdninger som er viktig i læreryrket.

I rollen som lærer er man en autoritet og innehar makt, i relasjonen lærer/elev er forholdet asymmetrisk. Det å undervise barn medfører at man må ha et kritisk blikk på sin egen maktmulighet og maktbruk. Privat og profesjonell væremåte er en balansegang man må vurdere hver dag i lærerrollen. En personlig væremåte er viktig likeledes å være autentisk. Privat væremåte må man egentlig holde tilbake, det er viktig å ha noe som er privat (ibid). Det å være profesjonell er å ha en bevissthet rundt disse begrepene slik at rollen kan utføres i tråd med profesjonalitet. Det som vil være spesifikt for den nyutdannede læreren er at handlingskunnskapen som kommer av erfaring og deltakelse

i et praksisfellesskap vil være begrenset (ibid). Et kjennemerke ved profesjonsyrker er at de forbinder teoretisk kunnskap, som teorier og begreper, og erfaringsbasert kunnskap. Eraut (1994) begrunner med at veloverveide, profesjonelle handlinger er kjernen i profesjonelt utført arbeid. Smeby (2007) peker på tre egenskaper ved profesjonell fagkunnskap, praktiske evner og refleksivitet. Det som Smeby (2007) vektlegger er at det skal være et samspill mellom de tre. Fagkunnskapen må ligge i bunn og praktiske personlige egenskaper må være tilstede, likeledes evne til refleksjon over egen praksis. I begrepet refleksivitet ligger også evne til å omstille seg og håndtere uforutsette situasjoner med en profesjonalitet (ibid). Eraut (1994) og Smeby (2007) har sammenfallende teorier når det gjelder profesjonalitet og utførelsen av den. Både Eraut (1994) og Smeby (2007) vektlegger refleksjon. Refleksjon er viktig i læreryrket fordi man til enhver tid står i uforutsette situasjoner og må handle på sparket i mange tilfeller. Det å kunne reflektere over sine handlinger vil kunne skape et erfaringsgrunnlag til en eventuell ny situasjon. Det vil være av betydning at læreren har mulighet til å reflektere som også står sentralt i teoretikeren John Dewey (1916) sin kjente teori «learning by doing and reflection».

### **3.1.1 Utviklingen av en profesjonsidentitet**

Yrkeskunnskapen utvikles når individet erfarer tilfeller hvor de mestrer begrensninger i sin tidligere kunnskap. Lærere erfarer hver eneste dag nye utfordringer hvor deres kunnskap må tilpasses elevgruppen, utviklingsprosjekter, nye reformer, digitale endringer samt at samfunnet er i en stadig endring. Profesjonsutvikling er endringer i den profesjonelle yrkesutøverens grunnlag for utførelse av yrket gjennom livsløpet (Rønnestad, 2008). Begrepet kan også forstås som læringsprosesser i et kollegium med fellesskapet som utgangspunkt. Enkeltindividet kan ikke gjøre dette alene, men det er fellesskapet som ligger til grunn for profesjonsutviklingen. Kunnskapsbasen bygd på teorier og tradisjoner som er båret fram i kulturen og diskursen i lærerkollegiet lokalt, nasjonalt og globalt, inngår i lærerens grunnlag for arbeidet (Kemmis & Grootenboer, 2008). Profesjonslæring vil bidra til bevisstgjøring og utvikling av felles og individuell kunnskap for å utvikle en profesjonsidentitet.

Rønnestad (2008) og Kemmis & Grootenboer (2008) har sammenfallende teorier for at profesjonslæringen skal bli ivaretatt for å legge et grunnlag for en felles

profesjonsutvikling. Fellesskapet er vesentlig for at profesjonsidentiteten skal utvikles. Videre påpeker de at organisatoriske grep må iverksettes. Slike grep kan være å legge om til en mer teambasert organisasjonskultur. Her kan både nye og mer erfarne lærere jobbe sammen. I dagens skole er det tilrettelagt for mer samarbeid for å kunne utvikle lærerrollen som bidrar til profesjonsutvikling. Teamet og fellesskapet er viktig i denne forbindelsen. Tolærer-organisering er også en måte å ivareta profesjonsutviklingen, her jobber to og to lærere sammen om planlegging, gjennomføring og refleksjon av undervisningen. Ledelsen legger til rette for en organisasjonskultur og innholdet utvikler lærerne selv i et fellesskap. En slik utvikling krever en kultur for refleksjon og åpen dialog (Eraut, 1994; Rønnestad, 2008).

### **3.1.2 Forståelsen av å være lærer utfordres i dagens skole**

Det vil være aktuelt å se nærmere på begrunnelsen for hvorfor skoleåret 2014 ble innledet med lærerstreik i Norge. Avtalen som Utdanningsforbundet hadde inngått med Kommunenes Sentralforbund (KS), som ledelsen hadde anbefalt, ble forkastet av 73 prosent av lærerne i uravstemningen. Her var det økt tilstedeværelse og utvidet styringsrett for arbeidsgiveren ved rektor som ble behandlet. Forslaget til den nye arbeids avtalen ble oppfattet som uttrykk for manglende innsikt og forståelse for lærergjerningen og mistillit til lærere som profesjonelle yrkesutøvere (Lied 2014). Denne streiken kan forstås som et utløp for frustrasjon og en kraftig protest mot økende press. Dette presset har påvirket læreren i form av at det har ført til mer krav om dokumentasjon, rapportering og kontroll av lærernes tid og arbeid. Det er slik i dag og dette er ikke en særnorsk situasjon.

## **3.2 Autonomi**

Autonomibegrepet er vesentlig når man skal beskrive lærerrollen. Smith & Ulvik (2013) beskriver læreryrket slik: «Å være lærer handler om å bevege seg ut i det usikre, der en ikke kan følge oppskrifter men må stole på egen vurderingsevne» (Smith & Ulvik, 2013:42). Lærerens hverdag består av en rekke ulike valgsituasjoner hvor autonomi og vurderingsevne stadig blir utprøvd.

Helt generelt er det mulig å beskrive autonomi som «freedom and capacity to act» (Lundqvist 1987, referert i Helgøy og Homme, 2007:2).

lærerautonomi på, er slik Reigle (2008) referer til Little (1995) sin beskrivelse av suksessfulle lærere;

«... successful teachers have always been autonomous in the sense of having a strong sense of personal responsibility for their teaching, exercising via continuous reflection and analysis the highest possible degree of affective and cognitive control of the teaching process, and exploiting the freedom that this confers» (Sitert i Reigle, 2008:2).

Sitatet beskriver en at en suksessfull lærer innehar et sterk personlig ansvar for undervisningen. På bakgrunn av dette kan autonomi forklares på individnivå, altså hvilken mulighet den enkelte lærer har til å handle selvstendig og uavhengig.

I forbindelse med lærerautonomi er det også aktuelt å belyse det Rubecksen (2010) kaller for organisatorisk autonomi. Her kan autonomien sees i sammenheng med

«organizations' capability for mobilization or access to decision- making centers» (Rubecksen, 2010:7).

Den kollektive eller organisatoriske autonomien vil være lærernes mulighet til å påvirke og ha innflytelse på skolen sin organisatoriske virksomhet. Det er mange ulike definisjoner og forståelser av autonomi, og ingen av dem utelukker nødvendigvis den andre. Autonomi kan oppleves forskjellig av den som autoriserer handlingen og den som faktisk utfører handlingen.

### **3.3 Mestringsforventning**

Utøvelse av lærerrollen har også å gjøre med i hvilken grad læreren opplever at han eller hun mestrer de oppgaver som tilhører yrket. Det er ikke slik som når du for eksempel fører et regnskap så er du ferdig når alle bilagene er ført, lukker døra og går hjem, så er arbeidsdagen over. I læreryrket er det en umulighet å måle effekten av arbeidet som er utført. I hvilken grad elevene har lært noe og at de kan bruke det senere i livet vil ingen lærer få vite samme dag som jobben er utført, det er noe eleven tar med seg. Ut fra dette vil det derfor være interessant å se på mestringsforventning, også kalt «self efficacy», her vil det være lærerens opplevelse av mestring som er avgjørende.

Banduras (1986) teori om den sosiale-kognitive læringsteori omhandler tre gjensidige faktorer hvor det er den menneskelige handlingen hvor ytre atferd, indre kognitive og

følelsesmessige egenskaper og de sosiale omgivelsene influerer hverandre og må sees i sammenheng (Bandura 1986). Disse faktorene vil være førende for læreren sin opplevelse av mestring i yrket. Modellen til Bandura (1997) tar utgangspunkt i at en positiv opplevelse av undervisning gir positiv mestringsforventning og motsatt, negative opplevelser gir negativ mestringsforventning. En positiv mestringsforventning øker gjennom gjentatte positive opplevelser, det blir som en positiv spiral. Det kan også være faktorer som påvirker læreren sin mestringsforventning som læreren ikke har kontroll over, slik som beslutninger som skoleledelse har tatt. Det vil påvirke mestringsfølelsen som læreren opplever og sitter igjen med etter at arbeidet er utført, eller om arbeidet blir tilrettelagt slik at arbeidet kan utføres på en profesjonell måte.

### **3.4 Utmattelse, utbrenthet og stress**

Forskning viser at det er mange lærere som blir utmattet, utbrent eller kjenner på stress i yrkeshverdagen (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Det er utviklet mange teorier på hvorfor utbrenthet oppstår. En kan finne forklaringer i individet, i forholdet til andre mennesker eller i arbeidsorganisasjonen. I følge organisasjonsorienterte teorier, er det vist til relativt sterke sammenhenger mellom arbeidsbelastning og tidspress på den ene siden – og utbrenthet på den andre. I læreryrket er tidspress et av hovedområdene som fremkommer i både nasjonal og internasjonal forskning. Tidsfaktoren er det som lærerne nevner først som en årsak til utbrenthet som nevnt i kapittel to, gjennomgang av forskning på området (Hargreaves, 2003; Lindqvist & Nordänger, 2006; Skaalvik og Skaalvik, 2009).

Individorienterte teorier forklarer utbrenthet som følge av for eksempel at noen starter ut med sterk motivasjon og stor entusiasme, urealistiske forventninger, eller de lar jobben få mesteparten av tid og krefter og forsømmer familie, venner og andre interesser. Utbrenningsprosessen kan da gå fra entusiasme gjennom stagnasjon og frustrasjon til likegyldighet. Utbrenthet blir også forklart som et syndrom som inkluderer tre dimensjoner; fysisk og emosjonell utmattelse, depersonalisering og redusert ytelse. Det viser seg at spesielle personlighetstrekk kan øke risikoen for utbrenthet, eksempler på dette kan være sterk overfølsomhet og innadvendthet (Brouwers & Tomic, 2000).

Relasjonsorienterte hypoteser vektlegger risikofaktorer i krevende medmenneskelige forhold, for eksempel mellom lærer og elev, lærer og elevens foreldre, lærer og kolleger, og lærer og skoleledelse. Dette er nok den mest utfordrende siden av lærerarbeidet, og mestrer man ikke disse forholdene, kan det føre til både redusert motivering og utbrenthet. (Jennett, Harris og Mesibov, 2003).

### **3.5 Et skråblikk på teste og kontroll fenomenet**

Læreryrket har vært utsatt for reformendringer de siste årene, og det vil være interessant å se nærmere på hvor disse kommer fra, og hvilken påvirkning det kan ha for eventuelle utfordringer i hverdagen til læreren. Det stilles store krav til læreren i dagens skole og utdanningspolitikken er satt på dagsorden, både nasjonalt og internasjonalt. Utdanningssystemet i løpet av 1990-årene blitt reformert, fra barnehage til høyere utdanning i et tempo som vi tidligere har aldri sett før (Hovdenak, 2010). PISA som utdanningspolitisk aktør, har fått større betydning, det viser seg blant annet ved at flere land deltar. I 2000 deltok 43 land og det økte til 67 land i 2009. På bakgrunn av disse tallene viser det at PISA har blitt en bestemmende global utdanningspolitisk påvirker (Elstad & Sivesind, 2010).

I Norge har vi opplevd politiske endringer når det gjelder utdanningspolitikk, PISA 2000 ble et vendepunkt for norsk skolepolitikk. Det kan være rimelig å trekke slutning om at PISA er blitt OECDs viktigste instrument angående utdanningsspørsmål. Elstad (2010) hevder at resultatene av målingene ledet til at PISA har fått status som bevisgrunnlag for å bedømme kvalitet i norsk skole. I ettertid er det rettet et kritisk blikk på hvordan PISA setter standarden for føringer, med bakgrunn i resultater fra prøvene.

Selvstendig tenking og demokratisk deltakelse blir motvekt til det PISA står for, og legger opp til med sitt teste og måleregime. Zhao, Young og Meyer (2013) argumenterer for at høy måloppnåelse på standardiserte tester som PISA kan reflektere kulturelle trekk som underdanighet. Samt at skolesystemet fungerer som en institusjon der uavhengighet og kreativ tenkning kan bli borte. De hevder at høy testscore ikke fører til mer kreative elever, heller tvert imot. Begrepene underdanighet og lydighet i debatten rundt PISA, vil stå i kontrast til verdiene vi vanligvis måler og vektlegger i utdanningssystemet, for eksempel kreativitet, dialog og deltakerdemokrati.

Gustav E. Karlsen (2006) fremhever at mindre kjent er OECD sin betydning i styringssammenheng. Siden 1990 har OECD hatt til hovedhensikt å effektivisere den offentlige sektor. Behovet for sentralt styrt kontroll har medført økt rapportering og nasjonalt styrte prøver. Disse mer-oppgaver, som legges på skolen har ført til tidstap, stress og frustrasjoner fordi dette får prioritet fremfor kjerneoppgavene (Karlsen, 2006). Kjerneoppgavene blir i dag tilsidesatt av politiske prioriteringer og bygget på en forståelse av at utdanning er et virkemiddel i den økonomiske politikken (ibid).

Pressen fremstilte «Pisasjokket» som beskrivende, for hvor dårlig det sto til med norsk skole, da resultatene ble kjent, og en bekreftelse på det middelmådige faglige nivået blant norske elever. Mange lærere har stilt seg undrende og kritisk bruken av PISA som mål på det faglige nivået. Den kritiske sansen har våknet opp hos lærerne og det kan vise seg å være på sin plass, mange kjenner presset og derfor er det interessant og belyse dette temaet.





## **4 METODISK TILNÆRMING**

### **4.1 Den kvalitative metode**

I denne oppgaven er det studiet av hvorfor mange lærere opplever det utfordrende å overleve i lærerrollen som ligger til grunn for metodevalget. Oppgavens hensikt er å få frem lærerstemmen og siktemålet er å få med de ulike utfordringene som de opplever i utførelsen av yrket. Langt på vei er det å beskrive lærernes egne opplevelser og hvordan de opplever sin egen situasjon som er interessant. En kvalitativ tilnærming vil anses som mest hensiktsmessig (Grønmo, 2004). Det som karakteriserer kvalitative data er at all data som analyseres foreligger i form av tekst herunder bøker, tidsskrifter, stortingsmeldinger, forskningsrapporter, artikler, dokumenter, bilder, utskrift av lydopptak eller intervjunotater (Thagaard T., 2003).

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning er det slik at metodiske valg svarer til problemstillingen og temaet som det skal forskes på. Ut fra problemstillingen fremkommer de metodiske valgene og defineres, sitat «...hvordan problemstillingen utformes, har stor innvirkning på den videre utviklingen av forskningsprosessen og kan få avgjørende betydning for de forskningsresultatene vi kommer fram til» (Grønmo, 2004:62).

### **4.2 Det kvalitative forskningsintervju**

Ut fra problemstillingen og at lærerstemmen skulle være det sentrale valgte jeg kvalitativt semistrukturert forskningsintervju for datainnsamlingen. Semistrukturert forskningsintervju har et bestemt formål: «å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet» (Kvale, Brinkmann 2009: 47). Intervjuguiden til det semistrukturerte intervjuet ble laget med utgangspunkt i bestemte temaer. Det er temaer og forslag til spørsmål, men det er hverken en åpen samtale eller et lukket spørreskjema. Intervjueren må ha en egen tilnærming og teknikk for å få best mulig utbytte av intervjusituasjonen. En profesjonell holdning samtidig som man snakker om dagligdagse hendelser. Min intervjuguide inneholder temablokker med underspørsmål. Temaene var utfordringer i lærerrollen, hjem-skole samarbeid, ny i lærerrollen og utfordringer, relasjoner til kollegaer og

ledelse. I tillegg var det innledende og avsluttende spørsmål. Videre var det mulig for informantene å fortelle åpent og komme med historier og hendelser. Jeg informerte lærerne som jeg intervjuet at alt vi snakket om ble konfidensielt behandlet og at det ville bli anonymisert. Slik at ingen informasjon kan spores tilbake til de ulike informantene. Før vi startet intervjuet skrev de under på en samtykkeerklæring. Videre informerte jeg dem om at det er frivillig å delta og de hadde muligheten til å trekke seg når som helst underveis, uten noen begrunnelse.

#### **4.2.1 Narrative intervjuformer**

Narrative intervjuformer fokuserer på de historiene intervjupersonene forteller, på handlingene i og oppbygningen av fortellingene (Kvale, Brinkmann 2009: 165). Det er vanlig at historiene dukker opp spontant eller intervjueren kan være med på å fremkalle disse. I begynnelsen av intervjuet leste jeg opp bakgrunnsinformasjonen som jeg gir til hver informant hvor jeg klargjorde at jeg var opptatt av konkrete hendelser og episoder, for å få en best mulig innsikt i yrkeshverdagen. Videre sa jeg at det var ønskelig at de beskriver lærerrollen ut fra flere perspektiver. Dette åpnet opp for fortellinger og at informanten står fritt til å bringe inn sine genuine opplevelser og hendelser. Det narrative element i intervjuet hadde til hensikt å styrke lærerstemmen. Når jeg for eksempel når jeg spurte informanten om *hvilke forventninger hadde du til yrket som student?* Åpnet spørsmålet opp for muligheten til å kunne fortelle en historie. Tiril hadde elementer av fortellende tilnærming når hun skulle svare på dette spørsmålet. I motsetning til Mari som svarte at «det hadde hun ikke helt tenkt gjennom, det bare ble slik». Lars og Janne hadde flere historier som ble til mens de fortalte om opplevelser og hendelser fra skolehverdagen.

#### **4.3 Informantene – utvelgelsesprosessen**

I denne forskningsoppgaven er det intervjuer med både nyutdannede, og lærere som har vært i yrket en tid. Oppgaven vil i det følgende ta utgangspunkt i definisjonen som Caspersen og Raaen (2010) legger til grunn at en nyutdannet, er en lærer med tre år eller mindre erfaring i skolen. I samsvar med dem legger Smith, Ulvik og Helleve (2013) til grunn at det tar opptil tre år å finne trygghet i yrket. Videre at det tar fire til syv år i yrket før mange opplever økt mestring og selvtillit (Smith, Ulvik & Helleve, 2013).

Lærere med erfaring har jo også vært ny i yrket, så det ville være av interesse å få med deres tanker og erfaringer. I tillegg hvilke endringer de har gjort fra de var nye i yrket og til nå. Hva var unikt med deres begynnelse, samt tanker om hvorvidt de tror starten av karrieren og forventninger og forestillinger om yrket var viktig. I artikkelen til Tiplic, Brandmo og Elstad (2015), skriver de i sin konklusjon at de mener at det vil være hensiktsmessig å studere nyutdannede og lærere som har vært i yrket sitt separat. Jeg stilte meg spørsmålet, etter å ha lest dette, om det ville være mulig å gjøre et forskningsprosjekt som omhandlet både gamle og nye?

Ut fra deres syn hvor det ville være best å gjøre dette separat, var forklaringen at i deres studie det fremgikk det at nyutdannede lærere har forskjellige behov og er mer motivert for ulike ting, enn de som er mer erfarne lærere. Konklusjonen deres, der de mente det ville være formålstjenlige å forske på nyutdannede separat, fikk meg til å reflektere over dette for min studie. Det at lærerne faktisk er på forskjellige stadier i sin karriere og profesjonelle utvikling mener jeg er en styrke for min studie, det vil få frem større variasjon og brede i min forskning.

Klassen og Chiu (2011) viser til en begynnende forståelse for at organisatoriske og system avhengige faktorer, er medvirkende årsaker til at lærere slutter. Ut fra disse resultatene fra Klassen og Chiu (2011) vil det være en god begrunnelse for min studie å belyse både de nye og de erfarne læreres utfordringer. Det som er mindre forsket på, og som vi vet mindre om, er de psykologiske faktorene og hvilke påvirkninger de har for lærerne for ulike stadier i yrkeskarrieren. Og videre hvilken betydning psykologiske faktorer har for lærerne som igjen kan føre til at de velger å forlate yrket (Klassen og Chiu, 2011).

Det ble det mer og mer tydelig og klart at ut fra informasjonen som gjennomgang av tidligere forskning på området bidro med og utgangspunkt i problemstillingen, ville det være formålstjenlig for prosjektet å intervjuer både nyutdannede og erfarne lærere. Ved å intervjuer lærere i begge målgruppene, vil bredde og spesifikke utfordringer komme frem. Siden det er utfordringene som lærere står ovenfor i hverdagen som er interessant å få frem, vil det være en styrke for min forskning og få belyst ulike stadier i yrkeskarrieren. På denne måten vil det fremkomme nye funn eller oppdagelser som kan bidra i en berikende retning.

#### 4.4 Fenomenologisk – hermeneutisk utgangspunkt

Hermeneutikken er læren om fortolkning, en tilnærming for å klargjøre hva forståelse og fortolkning innebærer. Hermeneutikken kan også klargjøre hvilke problemer som ligger i forståelse av meningsfulle fenomener. Forutforståelse eller forståelse relateres ikke nødvendigvis bare til det fenomen, objekter og handlinger som skal forstås. Det innbefatter også den som fortolker disse fenomen og den forutforståelse han eller hun har. Her er det slik at denne forståelsen kan ikke løsriveres fra den kontekst aktøren er en del av, la seg være forsker eller informant (A. Giddens, 1997).

Fenomenologien er ifølge Thagaard (2003) utgangspunktet i den subjektive opplevelsen og søker forståelse og dypere mening i det enkelte individs erfaringer. Det er informantenes perspektiv og deres beskrivelser av verden slik de erfarer den som er sentralt, men ifølge Grønmo (2004) legges det ikke så mye vekt på forskerens forforståelse og forutinntatte oppfatninger av handlinger. I motsetning til fenomenologien vektlegger det hermeneutiske perspektivet i større grad forskerens forforståelse. I min forskning var det viktig å få frem; *hvorfor lærere opplever det utfordrende å overleve i lærerrollen*, som et selvstendig og åpent forskningsområde. Jeg er selv lærer og på denne måten har jeg en forutforståelse for problemstillingen, men sett ut fra et fenomenologisk utgangspunkt er ikke dette så viktig. Selve fenomenet er vesentlig og dermed informantens perspektiv samt deres beskrivelser. Jeg har tilstrebet en holdning om å være bevisst på at det er fenomenet som er interessant, dette hjalp meg også til å tenke objektivt rundt forskningen.

I det kvalitative semistrukturerte forskningsintervjuet er det dagligdagse perspektiver ut fra intervjupersonens egne opplevelser om ulike temaer som er interessant. Intensjonen for denne formen for intervju er å kunne søke å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden. Herunder fortolkninger av meningen, videre har det likhetstrekk med en dagligdags samtale, men det er det profesjonelle intervjuet som er formålet Kvale & Brinkmann (2009).

Det hermeneutiske perspektivet vektlegger i større grad forskerens forforståelse (Thagaard 2003). Forforståelse er også viktig fordi jeg forsker på et område som jeg har nærhet til, som nevnt ovenfor. Det å kunne inneha en bevissthet og være i stand til å

løfte blikket, både i selve intervjusituasjonen samt i analysen transkripsjonen er et steg i retning av objektivitet. Dette ble vesentlig for å få et nyansert og detaljert materiale å arbeide videre med. Denne bevisstheten var med på å hjelpe meg til å få frem ulike vinklinger. Oppfølgingsspørsmålene ble lettere å stille. Utfordringen var og stille oppfølgingsspørsmål som utdypet og nyanserte det som allerede var sagt – altså var relevant for forskningen. En annen utfordring som også kan sees på som en svakhet i denne sammenhengen, var at emnet informanten snakket om kunne være så interessant at jeg gjerne ville vite mer om dette. Jeg valgte likevel å stille aktuelle spørsmål basert på intervjusituasjonen og historien til informanten. Under transkriberingen og analysen fikk jeg dermed et bredere materiale å arbeide med, og gitt de ulike svarene var det en viktig oppgave å velge ut svar som belyste problemstillingen.

Anthony Giddens (1991) viser til at samfunnsforskere må bygge på en dobbelt hermeneutikk. På den ene siden må de forholde seg til en verden som allerede er fortolket og forklart av de sosiale aktørene selv. På denne måten kan ikke samfunnsvitenskapen utelukke de sosiale aktørers beskrivelser og oppfatninger av seg selv og sin verden. Slik fremgår det at samfunnsvitere skal drive forskning på den ene siden og i tillegg rekonstruere sosiale aktørers fortolkninger innenfor et samfunnsvitenskapelig språk, ved hjelp av teoretiske begreper (Gilje og Grimen, 2002).

I selve intervjusituasjonen vil både informanten og intervjuerens forforståelser og fortolkninger påvirke intervjuet som helhet. Hos Postholm (2010) vektlegges forskeren som det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Intervju som metodetilnærming dekker både subjekt – subjekt relasjon mellom forsker og informant, der både forsker og informant påvirker selve forskningsprosessen. Jeg har jobbet som lærer i mange år og vil både forstå og lett sette meg inn i opplevelser informantene beskriver og utdyper. Ved at jeg også intervjuet tidligere kollegaer, vil det kunne ha både positive og negative konsekvenser. Her kunne det bli slik at siden de vet hvem jeg er ville de føle seg trygge og fortelle og lettere komme med historier. Det kan også være slik at de ønsker å holde noe tilbake fordi det er for stor nærhet og dette kan innebære en viss risiko (Paulgaard, 1997). Hvor de kanskje ikke ønsker å dele all informasjon. For å prøve å unngå dette har jeg prøvd å skape en stemning før intervjuet og forsikret dem om at det er anonymt og at det ikke kan spores tilbake på dere som person. Nærheten

kan også skape trygghet og gi intervjuet et ekstra løft og hvor det i forskningssituasjonen vil være veldig positivt (ibid).

En av informantene hadde sluttet i yrket som lærer. I dette tilfellet måtte jeg reflektere over om jeg hadde noen fordommer. Fordommer i dette tilfellet kunne være at jeg tenkte at «jøss, klarte du det ikke», eller jeg kunne ha tenkt «wow, du er tøff som turte å slutte», listen over fordommer kunne vært lang. Peavy (2006) vektlegger at en må være seg sine fordommer bevisst, det blir viktig å reflektere over disse og så legge de bort, slik at man kan se den andre, i dette tilfellet informanten, som han er. Det viktigste i en fortolknings situasjon er bevissthet rundt hva en tolker *med*. Hvilke briller eller hvilken hatt en har på seg. Alle innehar vi forforståelser, disse må brukes profesjonelt

## **4.5 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet**

### **4.5.1 Validitet**

Validiteten er viktig i en forskningsprosess (Kvale & Brinkmann, 2009). Validitet sier noe om relevans, gyldighet og at framgangsmåten i en undersøkelse er den riktige metoden man har brukt for å finne svar på forskningsspørsmålet. Relevans og gyldighet betyr at de data som samles inn skal være relevant for problemstillingen (ibid; Postholm, 2010). Det kan være av stor betydning om en underveis i forløpet stopper opp og spør seg selv om en har undersøkt det en i utgangspunktet var ute etter å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2009), dette har jeg gjort under hele prosessen. Det startet da jeg begynte å lage intervjuguiden, hva var jeg ute etter. Jeg utformet åpne spørsmål som kunne gi rom for at informanten kom med sine genuine opplevelser. Dette for å undersøke nærmere og bredere samt at det er åpenhet for de unike og spesielle hendelsene. I utarbeidelsen med intervjuguiden måtte jeg hele tiden tenke på problemstillingen, derfor ble denne laget med utgangspunkt i temaer, slik at jeg kunne ha en struktur men samtidig ikke låse meg helt fast til spørsmålene. Informantenes troverdighet er også et moment ved vurdering av validitet, i dette studiet virket alle informantene troverdige ved at de ikke så ut til å holde opplysninger tilbake, alle snakket åpent og fritt. Jeg fikk ikke inntrykk av at de overdrev eller tilla svarene noe som ikke var sant eller ikke relevant. Egentlig sitter jeg igjen med en tanke om at det motsatte skjedde. Informantene snakket genuint og med innlevelse. Det var en ekthet og

en oppriktighet i situasjonen. Det var som om de syntes på en måte det var godt å bli hørt og å få snakket om temaene.

Validitet i forbindelse med utvalget var en prosess som ble til underveis. Ved oppstarten av arbeidet med masteroppgaven hadde jeg en åpen holdning til dette. Valgene ble til etter hvert som jeg leste meg opp på forskning på området og spesielt når jeg så at det var forskjell mellom nye og mer erfarne lærere som møtte på ulike utfordringer så bestemte jeg meg for at det ville være aktuelt å intervjuere lærere som hadde erfaring og også de som var nye i yrket. Selve utvelgelses prosessen kommer jeg tilbake til senere i kapitlet. Valgene falt på at det ville være styrkende å ha både nye og mer erfarne lærere. Dette for å få bredde og nærhet til forskningsfeltet. Lærere som har vært to år eller mindre i yrket vil ha større nærhet i tid til det å være ny og de utfordringene det medfører å være ny. De vil naturligvis ikke kunne svare på hva som oppstår av utfordringer etter flere år i yrket. Lærere som har vært lengre i yrket har en større distanse til det å være ny. I denne studien er problemstillingen, *hvorfor lærere opplever det utfordrende*, å være i yrket som er forskningsområdet. For forskningen var det ikke avgjørende om lærerne jeg intervjuet var i yrket eller hadde sluttet. Muligheten for at en lærer som hadde forlatt yrket kunne tilføre momenter som ville være av verdifull betydning for studiet var svært interessant. Validiteten i forskningen ved å ha spredning materialet i dette tilfellet, i erfaringsbakgrunnen til lærerne, styrker validiteten i studiet (Kvale & Brinkmann, 2009). Janne hadde jo arbeidet fire år som lærer, og så forlatt yrket, for så å komme tilbake til yrket. Jeg anså det verdifullt å få intervjuet Janne med hennes bakgrunn. Da Mari, som hadde sluttet som lærer, sa seg villig til å bidra til studien, så jeg på dette som en styrke. Hvorvidt læreren hadde sluttet eller ikke var ikke avgjørende, men det kunne være at hun som hadde sluttet ville tilføre momenter som ville være verdifulle opplysninger. Måten jeg fant intervjuobjektene var ved å spørre lærere når jeg var på konferanser, eller tidligere kollegaer ble spurt. Ifølge Dalen (2011) er det i kvalitative intervjustudier nesten alltid snakk om små, hensiktsmessige utvalg nært knyttet mot fokus for en aktuell studiet som er aktuelt å belyse, jeg vil si at dette er gjeldende for min studie og således kan sees på som gyldig.

#### **4.5.2 Reliabilitet**

Forskningsresultatenes reliabilitet overveier om forskningen som er utført er gjort på en pålitelig måte. Vil det være tillit til at oppgaven er gjennomført på en troverdig måte. Reliabilitet kan knyttes opp til spørsmålet om en annen forsker på et annet tidspunkt kan gjennomføre undersøkelsen og ende opp med det samme resultatet. Ville informanten endret sine svar hvis en annen forsker stilte de samme spørsmålene ved bruk av samme metode? (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2003). Kvale & Brinkmann (2009) mener at i en kvalitativ studie snakker man om reliabilitet i hele forskningsprosessen, men all hovedsak i forbindelse med selve intervjuet, transkriberingen og analysen. I intervjusituasjonen har jeg lagt vekt på åpne spørsmål og tilstrebet en holdning hvor jeg har unngått ledende spørsmål. Videre hvor oppfølgingsspørsmål har vært en viktig del av intervjusituasjonen. Jeg har forsøkt å holde en interessert og kritisk holdning til det som informanten har sagt. Interessert ved at jeg har gitt et lite nikk, eller sagt «mmm» når informanten har snakket om tema som ville være fordelaktig for problemstillingen, og komme nærmere inn på. Kritisk holdning ved å stille oppfølgingsspørsmål innenfor temaene, på en måte som ville være reel for forskningen. I mange tilfeller siden historiene og livserfaringene til informantene var sentrale, opplevde jeg at de spørsmålene som jeg stilte var viktige for å få komme dypere inn i det som hadde vært utfordrende. Reliabiliteten innenfor analyseprosessen vil jeg komme nærmere inn i neste kapittel om diskursanalyse.

#### **4.5.3 Generalisering**

Generalisering i forbindelse med dette studiet og grunnlaget for å generalisere vil være at det ikke er gjeldende. Formålet med en kvalitativ studie er ikke å generalisere resultatet til en større populasjon (Dalen, 2011). Hovedfokuset i dette studiet er å få frem utfordringer som lærere opplever i yrket. Dette studiet vil ikke kunne generaliseres for noen andre enn de som har blitt intervjuet i prosjektet. Kvale & Brinkmann (2009:265) stiller spørsmålet: "Hvorfor generalisere?" De mener at det ikke nødvendigvis er slik at all vitenskapelig kunnskap må være universell og gyldig til alle tider. Det dette studiet kan bidra til er å identifisere og generere problemstillinger som i neste omgang kan studeres kvantitativt, og således gjøres generaliserbare.



## 4.6 Transkribering

Under intervjuene mine brukte jeg en digital båndopptaker til å ta opp samtalene. Thagaard (2003) sier at forskeren med det har muligheten til å konsentrere seg om å etablere en god atmosfære under intervjuet, samtidig som han/hun kan ha fokus på informantens svar og reaksjoner på det han/hun spør om. Denne stemningen prøvde jeg å få til ved å forberede meg godt til hvert intervju. Det jeg merket var at stemningen endret seg litt etter jeg trykket på opptak på båndopptakeren. Før jeg startet båndopptakeren snakket vi litt om været og om lette dagligdagse ting. Stemningen begynner så å zoome seg inn til at intervjuet skal finne sted, altså grunnen til at vi møtes. Dette var det viktig at jeg som forsker tok ansvar for. Jeg sa at vi kom til å bruke en omtrent en time. En samtykkeerklæring ble også signert før intervjuet. Når opptaket starter blir det viktig å holde fokus, og jeg inntar en mer profesjonell holdning. I selve transkriberingsprosessen fikk jeg muligheten til å komme enda dypere inn i det som informantene sa. Analysen begynte allerede under transkriberingen selv om planen var å skrive ned teksten uten å analysere for mye. Referatene fra intervjuene ble så skrevet ut i papirformat for gjennomlesing og analyse. Å lese gjennom teksten fra intervjuene var en tidkrevende prosess, men gjorde også analysen mer grundig ved at jeg kunne gjøre notater samt velge ut sitater og poenger som jeg ville ha med i masteroppgaven. Hver intervjuopptak ble til 15-20 sider tekst. Opplevelsen av mer inngående kjennskap av materialet tydeligere ved å gjøre samtalene om til tekst. Dette var viktig for meg i den videre bearbeidelsen.

## 4.7 Diskursanalyse

I min oppgave har jeg hatt fokus på diskursanalysen hvor informantene har forklart hvordan de på individnivå utdyper og formidler det de opplever i sin yrkesutførelse. Hvordan de har forstått og konstruert sin forståelse for lærerens utfordringer og situasjon. Postholm (2010) skriver følgende om det å forske kvalitativt:

«Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv. En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandling i sin naturlige kontekst, men dette forskerblikket blir selvsagt farget av forskerens teoretiske ståsted. Teori på ulike nivå

gir retning til forskningsarbeidet, samtidig som forskerens egne opplevelser og erfaringer påvirker forskningsfokuset» (Postholm 2010:17).

Diskursanalyse analyserer mening der meningen oppstår som i språket selv. Dette kan være en meningsytring eller en utveksling av kulturuttrykk på bestemte felter, slik som i denne oppgaven innenfor læreryrket (Berkaak, Frønes 2005). Parallelt med dette omtaler Gran (2012) kvalitative metoder som diskursanalyse og at det herunder er sentralt at det er studier av meningen folk tillegger det de sier og skriver. Det vil være meningen som den enkelte informant beskriver og snakker om som vil være interessant å få frem. «Begrepet diskursanalyse kan knyttes til studier av samtaler om utvalgte temaer, denne analytiske tilnærmingen kan gi grunnlag for innsikt i hvordan personer forholder seg til kulturelt etablerte måter å snakke om bestemte temaer på» (Thagaard 2003:110). Videre viser Thagaard (2003) at diskursanalysen foregår på to nivåer.

«På individnivå foregår diskursanalysen ved at vi analyserer de ulike diskursene som en person forholder seg til. Fokus rettes mot hvordan det enkelte individ konstruerer sin selvforståelse ved å forholde seg til ulike diskurser (...) Diskursanalyser på et mer generelt nivå fokuserer på de temaene som er sentralt i materialet (Thagaard 2003:110).

Diskurs i samfunnsforskning kan også være å studere utvikling hvor vi forklarer og forstår nye krav kontra tidligere krav og forventninger til lærerrollen. Herunder kan det belyses om utviklingen har årsak som kan forklares i den politiske måten å lede på, om foreldrenes holdninger er styrket eller endret. Eller om utviklingen bare er tilfeldig og uforklarlig. Det er også slik at min subjektive oppfatning og forforståelse har preget forskningen. Min oppfatning kan nok prege hvordan jeg har tolket menings innholdet til mine informanter. Dette er både positivt og negativt. Ved at jeg har en nærhet til forskningsfeltet vil jeg kunne forstå informanten og raskt sette meg inn i beskrivelsene. Min mening og erfaring kan påvirke det som informanten har sagt når jeg foretar min analyse. Tom Tiller (1986) skriver i boken, den tenkende skolen, at de som skal drive forskning, eller veiledning, i skolen bør være fortrolige med undervisnings- og læringssituasjoner. Sett i lys av denne påstanden kan det fremstå som fordelaktig at jeg har erfaring fra undervisningsarbeid i utførelsen av forskningen. Det er likevel en negativ side ved det at jeg kan bli for nær forskningsobjektet (Postholm, 2010). Her blir

det viktig at jeg lytter ekstra godt til opptakene og hører på de flere ganger. Med dette som utgangspunkt har jeg tilstrebet en holdning hvor jeg kan være bevisst og analysere mine egne tanker og meninger med et objektivt syn. Det vil nok være slik at mitt engasjement rundt det å overleve som lærer og utfordringer og risiko dette innebærer har preget oppgavens innhold og analyse. Det blir gjennomgått nærmere i neste delkapittel med utgangspunkt i fenomenologi og hermeneutikk.

#### **4.8 Tekst tolkning i analyseprosessen**

Brekke (2006) skriver om at vi som forskere veksler mellom rollene som teksttolkere og tekstskapere. Dette kjenner jeg meg igjen i når jeg skriver en oppgave hvor jeg tar i bruk forskningslitteratur som må tolkes og vurderes før det tas inn i oppgaven. Vekselvis skifter jeg mellom å tolke tekst og skape tekst. Jeg velger bort tekst eller legger tekst foreløpig til side, i tilfelle jeg finner ut at teksten vil være relevant for oppgaven. Idet jeg skriver leser jeg over mitt skrivearbeid og så blir det omformulert, konkretisert eller i ytterste konsekvens slettet. I tillegg redigerer jeg mitt eget skrivearbeid. På denne måten bearbeides mitt analysearbeid. Ved å analysere tekst konkretiserer jeg problemstillingen og formålet med prosjektet (Brekke, 2006). Ved å legge til grunn at mange utsagn kan finnes i forskjellige tekster som igjen kan fungere for flere formål, vil det føre til at disse tekstene må kunne tolkes og analyseres på flere måter. Dette er sentrale prosesser i mitt arbeid hvor problemstillingen alltid ligger i bunn. På denne måten har, forventninger, forforståelser, fordommer, antakelser, kontekst, erfaringer og tro hos meg som teksttolker og forsker vært relevant, vesentlig og avgjørende. I analysearbeidet blir det viktig å holde fokuset slik at tolkningsprosessen ikke spriker, Dalen (2011) kaller dette for *eliteskjevheter*. I analysearbeidet ble det viktig ha en bevissthet rundt det at ikke en informant fikk for mye oppmerksomhet. Jeg tenker da på Mari som faktisk sluttet som lærer. Det kunne være en svakhet i min tolkning hvis jeg ga henne for mye fokus. Her ble det viktig å gå gjennom og se over flere ganger at alle informantene sine styrker ble trukket frem.

#### **4.9 Problemer under litteraturinnsamlingen**

En forskers perspektiver kan influeres på utvelgelsen og tolkningen av den teksten eller forskningen som han i sin tid laget. Et tynt perspektiv kan lede til at utvelgelsen i

utgangspunktet blir noe ensidig, og at sentrale tekster kan bli utelatt eller oversett fordi det ikke passet inn i forskerens perspektiv. Ut fra dette vil min oppgave også kunne bli påvirket av en slik mulighet for at primærkilden har influert med sitt forskerperspektiv.

Formålstjenlige tolkninger av forskningsresultater kan bli oversett fordi det er noe annet enn det forskeren viser seg å være opptatt av. I motsetning til dette kan det sies at forskeren kan vurdere tekstens verdi og relevans ut fra flere perspektiver og interesseområder, som vil være en styrke.

Den som forsker kan finne tekster som avviker fra de perspektiver, kategorier, og interesseområder han måtte ha og drøfte innholdet systematisk i forhold til alternativ tolkning (Grønmo 2004). Et annet mulig problem kan være at forskerens kildekritiske forståelse er begrenset og som en konsekvens kan tolkningen av teksten bli påvirket av det. Videre kan forskerens sosiale bakgrunn og erfaring påvirke oppfatningen av det han forsker på (ibid). Det kan likeledes være mulig at forforståelsen kan påvirkes av interesse, noe som potensielt kan føre til at det blir feil i forskningsresultatene.

#### **4.10 Verdigrunnlag og etiske refleksjoner**

Kvale & Brinkmann (2009) påpeker at det grunnleggende metodiske problem og utfordring i samfunnsvitenskapelig forskning er evnen til å sette seg inn i andres ståsted, samt finne ut hvordan de andre tenker og kanskje også hvordan de vil at du skal tenke? Forskeren har en dobbeltrolle på grunn av at han forsker i et samfunn han samtidig også er en del av. Herunder at forskerens rolle og de resultater som frambringes skal være troverdig. Dette medfører at forskningsresultatet påvirkes av forskerens rolle, erfaringene og metodisk gjennomføring av forskning.

Forskerens ståsted vil i forskerfeltet være avhengig av at han klarer å distansere seg fra forskerfeltets subjektive uttalelser eller erfaringer, ut fra dette vil han være med på å forme slutninger eller konklusjon i forskningsprosjektet (ibid). Ved gjennomgang og lesing av svarene som lærerne ga i intervjuene, kjente jeg meg igjen i mange av uttalelsene. I noen tilfeller slik at jeg tok meg selv i å tenke, ja akkurat sånn er det og det er viktig å få frem. Ut fra bevissthet om denne gjenkjennelsen kunne jeg også distansere meg og prøve å se dette i et objektivt lys slik at jeg fikk frem forskjellige sider av lærernes uttalelser og ikke de som jeg umiddelbart var enig i.

Det er viktig at forskeren klargjør sitt verdigrunnlag, og at han skiller klart mellom rollen som forsker og sin rolle som samfunnsdebattant. Et samfunn og et prosjekt er alltid kontekstuellet forankret, og det er viktig at forskeren tydeliggjør sitt verdigrunnlag. Verdigrunnlaget til meg som forsker er nok slik at jeg er en idealist og har blitt lærer fordi jeg ønsker å jobbe med barn og unge. Jeg er genuint opptatt av lærerrollen som profesjon, lærerens autonomi og handlefrihet. Læreren må undervise slik at eleven får utnyttet og utviklet sine evner i en best mulig kontekst. Læreren er ikke en som rigid «snur papirbunken» og underviser fra år med samme innhold og metodikk, dette må til enhver tid tilpasses den enkelte elevgruppe.

En refleksjon jeg gjorde meg mens jeg intervjuet var at endelig kommer lærerstemmen frem. Det er som om lærerne har så mye å gjøre og opplever et slikt tidspress i yrket, at de ikke har overskudd til å reflektere over hvorfor de opplever stress. Den timen jeg hadde til rådighet med lærerne reflekterte jeg over at jeg opplevde at lærerne endelig fikk uttalt seg og at de følte at de ble hørt. At de fikk tid og mulighet til å snakke og endelig ville noen høre på dem. Det ble genuine og ærlige beskrivelser, sett ut fra mitt ståsted.



## 5 EMPIRI, ANALYSE OG DRØFTING

### 5.1 Innledning og presentasjon av informantene

Forskning og aktuell teori som er presentert i de foregående kapitlene danner grunnlaget for å analysere og drøfte det empiriske materialet. Forskningsspørsmålet *hvorfor lærere opplever det utfordrende å overleve i lærerrollen, blir* beskrevet av informantene ut fra flere perspektiver og hvordan de har opplevd yrkeshverdagen. I det følgende vil de innsamlede observasjoner bli presentert, analysert og drøftet i en tematisk fremstilling for hvert delkapittel. Det er vektlagt at lærerstemmen skal komme tydelig frem, da dette er sentralt for denne forskningsoppgaven. Aller først kommer en kort presentasjon av mine informanter. Alle informantene har fiktive navn.

Janne – 39 år

Janne har fireårig faglærerutdanning og har også tatt videreutdanning innenfor sosialpedagogikk. Hun var fire år på den første grunnskolen som hun jobbet ved. Etter at hun sluttet tok hun ett år med studier og så ett år som støttepedagog i en barnehage. I dag jobber hun på sitt tredje år i grunnskolen, til sammen har hun nesten sju års erfaring fra grunnskolen. Janne trives som lærer og har lyst til å jobbe som lærer. Hun har møtt på en del utfordringer og det er slik at disse utfordringene var utslagsgivende for at hun sluttet i den første jobben.

Lars – 43 år

Lars har jobbet som lærer i 16 år og jobber fortsatt i yrket. Han har 7 års utdanning. Det var egentlig helt tilfeldig at han utdannet seg til lærer. Kameratene hans skulle begynne på lærerskolen dermed søkte han også. Under utdanningen tenkte han at det i grunnen var et fint yrke. Helt gjennomtenkt var det nok ikke. Det beste ved yrket beskriver han ut fra at det gir en variert arbeidsdag, dagene går fort og det er veldig sjelden at han kjeder seg på jobb. Han liker å være sammen med unger og ungdom. Elevene ser han nesten på som sine venner og han synes det er morsomt å være sammen med dem. Lars har arbeidserfaring både fra å jobbe på norsk skole i utlandet, og fra å jobbe som fag- og kontaktlærer hjemme i Norge. Han kjenner på endringer i yrket og er nok mer sliten nå enn da han begynte som lærer. Årsakene til dette er sammensatt og han reflekterer og

forteller om dette både på det personlige individuelle plan og i en samfunnsmessig sammenheng.

Mari – 28 år

Mari har bachelor i språk og litteratur – og PPU (praktisk pedagogisk utdanning) på toppen av det. Hun jobbet tre år som lærer, men ikke fulltid hele tiden – det første året jobbet hun 60% og så fikk hun 100% stiling det andre året. Mari var 25 år da hun begynte å jobbe. Hun definerer seg selv som ung og tenker at hun var veldig uerfaren når hun begynte. Etter to års jobb på videregående skole var hun egentlig ferdig med læreryrket, det var for utfordrende. Hun flyttet tilbake til sin hjemby og fikk tilbud om stilling på en videregående skole, men takket nei. Tidlig på høsten ble hun oppringt av en ungdomsskole i hjembyen og fikk tilbud om 35% stilling, og tenkte at hun skulle prøve et år til i yrket. Mari syntes det var veldig artig og utfordrende å være i klasserommet, men hun møtte på mange utfordringer og til slutt så ble hun utbrent, så sykemeldt, og endte opp med å slutte.

Tiril – 24 år

Tiril har jobbet i 1,5 år og jobber fortsatt i yrket. Hun har fire års utdanning. På spørsmål om hvorfor hun utdannet seg til lærer svarer hun at det var egentlig tilfeldig. Det var et valg blant flere valg og Tiril tenkte at det kunne være interessant å prøve det ut i ett år. Det endte opp med at hun fullførte den fireårige utdanningen. Tiril gikk rett fra videregående til lærerutdanningen. Etter endt utdanning jobbet hun ett år som daglig leder i en detaljvarehandel, før hun begynte å jobbe som lærer. Dette vikariatet er forlenget og hun jobber fortsatt ved en barneskole. Tiril er allmennlærerutdannet og underviser i alle fag, men hovedsakelig på mellomtrinnet.

## **5.2 Forestillinger og forventninger om læreryrket**

De forventninger en sitter med på forhånd kan være med på å påvirke opplevelsen og de erfaringer en får i forbindelse med et yrke (Østrem, 2010). Selv om læreryrket er velkjent for folk i sin alminnelighet fordi de har et forhold til yrket gjennom egen rolle som elev, så er det en annen erfaring å jobbe som lærer selv.

Lars uttaler seg slik om forventninger til yrket:



*Tenkte at det var fint å få jobbe med ungdommer og unger – vet at jeg trives med det –likte også tanken på at det var variert.*

Janne forteller følgende:

*Forventningene var nok å få være med på å utgjøre en forskjell for elever som skal lære. Det var basert på et verdisyn, jeg har alltid likt å være med barn og unge. I tillegg har jeg likt å lage gode undervisningsopplegg og legge til rette for at barn skal kunne skape og mestre ulike oppgaver.*

For Janne og Lars er forventningene ønsket om å være sammen med barn og unge, og få være tilstede for elevene, en verdi i seg selv for å ville være lærer. Forventningene som fremkommer ut fra utsagnene deres beskriver et genuint ønske om å få være tilstede i elevenes hverdag og motivere for læring. Til sammenligning viser det seg fra studien til Østrem (2010) hvor hun trekker frem, som referert til i kapittel 2, at studentene som hun intervjuet var mest opptatt av relasjoner og det å skape trygghet for elevene. Studentene i studien vektlegger relasjonsbygging, før et faglig utbytte kan finne sted. Videre vitner Lars og Janne sine uttalelser om en omsorgsrolle. Hargreaves (2004) understreker at, sitat: «omsorg er en sterk forpliktelse blant lærerne i barneskolen. Den står sentralt i deres begrunnelser for yrkesvalget sitt, og er en stor kilde til jobbtilfredsstillelse» (Hargreaves, 2004:154). Janne fremhever i tillegg profesjonaliteten ved yrket som viktig. Hun vil lage gode undervisningsopplegg for at elevene skal mestre ulike oppgaver.

Mari svarer følgende på spørsmål om hva hun forventet seg når hun skulle starte:

*Æ vet ikke helt ka æ forventa. Æ tror æ bare gikk inn i det og tok det litt sånn som det kom. Ja, som sagt ett år er ikke nok til å egentlig bli forberedt til hva du skal ut i – i det hele tatt.*

Mari er jo tydelig på at hun gikk inn i yrket og tok det som det kom. Det var ikke helt gjennomtenkt og hun hadde ikke klare formeninger om hva hun forestilte seg eller forventet.

Tiril uttaler følgende på spørsmål om forventninger eller forestillinger hun hadde til yrket:

*Æ trur at jeg har forventet mindre enn det egentlig er. At jeg forventet at det ikke var så mye med det. Så jeg ser at jeg var kanskje ikke helt «på nett».*

Tiril forklarer og påpeker videre at det som er mye er at en skal ivareta alle eleven i tillegg til å skulle oppdatere seg på databruk og kursene innenfor fagområder. Tiril beskriver det som om hun ikke var «helt på nett» den første tiden i yrket. Yrket viste seg å innebære mer enn hun hadde forventet.

Samlet sett beskriver alle informantene forventninger og forestillinger, Mari er den som skiller seg ut ved at hun ikke helt visste hva hun forventet og hun sier at hun tok det litt som det kom.

### **5.3 Praksissjokket**

Ord som praksissjokk og overgangssjokk kan beskrive nyutdannede læreres overgang fra studenttilværelsen til yrkeslivet (Jakhelln, 2011; Raaen, 2011; Ulvik & Langørgen, 2012). I oppstarten av en yrkeskarriere er det utfordrende overganger. Man beveger seg fra kjente og trygge omgivelser til en ny situasjon i et ukjent landskap. For en lærer betyr det en dramatisk ombytting av mange roller; fra å bli undervist til selv å undervise, fra å bli ledet til selv å lede, fra å følge planer til selv å produsere planer, fra å ha fritid til å forberede undervisning på fritid. Jeg kunne fortsette, men poenget er at overgangen fra studier til arbeidshverdag kan være utfordrende, vanskelig og uventet. Sånn har begrepet praksissjokket oppstått. Mange nyutdannede lærere opplever akkurat dette. Nye utfordringer, mye usikkerhet og krevende avgjørelser (Caspersen, & Raaen, 2010). Som ny lærer skal man sette seg inn i et komplekst skolesystem, og ikke minst kulturen på sin skole. I tillegg til de faglige og praktiske utfordringene man møter, skal man samtidig tilpasse seg sosialt og finne sin plass blant kolleger. Nye lærere kan være mindre fleksible og løser ikke problemene like raskt som sine mer erfarne kolleger. Undervisningen hos nyutdannede kan ofte bli preget av detaljerte planer og regelbundethet. Det er mange andre spørsmål som er viktig å finne svar på den første tiden. Hvor finner man alt utstyret, og hvordan virker det? Hvem skal man henvende seg til om en vanskelig situasjon oppstår i et friminutt eller i undervisningen? Hvordan skrives individuelle opplæringsplaner? Er det fritt frem å sette seg hvor man vil i

lunsjpausen, eller finnes det grupperinger og faste plasser? Dette er bare noen av spørsmålene som kan vente den nye læreren.

Mari beskriver sin første tid i yrket slik:

*Det mest utfordrende synes jeg – ja det er jo – alt det som er utenfor klasserommet. Man har jo mye frihet i det at man bestemmer selv hvordan man vil legge opp timene og hvordan man vil jobbe med undervisningen. Men så er det jo alt dette her som skal inn i skjemaer og alle vurderingene. Dette opplevde jeg som veldig stressende, og det første året så kom ALT «som julekvelden på kjærringa» fordi du bare vet ikke.*

*Så er det eksamen og den derre frykten for at man skulle komme til enden av terminen eller året og så har man ikke rukket å gjøre de tingene som man liksom er lovpålagt å gjøre da. Sånn at du skal bli tatt for noe da – der følte jeg at jeg ikke hadde kontroll i det hele tatt. Og at – ofte på slutten av året så følte jeg da at jeg hadde tenkt feil. Jeg hadde hatt fokuset på hver enkelt time og hatt et godt opplegg for at elevene skulle lære, bygge relasjon, skape godt klassemiljø og alt dette her som jeg synes er veldig viktig.*

Mari beskriver her krysspresset som hun står ovenfor. Det å få utført kjerneoppgavene i klasserommet påpeker hun ikke er det vanskeligste, men alt som ligger utenfor slik som skjemaer og dokumentasjon. Hun snakker om hvor overraskende alt er, at hun rett og slett ikke vet.

Tiril svarer følgende når hun skal beskrive om hun har opplevd praksissjokket:

*Det er jo allerede litt å sette seg inn i når man starter i en ny jobb, uansett hvilken jobb du begynner i. Men det er veldig mye mer å sette seg inn i som lærer. Du skal huske en del frister, og dette her er jo gjerne helt selvsagt for noen som har jobbet i 10 år. Det er innarbeidet. Det er mye å følge med på, mye å huske, mye å tenke på.*

Janne beskriver overgangen slik:

*Jeg ser på utdanningen min som om jeg har fått papirer på at nå kan jeg undervise, det er liksom litt den samme følelsen som når jeg var 18 år og fikk sertifikatet. Jeg hadde fått sertifikatet og all teorien og praktisk kjøring var unnagjort. Jeg hadde*

*alltid hatt med meg kjørelæreren ved siden av meg. Overgangen fra å sette seg i bilen alene og skulle kjøre, var litt den samme følelsen når jeg sto fremfor klassen min og skulle undervise – alene om ansvaret.*

Ifølge Per Fibæk Laursen (2004) er det vanskelig å forestille seg betingelsene og kravene og mulighetene til å leve opp til dem så lenge man ikke selv har prøvd det (Fibæk, 2004). Fibæk (2004) fremhever at praksis i utdanningen gir en viss idé om arbeidet og enkelte erfaringer med hvordan man selv fungerer. Selve arbeidsbetingelsene er spesielle under utdannings praksisen, og arbeidsmengden og ikke minst ansvaret er begrenset i forhold til det egentlige ansvaret man møter i yrkeslivet.

I uttalelsen fra Janne fremkommer det at man er ikke ferdig utlært selv om man har bestått utdanningen. Yrket er ikke slik man forestilte seg det på forhånd, og en kan oppleve en hverdag helt annerledes enn det som var forventet. Dette kan føre til skuffelse, oppgitthet eller en følelse av å mislykkes, og videre et ønske om å forlate yrket. (Caspersen og Raaen 2010). Kan det tyde på at utdanningen er for lite orientert mot det å jobbe som lærer?

Hansen & Helgevold (2010) og Rørnes (2010) skriver begge om lærerstudenter som har erfart og viser til manglende sammenheng mellom det de lærer i lærerutdanningen, og det de opplever i praksis.

«Praksis er virkelighetens verden, mens pensumbøkene er fulle av teorier som oppleves som lite relevante og nyttige med hensyn til de utfordringene studentene møter i praksis» (Rørnes 2010:164).

Tiril er tydelig på hvordan hun oppfattet utdanningen, dette kommer helt momentant fra henne:

*MIN UTDANNING VAR SOM OM DEN VAR LEST FRA EN BOK. De lærerne hadde nok ikke vært ute i skolen og opplevd selv. Det kan godt være at de hadde lest veldig mange bøker, men når vi som studenter kom med opplevelser så ble vi nesten «blåst bort» fordi det passet ikke inn i disse bøkene.*

Lars uttaler at i forhold til læreryrket så tror han at det er en ganske stor del som ikke kan læres på lærerskolen, eller universitetet.

*Det er litt som å være fotballtrener, enten så har man den evnen til å formidle og klare å motivere elevene. Eller så tror jeg rett og slett at man ikke har den. Det er menneskelige medfødte egenskaper. Man kan sikkert lære en del av det, men man kan ikke lære alt. Det er ikke mulig å lese seg til det. Du må liksom være litt menneskekjenner og føle deg frem og du må ha de litt intuitive menneskelige egenskaper for å få elevene til å fungere.*

Lars beskriver sin tro på at det er menneskelige medfødte egenskaper som er viktig for å utføre læreryrket. Rørnes (2010) hentyder at pedagogikkfaget står ovenfor noen særegne utfordringer i møte med studenter som i lærerutdanningen møter et nytt fagområde, og for dem ubrukte ord og kunnskaper som skal anvendes i arbeid med elever. Dette resonnementet til Rørnes (2010) samsvarer med funnene i Østrem (2010) sin studie, jamfør kapittel 2, hvor det fremkom at studentene manglet fagbegreper og viste fravær av et profesjonelt vokabular (ibid). Østrem (2010) savnet at de brukte profesjonelle begreper som indikerer at de er i ferd med å avslutte en utdanning. For å trekke en parallell til Nygren (2004), hvor det fremgår at språket og er viktig, sitat: «profesjonen skal utvikle et felles språk som brukes i utøvelsen av profesjonen, men som kan forstås av folk utenfra» (Nygren, 2004:39). Kan det være at lærerutdanningen er for lite fokusert på å kreve et presist, profesjonelt språk og fag terminologi av de som uteksamineres?

Brekke (2010) fremhever at de kommende lærere bør få et bredt innblikk i skolens totale virksomhet, og at dette må bli integrert i utdanningen. Lærerstudenten dannes både som menneske, samfunnsborger og lærer (Brekke, 2010). Siden overgangen fra studentliv til yrkesliv oppleves som utfordrende for nyutdannede (Skagen, 2012), ville kjennskap til hvordan skolen fungerer i hverdagen og skolens samlede virksomhet sannsynligvis bety en bedre start på lærerkarriæren. Det forventes nemlig at den nyutdannede mestrer skolen som bedrift og system, i tillegg til undervisning, klasseledelse, tilpasset opplæring og til og med undervisning i fag de ikke har utdanning i (ibid). Mangel på tid til å sette seg inn i alt, krysspress og dilemmaer er utfordrende og blir i en del tilfeller overveldende.

I motsetning til, og med kontrast til disse argumentene, uttaler førsteamanuensis Eva Bjerkholt (2013) at praksisjokket er en myte. Hun begrunner dette med at de nyutdannede alltid vet *noe* om hva de går til når de begynner yrkeskarrieren. Til tross for dette er hun åpen for at overgangen fra studentlivet til en komplisert lærerrolle kan medføre utfordringer for enkelte. Caspersen & Raaen (2010) har i sin studie funnet at sjokket i forbindelse med overgangen fra studier til yrke har sine naturlige utfordringer, og at det ikke nødvendigvis er utdanningen man kan legge skylden på. Det kan også være organiseringen av arbeidet i skolen som bidrar til at møtet med læreryrket kan oppleves som vanskelig (Caspersen & Raaen 2010).

### 5.3.1 Veiledning og samarbeidskultur

Tiril som har jobbet i 1,5 år fant raskt noen teknikker for å skaffe seg hjelp. Hun hadde jo ikke noen organisert veiledning, men støttet seg til kollegaer. Hun beskriver det slik:

*Man må ha en eller annen ide om hva man vil oppnå og så kan man gå og spørre om tips. Du må vite hva du vil oppnå – for eksempel om det er substantiv elevene skal lære om, så trenger man et tips til det. Du kan ikke komme å si at, æ har norsk, har du noen ideer.*

*Kollegaene svarer gjerne på sparket – det blir lite tid til så sette seg ned, men i år så har noen kollegaer kommet med idebøker, og det er veldig fint. Hvis det er noe jeg plages med på Itslearning så kommer de med infohefter, eller nettreferanser.*

*I år har jeg mer oversikt over hvem jeg burde gå til, ettersom hvilke problemer jeg har. Man er jo blitt bedre kjent på jobb og vet hvem man skal gå til for å få råd, og man lærer seg jo hvem som kan svare på hva, så i år er det mer effektivt på en måte.*

Tiril har opplevd støtte i kollegiet og dette har hjulpet henne. Hun har også laget seg strategier på hvordan hun skal få hjelp for å kunne komme videre om hun er usikker.

Mari hadde en erfaren kollega på den første arbeidsplassen som hun kunne spørre. Ved at hun jobbet i tett samarbeid med denne kollegaen kunne hun spørre spørsmål og så få svar med en gang, det opplevde hun som veldig positivt. Hverken Tiril eller Mari har hatt formell veiledning, men de opplever det som støttende å kunne spørre kollegaer.

Janne fikk veiledning i to år på første skolen hun jobbet ved. Denne veiledningen uttalte hun at den var meget verdifull. Grunnen til at den var verdifull var at hun visste at en time i uken var satt av til hennes spørsmål og utfordringer. Hun fortalte at hun skrev ned spørsmål og «sparte» de til veiledningstimene. Det var en god måte å gjøre dette på fordi hun sa at det var mange spørsmål underveis, og det ble ikke tid i hverdagen til å få alle besvart når det var ulike ting som oppsto.

Lars hadde ikke noe veiledning da han var nyutdannet. På den tiden var ikke veiledning en praksis i skolen. Dette samsvarer også med det som er beskrevet i innledningen om læreren i historisk perspektiv. Før gikk lærerrollen mer ut på å være sin egen sjef og man var mer overlatt til seg selv. Janne, Tiril og Mari var ferdig utdannet på midten av 2000-tallet og da var veiledning blitt innført som praksis i skolen. Undersøkelsene fra TALIS 2008 og 2013 som beskrevet i kapittel 2, har vært med og bidratt til at veiledning vektlegges. Dette fører igjen til at arbeidsdagen til den nyutdannede blir mer forutsigbar, trygg ved at man har en erfaren lærer som viser vei. Her er det en god mulighet for at læreren får en god og ivaretagende start som igjen fører til at læreren har større sjanse for å overleve begynnelsen og i tillegg kan bli en trygg og god lærer som blir lenge i yrket sitt.

Østrem (2010) vektlegger at de mange forskjellene er så store fra skole til skole at den nyutdannede læreren trenger støtte på sin nye arbeidsplass. Veiledningen vil være av betydning for å gjøre overgangen lettere. Herunder er det viktig at veiledningen som foregår er forankret i en felles organisasjonskultur. Kvalitet i den nyes profesjonslæring krever helhetstenkning. Et sentralt poeng med veiledning er at den nyutdannede inkluderes på arbeidsplassen (ibid). For å trekke en parallell til studien utført av Fantilli & McDougall (2009) konkluderer de med at for nyutdannede er det mange utfordringer de fem første årene og veiledning er en positiv faktor for at nyutdannede blir i yrket og at de kan utvikle en profesjonsidentitet (Fantilli & McDougall, 2009). Tidsbrukutvalget (2009) konkluderer også med at nyutdannede lærere må få relevant og systematisk veiledning og oppfølging.

Ut fra beskrivelser fra informantene og tidligere forskning kan det se ut til at veiledning har en positiv effekt for den nyutdannede for å minske praksissjokket, for å bli inkludert og for å lettere tilpasse seg skolekulturen. Mer praksis i utdanningen og bedre

oppfølging av studentene underveis er tiltak som kan føre til en bedre tilpasset overgang fra studier til yrkesutøvelse (Damsgaard, 2010; Hoel, 2010, Østrem & Hanssen, 2008). For å beholde de gode lærerne er det viktig å gi dem en best mulig start på karrieren, og tilrettelegge for gode opplevelser og mestring av lærerrollen. «God oppfølging av nye lærere kan være med på å bidra til redusert frafall og mer kompetente lærere» (Smith & Ulvik 2010:44).

#### **5.4 Mestringsforventninger**

Mestringsforventningene viser, ifølge Klassen og Chiu (2010), at opplevelse av lav mestring hos lærere forutsier sannsynlighet for at de kan slutte i yrket (ibid). Det viser seg at lærernes mestringsforventninger predikerer en rekke forhold som blant annet elevenes motivasjon og prestasjoner, lærernes holdninger til innovasjon og endringer og lærernes tendens til å avslutte karrieren som lærer før oppnådd pensjonsalder (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Mestringsforventning (self-efficacy) er et begrep som vi kan bruke i denne sammenhengen for å forstå hva Mari sier. Mari vektlegger kjerneoppgavene og det å få være med elevene og skape gode klassemiljø som faktorer som gir henne mye. Hun likte godt det å lede klassen og få være tilstede og hjelpe elevene. Gleden ved å se at elevene mestret og lærte seg et fremmedspråk vektla hun høyt og hun smilte når hun beskrev interaksjonen med elevene. I Mari sin situasjon var det flere årsaker som ledet til at hennes mestringsforventninger ble lavere og lavere. Hun hadde høye forventninger til seg selv og ønsket om å undervise elevene. Bandura (2006) hevder at mestringsforventning er en situasjonsbestemt vurdering av å være i stand til å utføre bestemte oppgaver for og nå bestemte mål (Bandura, 2006). Dette kan forklares med at mestringsforventning har sammenheng med hvilke oppgaver en blir bedt om å løse og hvor lang tid man har på seg til å løse oppgavene. Hvilke hjelpemidler som er til rådighet, arbeidsforhold, rammefaktorer og hvilken situasjon en til enhver tid står ovenfor.

Mari opplevde flere ganger at timer ble «borte» til andre ting enn hennes planlagte undervisning. Det viser seg at lærerens mestringsforventninger påvirkes gjennom beslutninger som skoleleder tar (Klassen og Chiu, 2010). En del av læreryrket er å



forholde seg til beslutninger som læreren ikke har vært med på. Å skulle prestere når en ikke selv har kontroll på premisene, kan være frustrerende. Langvarig frustrasjon vil tynne ut forventningene om mestring (Bandura, 1986, Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Mari beskrev videre at hun var usikker på å sette karakterer, spesielt på muntlige fremføringer. Det var ingen hun kunne spørre, hun var jo den eneste læreren som var der og hadde sett fremføringen som elevene gjorde. Mari savnet å kunne diskutere det å sette karakterer med en kollega. Det var i tilfeller når elevene var misfornøyde med karakteren at hun syntes det ble vanskelig. Men også når elever sa at de var overrasket over hvor gode karakterer de hadde fått. Hun ble også da usikker på om hun hadde vært for snill. I teorien til Bandura (2006) beskriver han at forventningene til mestringen utvikles gjennom erfaring ved å mestre liknende situasjoner og oppgaver man tidligere har løst. I starten av yrket har man ikke denne erfaringen. Mari følte seg usikker mange ganger, det kan tenkes at dette ga en lav mestringsfølelse etter hvert. Skaalvik og Skaalvik (2010) fremhever at i en situasjon hvor alt er nytt må forventningene settes ned. Som ny lærer vil man kunne oppleve at forventningen til oppgaver og mestringen av disse vil ikke alltid vil kunne innfris fordi læreren hele tiden er stilt ovenfor et vell av nye oppgaver. Det kan tenkes at dette var det som Mari opplevde, hun sier at «alt, kom som julekvelden på kjærringa», det beskriver at alt var nytt og overraskende for henne. Fra metastudiet til Skaalvik og Skaalvik (2013) viser det at de fleste lærerne trives godt med arbeidet og at det er selve undervisningen og samværet med elevene som driver dem. Dette betegner også Mari som viktig, og at det fører til at hun kjenner på mestringsfølelse.

Lars beskriver at å bygge gode relasjoner er det en vesentlig grunn til at han har lyktes i lærerrollen. Han mener at relasjonsbygging er han god på. Dette gir han en opplevelse av mestring. Han er tydelig på at han er god på det sosiale og fortsetter å bygge sin lærerrolle med utgangspunkt i dette, og det blir en positiv spiral. Lars har en bestemt oppfattelse, med bakgrunn i hans erfaring, av at slik er det for han. Banduras (2006) teori understøtter at en persons indre kognitive og følelsesmessige egenskaper er faktorer som er viktig for at man kjenner mestring. I tillegg er det en tredje faktor i Banduras (1986) teori; den sosiale samhandlingen, og at disse tre faktorene influerer gjensidig hverandre. På bakgrunn av Banduras teori kan man si at Lars har således klart

å oppfylle disse tre faktorene for mestring ved å få til relasjonsbygging og det sosiale samspillet til elevene. Dette gir dette en følelsesmessig og tankemessig gjensidig positiv effekt for han (ibid).

Tiril som har jobbet i 1,5 år belyser dette med mestring ved at hun endrer på det som ikke fungerer i undervisningsopplegget, altså når hun ikke har kjent mestring eller som hun selv sier:

*Det blir en del prøving og feiling når man er ny og man lærer seg etter hvert hva som fungerer.*

*Jeg tar ting mer på sparket nå. Når jeg startet hadde jeg et tidskjema jeg fulgte, det er nesten litt morsomt å tenke på. Jeg hadde et ark hvor det sto at fra 09.00 til 09.10 skulle vi gjøre det og 09.10 til 09.20 skulle vi gjøre det. Slike tidskjema hadde jeg for hver eneste time jeg gikk inn i. Jeg gikk jo ut av timen med ingenting gjort egentlig. Det gjorde ting bare enda verre.*

*Elever som kommer og viser meg noe de har fått til og som har opplevd mestring – det gir en god følelse.*

Tiril bemerker videre at det beste med yrket er:

*Når elever kommer og sier at du har lært dem noe – eller at de viser forståelse. Når dette skjer skaper det en god følelse.*

Mestringserfaringer som dette er den viktigste kilden til forventning om mestring (Bandura, 1997). På bakgrunn av hva Tiril og Lars oppga som sine mestringserfaringer viser det hvordan disse situasjonene er med på å styrke troen på seg selv som lærer. Ut fra informasjonen fra informantene, synes det viktig ved ansettelse av nyutdannede lærere å planlegge starten på deres karriere slik at de opplever mestring fra første dag. Det kan avverge prematur bestemmelse om å forlate yrket.

## **5.5 Tidspresset**

Tiril som hadde jobbet halvannet år da hun ble intervjuet svarer umiddelbart på spørsmålet om hva som er mest utfordrende med yrket:

*å få tid til alt man skal det er det mest utfordrende.*

Ved oppfølgingsspørsmål hvor hun kan utdype på hvilken måte hun kjenner tidspresset svarer hun:

*Man gjør hele tiden prioriteringer på hva som er viktigst. Om det er å sitte ekstra og tenke på gjennomføring av undervisning, eller om det er å tenke å bruke tid på enkeltelever, så gjøres det prioriteringer hele tiden. Hver eneste dag gjør jeg prioriteringer.*

*I begynnelsen pleide jeg å skrive ned tanker og refleksjoner etter endt arbeidsdag, men nå gjør jeg bare prosessen i hodet. Det blir litt mye å skrive og det tar for lang tid å skrive ned alt man tenker. Du bare gjøre det slik for å i det hele tatt klare neste dag.*

Denne refleksjonsdelen av læreryrket er noe av det viktigste en lærer kan gjøre og det blir vektlagt i utdanningen (K06). Dette for at man skal kunne tilpasse og gjøre endringer om noe ikke har fungert godt, eller for å fortsette å gjøre mer av det som har fungert godt i timene. Teoretikeren John Dewey (1916) fremhever "learning by doing", and *refelection*: "We do not learn from experience. We learn from reflection on experience". (Dewey, 1916). På bakgrunn av ordspråket som teoretikeren J. Dewey er kjent for, kan man si at refleksjon av undervisning er vesentlig for en lærer. Det kan se ut til at Tiril som har jobbet i 1,5 år lar denne refleksjonsbiten bli til en mental prosess som hun gjør «i hodet», i stedet for å skrive ned notater. Tiril begrunner det med at det er tidsbesparende. Det kan tenkes at skriftlige notater gjør det lettere å gå tilbake og finne frem til det man opprinnelig tenkte om undervisningsopplegget i motsetning til å gjøre det mentalt, noe som kan føre til at det blir glemt.

Lars som har jobbet i yrket i 16 år uttaler følgende om refleksjonsbiten:

*Hvis en time ikke går slik en hadde tenkt, så fikk man i alle fall gjort noe av det man skulle, og så tenker jeg ikke mer på det.*

Ved oppfølgingsspørsmål på om dette er en overlevelsesteknikk bekrefter begge at de ser på det som overlevelsesteknikk. Det er ikke tid til å reflektere eller dvele ved timer eller situasjoner som ikke hadde gått slik en hadde tenkt i utgangspunktet. Tiril er helt klar at hun må spare inn tid på refleksjonsbiten. Allerede etter et halvt år var det så mye å tenke på, at hun bestemte seg for at hun ikke måtte tenke på jobb når hun kom hjem,

fordi det gikk ut over hjemmesituasjonen. Hun hadde også fått råd fra en kollega som fortalte henne at hun satt aldri lengre på jobb enn til 16.30, da gikk hun hjem og hun jobbet bevisst med å ikke å ta med seg tanker hjem. Dette rådet fulgte Tiril, og øvde på å ikke ta med seg tanker og jobb hjem, hun mener det har hjulpet henne.

Lars følger opp med å si at tidspress kjenner man også på i forbindelse med den tiden man har til rådighet når det gjelder rettleiing. Han uttaler seg med ganske stor sikkerhet når han snakker om tidsbruken:

*Ja, det ble som det ble – ferdig med det. Noen ganger ser man at man ikke får tid til det og det – ja så får elevene det bare dagen etter. Eller dagen etterpå der – sånn er det bare. Man er nødt til å ikke være for – hva skal man si – hvis man er for pliktoppfyllende så varer man ikke lenge som lærer. Da blir man fort utbrent og så blir man sykemeldt.*

Ved oppfølgingsspørsmål på om han har sett eksempler på dette eller kjent på det selv svarer han:

*Ja, jeg kjente på det selv i begynnelsen når jeg var ny som lærer. Jeg har jo sett mange opp gjennom årene, spesielt nyutdanna lærere som varer veldig kort tid. Enten blir de sykemeldt, eller så slutter de og det er fordi de bruker for mye tid på å planlegge og er for pliktoppfyllende i arbeidet sitt – de er perfektjonister sånn sett. Det er noe helt annet å være lærer år etter år, enn å være nyutdannet og komme rett fra lærerskolen og ha en oppskrift på hvordan alt skal gjøres.*

På bakgrunn av det som Lars har uttalt fremkommer det at han har gjort seg opp en mening om det å være nyutdannet. Han beskriver videre at når nyutdannede kommer ut i yrket og skal sette alt i kraft, som de har lært. Har han lagt merke til og reflektert over at de planlegger alt i minste detalj og skal oppfylle alle krav. Lars mener dette går ikke. Det må gjøres valg underveis og prioriteringer. Tiril bekrefter også dette med tidsbruk og prioriteringer, at det er noen hun gjør. Dette for at hun skal strekke til og klare hverdagsutfordringene.

Lars følger opp og sier at man må være litt laid back, man må ikke være for seriøs. Noen ganger må man være litt useriøs, eller så mister man humøret og så blir det ikke noe artig. Han tror det er noe man bare må finne ut av, det er jo forskjellig fra person til

person. Men hans erfaring er at noen ganger må man bare flire litt av ting og gjøre det beste ut av det.

Tap av kontroll over en krevende arbeidssituasjon kan for mange oppleves stressende og vil derfor kunne bli en psykisk belastning. (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Lars og Tiril har på en måte tatt hånd om dette stresset ved å tilegne seg en strategi, eller gjøre et bevisst valg ved å ikke tenke eller bruke tid på blant annet refleksjon, men bare gå videre. De tar kontrollen ved å gjøre et bevisst valg. Begge begynte med å reflektere over dagen og timene, men de fant begge raskt ut at dette måtte de slutte med.

Her peker lærerne i intervjustudien til Skaalvik og Skaalvik (2013) på at det er et ekstremt forsterkende tidspress i læreryrket. Det høye arbeidstempoet og behovet eller krav om å løse tallrike oppgaver samtidig, oppleves som de mest fremstående stressfaktorene. Janne beskriver tidspresset og sammenligner det med å ha mange oppgaver som skal løses innen kort tid, med å ri flere hester samtidig. Metaforen beskriver en situasjon der læreren står i fare for å miste kontrollen. Dette forårsakes både av en hektisk hverdag på skolen, og at mye av forberedelsene til undervisning må gjøres utenfor normal arbeidstid, slik som om kveldene og i helgene.

Lars beskriver at han er mer eller mindre på jobb hele året, utenom sommerferiene. Som lærer kan man ikke bare gå hjem og glemme jobben helt til neste dag. Han sier at det er nok mange arbeidsgrupper som har det på lik måte, som også får telefoner i helgene og ting de må gjøre, men han tror at lærerne har mer enn de fleste. Jobben kan ikke legges bort, nesten aldri. Tidspresset når det gjelder frister og rettinger som elevene skal ha tilbake er et spesielt tidspress. Han beskriver det slik at det er alltid ting man må forberede og gjøre klart til mandags morgen eller til neste dag. Det er nesten bestandig oppgaver som skal rettes. Sjeldent blir det tid til dette i løpet av en arbeidsdag, det må gjøres ved å ta helgene i bruk, eller feriene. Ellers blir det slik at elevene får prøvene igjen flere måneder etter de har hatt prøvene og det er jo ikke greit. Retting må man ta utenom arbeidstiden.

*I perioder jobber man jo mer enn de 45 timene man skal i løpet av uka. Kanskje jobber man 60 timer før jul og før påske. Man risikerer jo at elevene ikke får vurdering til jul, om man skulle jobbe 45 timer i uka, men at elevene får arbeidene*

*tilbake i februar. Dette holder ikke mål på noen som helst måte, det er tidsfrister og disse tidsfristene holder ikke stikk med timeantallet som skal jobbes i uka. Timene vi har til rådighet henger ikke sammen med timeantallet og arbeidsmengden i perioder.*

Videre beskriver han at juleferien kommer, og på den måten klarer man å presse seg til å få gjort det man skal.

*De feriene man har må man ha for å ta seg inn, og man må også ha de for å komme ajour med det som forventes at man skal gjøre. – i feriene har man ikke elevene der og man får konsentrert seg og gjort dokumentasjonsarbeidet. I hverdagen er elevene der og det er ikke mulig å få gjort all retting i løpet av en arbeidsdag. Får man 20 norskprøver som skal rettes, så går det gjerne 15-20 timer til rettearbeid. Hvor skal man hente de timene fra i arbeidsuka?*

På spørsmål om rettarbeidet har forandret seg og om han bruker mer tid nå enn før er Lars klar på at han gjør det og det skyldes dokumentasjonen. Det er ikke nok å rette en prøve og så gi eleven tilbakemelding på arket. Nå skal det dokumenteres, det skal gis vurdering underveis, ut fra kriterier man må utarbeide i forkant. Det tar tid å utarbeide kriterier, det skal gjøres for alle fag. Kriteriene skal også utarbeides med hensyn på måloppnåelsene, lav middels eller høy. Kravene til dokumentasjon gjør rettearbeidet til en tidkrevende prosess. Foreldrene ønsker også å se vurderingene som er gjort, da skal alt være dokumentert slik at vi kan begrunne hvorfor eleven fikk resultatet eller karakteren som er gitt. Det skal i tillegg skriftlig redegjøres for hva som kan bli bedre. Dette skriftlige arbeidet må gjøres til utviklingsamtalene som er høst og vår, samt til jul og til sommeren.

Skolen skal også ha dokumentasjon, denne skal inn i skolens database for oppbevaring, på ItsLearning samt flere andre teambaserte databaser. Det er strenge krav om sikkerhet for de digitale løsningene på grunn av regler om personvern. Alt dette tar tid og man må omstille seg, og tenke på alt man skal, og er alle frister nådd og er all dokumentasjon inne i tide. Dette samsvarer med resultatene som tidsbrukutvalget (2008) fant i sine undersøkelser hvor mange oppgaver som lærerne i dag utfører i skolen, tar for stor del av lærernes tid. Disse oppgavene er ifølge det utvalget kom frem

til blant annet dokumentasjon rundt enkeltelever, rapportering til skoleledelse, kontakt med foreldre/foresatte og kontakt med enkeltelever utenom undervisningen. Parallelt med tidsbruk utvalget fremhever Hargreaves (2004) og Lindqvist & Nordanger (2006) at nye krav til dokumentasjon og oppfølging tar mer tid enn før og fører til at lærere opplever tidspress.

Tidspress er den desidert største indikasjonsfaktoren og belastning når det gjelder stress og utmattelse. I undersøkelsen til Skaalvik & Skaalvik (2009) fremkommer det at tidspress utgjør hele 94 prosent som årsaksfaktor til stress og utmattelse. Dette skyldes økt papirarbeid, rapportering og mange møter. I tillegg kommer ulike prosjekter ofte på samme tid. Lærerne bygger opp en frustrasjon på grunn av mangel på tid til oppgaver som kreves, og på grunn av oppgaver som trekker oppmerksomheten bort fra det som de mener er det viktigste, nemlig undervisningen og forberedelsen av denne (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Lærere står ovenfor krysspress mellom ulike oppgaver, alle er viktige hva skal de velge? Lars nevner at man må være laid back, eller så mister man humøret. Det kan se ut til at for å overleve er det viktig å gjøre prioriteringer. Alle lærerne er samstemte om at tiden ikke strekker til.

## **5.6 Utmattelse, utbrenthet og stress**

Lærerne er blant de yrkesgruppene som sliter sterkest med arbeidsrelatert stress og utbrenthet (Chang, Mei-Lin, 2009; Brouwers & Tomic (2000). Sykefraværet blant lærere er økende og det er ikke mange som er i yrket til de er 67 år. Mulige løsninger for lærerne kan være å gå over i redusert stilling eller forlate yrket helt til fordel for en annen jobb. Mange går også av med førtidspensjon viser resultater fra Skaalvik og Skaalvik (2013) studie. Det vil derfor være interessant å se på ulike utfordringer i læreryrket som fører til utmattelse, utbrenthet og stress.

### **5.6.1 Man kan ikke sette seg ned å lukke en dør**

Lars understreker at han ser på helger, vinterferie, påskeferie som pauser. I disse pausene så retter man arbeid eller planlegger undervisning. Det er egentlig ikke nok til å få overskudd av, det er bare for å komme seg ajour og få en liten pause. Det er kun sommerferiene som gir overskuddet etter at man har koplet helt ut arbeidet for en periode. Ofte tar det en til to uker etter skolen er ferdig før man har koblet seg helt av

rent tankemessig og så begynner man å koble seg på en til to uker før skolen begynner. Ved oppfølgingsspørsmål på hvilken måte han kjenner at han blir mer sliten beskriver han slik:

*Av all støyen og alt maset – det som jeg tenker er nok at når jeg passerer 50 år så trenger jeg nok mere kontortid og mindre undervisningstid.*

*Fordi når man går inn i klasserommet så må man være på og tilgjengelig, i godt humør og klar for det som møter en. Kan ikke sette seg ned og lukke en dør og så jobbe. Som lærer er det aktivitet og uforutsette situasjoner hele tiden. Det er når en kommer hjem og setter seg ned at man kjenner slitenheten og den mentale utladningen. Jeg merker at den utladningen er mye sterkere nå enn hva den var for 10 år siden. Det har nok med alderen å gjøre.*

Uttalelsen fra Lars kan sees i sammenheng med uttalelser lærere i aldersgruppen 35 – 50 år i intervjustudien til Skaalvik og Skaalvik (2013). Hvor lærere tilkjenner at en helg ikke er nok for å samle krefter. Måten flere lærere i studien beskriver at de har håndtert dette på er å få sykemelding for en kortere periode. Det er flere lærere i aldersgruppen 35-50 år som oppga dette som strategi for å overleve (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

### **5.6.2 Ingen tro på bunden arbeidstid**

Lars har ikke noen tro på bunden arbeidstid. Videre ser han på vinterferier, jule og påskeferier som mentale pauser og beskriver det slik:

*Jeg har ingen tro på dette med bunden arbeidstid fra 08.00 til 16.00. De dagene når jeg er ferdig å undervise kl. 14.15, da er jeg så sliten i hodet at hvis jeg da skal sitte på jobb, bare for å sitte på jobb kommer det til å bli to lite produktive timer. Jeg må gå hjem og gjøre noe annet og så heller gjøre noe konstruktivt på kvelden, eller i helgene. Det er en veldig dårlig løsning det med bunden arbeidstid som lærer. Man trenger den friheten til å bestemme selv.*

Lars sin uttalelse kan sees i sammenheng med begrunnelsen til lærerstreiken som ble innledet ved begynnelsen av skoleåret 2014. Forslaget om økt tilstedeværelse ble forkastet av 73 prosent av lærerne. Lars beskriver at hvis forslag som dette går gjennom



kommer han til å slutte i yrket. Handlefriheten blir truet om det skulle bli pålegg om bunden arbeidstid. Videre at dette vil medføre mistillit til profesjonsutøvelsen og forståelsen for samfunnsmandatet som lærerne utfører. Lars har beskrevet at læreryrket innbefatter store arbeidsmengder i enkelte perioder og at det er frister som skal overholdes. Det vil da være vesentlig at lærerne får styre sin egen arbeidsdag. I de krevende periodene er det ikke nok med en 8-timers arbeidsdag, da må man stå ekstra på. Feriene er som mentale pauser. De trengs for å lade opp til de periodene som er ekstra krevende. Ved å innføre faste arbeidstider får ikke den enkelte lærer utnyttet sin individuelle frihet til å planlegge undervisning og gjøre rettelser i takt med sin egen bestemmelse om når det er best å utføre det. Autonomi og profesjonalitet trues og presses ved en innføring av bunden arbeidstid (Lied, 2014).

### 5.6.3 Stressnivå

En av grunnene til at Mari opplevde stress forklarte hun ut fra at som faglærer hadde hun fått tildelt et visst antall timer hvor hun skulle få gjennomgått pensum og hun planla undervisningen sin ut fra dette. I mange tilfeller opplevde hun at timene forsvant til KUPP, Kulturelle skolesekken, utdanningsmesser, turdager, tentamensgjennomføringer og andre hendelser som hun ikke var informert om. Dette kunne hun få beskjed om bare noen minutter før undervisningen og timen hun hadde planlagt. På denne måten ble hun hengende etter med undervisning, og kanskje noe bare måtte utgå. Hun er jo ansvarlig og hvis foreldrene kontaktet henne må hun da forklare hvorfor hun ikke har gjennomført en undervisning som hun er ansvarlig for å gjennomføre.

*Tenk om foreldrene ringer, hva skal jeg si: at vi ikke fikk tid til å gi den undervisningen som deres barn har krav på.*

Paradokset her er at hun ikke kan styre alt, som gjør det slik at hun ikke rekker å få gått gjennom pensum. Dette styres av skoleledelsen. Hun kjenner på pliktfølelsen for å få gjennomført pensum og undervisningen, men kan ikke styre rammefaktorene og kommer da i en situasjon som over tid ikke kjennes greit ut. Denne følelsen er ikke god å kjenne på og man får ikke gjort noe med det. Denne situasjonen kan forklares ut fra det som Rubecksen (2010) beskriver som organisatorisk autonomi som beskrevet i kapittel 3. Hun mister kontrollen og kan heller ikke påvirke avgjørelser gjort på organisatorisk

nivå, men må være den som må være tilgjengelig for eksempel når foreldre stiller spørsmål. Læreren er førstelinjetjenesten til foreldrene og må håndtere å snakke med dem. Hun opplevde bare en gang at en mor ringte, denne samtalen forøvrig gikk fint. Mari forklarte at det var mer den følelsen av å vite at hun ikke fikk gjennomført det hun skulle, og at hun ikke kunne påvirke det, og at til stadighet slike uforutsette ting skjedde slik at hennes timer utgikk. Hun prøvde å ta det opp med ledelsen men fikk til svar at slik var det bare, ikke noe de kunne gjøre. Reidar J. Mykletun (2002) poengterer at et særtrekk ved skolen som arbeidsplass er pliktrelasjonen som forklares ved at læreren må bære konsekvensene av feil og mangler lenger oppe i systemet. Hvis støttesystemene rundt læreren og skolen svikter, er det læreren som er det siste leddet eller førstelinjetjenesten alt etter hvordan man ser det, og som må bære konsekvensene av de eventuelle øvrige manglene.

Følelsen av å stå i møte med en umulig oppgave og ikke ha kontroll ble noe Mari ikke kunne leve med over tid, og hun tenkte ofte på om det var slik hun skulle ha det framover. I de fleste yrker har arbeidstakere måter de kan beskytte seg på om de får umulige oppgaver. Dette er ikke så vanlig og heller ikke så lett å få til i læreryrket (Stoeber og Rennert, 2008). For Maris del resulterte dette i at hun kjente på at hun ikke hadde kontroll over sin yrkesutførelse, og hun begynte å stille spørsmål ved det å være lærer. Mari opplevde at hun befant seg i et problematisk spenningsfelt hvor hun ikke hadde kontroll, men hadde ansvaret, og som Mykletun (2002) peker er nettopp slike opplevelser en faktor som kan bidra til å forklare hvorfor lærere er en risikogruppe med hensyn til utbrenthet og stress.

#### **5.6.4 Relasjonelle utfordringer**

Janne opplevde utfordringer i relasjonene mellom seg og foreldrepåret i forbindelse med jentemobbingen som pågikk i klassen hun var kontaktlærer for. Hun beskriver en pågående situasjon med jentemobbing over flere år. På slutten av det første året mente hun de hadde løst dette, men det fortsatte inn i et nytt skoleår. Utfordringene lå i at foreldrene til mobberen ikke var enig og dette ble en utfordring for skolen. I tillegg var Janne alene om håndtere mobbesituasjonen. Hun hadde hjelp fra PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste). Dette var verdifullt, men hverdagen og utfordringene som oppsto

daglig var hun ganske alene om. Dette ble en utmattelsesprosess og hun forlot jobben fordi hun var utslitt.

Relasjonsorienterte teorier vektlegger risikofaktorer i krevende medmenneskelige forhold, for eksempel mellom lærer og elev, lærer og elevens foreldre. Det er en krevende side av lærerarbeidet. I Jannes situasjon var det flere faktorer som spilte inn, men det var krevende medmenneskelige forhold som var utfordrende. (Jennett, Harris og Mesibov, 2003). Janne hadde stått i denne situasjonen over lang tid. Hun vektlegger at situasjonen var utslagsgivende for at hun ble sliten og utmattet og til slutt sykemeldt og endte opp med å forlate yrket. Det å legge til rette for et godt psykososialt miljø er en kontaktlærers ansvar. I forlengelsen av dette arbeidet ble relasjonsarbeidet Janne skulle ha med foreldrene en utfordring i seg selv på grunn av ulikt syn hos foreldrene til mobberen.

Den profesjonelle lærer skal hele tiden ha elevens beste i fokus. Fokuset for Janne ble både det å ivareta jenta som mobbet og jenta som ble mobbet. I tillegg hadde hun et foreldrepar som også man måtte prøve å finne et felles utgangspunkt for, her var det kulturelle forskjeller mellom foreldrene som var en medvirkende faktor til utfordringene. Det kan være krevende å møte ulike kulturer og forstå og respondere adekvat på de ulike verdsett som er gjeldende i foreldregruppen. Forskning og teori innenfor hjem- skole samarbeid viser at det aller beste for å få til et godt samarbeid er når foreldre og skole har et felles utgangspunkt å jobbe ut fra (Fletcher, Greenwood og Parkhill, 2010). Lærerens rolle blir da å kunne strekke seg for å nå dette felles utgangspunktet. Kan det tenkes at Janne ble stående litt for alene om denne situasjonen? Kunne den vært håndtert annerledes fra ledelsens side for å unngå stress og utbrenthet?

Ved oppfølgingsspørsmål på hva Janne selv mener kunne vært gjort annerledes, siden hun nå har hatt mulighet til å få situasjonen på avstand sier hun at det skulle vært slik at når man opplever noe slikt, så får man mindre av sine vanlige undervisningstimer. Slik at læreren ikke er nødt til å slutte i yrket, eller forlate yrket for å kunne lade opp batteriene igjen. Når det gjelder mobbing og liknende krevende hendelser, er det nok viktig at ledelsen griper inn og tar over kommunikasjonen med foreldre slik at læreren

kan konsentrere seg om sin undervisning. Et annen mulig løsning er at læreren får fritak for en del undervisning når vanskelige situasjoner oppstår.

Igjen legger hun til at er det et økonomisk spørsmål. Hvem skal betale for dette? Det koster å få inn vikarer, eller at noen må gå inn og overta undervisning. I alle fall er det jo læreren som må betale i form av ekstra medgått tid og ressurs. Dette bør enhver profesjonell skole tilstrebe og ha rutiner for å unngå. Læreren må også beskyttes på en måte i slike tilfeller og i alle tilfelle når man er ny i yrket og ikke har erfaringsgrunnlag eller referanser for å kunne stå i slike situasjoner. Janne beskriver her en utmattelsesprosess, som førte til at hun valgte å forlate yrket (Chang, 2009). Etter at hun hadde vært borte fra yrket i to år, ønsket hun seg tilbake. Utbrenthet beskrives ofte som et syndrom slik som fysisk og emosjonell utmattelse. Det kan tyde på at Janne opplevde en emosjonell utmattelse og det kan lede til at man ikke klarer å stå i yrkeshverdagen (Brouwers & Tomic, 2000).

## **5.7 Hjem – skole samarbeid**

Forventningene fra skolen i dag er i en helt annen kategori når det gjelder involvering fra foreldrenes side. Skolen skal oppfordre til samarbeid og legge til rette for et velfungerende hjem - skole samarbeid. Bæck (2013) fremhever at forholdet mellom lærere og foreldre kan i ytterste konsekvens føre til at lærere forlater jobbene sine. Det vil være av interesse å sette fokus på lærer – foreldre relasjonen, både for hvordan denne faktoren kan ha betydning for læreres tilfredshet med jobben, og motivasjonen for å jobbe som lærer. I noen tilfeller kan relasjonen oppleves som en belastning i arbeidshverdagen for lærere (ibid).

### **5.7.1 Foreldre er mer krevende nå enn før**

I dag har foreldrene andre forventninger og krav til skolen og til lærerne enn tidligere og dette kan føre til et økende press i læreryrket. Før var foreldre lite involvert i sine barns skolegang og hjem – skole samarbeidet var stort sett begrenset til et foreldremøte og en foreldrekonferanse i året (Bæck 2013).

Lars opplever av at foreldrene er mer krevende og det beskriver han slik:

*For meg så virker det som om både foreldre og elever er mer sårbar nå enn før. For ting som bestandig har vært på skolen, ting man før bare trakk på skuldrene av, det blir til en stor sak nå.*

Læreren står ovenfor en hel klasse og skal se hvert enkelt barn og elevgruppen som en helhet hvor elevene skal blant annet tilegne seg kunnskap om det å fungere godt i et samfunn. Her er det likestilt å legge til rette for sosial læring så vel som faglig læring. Her kan læreren oppleve de krevende foreldrene som en utfordring. Hvor foreldrene går på og ser sitt barn og bare sitt eget barns faglige utvikling og resultatene barnet oppnår.

Lars beskriver denne individualiseringen i praksis ved at han bemerker følgende:

*Jeg synes det er blitt litt mer sånn «snikk – snakk» i skolen, mer styr med foreldrene og mer og mer sutrete elever. Foreldre og elever er mer krevende enn da jeg begynte å jobbe - det er litt sånn at de skal ha ting litt på et sølvfat. Både opplegg og vurderinger.*

Det er en forandring som har skjedd de 10-15 siste årene påpeker han. Han sier at en grunn kan være at man ser konturene av et forbrukersamfunn og det har ført til en individualiserende holdning, foreldrene ønsker alt lagt til rette for sitt barn. Bæck (2010) fremhever det i sin artikkel hvor hun beskriver at foreldrene er blitt som konsumenter, hvor skolen skal legge til rette og foreldrene krever mer og mer for sitt barn (Bæck, 2010).

Individualiseringen har gjort sitt inntreden, hver enkelt elev skal sees og skal utfordres faglig. Individualiseringen kan man se i sammenheng med de dypgående forandringer som har skjedd i samfunnet de siste årene. De siste 10-15 årene har det norske utdanningssystemet forandret seg i et raskt tempo vi ikke har sett før (Hovdenak, 2010). Krange og Øya (2005) viser til at utdanningssystemet viderefører de allmenne og aksepterte verdiene. Videre skal disse verdiene internaliseres i hver enkelt elev gjennom skolegangen. Utvikling av egenskaper som uavhengighet og selvstendighet hos barn og unge, samtidig som ansvarsfølelse for sine valg er en sentral verdi i Norges moderne samfunn (Fauske og Øya, 2003).

Tiril har jobbet i 1,5 år som faglærer, hun sier følgende på spørsmål om erfaringer med hjem-skole samarbeid:

*Det kan jo gå veldig opp og ned – det – Det kommer jo an på hvilke krav foreldrene stiller. Noen er ikke så glad i å ha kontakt, og noen vil gjerne ha oppdateringer hver dag. Det å lage seg ett eller annet system er lurt, for å imøtekomme foreldrene slik at de føler seg forstått og tatt på alvor.*

På spørsmål om hun opplever en del foreldre som krevende?

*Ja nå må jeg jo si at ingen sender krav til meg personlig, det blir jo til kontaktlærerne. Det er jo veldig greit at kontaktlærer har en oversikt og det ville bli veldig rotete hvis foreldrene skulle sende direkte til faglærerne, det er greit at det er en som på en måte har oversikt. At disse kan vurdere å finne ut hensiktsmessige svar til foreldrene, teamet diskuterer hvordan man skal løse krav og spørsmål fra foreldrene, hvis det er litt større avgjørelser.*

Foreldremøter er jo også en del av hjem-skole samarbeidet, Tiril beskriver det å være med på foreldremøte slik:

*Det virker veldig positivt – det er mer positivt enn utviklingssamtaler. Det kan jo være fordi det er starten av året og alt er mer positivt da.*

Tiril har jobbet i 1,5 år som faglærer, hun har jo ikke hatt foreldresamarbeid i denne perioden, men hun har jo vært med og har gjort seg noen tanker rundt dette. Hun har deltatt på et par utviklingssamtaler, hvor hun mest var med for å lære. Mange nyutdannede blir kastet ut i dette med foreldresamarbeid, utviklingssamtaler og foreldremøter. Tiril er på en måte heldig stilt som kan ha tilnærmet seg dette på en myk måte hvor hun kan være med som observatør. I tillegg sier hun at hun har hatt mye støtte fra teamet i det når hun skulle ta kontakt med foreldrene. Et eksempel på hvordan det kunne utarte seg da hun startet var:

*Jeg var veldig pysete eller måtte lese en mail 100 ganger før jeg sendte den og måtte være helt bombesikker på hva som sto i den og måtte kanskje høre med, ja få en kollega til å lese over mailen før jeg svarte. Jeg er nok blitt mere sikker på at jeg nå kan svare foreldre selv. Jeg tør nå å gjøre det, jeg er mer sikker i dag etter 1,5 år.*

Tiril sitt møte med foreldrekontakt er noe begrenset.

### 5.7.2 Relasjonsbygging alfa og omega

Lars beskriver det med å ta seg tid til relasjonsbygging i starten, enten når man tar over en klasse eller er ny på en skole er «alfa og omega». Han mener han har vært god på det sosiale og fått god kontakt med elevene og har vært godt likt av elevene og beskriver det slik:

*Man må liksom være litt menneskekjenner og føle seg frem og du må ha de litt intuitive menneskelige egenskaper for å få elevene til å fungere. Det tror jeg har berget meg fra mange konflikter og det har hjulpet meg til å få gode klassemiljø. Få bort litt sånn, ja tar lurven av de useriøse bråkebøttene og liksom får klassen til å dra lasset litt i lag. Der hele klassen ønsker å gjøre det bra, det tror jeg har vært til veldig god hjelp for meg. Dette gjør det slik at jeg har trivdes og fortsatt trives. Den sterke siden har vært det sosiale, ja og det faglige har jo logge i bønn.*

Ved å skape gode klassemiljø og ha en god og positiv relasjon til elevene, ser Lars og har også erfart at dette har roet ned og skapt positive ringvirkninger for hjem-skole samarbeidet. Han har aldri hatt de krevende og utfordrende runder med foreldre. (Van Maele og Van Houtte 2012) skriver om en studie fra Nederland hvor det påvises en positiv sammenheng mellom læreres tillit til foreldre og deres jobbtilfredshet. Lærere opplever en større tilfredshet når de har tillit til mennesker som de samarbeider med i skolehverdagen. Videre er det av betydning at foreldrene oppfatter lærerne som velvillige, kompetente, pålitelige, åpne og ærlige. I studien konkluderer Van Maele og Van Houtte (2012) derfor med at kvaliteten av lærernes sosiale relasjoner i skolen har betydning for den tilfredshet de opplever i læreryrket.

Graden av foreldreinvolvering sier ikke nødvendigvis noe om relasjonen mellom lærere og foreldre. Relasjoner dannes i de direkte møtene mellom foreldre og lærer (Bæck, 2007). Det er flere årsaker til at relasjonen mellom lærere og foreldre er viktig. Hovedfokuset er jo alltid på eleven sitt beste og det er viktig å finne en felles plattform og mest mulig like verdier for å få et velfungerende godt samarbeid. De foreldre som opplever en positiv lærer-foreldre-relasjon vil i lys av dette kunne omtale skole og lærer i positive vendinger. Dette kan være med på å påvirke elevenes holdninger til skole og lærere (Coleman, Collinge og Tabina, 1996). Det er nok sannsynlig at en positiv relasjon

mellom foreldre og lærere vil lette kommunikasjon for begge parter. Det vil være lettere å ta kontakt om behovet skulle være tilstede (Bæck, 2007). Det er sannsynlig at informasjon og kommunikasjon som utføres i en positiv relasjon vil ha en annen form enn i en situasjon med et anstrengt eller distansert forhold (ibid).

En positiv relasjon samsvarer med Lars sin beskrivelse hvorpå han mente at han «lyktes» i lærerrollen fordi han hadde et bevisst forhold og jobbet alltid først med å skape og få gode relasjoner. Han fremhevet at for han var det å bygge gode relasjoner, livsviktig, at en god relasjon med elevene, ja at elevene liker han er viktig. Hvis elevene liker han og får et godt inntrykk av han så blir de fornøyde og videre fører dette til fornøyde foreldre og det blir en positiv sirkel. Dette mener Lars har vært helt avgjørende for at han har klart å holde et positivt og godt forhold til foreldrene. Igjen har dette ført til at dette er en medvirkende årsak til at han har holdt ut og fremdeles er i læreryrket. Han sier at han ikke har hatt noen vanskelige og krevende utfordringer i hjem-skole samarbeidet.

Tillit fremhever han som viktig for at relasjonen skal forbli positiv og fremmende. Lars sin beskrivelse kan sees i sammenheng med det Bæck (2007) trekker frem i sin artikkel, at tillit er en avgjørende faktor i en god relasjon mellom lærere og foreldre. Lærerrollen er i utgangspunktet en rolle som innbyr til tillit og skolen en institusjon som i utgangspunktet innehar stor tillit i vårt samfunn. Tillit i lærer-foreldre relasjonen bygges gjennom møtene de har med hverandre (Bæck, 2007). Tillit på dette nivået betinger en form for interaksjon hvor tillit utvikles gjennom at partene kommuniserer og responderer på kommunikasjon og bekrefter eller avkrefter hverandre (ibid).

## **5.8 Støtte og tillit fra ledelsen og kollegaer**

Tillit til kollegaer og rektor er sett på som selve ryggraden i en organisasjon (Coleman, 1990). Tillit på en skole er definert av Bryk & Schneider (2002) med to dimensjoner lærer-lærer og lærer-rektor. Begge dimensjonene bedrer og styrker relasjonene mellom alle som jobber ved skolen ved at det utvikler tilfredshet og engasjement (Bryk & Schneider, 2002). I motsetning vil mistillit ha signifikante konsekvenser for spesielt nyutdannede lærere, det kan lede til at de tenker på å forlate lærerprofesjonen (Dijana, Brandmo og Elstad, 2015).



Lars har følgende refleksjon om tillit til ledelse og kollegaer:

*Ja, det er jo kjempeviktig at man har et godt forhold til kollegaene sine og til ledelsen. Alt det utenom å undervise, hvis man har et dårlig forhold så vil det jo suge krefter. De kreftene trenger man til å være i klasserommet. Så det er kjempeviktig at man trives og har et godt samarbeid, både for å få ideer og ja for å utveksle erfaringer. Hvis ikke dette fungerer så blir man sliten og det gir dårligere undervisning. Det er tidstyver.*

Mari uttrykker sin erfaring slik:

*Jeg tenker det jeg opplevde som var veldig bra på den første skolen var at det var en veldig åpen dør inn til ledelsen uansett hvilket nivå det var, om det var rektor eller avdelingsledere. Eller om det var de på kontoret, de var kjempehjelpsomme, du kunne komme å få hjelp til nesten hva som helst. Det var også en IT avdeling som var veldig hjelpsom.*

Mari tilføyer også at på den første skolen hun jobbet var det en delingskultur på det de gjorde i klasserommet og i tillegg hadde de fagmøter i norsk hvor de diskuterte og delte opplegg og erfaringer, dette opplevde hun som veldig positivt.

*På ungdomsskolen var det ikke det samme, jeg opplevde ledelsen som lite støttende – ja det er jo litt med ressursene kanskje på ungdomsskolen tenker jeg.*

I den andre lærerjobben som Mari hadde opplevde hun utilstrekkelighet, hun beskriver hvordan hun skulle avslutte en undervisningstime kl 14.15 og så begynne en time kl 14.15 i et annet bygg, det var ikke slik at klasserommene var vegg i vegg. Hun måtte gå i sju minutter for å komme seg til det neste undervisningsrommet og dette var jo helt umulig å rekke. Hun ble hele tiden for sen eller måtte avslutte for tidlig. Dette ble et stort stressmoment for henne gjennom det året hun jobbet ved den videregående skolen. Å kjenne på å ikke kunne være på to plasser samtidig, utartet seg til en betydelig stress faktor for Mari. Hun tok det opp med ledelsen, men fikk til svar at det er bare sånn det er. Mari var ny i jobben og kjente på en utilstrekkelighet. Denne utilstrekkelighet ble hun mentalt sliten av. Ledelsen hadde lagt timeplanen, og når hun sa at hun kom for sent var forklaringen at sånn er det bare. Det kan stilles spørsmål om ledelsen kunne ha handlet annerledes; tatt Mari seriøst, funnet en løsning og lagt bedre til rette. Dette kan vitne om

en uprofesjonell organisasjonskultur. Det er elevene som blir frarøvet undervisningstid til syvende og sist. For Mari ble dette et stressmoment.

Tiril har følgende synspunkt og opplevelser på betydningen av tillit i relasjoner til kollegaer og ledelse:

*Det har veldig STOR betydning, det at du kanskje føler at du blir støttet i det du gjør. At du får ideer og støtte fra kollegaer, som kanskje har mer erfaring enn meg og som kan hjelpe meg på vei.*

*Hvis man har saker man vil ta opp så er det godt å vite at man har en trygg og god relasjon til ledelsen, da er det lettere å ta opp saker. Kanskje saker man synes er litt ubehagelig. Jeg har hatt en del vanskelige saker som jeg har trengt å få snakket om og da er det veldig fint å ha noen å kunne gå til og ta det opp med.*

*Men selvfølgelig blir jo ledelsen også litt «bortgjemt» med at man ikke ser dem i timene hver dag, eller at de er mye på kursing og diverse slike ting. Da er det viktig at ledelsen er ute når de har mulighet.*

Tillit og støtte fra rektor viser seg å være en sterk indikator på at lærere ikke slutter i jobben (Ingersoll, 2001). Det er lettere og overkomme sårbarhet og usikkerhet når nyutdannede lærere har opplevelsen av gode relasjoner sammen med deres kollegaer og skoleledelse. Dette viser seg å være gjeldende for lærere som har jobbet en stund også, tillit og gode relasjoner mellom lærer – lærer og lærer – rektor er fundamentalt. Lars beskriver at hvis ikke dette fungerer, så suger det krefter og det vil gå ut over og kvaliteten på klasseromsundervisningen. Lars uttaler det slik om det skulle være hendelser som går over tid som er krevende, la seg være elever med utfordringer, eller foreldre/hjem problematikk:

*Støtte fra ledelsen er jo alfa og omega – at de tar hovedansvaret hvis det skulle være noe. Konflikter og slikt om det går over tid. Det har man ikke tid og krefter til som lærer.*

På bakgrunn av det som informantene sier så kan man trekke paralleller til forskningen som er gjort hvor det fremkommer at tillit og et godt forhold til ledelsen og kollegaer er utrolig viktig og betydningsfullt.

### 5.8.1 Profesjonskultur

Janne fremhever i sin beskrivelse at hun opplevde at profesjonaliteten ikke var helt til stede slik hun kunne ønsket eller forventet fra ledelsen. Molander & Terum (2008) beskriver at tjenestene som lærerne yter i læreryrket er å lære bort kunnskap og ferdigheter til elevene. Begrepet profesjon er komplekst, men det ligger forventninger i begrepet om profesjonalitet. (ibid). Janne ønsket å lære bort og yte tjenester til eleven og ledelsen opptrådte ikke støttende og møtte ikke Janne på hennes profesjonskrav eller forventninger. Molander & Terum (2008) beskriver at profesjonsbegrepet ikke bare er beskrivende, men det inneholder også forventning om standard og kvalitet, altså normgivende.

I denne studiens empiriske materialet fremgår det at støtte fra ledelsen og kollegaer kan sees på som viktig for utførelsen av yrket. Alle informantene er enige om dette. De fremhever at støtte er viktig og positivt.

Janne beskriver at hun hadde en veldig god «personlig tone» med rektor og kollegaer, det hun opplevde som manglet for seg var det hun vil kalle profesjonalitet og kontinuitet. Molander og Terum viser til (2008) at profesjonell handlingskompetanse handler om det som er knyttet til det utøvende aspektet ved profesjonsutøvelse. Denne definisjonen kan brukes for å forstå Janne når hun ønsker å handle profesjonelt i de ulike situasjoner som kan oppstå i hverdagen. I begynnelsen så hadde hun høye forventninger og krav til seg selv som utøver av yrket, og ønsket å være profesjonell og alltid tilstrebe en holdning for å kunne gi en undervisning med høy grad av faglighet. På grunnlag av at hun krevde dette av seg selv, forventet og krevde hun det av kollegaer og ledelse.

*Flere ganger opplevde jeg det som jeg mener er uprofesjonelt. Hvis jeg kom med ett problem eller noe jeg trengte hjelp til, spesielt undervisningsspørsmål kunne jeg oppleve at ledelsen ikke tok det så seriøst. Eller at jeg satt igjen med en følelse av at, skal du gjøre det så nøye, ja det går ikke. Det er ikke så viktig. Jeg vil kalle det en ukultur.*

Det kunne også være personalspørsmål slik som at hun kom med forslag til forbedringer, eller endringer som kunne gjøre noe bedre eller mer effektivt i hverdagen.

Det ble bare stemt ned og så vidt ikke hørt på. Situasjonen med jentemobbingen, som nevnt i kapittel 5.6.4 – relasjonelle utfordringer, ble for så vidt tatt seriøst og profesjonelt, men ledelsen kom alt for sent inn med hjelp.

*Jeg ble stående alt for lenge alene i arbeidet med jentemobbingen. Jeg var tross alt ny i jobben. I ettertid ser jeg det at jeg skulle ha bedt om hjelp, men det er den derre begynnelsen og at man ikke har erfaring som gjør at man strekker seg til man nærmest ikke klarer mer. Man vil så gjerne og alt er så hektisk når man står midt i det. Man har ikke oversikten og erfaringen.*

Janne og Mari er de to som har hatt opplevelser hvor støtte fra ledelsen ikke alltid var gjeldende. Mari opplevde den første skolen som veldig positiv, men ved den andre skolen hun jobbet på var det manglende støtte fra ledelsen. Hun beskriver at når hun tok kontakt med dem og var fortvilet når timene hennes forsvant, så sa de bare at sånn er det. I tillegg var kontordamen lite støttende, Mari kom ved starten på skoleåret og ville ha tusjer til whiteboarden og da måtte hun «krangle» seg til å få mer enn en farge å skrive med.

Dette går på manglende støtte for at hun skulle kunne utføre og arbeidet og jobben sin på en profesjonell måte. Det å ikke ha flere farger på tusjene når man skal undervise og skrive på tavlen var nok med på å bygge opp under frustrasjonen til Mari. En lærers hverdag er nok utfordrende i seg selv, om ikke hun også skulle være nødt til å måtte argumentere for å få det utstyret som hun trengte for å utføre arbeidet. Hun legger til at det var jo ikke akkurat en ny PC, men noen tusjer hun spurte om. Lars og Tiril har bare hatt positive opplevelser og opplevd ledelsen som støttende. Det fremgår at dette er viktig, Tiril beskriver det som en trygghetsfølelse når hun vet at hun kan komme og spørre sine kollegaer. Lars tilføyer at det er alfa og omega å kunne ha en åpen dør og kunne vite at ledelsen er støttende om det skulle oppstå situasjoner hvor læreren har eventuelle utfordringer.

Sentralt i en arbeidstakers utvikling, både nyutdannet og en med erfaring, er fellesskapets åpenhet. Det er i dette fellesskapet at en del erfaringsutveksling og planlegging foregår. Samtalen og diskusjonen er viktig for profesjonsutviklingen slik at lærerne kan lære av hverandre (Eraut, 1994; Rønnestad, 2008). Det snakkes ofte om

læreren som en individuelt tenkende og handlende. Det er lite som fremkommer i forskningslitteraturen om hvorvidt lærere har mulighet til å sørge for hverandres læring. Ved å vektlegge relasjonen mellom læreren og kollegene for å utøve profesjonslæring, viser skolen at den tar denne læringen blant voksne på alvor. Skolen er en arbeidsplass for voksne, ikke bare et sted hvor læreren interagerer med unge mennesker (Jakhelln, 2011).

Det ikke enkeltepisodes i seg selv som er utslagsgivende for om lærere slutter, men Mari og Janne beskriver at det var medvirkende årsaker til at det ble utfordrende å utføre sitt profesjonelle arbeid. Manglende støtte og at det pågår over tid gjør det utfordrende. En studie som er gjennomført med nyutdannede fra Australia bekrefter at dette er en utfordring for nyutdannede hvor mangel på støtte fra kollegaer og et utfordrende arbeidsmiljø er de mest signifikante årsaker til at nyutdannede lærere slutter (Goddard & O'Brien, 2003).

## **5.9 Autonomien i lærerrollen**

I lærerrollen er dette helt grunnleggende at medbestemmelse og selvbestemmelse fører til trivsel og mestring, på samme måte som at mennesket har et grunnleggende psykologisk behov for autonomi ifølge selvbestemmelsesteorien (Deci og Ryan, 2000). Deci og Ryan (2000) skiller mellom selvbestemte aktiviteter og de aktiviteter som utføres på grunn av ytre påvirkning. Teorien forstås ut fra at med desto større grad av ytre kontroll, desto mer vil indre motivasjon bli undergravet. Lars sine uttalelser kan forstås med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien. Han forklarer at han har blitt utsatt for mange nye utviklingsprosjekter i sin yrkeskarriere. Dette har ført til at han har opplevd at hans egen profesjonsutførelse og handlefrihet har blitt undergravd av alle prosjektene. I tillegg til prosjekter har det vært reformer og medfølgende større krav til dokumentasjon. Lars sier at han har fått *nok nå*. For å overleve og for å unngå at hans profesjonalitet og autonomitet skal bli undergravet har han utviklet seg noen strategier. Dette er strategier på at han beholder det som virker i klasserommet og tilpasser nye prosjekter og reformer til den gjeldende undervisningen. Han beholder i alle fall læringsstrategier som han opplever er virkningsfull for elevenes læring.

De siste to årene har hele skolen han jobber ved vært med i den landsomfattende satsningen som heter ungdomstrinn i utvikling. Her har det vært det masse nye ord og metoder som skal tas i bruk i undervisningen. Lærerne skal da først tilegne seg disse metodene og prøve dem ut i de respektive klassene. Lars forteller at det er mange av disse metodene som han ikke tror på eller mener er virkningsfullt for hans fag. Det blir da kunstig og lite ekte å undervise fordi at noen har sagt at du skal prøve dette ut. I spørreundersøkelsen til Skaalvik og Skaalvik (2013) viser det seg at mange lærere blir overstyrt på et økende antall måter. De opplever det som en indre verdikonflikt når de må utføre undervisningsmetoder eller andre tiltak som de selv ikke tror på. Dette fører til at den reduserte autonomien får store negative konsekvenser for blant annet engasjement og tilhørighet. Det er særlig for de eldre lærerne dette gjelder (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I lærerrollen er det mange forhold og aktiviteter som krever autonomi eller handlefrihet. Det vil være slik at lærerrollen alltid vil være påvirket av den enkelte lærer og denne formen for autonomi vil det alltid være vesentlig å beholde (Kunnskapsdepartementet, 2009). Lærerkollegiet må forholde seg til kombinasjonen av autonomi, individualitet, styring og kollegialitet. Læreren må videre handle i øyeblikket ut fra sin kjennskap og kunnskap om elevene og ut fra sitt beste faglige skjønn. Innenfor gitte rammer er autonomi derfor nødvendig for at læreren skal handle profesjonelt til beste for elevene. For Mari sto rammefaktorene i arbeidshverdagen i veien for den handlefriheten hun trengte i lærerrollen. Hun mistet fleksibiliteten fordi hennes opprinnelige planer alltid ble styrt eller endret av utenforliggende organisatoriske faktorer (Rubecksen, 2010)

*Du har lagt opp en årsplan men den er konstant under angrep fra liksom det overordnede i skolen, fordi at det skal være prosjekt ditt og prosjekt datt og at klassen skal reise bort. Alle de derre tingene er jo fint, fordi at elevene får gjøre andre ting.*

Dette opplevde hun særlig i den siste jobben hun hadde, som når hun var spansk lærer for tre klasser på en ungdomsskole. Spansk klassen var jo satt sammen av flere klasser, så plutselig kunne det være slik at bare halve klassen var der og da er det ikke mulig å gjennomføre den prøven som var planlagt. Eller forberede prøven til neste time, dette medførte ofte at den opprinnelige planlagte prøven måtte utsettes. Autonomi blir referert til av Reigle (2008) ut fra hvilken mulighet den enkelte lærer har til å handle

selvstendig og uavhengig. Ut fra denne definisjonen hadde ikke Mari mye innflytelse og hun sier videre:

*Uansett hvor mye tid som ble stjålet fra meg, så er det mitt ansvar å få dem gjennom den lovpålagte årsplanen. Jeg bestemte meg for at det var nok, i alle fall for en stund, jeg ble sykemeldt. Fordi jeg fikk angst, som gikk ut på at jeg tenkte at nå kommer foreldre til å ringe meg å klage fordi jeg har ikke undervist dem godt nok, de vil klage på karakteren og så har vi ikke gjort alt det vi skulle, fordi at tia bare smuldra opp.*

På sluttet av skoleåret reflekterte hun over følgende:

*– ofte på slutten av året så følte jeg da at jeg hadde tenkt feil, at der jeg hadde hatt fokuset på hver enkelt time og hatt et godt opplegg for at dem skulle lærer, bygge relasjon, skape godt klassemiljø og alt dette her som jeg synes er veldig viktig. Og så når jeg kom til enden av året så tenkte jeg – det var jo ikke dette her jeg skulle fokusert på jeg skulle jo fokusert på, ja først og fremst sikret meg juridisk og liksom sørget for at vi rakk alle de derre tingene de må gjøre slik som egenvurdering og få fylt ut alle skjemaene som skal fylles ut.*

Mari blir her stående og kjenne på et dilemma mellom det å utføre kjerneoppgavene i klasserommet og det å forholde seg til å skulle få gjort all dokumentasjonen som er lovpålagt. Hennes autonomi og handlefrihet ble presset og hun kjenner også på ansvar for å utføre jobben. Hun mister kontrollen og oversikten over hva som er lovpålagt. Dette fører igjen til en utilstrekkelighetsfølelse som bare bygger seg opp etter hvert som tiden går. Tidligere forskning viser at antakelsen for at autonomi fremmer lærernes trivsel og forventninger om å mestre undervisningen, og at det virker som en buffer mot stress og utbrenthet (Pearson og Moomaw, 2006; Skaalvik og Skaalvik, 2009, 2010). I Mari sitt tilfelle ble det slik at hun ikke fikk gjort det som var lovpålagt, hun prioriterte tiden i klasserommet. Ved slutten av året står hun igjen med følelsen av å ikke fått gjort det hun skulle av lovpålagte ting og så blir hun helt stresset og full av angst. Som nevnt tidligere viser flere undersøkelser at tidspresset er en av de viktigste årsakene til utbrenthet blant lærere (Hargreaves, 2004; Lindqvist & Nordänger, 2006, Skaalvik og Skaalvik 2009). I Skaalvik og Skaalviks (2013) undersøkelse ser vi for eksempel at lærerne ønsker å bruke sin kompetanse og sette sitt personlige preg på

undervisningsarbeidet, men at mulighetene for å få dette til avgjøres av ytre rammefaktorer. Parallelt med dette viser hovedfunnene fra Tidsbruketvalget (2009) at lærerne ønsker å bruke mer tid på undervisningsrelaterte oppgaver og faglig oppfølging av elevene. Samt bruke mindre tid på rapportering og dokumentasjon (Tidsbruketvalget, 2009).

Lærerens autonomi og profesjonalitet kan svekkes når det når det reises spørsmål vedrørende deres faktiske mulighet til selv å vurdere og ta avgjørelser knyttet til gjennomføringer av nasjonalt gitte prosjekter (Rubecksen, 2010). Det kan oppleves som et dilemma i overgangen mellom gamle og nye måter å skulle utføre lærerrollen. Måten Lars har «løst» dette på er ved å reflektere og ta en ekstra vurdering av undervisningen han gjør. I mange tilfeller bruker han mange praktiske og varierte måter, slik som den nye satsningen legger opp til. Dette er noe han har gjort og som på en måte er en del av det han alltid har gjort. Det har bare ikke vært kalt en strategi og fått et «fancy» nytt navn. I den nasjonale satsningen har han tenkt og besluttet at han har fått en større bevissthet for å lære strategier bort til elevene. Det at elevene skal lære seg strategier for å få bedre studieteknikk, ser han stor verdi i. Han mener at lærere må gjøre egne valg ut fra elevgruppe og klassesituasjon, innenfor de tidsrammene som er.

Ved hjelp av forståelse av autonomibegrepet som beskrevet i teorikapittelet, kan det som Lars beskriver her forstås som om han holder på sin autonomi, handlefrihet og profesjonalitet ved å tilpasse nasjonale krav og endringsprosesser på med en individuell handlefrihet (ibid). Ved å innføre nye reformer tar det mellom fire til fem år før de er implementert, uttaler Lars, og han bruker denne tiden slik at han får med seg det som fungerer i undervisningen, men også tar med det som er aktuelt og virkningsfullt fra nasjonale satsninger. Det som har vært utfordringen i den senere tid er at reformer har kommet så hurtig at en ny har kommet før den første har blitt ordentlig implementert. Det kan tyde på at Lars har ivaretatt elevgruppen og de nasjonale målene i en profesjonell integreringsprosess. Det kan tenkes at Lars lar sin integritet og sin profesjonalitet komme til sin rett ved at han ikke lar seg styre og påvirkes for mye, men at han holder «bakkekontakten» når nasjonale utviklingsprosjekter og reformer innføres. Lars beskriver at utfordringen i kollegiet er at alle har sine egne måter å utføre



dette på. Alle har vært vant til å ha sine egne måter å gjøre arbeidsoppgavene på og det å få dette til å bli til teamsamarbeid er krevende. Dette blir belyst i neste delkapittel.

### **5.10 Fra å være egen sjef til teamsamarbeid**

I den nasjonale satsningen er teamsamarbeid en viktig del av reformene som innføres i skolen (Riksaasen, 2014). Lars sier at da han begynte som lærer for 16 år siden, var lærerjobben veldig lagt opp til at man var sin egen sjef, hadde ansvar for planlegging, gjennomføring av undervisningen, samt retting av arbeidene så å si alene. Lærerne jobbet med sine fag, planla og la til rette undervisningen i henhold til fagplanen. I dag skal det arbeides mer teambasert og det er en stor utfordring, påpeker Lars. Lars sier han må forandre tidligere rutiner og arbeidsmetoder enn det han har vært vant til. I tillegg skal kollegaene også endre sine rutiner. I alt dette skal de finne en et felles utgangspunkt og nye måter å arbeide på. Prosessene tar tid og skaper et tidspress i forhold til andre oppgaver. Lars poengterer at det er fint og givende med teamsamarbeid, men det er tidkrevende å enes om hvordan dette skal gjøres, samt gjennomføres.

Dette skal gjøres parallelt med at gjeldene planer skal gjennomføres, og han opplever det som litt kaotisk. Lars har selv kjent på motstand mot forandringene, men samtidig et press for å følge med i tiden, forandre og tilpasse seg. Med reformene er det er mye nytt som kommer inn i skolen, men ingenting skal tas ut. Det er krysspress fra mange hold, og utfordringer i forbindelse med endringene, hvor det skal være mer teamsamarbeid. Dette som Lars beskriver tar også Rita Riksaasen (2014) opp i artikkelen «endring av praksis i klasserommet». Dagens skole går i retning av at det skal være mer teamsamarbeid og tverrfaglige prosjekter. Her kan lærere som har vært vant til å være sin egen sjef, ha full oversikt og kontroll på sine fag og undervisningsform, føle seg truet og kjenne på en motstand mot det å skulle samhandle om undervisningen (Riksaasen, 2014).

Endringsprosesser og utvikling kan være en påvirkende faktor til at lærere ønsker seg bort fra yrket. Studien til Skaalvik & Skaalvik (2009) viste at profesjonslæring vil bidra til bevisstgjøring på utvikling av felles og individuell kunnskap for å utvikle en profesjonsidentitet. Det samme kan vi finne igjen i Rønnestad (2008) og Kemmis & Grootenboer (2008), de påpeker også at profesjonsidentitet, profesjonslæring og

profesjonsutvikling er avhengig av felleskapet. De trekker også frem betydningen av en god organisasjonskultur for utvikling av teamsamarbeid og et godt fellesskap. Teamsamarbeid som arbeidsform i skolen er positivt, men er avhengig av god ledelse, organisasjonskultur, fellesskap, profesjon og at kjemien mellom lærerne i teamet er bra. Studien til Skaalvik & Skaalvik (2009) viser også at så mange som 22,7 prosent av lærerne opplever teamsamarbeid som en stor belastning, fordi deres erfaringer var at teamsamarbeid ikke fungerte som arbeidsform for dem. Tidligere forskning støtter på denne måten mine empiriske funn som viser at overgangen til teamsamarbeid er en utfordring. Kan det ligge et latent behov for å skolere lærerne i teamarbeid? Vil det være aktuelt å tydeliggjøre hvilke oppgaver det vil fungere å samarbeide om og hvilke oppgaver som man må håndtere individuelt?

### **5.11 I spenningsfeltet mellom lærerkallet og strukturpress**

For Janne er det viktig at skolen danner elever som kan stå på egne ben, det vil si elever som er skapere av meninger i sitt eget liv. Ut fra hennes pedagogiske ståsted opplever hun at hennes egne verdier og ideologi kommer i konflikt med måten de nasjonale prøvene er lagt opp på. Et spørsmål hun stiller er om det er målene og resultatene som er viktigst, eller at elevene motiveres for læring? Zhao, Young og Meyer (2013) er inne på det samme når de argumenterer for at høy måloppnåelse på standardiserte tester som PISA kan reflektere kulturelle trekk som underdanighet og lydighet. Likeledes at uavhengighet og kreativ tenkning kan bli fraværende. Videre hevder de at høye resultater på testingen ikke fører til mer kreative elever, heller tvert imot. I diskusjonen ble begrepene, underdanighet og lydighet i diskusjonen rundt PISA løftet frem. Janne påpeker videre at formuleringer og spørsmål og type oppgaver som kanskje ikke har vært gjennomgått på skolen blir tatt opp i PISA testene, hvor hun stiller spørsmål om hvorvidt dette faktisk kan gi noen gode målbare resultater. Hun har ofte lurt på hva det er med disse prøvene og for hvem skal de fremme læring. Det er jo rett og slett kun for å kunne sammenligne seg internasjonalt og dette stiller hun seg meget skeptisk til. Elstad (2010) viser til at PISA har fått status som bevisgrunnlag for å bedømme kvalitet i norsk skole. Er det dette Janne belyser og kjenner på i sin arbeidsutførelse? At prøvene er til for at det skal være sammenligningsgrunnlag med andre land? Ikke for at elevene skal få en bedre læring?

*Det jeg er redd for er den type skole som vi har fått, hvor elevene sitter og øver for å gjøre det best mulig på en test, og ikke for egen utvikling. Det er viktig å utvikle mennesker som har trua på seg sjøl, og som har to trygge bein å stå på, uansett om de skal bli bilmekaniker, psykolog eller lege. Vil vi virkelig ha en skole som bare er ute etter de skoleflinke.*

Hun beskriver at tiden som lærere bruker på testene, både i forbindelse med forberedelse, planlegging, klargjøring av digitale verktøy som skal brukes, er det ikke satt av ekstra tid til. Dette kommer på toppen av alt annet. Testingen står i sterk kontrast til det som handler om å være lærer, nemlig å skape forutsetninger for utvikling og læring hos elevene (Postholm, Haug, Munthe & Krumsvik, 2011). Læreren står i spenningsfeltet mellom testing og det å legge til rette for å skape forutsetninger for læring. Dette er ifølge Janne ikke to sider av samme sak. Hun fremhever at etter PISA testene kom er det et annet trykk, forventninger og press. Både på elev, foreldre, lærer og skolenivå. Det er nok individuelt hvordan dette påvirker den enkelte lærer, men at hun oppfatter at de fleste kjenner på det, enten det er bevisst eller ubevisst. Lærerrollen kan ha blitt påvirket fordi PISA testene med påfølgende rapportering og kontroll dominerer, slik som beskrevet i kapitlet om teoretisk tilnærming. Jannes uttalelser stemmer overens med Karlsens (2006) påstander om at kjerneoppgavene blir spist opp av politiske prioriteringer og nedprioriteres, mens rapportering og kontroll får forrang. Dette kan lede til tidstap, stress, frustrasjoner og i neste omgang til at handlefriheten til den enkelte lærer blir begrenset. Janne beskriver det slik at de nasjonale prøvene blir viktigere enn lærerens profesjonelle vurderingsevne og hva som er vesentlig for elevene. Det å ta en test før elevene har lært alt de skal om det enkelte temaet, ser hun på som meningsløst og det kan skape frustrasjon hos elevene og påfølgende frustrasjon hos lærere. Janne kjenner på at det var ikke slik hun egentlig ville ha gjort det, men hun følte seg presset til det med pålegget fra de nasjonale føringer.

Det Janne illustrerer her er en situasjon i skolen hvor et mer ideologisk utgangspunkt, danning, allsidig utdanning, frihet til å være kreativ og frihet til å bruke elevenes iboende evner, undertrykkes av prosessene knyttet til kontroll og testing. Lærernes autonomi og profesjonalitet trues og det oppstår en verdikonflikt som fører til at

læreren blir sliten, utmattet og uinspirert – og som i ytterste konsekvens kan resultere en beslutning om at man ikke vil være med på dette løpet under disse premissene og derfor må slutte i jobben (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Janne har kjent på dette, og hun stiller noen kritiske refleksjoner. Hun oppgir at hun har blitt mentalt sliten av å oppleve og forholde seg til krysspresset mellom hennes pedagogiske verdier, og denne rangeringen og testingen. Hun fremhever at det er spesielt i forhold til elever som strever dette skaper en utmattende følelse. Det er ikke alle elevene som passer inn i en boks og muligheten til tilrettelagte oppgaver og undervisningsopplegg blir innskrenket.

Lars sier jo at de som sitter i Kunnskapsdepartementet, de har jo ikke satt sin fot i et klasserom, og så skal de sitte og bestemme hvordan det skal være og hvordan til syvende og sist lærerrollen skal utføres.

*Jeg har ikke et godt ord å si om dem, jeg jobber ut fra det som fungerer i klasserommet. I tillegg har mine studenter når de har vært oppe til eksamen prestert langt over landsgjennomsnittet i karakterresultater, så noe rett må jeg jo ha gjort*

Lars er opptatt av å gjøre det som fungerer i klasserommet og at elevene opplever et godt og trygt læringsmiljø på skolen, slik at de kan ha de beste forutsetninger for læring. Han stiller seg skeptisk til testing og rangering. Alle elever har et utgangspunkt og de må lære ut fra det stadiet de er på og undervisningen må legges opp slik at elevene kan lære av hverandre og utvikle seg både individuelt og sammen på skolen. Det må være en balanse, og han ser med stor skepsis på et klasserom hvor alle sitter og jobber individuelt bare for at deres kunnskap skal bli testet og så videre måles.

Et aktuelt spørsmål vil være - hvilken danning gir et slikt teste og måle regime for elevene, og hvilke samfunnsborgere får man som resultat? Parallelt med Lars sitt utsagn har Rune Slagstad (2013) uttalt at det kan åpne seg et skjult makt rom for eksterne konsulenter og det han omtaler som «doldisbyråkrater» bestående av interne byråkrater uten nødvendig faglig innsikt (Slagstad, 2013). Lars sier at mange av byråkratene ikke har satt sin fot innenfor klasserommet. Ut fra dette er det på sin plass og stille seg spørrende til om de som styrer ikke vet hva som foregår på grasrota. Det synes som om linjene blir for lange mellom utøvende praksis og de som beslutter

hvilken praksis som skal gjelde. Tar vi sjansen på en skole hvor elevene ikke tenker selv, hvor de tar imot alt som blir sagt og glemmer kreativ og ideskapende tenking? Hvis alt skal bli testet, målt og bare det målbare skal få verdi, hvor ender samfunnet opp til slutt? Lars har ingenting til overs for byråkratene, han mener de har kommet med alt for mange pålegg om hva lærerrollen skal være. Læreren står ovenfor en umulig situasjon. Her må den enkelte lærer utvise skjønn, bruke erfaring og sunn fornuft. Lærerens autonomitet og frihet kan bli begrenset. Lars har valgt å bruke sin erfaring og «sunt bondevett», slik som han selv beskriver det. Han velger å bli i lærerrollen og utfører den slik han har erfart at det gagnar elevene og deres beste. Smith & Ulvik (2013) beskriver læreryrket hvor man ikke bare kan følge oppskrifter men også at man må stole på sin egen vurderingsevne. Å være lærer er mer enn en vitenskap. Det er også en kunst.

Det kan se ut til at Lars og Janne tar i bruk og er bevisst denne vurderingsevnen og legger opp sin undervisning i takt med egen profesjonalitet og handlefrihet. Med utgangspunkt i det empiriske materialet peker det i retning av at statlig styring og kontroll via nasjonale prøver og stadig nye reformendringer og utviklingsprosjekter kan være truende for lærerprofesjonaliteten og autonomien til lærere. Parallelt med Lars og Janne sitt synspunkt fremgår det av intervjustudien til Skaalvik og Skaalvik (2013) at flere lærere stilte seg meget kritisk til vektleggingen av nasjonale prøver. Hvilke kunnskapsformer skal lærerne og samfunnet gi prioritet og legitimitet i fremtidens skole? Vil dette påvirke lærerrollen slik at lærere står ovenfor utfordringer som vi aldri har sett maken til før i spenningsfeltet mellom lærerkallet og strukturpress?

### **5.12 Har du vært inne på tanken å slutte?**

Informantene i mitt studie har følgende synspunkt på spørsmålet om de har tenkt på å slutte i yrket.

Tiril sier at hun ikke har tenkt på å slutte i det hele tatt, men hun har hatt helt forferdelige dager og lurt på hvorfor det er verdt å jobbe som lærer.

*Det jeg hadde veldig problemer med i fjor var at jeg gikk hjem og tenkte på ting og ting som har gått galt. Det tror jeg kan være med på å få deg til å slutte. Så det å ikke tenke på skolen når jeg kommer hjem, der har jeg prøvd å være veldig streng med meg selv.*

Hun har allerede kjent på noen begrensninger og også funnet ut hva hun kan gjøre for å unngå å ta med seg jobb hjem. I studier av utbrenthet og stress vises det gjerne til at hvis en starter med urealistiske forventninger vil dette kunne føre til utbrenthet, som beskrevet av blant andre Brouwers & Tomic (2000). De viser til at ved å starte ut med sterk motivasjon og stor entusiasme, hvor familie og fritidsinteresser forsømmes, kan det føre til en utbrenningsprosess. Denne prosessen har som regel følgende stadier; entusiasme, stagnasjon og frustrasjon og til slutt likegyldighet.

*Hvis man er på jobben hele dagen og hele ettermiddagen og tenker på jobben, da sliter man seg helt ut tilslutt. Dette ser jeg på som en stor fare og risiko for å slutte.*

Tiril har oppdaget og kjent på denne prosessen hvor hun var veldig entusiastisk og dedikert til alle arbeidsoppgavene. Hun ble veldig sliten, dette allerede i løpet av det første året hun var i yrket. Hun har tilegnet seg overlevelsesstrategier og gjort valg som går ut på at hun ikke tar med arbeidet hjem. Hun legger det igjen på skolen og verner om privatlivet.

Lars svarer følgende på spørsmål om han har tenkt på å slutte i yrket:

*Ja jeg tenkte på det når de begynte å snakke om at vi skulle få mindre ferier. Da blir nok jeg å slutte.*

Han begrunner dette med at lærere ikke har spesielt god lønn i forhold til andre yrker. Det er veldig krevende, da ville han nok begynt å sett seg om etter andre jobber. Han har alltid likt å være lærer, men om det blir kortere ferier da blir det for mye dugnadsarbeid og for lite betalt for det. Det blir for lite igjen i forhold til det som gis, dette beskriver han som om at man blir utnyttet i arbeidslivet og det orker han ikke.

Mari, hun sluttet jo og reflekterer over noen hendelser på følgende måte:

*Ja når det går skjeis av og til, og det gjør det jo, så går det skjeis fremfor 25 elever. Da må man jo bare innrømme – feil valg av metode, feil valg av film, eller feil valg av ikke sant, og så må man jo bare gå videre. Det ble nok en overlevelsesteknikk ved å bare gå videre. Jeg er jo en sånn person som kan henge meg lett opp i det som jeg har gjort feil–så jeg tror jeg bare måtte lære og bare la det gå litt, selv om det kunne være vanskelig av og til.*

Mari sin opplevelse kan forklares og belyses ut fra teorien hvor spesielle personlighetstrekk kan øke risikoen for utbrenthet, eksempler på dette kan være sterk overfølsomhet og innadvendthet (Brouwers & Tomic, 2000). Mari beskriver at hun er en person som henger seg lett opp i ting og synes det er vanskelig å la ting gå. Eksempel på dette er at hun syntes vurderinger var vanskelig å gi, særlig det å gi muntlig karakterer og ikke minst stå for de karakterene som var gitt–selv om elevene kan bli skuffet. Hun følte at hun ble sammenlignet med tidligere lærere, og at denne sammenligningen ble grunnlag for elevens misnøye eller fornøydhet. Noen ganger syntes elevene at hun var streng og noen ganger virket de overrasket over å ha fått gode karakterer. Det å stole på seg selv, og stå for de karakterene som var gitt, syntes hun var veldig vanskelig.

*Det er jo en grunn til at jeg sluttet – det var nok at jeg ikke fant gode nok strategier, som virket for meg.*

*– lærerrollen er jo tidligere sammenlignet med det å svømme og holde seg over vann. Jeg var på et foredrag og hørte om en lærer som beskrev lærerrollen ut fra at han utviklet «gjeller» sånn at han kunne puste under vann, han opplevde arbeidsoppgavene så stressende at han alltid var under vann, aldri over vann. Min tid i yrket var kaotisk hele tiden, jeg har tenkt på at han lærte seg altså å bare liksom svømme gjennom det.*

*Det har jeg tenkt på i ettertid – det er kanskje det man må gjøre.*

Den vanskelige situasjonen på ungdomsskolen kunne hun kanskje ha kommet seg gjennom uten å utvikle angst og bli sykemeldt hvis hun bare hadde latt det skure og gå?

*Tenkt at sånn er forholdene, det kan ikke jeg gjøre noe med, man må bare gjøre det beste ut av situasjonen og så kommer elevene dit de kommer og sånn er det.*

Da ville det kanskje gått, men samtidig reflekterte hun over at det var jo i grunnen ikke dette hun ville. Hun ville ikke bare la det skure og gå og godta de uholdbare situasjonene som hun opplevde.

## 6 AVSLUTNING: Å OVERLEVE SOM LÆRER?

Innen forskning og statistikk, i Norge og internasjonalt, viser en gjennomgående trend at mange lærere forlater yrket i løpet av de første arbeidsårene, og at det også er en økning i antall lærere som slutter etter mange år i yrket. I denne studien har jeg rettet fokus på hvorfor lærere kan oppleve det som utfordrende å overleve i lærerrollen. Jeg har tatt for meg utfordringene lærere møter som nyutdannet og etter de har vært flere år i yrket. Jeg har satt nærmere søkelys på lærerstemmen, og det er ut fra deres beskrivelser fra hverdagen at utfordringene blir gjengitt. Jeg har spurt om hva utfordringene består av og hvordan de opplever dette.

For å få belyst problemstillingen og få et nærmere innblikk i årsakene har jeg intervjuet fire lærere; tre kvinner og en mann, med ulik alder, bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring. Intervjuene, bearbeidelsen og analysen av materialet avdekket individuelle erfaringer, men også opplevelser og erfaringer som var gjennomgående like for alle informantene. Jeg vil først presentere refleksjoner over essensielle funn på individnivå, så følger en mer sammenfattet refleksjon.

I studien min viser det seg at Janne har hatt utfordringer i forbindelse med hjem-skole samarbeid, liten støtte fra ledelsen, som bar preg av en lite profesjonell organisasjonskultur. Hun beskriver også utfordringer hvor dokumentasjon og rapportering truer autonomi og handlefrihet i klasserommet. Dette var faktorer som bidro til at hun ble utbrent og delvis sykemeldt. Etter to år med pågående høyt stress valgte hun så å forlate yrket. Til tross for at hun opplevde mange utfordringer i jobben ble altså Janne værende i yrket ganske lenge. Hun ville så gjerne utøve læreryrket og være sammen med elevene, men følelsen av å mislykkes ble etterhvert større enn følelsen av mestring. Utbrenningsprosessen ble et faktum og hun opplevde ikke å få den nødvendige hjelp og støtte. Det endte til slutt opp med at hun forlot yrket.

Lars beskriver en hverdag hvor han trives med elevene. Ved å vektlegge og bruke tid på å skape gode relasjoner har han fått til et godt hjem-skole samarbeid. Dette fører til at han kjenner mestring i lærerrollen. Likevel har Lars kjent på at det er utfordringer knyttet til jobben som lærer. Han har løst dette med at han har distansert seg fra utviklingsprosjekter, nye reformer og ved at han utfører lærerrollen på sin vante måte.



Han tilpasser det som allerede fungerer i klasserommet til det som han må ta inn av nye ideer og nye måter å gjøre endringer på. Han kjenner et stort press i forhold til dokumentasjon og føler at tiden ikke strekker til for dette. Tidspresset truer hans autonomi og handlefrihet. Alle ferier i løpet av skoleåret bruker Lars til å komme seg ajour, mens den lange sommerferien gir han overskudd. Det virker som om Lars er innforstått med og har slått seg til ro med yrket slik det er. Han har funnet sin rytme i yrket. Han har oversikt over hvordan han «overlever» og har laget seg sine strategier for dette. Dette ser imidlertid ut til å være en skjør balanse, og dersom det skulle bli endringer i yrket, for eksempel innføring av bundet arbeidstid eller at handlefriheten i yrkeshverdagen skulle bli ytterligere begrenset, da slutter Lars. Selvbestemmelse og det å kunne ta egne profesjonelle avgjørelser er altså vesentlig for hvorvidt Lars blir i yrket.

Mari sluttet etter tre år. Hun har opplevd flere elementer i det som blir beskrevet som praksissjokket, og har møtt på utfordringer knyttet til at alt er nytt og at oppgaver kommer overraskende på henne. Videre har hun opplevd en lite støttende ledelse når hun har mistet timer og rammefaktorene har vært utilfredsstillende. Utførelsen av kjerneoppgavene i klasserommet er ikke vanskelige og hun liker å være med elevene. Å bygge et godt klassemiljø og lage gode undervisningsopplegg er oppgaver hun har trivdes med, og da har hun kjent på mestring og glede ved yrket. Det kan være at hun nok har kjent seg alene, men at hun har utført læreryrket på en god og tilfredsstillende måte for elevene. Krysspresset har gått ut på at hun ikke har fått tid til alt det hun skulle dokumentere og rapportere og være ferdig med på slutten av året. På denne måte begynte angsten for at hun ikke hadde utført alle kravene å bli større og stresset ble så stort for henne at hun ble sykemeldt og valgte å slutte. Hun er nok en person som ønsker å gjøre sin jobb på en profesjonell og grundig måte. Jeg tolker det dithen at hun er en god lærer og har mange gode personlige kvaliteter for å lære i fra seg fagstoff til elevene. Hun var muligens ikke godt nok forberedt for jobben, og hun fikk heller ikke nok hjelp til å mestre tilleggsoppgavene som følger med oppstarten av læreryrket.

Tiril, som har jobbet 1,5 år, er inne i den kritiske fasen hvor det viser seg at mange slutter. Det kan se ut til at Tiril har fått ganske god oversikt over sin yrkeshverdag til tross for at hun er ny i yrket. Hun beskriver et godt og støttende samarbeidsklima i kollegiet og en støttende ledelse. Ved vanskelige spørsmål har hun kunnet gå til ledelsen

og alltid vite at det var en åpen dør. Hun har likevel hatt vanskelige dager og har tenkt tanken på om alt arbeidet virkelig er verdt det. Dokumentasjon, rapportering og tidspress beskriver hun at det er mye av og det er mange frister å forholde seg til. Kollegaene og teamet har imidlertid vært støttende og har holdt henne informert om frister. På denne måten er blitt ivaretatt som ny i yrket og det har gitt en god og støttende følelse for henne. I starten hadde hun så mye å gjøre at hun måtte ta med seg arbeidsoppgaver hjem. Det å ta arbeid med seg hjem, fant hun imidlertid raskt ut av at hun ikke kunne fortsette med, og hun fant ut at det er viktig å skille mellom jobb og fritid. Mestringsfølelsen får hun når elever er fornøyde og kommer for å si til henne at hun har lært dem noe. Dette vitner om en genuin glede ved å være lærer og ved å kunne være tilstede og lære bort sin kunnskap til elevene.

Janne, Mari og Tiril sine historier illustrerer individuelle erfaringer ved det å være ny i læreryrket. Historiene deres viser også, i likhet med andre studier, at det er flere og komplekse årsaker til at lærere slutter i jobben. Samtidig illustrerer disse historiene at det er enkelte temaer som utpeker seg som viktige årsaker til at lærerne opplever så store utfordringer at de kan velge å forlate yrket. Skolen og lærerrollen har alltid vært i endring, men mine funn tyder på at forståelsen av det å være lærer og betingelsene for å utøve læreryrket utfordres spesielt i dagens skole. Kravene til endring og kravene til skolen og lærerne fra samfunnet, foreldre og myndighetene, som legger føringene for skolen og lærerne, har økt de siste årene. Skolen og lærerne har vært utsatt for reformendringer i et tempo vi ikke har sett før. Stadige krav til dokumentasjon, resultater i form av karakternivå, rapportering, oppfølging av hjemskole/foreldrekontakt utsetter lærerne og lærerrollen for et stadig økende press. Presset viser seg i form av en tidsklemme for å imøtekomme alle oppgaver.

Rektorer og administrasjon som skal lede skolen er utsatt for de samme kravene, og det er ikke urimelig å tenke seg at summen av reformer og krav har blitt så forstyrrende elementer i skolehverdagen at dette går ut over arbeidet ledelsen skal gjøre i forhold til å legge til rette for et godt og profesjonelt arbeidsmiljø for lærerne.

Funn fra min studie antyder at lærerens profesjonalitet er truet og under stadig press, og at læreren derfor ikke får utøvd sin rolle, sitt virke og samfunnsmandat. Mens lærerne ønsker å utføre sitt yrke på en profesjonell måte, ser dette ut til å ha blitt

vanskelig i dagens skole på grunn av trykket fra stadig nye reformer, dokumentasjonskrav og press fra endringene i samfunnet. I tillegg befinner lærerne seg under et konstant press fra elevene, foreldre, skoleledelsen og myndigheter. Dette gjør det betimelig å spørre om det for liten faglig og sosial bevissthet rundt lærerrollen, og at den lider under det i dagens samfunn.

Lærerrollen påvirkes av samfunnet for øvrig og når samfunnet endrer seg, så må også skolens pedagogiske praksis og samarbeidsrelasjoner tilpasse seg, som påpekt av Johnson og Johnson (1989). Har dette skjedd i et tempo som har gjort at profesjonaliteten har blitt rokket ved? For å utøve sin profesjon er læreren avhengig av et miljø i skolen og samfunnet, som vektlegger en profesjonell holdning til lærerrollen, og som bidrar til en kultur hvor faktorer som samarbeid, stabilitet, arbeidsmiljø, faglig utvikling og støtte er i fokus.

I mitt datamateriale beskriver begge de nyutdannede informantene starten på læreryrket og det å få undervise og kjenne større og større mestring i klasserommet som personlig utviklende. Mestringen og det å kjenne mestring er særdeles viktig for lærere, siden de står ovenfor en hel klasse og skal være med på å bidra til at våre fremtidige samfunnsborgere skal stå godt rustet på alle mulige måter. Dette samfunnsmandatet fører med seg mye ansvar; det at elevene skal få lært mest mulig kunnskap og utvikle alle sine sider - og i tillegg forhåpentligvis oppdage noen nye. Læreren trenger støtte for å få til dette; fra alle nivåer, myndigheter, skoleledelse, støttende kollegaer og ikke minst støttende foreldre. Om man får hjelp og veiledning vil mestringsfølelsen øke og det vil kunne få konsekvenser for hvorvidt læreren blir i yrket eller ikke.

Et sentralt funn i min studie er at lærerne ikke opplever kjerneoppgavene, undervisningen og tiden i klasserommet, som utfordrende i negativ forstand. De fremhever heller at kjerneoppgavene og kontakten med elevene er utfordrende i positiv forstand.

Informantene mine hadde ulike forventningene til læreryrket. Janne og Lars hadde klare forventninger til yrket og lærerrollen, mens Mari og Tiril hadde mer uklare forventninger. Janne og Lars hadde forventninger og målsetninger ut fra deres verdisyn

og ønske om å jobbe med barn og ungdom, de så for seg en lærerrolle der undervisningsrelaterte oppgaver, faglig oppfølging av elevene og tiden i klasserommet var i fokus. Mari og Tiril hadde derimot ikke noen klare forventninger eller målsetninger før de valgte læreryrket, og det var nok mer tilfeldigheter som førte til deres valg. Uavhengig av disse forventningene beskriver Janne, Lars, Mari og Tiril i grove trekk mange av de samme utfordringene og oppgavene, som de opplever tar tid og fokus bort fra kjerneoppgavene. De fremhever at dokumentasjon, hjem-skole samarbeid, rapportering, tidspress og krysspress er faktorer som bidrar til å gjøre lærerrollen utfordrende.

Denne studien har fått frem momenter som er av betydning for læreryrket og hvor det er behov for videre forskning som kan gi en enda bredere forståelse av lærerrollen. Det vil være interessant å se nærmere på spennet mellom presset fra de ytre rammefaktorene og hva det gjør for opplevelsen av å kunne utføre kjerneoppgavene. Videre vil det være av interesse å forske mer på lærerstemmen og hvilke utfordringer lærerne møter på ulike karrierestadier - og ikke minst hvordan man kan håndtere disse utfordringene.

I fremtiden må vi også kunne diskutere hvordan læreren kan påvirke myndighetene, og også i så måte er det behov for enda mer forskning på lærerstemmen og lærerens perspektiver. Det vil være interessant å vite mer om hva lærerne mener om læreplanarbeid og hva som er viktig. Samfunnet har vært i så stor endring de siste årene at det vil være verdifullt at lærerstemmen blir mer tydelig når nye reformer skal utarbeides.

## **6.1 Til ettertanke**

Mitt ønske for denne masteroppgaven er at den kan være med på å øke bevisstheten blant lærere om hva man kan møte når man setter seg i båten for å ro inn i lærerrollen. Ja, for det handler om å holde seg i båten.

Å øke lærernes bevissthet om mulige utfordringer vil kunne bidra til at de blir tryggere i rollen som lærer - slik at man alltid er på vei fremover. Forsidebildet på oppgaven viser to som padler, på et rolig hav og med noen fjell et stykke lenger frem. Fjellene kan visualisere noen utfordringer som ligger lenger frem i tid. Hurtigruten kan symbolisere

felleskapet, verden der ute som lærerne må forholde seg til i dag. Hurtigruten er historisk sett en nasjonalskatt og ble brukt til å frakte mat og gods langs store deler av kyst-Norge. I dag er Hurtigruten internasjonalt kjent, og i stedet for å frakte lokale varer og være et billig alternativ for studenter og pensjonister som ville komme seg fra havn til havn, er den nå blitt et luksusskip for turister fra alle deler av verden, som ønsker seg rekreasjon fra et ellers stressende liv. For å dra en parallell til lærerrollen, så har nok også den vært som en nasjonalskatt som har blitt utsatt for globalisering og internasjonalisering. Dette både ved at landegrensene har blitt mer usynlige, og at PISA-tester er blitt bakgrunn for resultattesting av norske elever, som igjen måles opp i forhold til det store utlandet. De to lærerne som padler i båten sin må omstille seg, padle balansert fremover, og ikke la seg tippe over av Hurtigruten som kommer, de må bare padle sterkere og sterkere. Ikke bare fysisk, men også stå imot det politisk skiftende presset, krysspreset og truslene mot handlefriheten, som vi ser kan skape utfordringer for dagens lærere.

Lærerrollen er under stadig utvikling og den må sees i sammenheng med forandringer i samfunnet for øvrig. I dag skjer dette i et tempo vi ikke har sett eller opplevd maken til tidligere. Bølgene er krappere og strømmen er sterkere. I tillegg blir fjelltoppene høyere og høyere. Havet vil by på ulikt vær og ulike bølger. Da er det om å være kledd for oppgaven og utstyrt med riktig verktøy i veska. Bare da er man forberedt til å møte utfordringene, holde stø kurs og komme seg fremover. Når alt annet blåser rundt en må det det være med læreren som med fiskeren. Dersom været er dårlig er det bare å være tålmodig, for snart snur det og etter hardt vær kommer det alltid sol. Lærerrollen kan i dag av og til oppleves som et møte med det umulige, men ved først å gjøre det man må, så gjøre det man kan, kan det umulige plutselig være mulig.



## 7 LITTERATURLISTE

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action – a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan, *Self-efficacy beliefs of adolescents s. 1-43*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Berg, Gunnar (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo. Ad notam. Gyldendal.
- Bergem, T. (1998). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.
- Berkaak, Odd Are og Ivar Frønes (2005). *Tegn, tekst og samfunn*, Abstrakt forlag.
- Bjerkholt, E. (2013) Åpning av lukkede rom: En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere. Universitetet i Oslo. Doktoravhandling forsvart ved Det utdanningsvitenskapelige universitet. <https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/1417/Thesis2.pdf>
- Bogotch, I., Miròn, L. & Biesta, G. (2007). Effective for what; Effective for whom? » Two questions SESI should not ignore. I T. Townsend (red.), *International handbook of school effectiveness and improvement*, vol. 17, s.93.109. Dordrecht. Springer
- Brekke, Mary. (2006). *Analyse og fortolkning av tekst i forskningen. I: Brekke, M. Å begripe teksten*. Kristiansund. Høyskoleforlaget.
- Brekke, Mary. (2010). *Praksisopplæringens dannende oppgave. I: Brekke, M. Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). *A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management*, *Teaching and Teacher Education* 16, s. 239-253. DOI:10.1.1.1.4571&rep=rep1&type=pdf
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: The Russell Sage Foundation.
- Bæck, U.-D. K. (2005). *School as an arena for activating cultural capital. Understanding differences in parental involvement in school*. *Nordic Studies in Education* 25, 217–228.
- Bæck, U.-D. K. (2007). Foreldreinvolvering i skolen. Delrapport fra forskningsprosjektet «Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school. *Norut AS Rapport*. Tromsø: Norut AS.
- Bæck, U.-D. K. (2009). From a distance – how Norwegian parents experience their encounters with school. *International Journal of Educational Research* 48: 342–351.
- Bæck, U.-D. K. (2010). “We are the professionals: A study of teachers’ views on parental involvement in school”. *British Journal of Sociology of Education* 31, 323–335.

- Bæck, U.-D. K. (2013). "Lærer-foreldre-relasjoner under press". Barn nr. 4. *Norsk senter for barneforskning*. Tromsø.
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2010). *Nyutdannede læreres første tid i yrket: en sjokkartet opplevelse? I Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Chan, W. -Y., Lau, S., Nie, S. L. Y., Lim, S & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 45, 597-630.
- Chang, Mei-Lin (2009). "An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers" *Education Psychol.* DOI 10.1007/s10648-009-9106-y
- Coleman, J. (1990). *Foundations of social theory*. New York, NY: Harvard University Press.
- Coleman, P., Collinge, J. og Tabina, Y. (1996). «Learning together: The student-parent-teacher triad. School Effectiveness and School Improvement": *An International Journal of Research, Policy and Practice* 7: 361–382.
- Cooper, J. M., & Alvarado, A. (2006). *Preparation, recruitment and retention of teachers*. In IIEP education policy series No. 5. UNESCO.
- Damsgaard, Hilde Larsen. (2010). *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dale, E. L. (1997). *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dalen, Monica (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. London: Routledge Falmer.
- Dewey, John (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). *The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour*. *Psychological Inquiry*, 11, s. 227–268.
- Elstad, Eyvind & Sivesind, Kirsten (2010). OECD setter dagsorden. I E. Elstad & K. Sivesind (red.) *PISA - sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Fantilli, Robert D, McDougall, Douglas. (2009). *A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years*. Elsevier Ltd. DOI:10.1016/j.tate.2009.02.021
- Fauske, H. & Øya (2003) *oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fibæk, Laursen, P. (2004). *Den autentiske læreren. Bli en god og effektiv lærer – hvis du vil*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fletcher, J., Greenwood, J. & Parkhill, F. (2010). *Are schools meeting their clients' expectations? Parents voice their perceptions about children learning to read in schools today*. *Teaching and Teacher Education* 26: 438–446.



- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Gilje, Nils og Grimen, Harald. (2002). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, Sigmund. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B. og Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology* 43:495-513.  
<http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/246.pdf>
- Hanssen, Brit; Raaen, Finn Daniel; Østrem, Sissel (2010). *Det heseblesende lærerarbeidet om nyutdannede læreres mestring av yrket. Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hanssen, Brit; Østrem, Sissel (2010). Partnerskap om veiledning for nyutdannede lærere. *Veiledning av nyutdannede lærere i skole og barnehage*. Oslo: Pedlex.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandringer i en postmoderne tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Helgøy, I. og Homme, A. (2007) «Towards a New Professionalism in School? A Comparative Study of Teacher Autonomy in Norway and Sweden». *Stein Rokkan Centre for Social Studies, Norway, Bergen*. <http://www.worlds.co.uk/pdf/validate.asp>
- Hoel, Engvik og Hanssen. (2010). *Ny som lærer – sjansespill og samspill*, Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hovdenak, S. S. (2010). «Den profesjonelle lærer i dagens skole: Krav, forventninger og muligheter mellom forskning og politikk». I R. Riksaasen (Red.), *Læreren i skolen og samfunnet*. (s. 17-45). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Ingersoll, R. (2001). *Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jakhelln, R. (2011). *Alene – sammen: nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling*. Doktorgradavhandling. Tromsø: Universitetet i Tromsø.  
<http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/3690/thesis.pdf>
- Jennett, H.K., Harris, S.L. & Mesibov, G.B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, s. 583–593.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T (1989). *Leading the cooperative school*. Edina Interaction Book Company.
- Karlsen, Gustav E. (2006). *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). "Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. I S. Kemmis &

- T. J. Smith (red.)", *Enabling Praxis. Challenges for Education*. Rotterdam. Sense Publishers.
- Klassen, R. M. & Chiu, M.M (2010). Effects on teacher's self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *The Journal of Educational Psychology*, 102, 741-756
- Klassen, R. M. & Chiu, M.M (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology* 36, 114-129.  
DOI:10.1016/j.cedpsych.2011.01.002
- Kokkinos, C.M. (2007). "Job stressors, personality and burnout in primary school Teachers". *British Journal of Educational Psychology*, 77.DOI:10.1348/000709905X90344
- Krange, O. & Øya (2005). *Den nye moderniteten: ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Kvale, Steinar og Svend, Brinkmann (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lied, Ragnhild (2014). Kvifor streikar lærarane? Lastet ned 14.05.16:  
<http://www.vg.no/nyheter/meninger/skole-og-utdanning/kvifor-streikar-laerarane/a/23247330/>
- Lindquist, P. , & Nordanger, U.K. (2006). *Who dares to disconnect in the age of uncertainty? Teachers recesses and «off-the-clock» work. Teachers and Teaching: theory and practice*, 12, 623-637.
- Lindquist, Per. Nordanger, Ulla Karin. Carlsson, Rickard. (2014). *Teacher attrition the first five years – A multifaceted image*. Published by Elsevier LTD. DOI: org/10.1016/j.tate.2014.02.005
- Læreplanverket for kunnskapsløftet (K06). (2006). Oslo, Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet.
- Meyer, Heinz-Dieter & Benavot, Aaron (2013). PISA and the Globalization of Educational Governance: some puzzles and problems. I H-D. Meyer & A. Benavot (red.). PISA, Power and Policy. The emergence of global educational governance. Oxford: Symposium Books.
- Munthe, E. (2003). *Teachers' Professional Certainty*. Dotorgradsavhandling til dr. polit.graden. Universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Molander, A. & Terum, L.I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L.I. Terum (red), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mykletun, R.J. (2002). Utbrenthet og lærere. I A. Roness & S. B. Matthiesen. *Utbrent – eller bare litt sliten?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse – om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012*. Paris: OECD Publishing.

- OECD (2014). TALIS 2013 results: *an international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD.
- Paulgaard, Gry. (1997). "Feltarbeid i egen kultur – innenfra, utenfra eller begge deler?" i Erik Fossåskaret, Otto Laruritz Fuglestad og Tor Halvdan Aase (red): *Metodisk feltarbeid produsjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2006). «Continuing validation of the Teacher Autonomy Scale». *Journal of Educational Research*, 100, 44-51.
- Postholm, May Britt (2010) 2. utg. *Kvalitativ metode en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M.B., Haug, p., Munthe, E. & Krumsvik, R. J. r. (2011). *Lærerearbeid for elevenes læring 1-7*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Raaen, F. D. (2011). Kompetente nyutdannede lærere. Et spørsmål om gode lærerteam- eller om den rette mentorordning? Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Raaen, F. D. & Aamodt, P.O. (2010). *Samarbeidsrelasjoner i skolen og læreres kvalifisering*. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 271-293). Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Ramos, R. C. (2006) «Considerations on the role of teacher autonomy». *Theoretical Discussion Paper i Colombian Applied Linguistics Journal*. Tilgjengelig fra: <http://caljournal.files.wordpress.com/2010/12/2006-p-183-202.pdf>
- Reigle, R. R. (2008). «Teacher Autonomy Defined in Online Education». Tilgjengelig fra <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED503316.pdf>
- Riksaasen Rita (Redaktør); Inger Langseth (Redaktør). (2014). *Endring av praksis i klasserommet en artikkelsamling om utviklingsarbeid, samarbeid, erfaring og forskning*. Trondheim. Akademika
- Roksvaag, K. og Texmon, I. (2012). *Arbeidsmarkedet for lærere og førskolelærere fram mot år 2035*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Rowe, K. (2007). School and teacher effectiveness: Implications of finding from evidence-based research on teaching and teacher quality. I T. Townsend (red). *International handbook of school effectiveness and improvement*, vol. 17, s.767-786. Dordrecht: Springer
- Rubecksen, K. og Roness, P. G. (2010) «Autonomy and control of state agencies: comparing states and agencies». Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Rønnestad, M. H. (2008). *Profesjonell utvikling. I Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rørnes, Karin. (2010). *Dannelse i praksis. I Brekke, M. Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. 2009. Trivsel, utbrenthet og mestringsforventning hos lærere. En utfordring for skoleledere. I: R. A. Andreassen, E. J. Irgens og E. M. Skaalvik, red. *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir.

- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*.
- Skaalvik og Skaalvik (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. NTNU samfunnsforskning. <https://samforsk.no/siteassets/sider/publikasjoner/kvantitativ%20rapport%20web.pdf>
- Skagen, K. (2012) *Neste time: innføring i grunnskolepedagogikk*. Bergen: Fagbokforlag
- Skinningrud, T. (2014). Struktur og prosess i norsk utdanning på 1990- og 2000 tallet – Et makrososiologisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98, 222-234. [http://www.idunn.no/npt/2014/04/struktur\\_og\\_prosess\\_inorskutdanning\\_påaa\\_1990-og\\_2000-tal](http://www.idunn.no/npt/2014/04/struktur_og_prosess_inorskutdanning_påaa_1990-og_2000-tal)>
- Slagstad, Rune (2013) *Et forsvar for fagligheten*. Klassekampen 24.09.13
- Smeby, J.-C. (2007). Connecting to professional knowledge. *Studies in Higher Education*, 32(2), 207-224.
- Smith, Kari, Marit Ulvik, Ingrid Helleve. (2013). *Førstereisen -Lærdom hentet fra nye læreres fortellinger*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Smith, R. C. (2003) *Teacher education for teacher-learner autonomy*. Centre for English Language Teacher Education. University of Warwick, UK. [http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher\\_autonomy.pdf](http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf)
- St meld. nr. 11 (2008-2009) Læreren. Rollen og utdanningen. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf>
- Stoeber, J. og Rennert, D. (2008). Perfectionism in schoolteachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping. An International Journal* 21: 37–53.
- Thagaard, Tove (2003) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tiller, Tom (1986). *Den tenkende skolen*. Oslo. Universitetsforlaget
- Townsend, T. (2007). School effectiveness and improvement in the twenty-first century: reframing for the future. I T. Townsend (red), *International handbook of school effectiveness and improvement*, vol.17, s. 933-962. Dordrecht: Springer.
- Turmo, A., & Aamodt, P. O. (2008). *Pedagogisk og Faglig Kompetanse blant Lærere i Videregående Skole*. Oslo: NIFU STEP.
- Tønnesen, L.K.B. (2004). *Norsk utdanningshistorie, en innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Ulvik, M. & Langørger, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in school. *Teachers and Teaching*, 18(1), 43-57.

Ulvik, M. (red.) & Smith, K. (2010). Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver. Oslo: Universitetsforlaget.

Van Maele, D. og Van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education* 08/2012; 28(6):879-889. DOI: 10.1016/j.tate.2012.04.00

Zhao, Young & Meyer, Heinz-Dieter (2013). High on PISA, Low on Entrepreneurship? What PISA Does Not Measure. I H-D. Meyer & A. Benavot (red.). PISA, Power and Policy. The emergence of global educational governance. Oxford. Symposium Books.

Østrem, S. (2008). *En umulig utdanning til et umulig yrke? Om lærerutdanning og yrkesutøvelse*, avhandling til phd. graden, Forskerskolen Livslang Læring, Roskilde: Roskilde Universitetscenter.

Østrem, S. (2010). *Lærerstudenters forestillinger om det framtidige arbeidet sitt*. I P. Haug (red.) Kvalifisering til læreryrket, Oslo: Abstrakt forlag

Østrem, S. (2010). Læreres profesjonelle utvikling – hva vet vi, og hva skulle vi gjerne visst mer om? I Ny som lærer – sjansespill og samspill (s. 141-156). Trondheim: Tapir akademisk forlag.



## 8 VEDLEGG

### Vedlegg 1

#### Informasjonsskriv

Ønsker med dette å forespørre om du kunne tenke deg å være med i et forskningsprosjekt og være informant og gjennomføre et intervju. Dette er i forbindelse med at jeg er masterstudent i pedagogikk ved Norges Arktiske Universitet og skal levere en masteroppgave våren 2016.

Lærere står ovenfor mange utfordrende oppgaver i skolehverdagen, dette er noe som jeg ønsker å belyse gjennom forskningsprosjektet. Jeg er selv lærer og har jobbet som lærer i åtte år og synes det vil være en berikelse og kunne få et bedre innblikk i lærerens mange faktorer som bidrar til at de blir i yrket eller ønsker å forlate yrket.

Forskning viser at vi kommer til å få en lærermangel i nær fremtid og i tillegg til at læreryrket er et av de viktigste yrkene. Jeg ønsker å intervju nyutdannede og lærere som har vært i yrket en tid for å få en mest mulig bredde i prosjektet. Intervjuene vil bli gjennomført i løpet av november 2015 til mars 2016. Hvert intervju er beregnet til å vare i en time. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene samtidig som jeg skriver notater.

Alle innsamlede opplysninger anonymiseres og blir behandlet konfidensielt. Ingen informasjon fra informantene vil kunne relateres tilbake til den enkelte informant. Lydopptakene vil bli slettet etter at de er transkribert.

Det er frivillig å delta og du kan trekke deg når som helst underveis, uten å måtte gi noen som helst nærmere begrunnelse for hvorfor. Hvis det skulle være slik at du ønsker å trekke deg vil alle innsamlede data bli slettet.

Ved eventuelle spørsmål kan du ringe meg på mobil 94 11 15 55, eller sende epost til [peggy.ellingsen@gmail.com](mailto:peggy.ellingsen@gmail.com).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning for godkjenning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Håper virkelig at du kunne tenke deg til å bidra til samfunnsforskning ved å være med i intervjustudien. For å delta ber jeg deg om å signere på samtykkeerklæringen under.

Med vennlig hilsen, Peggy Ellingsen, Kaare Moursundsvei 19, 9007 TROMSØ

#### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om forskningsprosjektet «å overleve som lærer», og jeg ønsker å delta i undersøkelsen.

.....

.....

Sted, dato

Signatur

## **Vedlegg 2**

### **Bakgrunnsinformasjon:**

Jeg ønsker å finne ut hvordan du opplever lærerrollen. Jeg er interessert i å få kunnskap om hvordan det var når du startet som lærer og utfordringer som var det første året og hvordan det er i dag. For at masteroppgaven min skal bli så konkret og utfyllende som mulig ønsker jeg at du beskriver lærerrollen ut fra flere perspektiver og slik du opplever den i hverdagen.

Videre for å få en best mulig forståelse og innsikt er det fint om du kan fortelle om konkrete hendelser og episoder.

Alt vi snakker om her vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert slik at det ikke skal kunne spores tilbake til deg som informant.

Det er viktig for meg at du opplever og føler deg trygg og at dette blir håndtert på en god måte. Derfor kan du få lese hva jeg har skrevet i etterkant av intervjuet som jeg har hatt med deg om du ønsker. Av praktiske årsaker bruker jeg en lydopptaker og vil når jeg har transkribert lydopptaket slette det.

Problemstillingen i min masteroppgave er:

Hvilke faktorer kan gjøre det utfordrende å overleve i lærerrollen?

### **Intervjuguide 2015 - 2016 – Å overleve som lærer.**

#### **Del 1 Innledende spørsmål**

Hvor mange år har du utdannet deg?

Hvor mange år har du jobbet som lærer?

Hvorfor utdannet du deg til lærer?

Hvilke forventninger hadde du til yrket som student?

Hva er det beste med yrket?

Kan du beskrive forholdet til elevene?

Hva er det mest utfordrende med yrket?



## **Del 2 utfordringer i lærerrollen**

Hva er det som gjør lærerrollen utfordrende?

Er det forskjell på å være kontaktlærer, eller faglærer?

Hvis det er forskjell, hva er det som er de største forskjellene?

Hva er utfordringer med kontaktlærerrollen og hva er utfordringer for faglærerrollen?

## **Del 3 skole/hjem samarbeid**

Hvordan opplever du skole/hjem samarbeidet?

Konferansetimer? Foreldremøter? Ukentlig og daglig kontakt?

## **Del 4 ny i lærerrollen utfordringer**

Beskrive opplevelser og utfordringer knyttet til å være ny i lærerrollen?

Var det noe som var spesielt for det første året og den første tiden i yrket?

Fikk du veiledning når du var ny?

Har du tilegnet deg noen overlevelsesteknikker?

## **Del 5 - relasjoner til kollegaer og ledelsen**

Kan du beskrive relasjonene til kollegaene dine og ledelsen?

Har det betydning for din trivsel i lærerrollen?

## **Del 6 - Avslutning**

Er det noe du mener som kan gjøre lærerrollen til et enda mer attraktivt yrke?

Kan du beskrive noen endringer i måten du utfører lærerrollen på fra du startet i yrket og til i dag?

Planlegging av timer? Etterarbeid?

Kontakt med elever?

Relasjoner på jobb?

Foreldresamarbeid?

Har du noen gang tenkt på å slutte i yrket?



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

## Vedlegg 3

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Unn-Doris K. Bæck

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 17.12.2015

Vår ref: 45857 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.11.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45857	<i>Å overleve som lærer. Et litteraturstudie om risikofaktorer til at lærere slutter i jobben</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Unn-Doris K. Bæck</i>
Student	<i>Peggy Ellingsen</i>

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Endringsmeldinger gis via et eget skjema,

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Peggy Ellingsen [peggy.ellingsen@gmail.com](mailto:peggy.ellingsen@gmail.com)

## Vedlegg 4

Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 45857

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Data innhentes ved personlig intervju. Vi minner om at det av hensyn til læreres taushetsplikt ikke kan fremkomme identifiserbare opplysninger om enkeltelever. Vi anbefaler at forsker minner informanten om dette ifm. intervjuet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak