

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Margrete Wold Berg

Forventninger og trivsel knyttet til lærerrollen

Dato: 18.05.21

Totalt antall sider: 76

Forord

Denne oppgave markerer slutten på fem lærerike år på Nord Universitet. Det har vært en interessant og lærerik utdanning, og jeg ser frem til å ta med meg det jeg har lært inn i arbeidslivet. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært utfordrende og krevende, men også veldig givende. Det har vært mange lange dager, men endelig er jeg i mål!

Å jobbe 75% som faglærer ved siden av masterskrivingen har vært krevende, men gitt meg mange gode samtaler og diskusjoner med kollegaer, samt et godt innblikk i lærerhverdagen og hva som forventes når jeg nå skal ut i full jobb. Det har vært interessant å undersøke hva lærere opplever som forventninger til lærerrollen, samtidig som det har startet noen tankeprosesser om hvordan jeg skal håndtere dette som nyutdannet. Jeg har gjennom intervjuene snakket med lærere som trives og virkelig har stor glede av jobben og yrket, noe som har vært motiverende og forsterket mine tanker om at jeg har valgt riktig yrke.

Jeg vil først takke min veileder Fredrik Rusk som gjennom hele prosessen har vært støttende, engasjert og motiverende. Du har hjulpet meg når jeg har sittet fast, og hatt troen på meg. Du har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger, gode råd og oppmuntringer.

Videre vil jeg rette en stor takk til informantene som stilte opp til intervju. Det har vært utrolig lærerikt å få innblikk i deres hverdag, få høre deres opplevelser og erfaringer knyttet til forventningene til lærerrollen.

Sist men ikke minst, stor takk til Heidi og Trine som har hjulpet meg med korrekturlesing av prosjektet!

Margrete Wold Berg

Narvik, Mai 2021

Sammendrag

I denne kvalitative undersøkelsen har jeg undersøkt læreres opplevelse av forventninger knyttet til lærerrollen og trivsel i yrket. Studiet har en fenomenologisk tilnærming ved at jeg har forsøkt å danne en forståelse med lærernes egne erfaringer og opplevelser som utgangspunkt. Studien belyses gjennom følgende problemstilling: *”Hvilke forventninger knyttet til lærerrollen opplever lærere, og hva har de å si for lærernes trivsel?”*

Studiens teoretiske rammeverk er hentet fra både nasjonale og internasjonale kilder, og inkluderer relevant teori og forskning knyttet til forventninger og trivsel i lærerrollen. Banduras (1977) fire kilder til mestringsforventning er sentrale gjennom oppgaven som viktige faktorer for forventninger til seg selv og fra andre. Teorien om mestringsforventning tilsier at lærere med høy mestringsforventning vil trives bedre enn lærere med lave mestringsforventninger (Skaalvik og Skaalvik 2012).

For å belyse problemstillingen har jeg benyttet meg av kvalitativt forskningsintervju, med en fenomenologisk tilnærming. Gjennom semi-strukturert intervju har jeg samlet studiets empiriske materiale. Informantenes egne tanker og erfaringer knyttet til forventninger og trivsel danner grunnlaget for studiens empiri.

Resultatene viser at lærerne opplever at det er høye forventninger til lærerrollen. Informantene påpeker viktigheten av evnen til å tilpasse seg situasjoner og på den måten kunne takle ulike utfordringer som oppstår. Det er mange ulike parter som har forventninger til lærerrollen, og lærerne har mange ulike mennesker å forholde seg til. Lærerne i studien opplever at deres forventninger med å mestre yrket, påvirkes av Banduras (1977) fire kilder til mestringsforventning. Lærerne opplever oftest å ha gode perioder med høy mestringsforventning, men i perioder hvor det oppstår mye utenom selve undervisningen kan lærerne føle på lav mestringsforventning. Undersøkelsen viser at det er elevene som er den viktigste kilden til motivasjon og mestring. Det fremkommer gjennom studien at lærerne har et stort fokus på relasjoner til elevene, som igjen er viktig for elevens læring.

Undersøkelsen viser at det er høy trivsel blant lærere. Samtidig viser forskning at lærere opplever at lærerrollen er krevende og at det er mange lærere som opplever å bli utmattet av yrket. Det er viktig å ikke glemme læreren blant alt som skjer i skolen og skolepolitikken. Andy Hargreaves hevdet i 1996 (Hargreaves 1996 i Damsgaard og Eftedal 2015) at vi vet for

lite om hva lærere mener, hva de erfarer og hvordan skolen ser ut for dem som har sitt daglige virke i skolen. Damsgaard og Eftedal (2015) påpeker at det forskes mye på skole, men stiller spørsmål til om vi lytter for lite til lærere når sentrale skole spørsmål settes på dagsordenen.

Abstract

In this qualitative enquiry I have examined teachers' experience of expectations relating to the role as a teacher and wellbeing in the profession. The research approach is phenomenological by attempting to form an understanding based on the teachers' own experiences. The research question is as follows: "*What expectations connected to the role as a teacher are teachers experiencing, and how do such expectations impact the wellbeing of teachers?*"

The theoretical framework of the study is made up of both national and international sources and includes relevant theory and research linked to expectations and wellbeing in the role as a teacher. Bandura's (1977) four sources relating to expectations for achievement are central throughout this thesis as important factors to oneself and others. The theory regarding expectations for achievement provides that teachers with a high degree of expectations for achievement will have a higher degree of wellbeing than teachers with a lower degree of expectations for achievement (Skaalvik and Skaalvik 2012).

In order to address the research question, I have used qualitative research interviews with a phenomenological approach. Through semi-structured interviews I have gathered the empirical data of the study. The informants' own thoughts and experiences linked to expectations and wellbeing is the basis of the study's empirical data.

The results show that teachers experience that there are high expectations to the role as a teacher. The informants emphasise the importance of the ability to adjust to situations and in that way being able to handle the various challenges that arise. There are several different parties that have expectations to the role as a teacher, and teachers have several different people who they need to take into account. The teachers in this study experience that their expectations to succeed in the occupation is influenced by Bandura's (1977) four sources of expectation for achievement. Most often teachers experience having good periods with a high degree of achievement expectation, but in periods where a lot happens outside of the actual teaching, teachers may experience a low degree of expectations for achievement. The research shows that the students is the most important source to motivation and achievement. It is apparent from the study that the teachers have a strong focus on relations with the students, which in turn is important for the student's learning.

This thesis demonstrates that there is a high degree of wellbeing amongst teachers. At the same time, research shows that the role as a teacher is challenging and that there are a lot of teachers which experience becoming burned out by the occupation. It is important not to forget the teachers among everything that happens in the schools and in school politics. In 1996 Andy Hargreaves claimed (Hargreaves 1996 in Damsgaard and Eftedal 2015) that we know too little about the thoughts of the teachers, what they experience and how the school looks to those who have their everyday work there. Damsgaard and Eftedal (2015) highlights that there is a lot of research regarding education, but question whether we are not adequately listening to the teachers when key questions regarding schooling is on the agenda.

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	vi
1.0 Bakgrunn og temavalg	1
1.1 Problemstilling	2
1.2 Oppgavens oppbygging.....	3
2.0 Teori	4
2.1 Mestringsforventninger	4
2.2 Forventninger fra andre	8
2.3 Ikke bare én rolle.....	11
2.4 Å jobbe som lærer	14
2.4.1 Motivasjon.....	14
2.4.2 Utfordringer og belastning i arbeidet	15
2.4.3 Trivsel på jobb.....	17
2.5 Faktorer som påvirker tilpasset opplæring	18
3.0 Metode.....	19
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring	19
3.2 Fenomenologi.....	20
3.3 Metodisk tilnærming	21
3.3.1 Forskningsdesign og metode	22
3.3.2 Kvalitativt forskningsintervju	23
3.3.3 Utvikling av intervjuguide	24
3.3.4 Utvalg av intervjupersoner og gjennomføring	25
3.4 Innsamling og bearbeiding av datamaterialet.....	26
3.4.1 Transkripsjon av intervju	27
3.4.2 Kategorisering	27
3.5 Kvalitetssikring	28
3.5.1 Validitet.....	28
3.5.2 Reliabilitet	29
3.5.3 Generaliserbarhet	29
3.5.4 Etske hensyn.....	30
4.0 Resultat.....	31
4.1 Forventninger til seg selv	31
4.2 Forventninger fra andre	36
4.3 Balanse mellom forventninger til seg selv og utenfra.....	39
4.4 Læreryrket	39

4.4.1	Praksissjokk.....	40
4.4.2	Endringer i læreryrket	40
4.4.3	Utfordringer og motivasjon i læreryrket	41
4.4.4	Lærernes trivsel	42
5.0	Drøfting av funn	43
5.1	Forventninger til seg selv	43
5.1.1	Kilder til mestringsforventning	45
5.2	Forventninger fra andre	47
5.3	Å jobbe som lærer	49
5.3.1	Motivasjon.....	50
5.3.2	Utfordringer og belastning	50
5.3.3	Trivsel.....	52
6.0	Oppsummerende betraktninger	53
	Litteraturliste	55
	Vedlegg	61
	Vedlegg 1 – meldeskjema	61
	Vedlegg 2 – informasjonsskriv	63
	Vedlegg 3 – samtykkeerklæring.....	66
	Vedlegg 4 – intervjuguide	67

1.0 Bakgrunn og temavalg

Overordnet tema for dette prosjektet er forventninger knyttet til lærerrollen og trivsel blant lærere. Læreres arbeidshverdag er mangfoldig og lærerrollen er omfattende. Jeg ønsker å undersøke hvilke mestringsforventninger som påvirker lærerens arbeidsdag, samt hvilke forventninger de opplever knyttet til yrket og hvordan disse faktorene påvirker lærerens trivsel.

I løpet av studiet har jeg vært innom mange skoler, og det har vært spennende å se mange ulike lærere i jobben. Jeg opplever at lærere har fokus på elevene, og jobber for at elevene skal ha en best mulig skolehverdag. Læreplanen (Kunnskapsdepartementet 2017) forteller oss at «skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring». Jeg stiller meg spørsmålet: hvordan kan jeg som lærer stimulere elevenes motivasjon og tro på egen mestring, dersom jeg ikke føler på dette selv? Det er viktig å ikke glemme læreren i skolehverdagen, og jeg ønsker å finne ut hvordan lærere har det i yrket og jobben sin.

Praksissjokket er et uttrykk som lærerstudenter ofte får høre tidlig i studiet. Begrepet setter ord på at realiteten ikke samsvarer med forventningene. Overgangen mellom studiet og jobb krever mye, og det kan være en av årsakene til frafallet av lærere. Det må være en grunn til at nesten 10.000 lærere jobber andre steder enn i skolen her i landet (Boyesen 2021). Solveig Hals, leder for Utdanningsforbundet i Vestfold og Telemark, mener en løsning på lærerflukten kunne vært å ha færre elever i klassen. Hun påpeker at lærere har travle dager og mange føler de ikke får gjort jobben sin på en god måte. Når du er lærerstudent har du forventninger om hvordan det skal være å komme ut i jobb. At praksissjokk er et begrep som tidlig blir nevnt i studiet kan tyde på at det er mange lærere som opplever at forventningene de har til læreryrket ikke stemmer med realiteten, til tross for en lang utdanning.

Myndighetene har gjennom læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet 2017) presisert prinsipper for skolens praksis. Tilpasset opplæring har vært et lovfestet prinsipp i norsk grunnskole siden 1975, og i videregående opplæring siden 1998 (Jenssen og Lillejord 2009). Kunnskapsdepartementet (2017) beskriver tilpasset opplæring som tilretteleggingen skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av ordinær undervisning. Tidligere undersøkelser viser at lærere som trives og har høy mestringsforventning, ikke opplever

kravet om tilpasset opplæring like belastende som lærere med lav mestringsforventning (Skaalvik og Skaalvik 2012). Damsgaard og Eftedal (2015) poengterer at «når tilpasset opplæring er på dagsorden, er det derfor viktig å involvere lærere». Lærere står overfor et stort ansvar i skolen og det er viktig å ta vare på, lytte til og se lærerne. Læreplanen formidler forventninger til lærere, rektor har forventninger, kollegaer, elever og foreldre har forventninger, i tillegg til forventninger lærere har til seg selv. For å få innblikk i lærerens hverdag, arbeidet lærere står ovenfor og mulighetene som eksisterer i læreryrket ønsker jeg å intervju lærere som har mye erfaring fra læreryrket.

1.1 Problemstilling

Denne studien har som formål å rette fokuset mot lærere og deres beskrivelser av forventninger til lærerrollen og trivsel i yrket. Studien ønsker å se hvilke forventninger lærere opplever knyttet til lærerrollen, læreres opplevelse av jobben sin, og hva som er drivkraften i yrket. Det er ønskelig at lærerne kommer med egne erfaringer og opplevelser som kan belyse hvordan deres hverdag påvirkes av forventninger. Gjennom semi-strukturerte intervju av tre lærere ønsker jeg å undersøke følgende problemstilling:

Hvilke forventninger knyttet til lærerrollen opplever lærere, og hva har de å si for lærernes trivsel?

Problemstillingen er oppgavens hovedspørsmål, og for å presisere problemstillingen har jeg to forskningsspørsmål

- Hvordan påvirker mestringsforventninger lærere og arbeidshverdagen deres?
- Opplever lærere en balanse mellom forventning og praksis?

Det er interessant å se hvordan lærere opplever forventninger til lærerrollen, og hvordan de griper an forventninger fra mange ulike hold. En lærer blir aldri ferdig utlært. Lærere er i en konstant utviklingsprosess som krever mye. Det er mange forventninger rettet mot skolen, og skolens lærere. Ingen dager er like når du jobber som lærer, men hvordan opplever lærere disse forventningene? Hvordan forventninger har lærere til å mestre jobben sin og hva er det som driver dem? Læreryrket er spennende og utfordrende, og på lik linje som elevene som trenger motivasjon for å gjøre skolearbeid trenger også lærere motivasjon for å utøve jobben sin.

Ekspertgruppa om lærerrollen (2016), satt ned av Kunnskapsdepartementet, kan fortelle at det er lite forskning som tar utgangspunkt i læreres egne beskrivelser av sitt arbeid og sin rolle. Denne oppgaven bidrar til å skape en diskusjon rundt dette. Hvordan lærere som arbeider ute i felten opplever rollen sin, og hvilke forventninger som kommer fra læreren selv, og hvilke som kommer fra andre. I tillegg ønsker jeg å få frem hvordan læreres trivsel påvirkes av forventningene til lærerrollen. Forskning viser at lærere trives godt i jobben sin (Skaalvik og Skaalvik 2012). Til tross for dette kommer det også frem at mange som jobber som lærere ikke hadde valgt yrket på nytt. Grunnen for at mange velger læreryrket er ønsket om å arbeide med mennesker og da særlig barn og ungdom. Å kunne bidra til barns og unges utvikling, være en trygg voksenperson, skape mestringfølelse og skape et fellesskap kommer frem som viktige kilder til motivasjon for å velge læreryrket (Ekspertgruppa om lærerrollen 2016). Læreryrket er allsidig og ingen dager er lik hverandre, som også er en stor motivasjon å velge læreryrket. Gjennom oppgaven håper jeg på å kunne belyse disse spørsmålene, og se læreryrket fra lærerens eget perspektiv, og ikke gjennom styringsdokumenter som forteller hvordan det skal være.

1.2 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven er inndelt i seks kapitler. I dette første kapitlet har jeg begrunnet valg av tema, forklart temaets aktualitet og presentert problemstillingen. I det påfølgende kapitlet, kapittel 2, presenteres oppgavens teorigrunnlag. Kapitlet danner studiets teoretiske rammeverk for å kunne besvare problemstillingen «*Hvilke forventninger knyttet til lærerrollen opplever lærere, og hva har de å si for lærernes trivsel?*». Teori og forskning knyttet til lærerrollen beskrives i kapitlet. I kapittel 3 redegjør jeg for den vitenskapelige tilnærmingen som er brukt for å svare på problemstillingen. Jeg forklarer hvordan jeg har gått frem under analyse- og tolkningsarbeidet. Kvalitetssikring av prosjektet blir også beskrevet i dette kapitlet. Analyse av datamaterialet blir presentert i kapittel 4. Informantenes subjektive meninger er sentralt for analysen av empirien. Kapittel 5 drøfter funnene fra analysen opp mot teori og forskning som er presentert tidligere. Avslutningsvis, i kapittel 6, oppsummerer jeg de mest sentrale funnene i forskningsprosjektet, og presenterer mine tanker om videre forskning på temaet.

2.0 Teori

Dette kapittelet tar for seg teori og forskning om mestringsforventning, forventninger til lærerrollen, og hvordan det er å jobbe som lærer. Først blir teori om mestringsforventning presentert, deretter forventninger til lærerrollen. Oppgaven tar for seg relevant teori og forskning som har betydning for forventninger knyttet til lærerrollen. Forventning og mestring er viktige faktorer som kan påvirke hvordan lærere har det i jobben sin, enten det er positivt eller negativt. Avslutningsvis vil kapittelet ta for seg tilpasset opplæring og hvordan faktorene som er tatt opp tidligere i kapittelet påvirker dette.

2.1 Mestringsforventninger

Teorien om self-efficacy, også kalt mestringsforventning, ble utviklet av Bandura (1977) og handler om forventninger om mestring. Dette handler om hvordan en opplever egne evner til å utføre en oppgave (Lyngsnes og Rismark 2015). Mestringsforventning er et sentralt element i sosial kognitiv læringsteori (Skaalvik og Skaalvik 2012; Lyngsnes og Rismark 2015). Ifølge Bandura (1977) er disse forventningene et sentralt element i individets motivasjon. *Human agency*, som betegnes som å være agent i eget liv (Skaalvik og Skaalvik 2015), betyr at mennesker har evne til og er motivert for å ta styring over sitt eget liv. Skaalvik og Skaalvik (2012) ser på selvstendigjøring, å ruste elevene til å bli selvhjulpne og i stand til å ta ansvar for sitt eget liv som den viktigste målsettingen for opplæringen i skolen. Mestringsforventning varierer med oppgaver, tid, hjelpemidler, arbeidsforhold og rammefaktorer, og hvilken situasjon en står overfor (Skaalvik og Skaalvik 2013). Mestringsforventning handler ikke om hvor flink en er til noe spesifikt, derimot handler det om hvorvidt en tror en kan klare oppgavene en står overfor.

Mestringsforventning har betydning for tankemønster, følelser, motivasjon og atferd, og er bestemmende for både valg av aktiviteter og for innsats og utholdenhet (Pajares 1997). Mestringsforventninger til lærere påvirker jobben de gjør, som har betydning for elevenes læring. Forskning viser systematisk at høyere mestringsforventning henger sammen med å se verdien av arbeidet, yte høyere innsats, vise større engasjement og mer utholdenhet til utfordringer (Bong og Skaalvik 2003; Schunk og Mullen 2012). Teorien om mestringsforventning tilsier at dersom en lærer har frihet til å velge, vil den velge arbeidsformer som han eller hun forventer å mestre eller å lykkes med, men vil unngå å velge arbeidsformer han eller hun føler seg usikker på (Skaalvik og Skaalvik 2012). I læreryrket er det mange valg som må tas, og mestringsforventningene er med på å styre disse valgene.

Dersom en lærer opplever at forventningene fra samfunnet er uoverkommelige, vil dette kunne påvirke utøvelsen av yrket i negativ forstand.

Overordnet del av læreplanen sier blant annet at «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring». Det er læreren som er nærmest elevene i skolehverdagen og dermed er dette i hovedsak lærerens oppgave ovenfor elevene. Samfunnsmandatet til skolen og lærere er omfattende og krevende. Lærere må selv ha forventninger om mestring for å kunne utøve jobben sin. Lærerens mestringsforventning har stor betydning for undervisningen og for elevenes læring (Skaalvik og Skaalvik 2013). Det kommer frem gjennom intervju gjort av Skaalvik og Skaalvik (2013) at lærere opplever å mestre selve undervisningen. Teorien om mestringsforventning tilsier at lærere med høy mestringsforventning vil trives bedre enn lærere med lave mestringsforventninger, mens lærere med lave mestringsforventninger vil i større grad føle utmattelse og mangel på energi (Skaalvik og Skaalvik 2012).

Forventning om å mestre er avgjørende for valg av aktivitet, innsats og utholdenhet. For lærere kan forventning om mestring påvirke valg av metoder, tiltak og reaksjonsformer (Skaalvik og Skaalvik 2012). Forskning peker tradisjonelt på fire kilder til forventning om mestring (Bandura 1997; Schunk og Meece 2006):

- Tidligere erfaringer med mestring av tilsvarende oppgaver
- Observasjon av at andre greier oppgavene
- Oppmuntring og tillit fra signifikante andre
- Fysiologiske reaksjoner

(Skaalvik og Skaalvik 2015, s. 20).

Den viktigste kilden til mestringsforventning er tidligere erfaringer med å mestre tilsvarende oppgaver og utfordringer en står ovenfor. Dersom en i startfasen av en læringsprosess opplever mangel på mestring, kan forventningene om å mestre det forsvinne. Dette betyr ikke at en bør unngå utfordringer. Gjennom å mestre utfordringer og hindringer med utholdende innsats bygges en robust mestringsforventning (Skaalvik og Skaalvik 2012). Å bli robust betyr i denne sammenhengen å lære seg å takle utfordringer. For at lærere skal kunne gjøre seg positive erfaringer må det legges til rette for dette. For lærere vil mestringsforventningen styrkes dersom læreren underviser i fag som læreren har kompetanse i, og kan bruke

arbeidsformer eller undervisningsformer som de føler seg trygg på. Som nevnt tidligere er det mange lærere som ikke arbeider i yrket, og få studenter som skal ut i jobb er rustet for den hverdagen som venter (Hoff, Melkeråen, Amundsen og Skråmestø 2019). En god start på arbeidslivet kan være avgjørende for å bli værende i yrket, skape mestring og gode erfaringer til å ta med seg videre. Læreryrket er et praktisk yrke, og Lave og Wenger (1991) ser på aktivitet i praksisfellesskapet som kjernen for læring. Praksisperioder i utdanningsløpet gir studenter innblikk i læreryrkets kompleksitet og eksponerer studentene for kulturen på arbeidsplassen (Ulvik, Helleve og Smith 2018). Gjennom gode erfaringer kan lærere øke mestringsforventningen om å klare tilsvarende oppgaver, noe som er viktig i starten av en læringsprosess (Skaalvik og Skaalvik 2015). John Deweys slagord «learning by doing», kan vi knytte til erfaringer som blir gjort.

Observasjon er en del av læreryrket, og forventninger om mestring kan påvirkes av å observere andre som mestrer oppgavene. Schunk og Meece (2006) betegner dette som «vikarierende erfaringer», og å se noen som klarer en gitt oppgave kan styrke troen på at en selv klarer dette. Lærersamarbeidet kan bli en kilde til mestringsforventning, og gjennom samarbeidet kan lærere observere at kollegaer mestrer en arbeidsform en selv føler seg usikker på. På den måten kan lærerens tro på at han eller hun også mestrer denne arbeidsformen styrkes. I tillegg til å skape mestringsforventning om å mestre arbeidsmetode, kan samarbeid også gi mulighet til å observere hvordan arbeidsmetoden blitt gjennomført i praksis (Skaalvik og Skaalvik 2012). Bandura (1965) kaller dette «modell-læring».

Oppmuntring og tillit fra signifikante andre, også kalt verbal overtalelse, blir ofte benyttet som et motiveringstiltak (Skaalvik og Skaalvik 2012). Signifikante andre er noen en ser opp til eller som betyr noe for en, og kan bli modeller i vurderingen om vi vil være i stand til å løse en oppgave. Overtalelse kan oppleves som et signal på at andre har tro på hva en selv kan mestre. Bandura (1986) advarer mot å tro at oppmuntring vil gi noe varig virkning på forventning om mestring. Det bør brukes i sammenhenger hvor økt innsats gir mulighet for mestring innen kort tid. Overfor elevene vil en kombinasjon av tilpasset opplæring og oppmuntring kunne gi positive virkninger på elevenes forutsetninger for mestring. I læreryrket vil oppmuntring fra kolleger og fra skoleledelsen være en viktig kilde til mestringsforventning.

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner er også en påvirkningskilde til forventning om mestring. Tidligere erfaringer og følelser kan vekkes i gitte situasjoner. Dersom tidligere opplevelser som vekkes er glede, gode relasjoner og stolthet kan dette øke lærerens mestringsforventning om å få i gang gode læringsprosesser. Tidligere opplevelser av angst, frustrasjon og hjertebank kan på motsatt side skape forventninger om at det kan bli vanskelig å beherske situasjonen (Skaalvik og Skaalvik 2012). Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner kan påvirke forventninger om mestring av nye situasjoner.

Forventningene en har til seg selv vil være individuelle. Hvordan lærere selv opplever forventningen om å mestre yrket, og hvordan de utfører jobben kan være vidt forskjellige. En ting skal være sikkert, og det er at forventningene som stilles til lærere er mange. For det er ikke bare lærere selv som har forventninger om jobben sin, det er veldig mange andre som har forventninger til jobben lærere gjør. Både elever, kollegaer og ledelse på skolen har forventninger til deg. I tillegg har alle elevene foreldre og foresatte som er opptatt av sitt eget barn og stiller forventninger deres barns lærer.

2.2 Forventninger fra andre

Det er mange forventninger knyttet til lærerrollen. I St. Meld 11 (2008-2009) er lærerrollen definert som: «...summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid». Lærere arbeider med mange mennesker, og det vil være mange som har forventninger knyttet til jobben du gjør. Blant annet rektor, kollegaer, foreldre, elevene og deg selv vil ha forventninger til deg og jobben din. Lærere har et samfunnsmandat som er å fremme elevers læring, utvikling og danning. Forventningene til lærernes arbeid er knyttet til skolens bidrag til sosial utjevning og sosial mobilitet (Ekspertgruppa om lærerrollen 2016). Verdier, holdninger og handlinger påvirker både det lærere jobber for og med (Utdanningsforbundet u.å.a). Forventningene knyttet til lærerrollen har blitt flere, mer mangfoldige og komplekse de siste tiårene (Hermansen, Lorentzen, Mausehagen og Zlatanovic 2018). Det kommer frem at grunnlaget for læreres tillit og status i samfunnet har vært i endring, og at forventningene som stilles til lærere er mer omfattende nå enn tidligere. Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) påpeker at forventningene til skolen i stor grad rettes mot lærerne som yrkesgruppe.

I norsk skoletradisjon formidler myndighetene gjennom lov, forskrifter og læreplaner hvilke lærerroller samfunnet ønsker (Meld. St. 11 (2008-2009)). Forventningene som stilles til lærerrollen kommer ofte frem gjennom ulike offentlige dokumenter, som stortingsmeldinger, offentlige utredninger, læreplanen og opplæringsloven. Opplæringsloven § 1-1 tar for seg formålet med opplæringen, og verdigrunnlaget blir utdypet i overordnet del av læreplanverket (Opplæringslova 1998; Kunnskapsdepartementet 2017). Overordnet del av læreplanen består av tre kapitler: 1. Opplæringsens verdigrunnlag, 2. Prinsipper for læring, utvikling og danning og 3. Prinsipper for skolens praksis. Disse tre kapitlene er med på å beskrive det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen. Formålsparagrafen (Opplæringslova §1-1) uttrykker verdier som samler Norge som samfunn. Verdiene er grunnlaget for demokratiet, og i en kompleks samtid og ukjent framtid skal disse hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen. Gjennom formidling av kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanse får verdiene betydning for hver enkelt elev i skolefelleskapet. Elevenes beste skal alltid være et grunnleggende hensyn (Kunnskapsdepartementet 2017). Skolen har en viktig rolle i elevenes dannelsingsprosess, og opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. Å møte elevene med tillit, respekt og krav, gi utfordringer som fremmer danning og lærelyst er oppgaver skolen skal imøtekomme. Dette er beskrivelser av grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis, hvor

læreren, sammen med skolen, skal arbeide for å skape et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen.

Forventningene knyttet til lærerrollen som kommer fra nasjonalt hold, er ofte begrunnet i internasjonale undersøkelser elevene må gjennomføre. Behovet for å styrke elevenes læringsutbytte kan sees i sammenheng med norske resultater på internasjonale undersøkelser, som PISA og TIMMS (Jensen, Pettersen, Frønes, Kjærnsli, Rohatgi, Eriksen og Narvhus 2019; Kaarstein, Radišić, Lehre, Nilsen og Bergem 2020). Felles for offentlige dokumenter og internasjonale undersøkelser er at de er generert utenfor skolens profesjonsfelleskap og er en intervensjon som er forankret i overordnede politiske føringer (Hermansen et al. 2018). Det er læreren i skolen som gir skolepolitikken et ansikt, og står ansvarlig for å realisere deler av det samfunnet forventer. Endringer i utdanningspolitikken kan bidra til spenninger og motsetninger for blant annet lærere (Ekspertgruppa om lærerrollen 2016). Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) presiserer at forventninger til læreres arbeid er knyttet til skolens bidrag til sosial utjevning og sosial mobilitet. Samfunnet og skolen får samtidig en mer mangfoldig elevgruppe, som fører til endringer i sammensetningen av elevgruppene. «Mangfold handler videre om å tilrettelegge for elever med ulike forutsetninger og behov» (Ekspertgruppa om lærerrollen 2016).

For å ivareta mangfoldet i klasserommet må lærere rustes godt for jobben. Elevgruppene er sammensatte og mangfoldige. Det finnes elever med høyt læringspotensial, lærevansker, flyktningbarn, fosterbarn, elever med foreldre som er rusmisbrukere, skilte foreldre, elever som lever med begge foreldrene, elever med sykdommer, utagerende atferd, innadventd atferd, elever som opplever eller har opplevd vold og overgrep og barn som lever relativt «vanlige» hverdager. Lærere er en viktig del av elevenes dannelsesprosess og som læreplanen presiserer: «*Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet*» (Kunnskapsdepartementet 2017). Alle mennesker er forskjellige, og for læreren er en viktig del av jobben å skape relasjoner til hver av elevene. Læreryrket skiller seg ut fra mange andre profesjoner ved at lærere skal etablere og utvikle relasjoner til en større og variert gruppe av barn og unge samtidig (Ekspertgruppa om lærerrollen 2016). Gjennom gode relasjoner kan læreren finne ut hvordan en skal møte utfordringer hos elevene, både synlige og usynlige (Myhrvold 2018). Elevene bærer med seg mye forskjellig fra livene sine og er avhengig av støtte, omsorg og trygghet for å åpne seg. Lærerrollen rommer mer enn undervisning, og har stor betydning for samfunnet vi lever i.

Som Briseid (2014) sier her, har lærere en viktig oppgave ovenfor elevene som skal drive fremtiden:

«Lærerne er samfunnsbyggere og skal bidra til at barn og unge forankres i menneskeverdet og respekten for medmennesket, tilegner seg demokratiske holdninger og forstår seg selv som del av et større fellesskap. Lærerens oppgave er å hjelpe elevene til å mestre livsutfordringene, slik at de kan leve et aktivt liv i samfunnet. Da må skolens fag forstås også som middel til personlighetsdannelse, og ikke bare være rettet inn mot snevre kompetansemål som skal mestres» (Briseid 2014).

Ikke bare skal læreren skape relasjoner til hver og en av elevene, men opplæringsloven §1-3 (1998) presiserer at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven. Arbeidet med tilpasset opplæring må sees i sammenheng med forventningene til lærerrollen. Tidligere studier viser at lærere er enige om at alle elever skal ha tilpasset opplæring, men å omsette prinsippet til praksis oppleves utfordrende (Damsgaard og Eftedal 2014). Lærerne får ansvar for å fortolke og konkretisere tilpasset opplæring som et bærende skoleprinsipp (Damsgaard og Eftedal 2014). Det skaper mange spørsmål og stor usikkerhet blant lærere om hvordan prinsippet skal tolkes og konkretiseres. Med kompetansemål og eksamen, som er felles for alle, står lærerne ovenfor en utfordring knyttet til tilpasset opplæring. Som Damsgaard og Eftedal (2014) presiserer skal det være plass til alle, og likeverd må ivaretas gjennom ulikhet. Opplæring som er tilpasset elevens evner og forutsetninger betyr i mange sammenhenger ulike metoder, oppgaver eller arbeidsmåter. Til tross for at prinsippet om tilpasset opplæring står sterkt i skolen, møter alle elevene de samme kravene når kompetanse skal vurderes, kunnskap og ferdigheter skal måles og tester skal gjennomføres. På bakgrunn av at tilpasset opplæring er et begrep det er opp til lærerne å tolke, kan det åpne opp for en opplevelse av å ikke strekke til (Damsgaard og Eftedal 2014). Det kan være vanskelig å vite hva som er tilstrekkelig tilpasning, for det vil være rom for å gjøre mer. I tråd med teorien om mestringsforventning, hvor lærere ofte velger metoder som de forventer å mestre, kan også opplevelser med at det er vanskelig å tilrettelegge for elevene påvirke lærernes trivsel i negativ retning (Damsgaard og Eftedal 2014; Skaalvik og Skaalvik 2012).

Det er veldig mange forventninger om hva skolen skal ta seg av, og medias fremstilling av hva som burde komme inn i skolen kan påvirke forventningene til lærere. I Norge har vi sett en klar tendens til negativ omtale av lærere i media og i politiske debatter (Skaalvik og

Skaalvik 2009; Skaalvik og Skaalvik 2012). Lærere har, som andre yrkesgrupper, også behov for å bli anerkjent for det arbeidet de gjør. Signaler om hvordan arbeidet til lærere blir verdsatt i samfunnet kan ha konsekvenser for lærernes yrkesstolthet, selvværd og engasjement i arbeidet (Skaalvik og Skaalvik 2012). Disse signalene kan også påvirke lærerens tillit fra foreldre. I takt med media og politikeres fremstilling av lærerrollen og forventninger knyttet til den, opplever lærere også at skolen oppleves som en form for allemannseie (Damsgaard og Eftedal 2015). På bakgrunn av at alle mennesker har et forhold til skolen, virker det som hvem som helst uttale hvordan ting skal gjøres på skolen (Ekspertgruppa om lærerrollen 2016).

2.3 Ikke bare én rolle

Læreryrket knytter seg ikke bare til én rolle (Merton 1957). Som lærer har du ulike roller ovenfor eksempelvis elevene, foreldre, kollegaer og ledelse. Lærere er ofte en viktig voksenperson i elevenes liv, og som Anniken Sætre Ulvestad nevnte i et debattinnlegg (2018) er lærere mer enn bare en person som skal lære noe bort til elevene. Du skal til tider både være en omsorgsperson, psykolog eller ha magiske krefter for å se og møte alle elevenes behov i løpet av bare en skoletime. Læreren kan bli møtt av ulike forventninger fra ulike parter, som også kan stå i motsetning til hverandre. Det vil være umulig å innfri forventninger fra alle rundt læreren, og nettopp dette gjør lærerrollen komplisert. Motstående forventninger til lærerrollen kan være en kilde til stress (Skaalvik og Skaalvik 2012). Definisjonen av lærerrollen omfatter summen av forventninger og krav, og i et systemperspektiv kan en rolle defineres som et sett av aktiviteter og relasjoner som forventes av en person som har en bestemt posisjon i samfunnet, som lærerrollen (Bronfenbrenner 1979). Gjennom gode relasjoner og kommunikasjon med de ulike partene kan forventningen om å imøtekomme ulike forventninger oppleves realistisk for lærerne.

Forventninger til lærerrollen kommer fra ulike grupper, med ulikt innhold. Elevene har forventninger til lærerne, og særlig i videregående skole opplever lærere forventninger fra elevene selv (Ekspertgruppa om lærerrollen 2016). Det er først og fremst elevene som motiverer lærerne og som gir glede og trivsel i arbeidet (Skaalvik og Skaalvik 2012). Relasjonene mellom lærer og elev har betydning for elevens læringsresultat og atferd (Utdanningsdirektoratet 2016). Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) påpeker at læring skjer gjennom relasjoner, i det sosiale samspeillet mellom mennesker, mellom lærere og elever og elevene seg imellom. Problemer i det relasjonelle forholdet til elevene kan oppleves anstrengt,

krevene og belastende (Skaalvik og Skaalvik 2012). Mange av problemene, som uro, atferdsproblemer, forstyrrelser og skulk, kan være delvis overlappende. På lik linje med lærernes mestringsforventning, har elevenes motivasjon, innsats og utholdenhet betydning for forventningen om å mestre oppgaver (Skaalvik og Skaalvik 2012). Tilpasset opplæring er et sentralt virkemiddel for å øke elevenes motivasjon, og læreplanen er utformet slik at den gir handlingsrom for tilpasninger (Utdanningsdirektoratet 2021). Elever har også behov for noen grad av autonomi, at elevene har en følelse av at noe er selvvalgt, som kan påvirke deres indre motivasjon. Enkle virkemidler for å gi elevene et valg kan være ulike likeverdige oppgaver på samme nivå, som elevene ikke taper noe faglig på og læreren ikke mister noen grad av kontroll (Skaalvik og Skaalvik 2012). Skolens målstruktur er også viktig å kommunisere ut til elevene. Skaalvik og Skaalvik (2012) beskriver læringsorientert målstruktur som signaler skolen sender til elevene om at det som er viktig er at elevene lærer, utvikler seg, har fremgang og gjør sitt beste. I skoler med læringsorientert målstruktur kan elevenes sårbarhet og behov for selvbeskyttelse reduseres.

Bak hver elev står det foreldre og foresatte som har forventninger til deres barns lærer. Det er et økende engasjement hos foreldre, og dagens foreldre har et langt høyere utdanningsnivå enn tidligere. Engasjementet fra foreldre kan bli en utfordring for lærere. Ofte opplever lærere at foreldre kan ha forventninger til lærerrollen som overskrider lærerens kapasitet (Ekspertgruppa om lærerrollen 2016). Foreldre har høye forventninger til lærernes tilgjengelighet, informasjon og tilbakemeldinger, samt tilrettelegging for eget barn (Skaalvik og Skaalvik 2012; Ekspertgruppa om lærerrollen 2016). Foreldre er opptatt av barnas utdanning, og har ofte klare meninger om hvordan undervisningen skal gjennomføres (Skaalvik og Skaalvik 2012). Lærerne må i større grad enn tidligere balansere ansvaret mellom klassen som et kollektiv opp mot enkeltforeldres forventning til oppfølging av deres barn. I en undersøkelse gjort av Skaalvik og Skaalvik (2012) kommer det frem at muligheten for et godt samarbeid mellom lærere og foreldre er stor. Lærerne opplevde at det var lett å samarbeide med foreldrene, og at foreldrene hadde tillit til undervisningen. Mange foreldre er opptatt av hva som skjer i skolen og fler enn før ønsker å være med å påvirke arbeidsformer og faglig innhold. Samtidig som flere foreldre ønsker å påvirke hva som skjer i skolen, opplever lærere at foreldre forventer at de skal ta en oppdragerrolle overfor barna, og ta ansvar for barna på flere områder som ikke handler om barnas læring og faglige utvikling (Ekspertgruppa om lærerrollen 2016). Forventninger kan skape konflikter mellom lærere og foreldre, som kan virke svært belastende for lærere og deres forventning om å mestre

undervisning. Negative holdninger fra foreldre kan smitte over på barna, som kan gjøre det vanskelig for læreren å håndtere problemet. I situasjoner hvor lærerens tro på egen mestring blir satt på prøve fremmer Skaalvik og Skaalvik (2012) viktigheten av å ha kollegaer og ledelse som en kan dele erfaringer med, og som kan være med å rydde opp i situasjonen på en god måte.

2.4 Å jobbe som lærer

I hverdagen som lærer tilbringer du mye tid med elevene. Det kan være mange grunner som motiverer lærere til jobben sin, og Bjørn Roberg har fortalt at han gjennom praksis fikk oppleve en elev som opplevde stor mestring, med stjerner i øynene og en glede som var til å føle på, og denne opplevelsen gjorde han sikker i sin sak om hva han ville gjøre resten av sitt yrkesaktive liv (Roberg 2017). Elevene er i fokus og en slik opplevelse kan være en stor motivasjon for å fortsette i yrket. Undersøkelser viser at nettopp samværet med elevene og det å se læring og fremgang som motivasjon for læreryrket (Skaalvik og Skaalvik 2013).

2.4.1 Motivasjon

Motivasjon kan beskrives som prosessen som driver frem eller gir energi til personens indre og ytre aktiviteter (Holm 2012). Studier viser at motivasjonen for å søke seg til læreryrket i stor grad er ønsket om å jobbe med barn og unge (Skaalvik og Skaalvik 2012; Ekspertgruppa om lærerrollen 2016). Å kunne bidra til barn og unges utvikling, skape mestringsfølelse og bidra til et fellesskap i klasserommet er sentrale kilder til motivasjon for å velge læreryrket. I tråd med Banduras (1977) kilder til mestringsforventning, kan vikarierende erfaringer, å se andre mestre arbeidet, være en faktor som kan øke troen på at en selv også kan mestre læreryrket og ha glede av det. Skaalvik og Skaalvik (2012) siterer en lærer fra undersøkelsen sin som presiserer at han selv som elev ble inspirert til å bli lærer. Gode lærere gir ikke bare god undervisning for elevene, men kan være gode rollemodeller for valg av yrke senere. I tillegg til det relasjonelle aspektet ved lærerrollen kommer det faglige aspektet frem som en viktig kilde til motivasjon. Det faglige aspektet fremmes ved å undervise og drive med faglig formidling, og å kunne bruke utdanningen sin.

Lærere har tradisjonelt hatt stor frihet til å velge metoder, arbeidsformer og innholdsmessig fokus innenfor rammen av læreplanen (Skaalvik og Skaalvik 2012). Lærerrollen krever handling i øyeblikket og at handlingene må avveies ut fra situasjon og kjennskap til elevene. På bakgrunn av det krever lærerrollen tilstrekkelig handlingsrom, som kan betegnes som autonomi. Skaalvik og Skaalvik (2013) nevner at god utøvelse av lærerrollen krever høy kompetanse og utstrakt grad av autonomi. Skaalvik og Skaalvik (2012) skriver at mange lærere bruker begrep som frihet, fleksibilitet og ansvar når det er snakk om autonomi. Lærere må til stadighet forholde seg til nye situasjoner, med utfordringer, løsninger og endringer. For at læreren skal kunne handle profesjonelt til det beste for elevene er det nødvendig med

autonomi innenfor gitte rammer. Forskning viser også at autonomi fremmer læreres trivsel og forventning om å mestre undervisning (Skaalvik og Skaalvik 2013).

2.4.2 utfordringer og belastning i arbeidet

Med mye ansvar kan det være vanskelig å finne en balanse som fører til at utfordringer og mestring går hånd i hånd. Mange nyutdannede opplever møtet med læreryrket som utfordrende (Damsgaard 2013), og knyttes til at teori og praksis ikke henger sammen. Dette kan skape en usikkerhet hos nyutdannede lærere når de står ovenfor dilemmaer som oppstår når velferdsstatens ambisjoner skal omsettes i praksis. Hollup og Holm (2015) har gjort undersøkelse blant nyutdannede som har valgt å slutte som lærere. Noen av de viktigste årsakene til at de sluttet som lærere var en fraværende ledelse, manglende veiledning og en utdanning som ikke forbereder godt nok til lærerrollen. Ifølge utdanningsforbundet er en viktig grunn til at lærere velger bort skolen at veldig mye tid går bort til andre oppgaver enn kjerneoppgavene (Utdanningsforbundet u.a.b). Innsatsen for å beholde lærere i skolen må styrkes for at samfunnet skal kunne oppfylle alle elevers rett til å få opplæring av kvalifiserte lærere.

Skolen har gjennomgått betydelige endringer de siste årene. Lærere i skolen står daglig overfor utfordringer, og i Skaalvik og Skaalviks (2012) undersøkelse kommer det frem at lærernes tanker om utfordringer i hovedsak er knyttet til endringer i skolen. Digitaliseringen er en sentral endringsfaktor, som har bidratt til å endre skolen og lærerrollen (Ekspertgruppa om lærerrollen 2016). Læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet 2017) viser til at skolen skal legge til rette for og støtte elevenes utvikling av fem grunnleggende ferdigheter. Digitale ferdigheter er en av fem grunnleggende ferdigheter. Digitale ferdigheter vil si å innhente og behandle informasjon, være kreativ og skapende med digitale ressurser, og å kommunisere og samhandle med andre i digitale omgivelser (Utdanningsdirektoratet 2017). Målet med internett i skolen er at det skal bidra til læring, men det krever kompetanse fra skolen og lærerne sin side. Elevene er avhengige av en dyktig lærer som har kompetanse i å bruke digitale verktøy i undervisningen (Spurkland og Blikstad-Balas 2016). Digital teknologi gir muligheter i det faglige arbeidet som foregår i skolen, både ved å forsterke og ved å omforme eksisterende praksis (Vavik og Arnesen 2012). Å benytte seg av digitale muligheter krever at lærere har fått god opplæring i bruken av det, i tillegg til veiledning av elever som skal bruke digitale verktøy. Dette kan oppleves som en utfordring som krever mye tid av lærere.

En annen endring som oppleves som en utfordring er sosialpedagogiske utfordringer og bekymring for elevene. Opplæringsloven §9 A-2(1998) omhandler retten til et trygt og godt skolemiljø. Skolen skal arbeide aktivt og systematisk for å fremme et godt psykososialt miljø, der elevene kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Helsedirektoratet 2017). Læreren er en sentral aktør for å fremme barn og unges psykiske helse og trivsel, og til å fange opp elever med vanskelig livssituasjon, endret atferd eller psykiske helseproblemet. Samarbeid mellom skole og hjem om barnets beste er grunnleggende og avgjørende.

Tid er ofte et tema som blir diskutert i skolesammenheng. Internasjonal forskning viser at lærere opplever et stort tidspress i skolen (Hargreaves 2003; Lindqvist og Nordänger 2006). Bakgrunnen for at lærere opplever stort tidspress er en økning i antallet arbeidsoppgaver og i antall møter. Papirarbeid, dokumentasjon, møter og utviklingsarbeid fører til en mer hektisk hverdag på skolen, med liten mulighet til å ta pauser (Hargreaves 2003; Lindqvist og Nordänger 2006; Skaalvik og Skaalvik 2013). I Skaalvik og Skaalviks (2012) undersøkelse kommer det frem at 66% av lærerne opplever at møter, administrative oppgaver og dokumentasjon «spiser opp» tiden til planlegging og forberedelse av undervisning, som fører til at denne jobben må gjøres utenfor normal arbeidstid, om kveldene og i helgene. God undervisning krever forberedelse, og tidspresset truer lærernes mestringsforventning. Tidspresset i skolen må sees i sammenheng med skoleutviklingen. Målstyring som styringsform har ført til økt bruk av tester og økt krav til dokumentasjon. Dokumentasjonskravet fremstår ofte som en tidstyv og fremmer ikke nødvendigvis elevenes læring (Ekspertgruppa om lærerrollen 2016). Forskning viser også sterk sammenheng mellom tidspress og stress, utmattelse og utbrenthet (Kokkinos 2007; Skaalvik og Skaalvik 2013).

Gjennom forskning kommer det frem en sterk sammenheng mellom mestringsforventning og utbrenthet (Skaalvik og Skaalvik 2009; Skaalvik og Skaalvik 2013). Lærere som opplever lav mestringsforventning rapporterer høyere grad av utbrenthet enn lærere som opplever høy mestringsforventning, også i Norge (Chwalisz, Altmaier og Russell 1992; Skaalvik og Skaalvik 2007). Forhold som kan ha betydning for utbrenthet kan være opplevd tidspress, begrensning i lærerens autonomi, forhold til foreldre, til kollegaer og skolens ledelse, disiplinproblemer og mangel på verdisamsvar.

Utbrenthet kan forekomme som resultat av langvarig stress i arbeidsforhold og oppstår hyppigst i yrker hvor man arbeider med mennesker, for eksempel hos lærere (Jennett, Harris og Mesibov 2003). Det kan være mange årsaker til at en lærer opplever stress i arbeidet, men ifølge Jennett, Harris og Mesibov (2003) opplever alle lærere i større eller mindre grad stress. De fleste lærere lykkes godt med å håndtere utfordringer i jobben sin, men dersom en over en lengre periode ikke lykkes i å takle eller redusere stress ved hjelp av ulike strategier, øker sannsynligheten for utvikling av utbrenthet (Skaalvik og Skaalvik 2013). Utbrenthet utvikles gradvis og består av flere dimensjoner. Det beskrives ofte som et syndrom som inkluderer tre dimensjoner: *fysisk og emosjonell utmattelse, depersonalisering og redusert ytelse*. Utmattelse betraktes som den viktigste dimensjonen til utbrenthet (Skaalvik og Skaalvik 2013). Kronisk mangel på energi og ikke ha overskudd er karakteristisk for utmattelse. Depersonalisering innebærer å takle stress ved å trekke seg tilbake, og ikke involvere seg i elever og kollegaer. Depersonalisering kan føre til at læreren utvikler negative eller kyniske holdninger ovenfor andre. Følelsen av å ikke gjøre en god nok jobb eller meningsfylt jobb kan føre til redusert ytelse og trivsel på jobb.

2.4.3 Trivsel på jobb

Trivsel er en subjektiv følelse som er vanskelig å fange opp og beskrive, men som er viktig i ethvert arbeidsforhold (Skaalvik og Skaalvik 2013). Flere studier indikerer at trivsel på jobb er en av de viktigste faktorene som blant annet påvirker læreres forhold til elevene og læreres entusiasme (Skaalvik og Skaalvik 2009; Skaalvik og Skaalvik 2013). Flertallet lærere i grunnskolen i Norge har høy trivsel, er engasjert i undervisningen og elsker arbeidet sitt (Skaalvik og Skaalvik 2014). Undersøkelser viser at den største gleden i arbeidet som skaper trivsel blant lærere er knyttet til undervisning og samværet med elevene (Skaalvik og Skaalvik 2012). Trivsel blant lærere er et godt utgangspunkt for å skape en god skole hvor elevene lærer, utvikler seg og får økt motivasjon for læring. Å oppleve arbeidet sitt som meningsfylt kan påvirkes av å se glede og utvikling hos elevene, oppleve å bidra til denne utviklingen og bety noe for eleven. I tillegg til samvær med elevene, er også samvær med kollegaer en viktig trivselsfaktor i arbeidet. Både det sosiale og faglige fellesskapet er viktig, og i perioder hvor samværet ikke fungerer kan det oppleves som en stor belastning (Skaalvik og Skaalvik 2012).

Gjennom TALIS (Teaching and Learning International Survey), OECDs internasjonale studie av lærere kommer det frem at norske lærere har gode relasjoner til elevene og høy trivsel

(Dahl 2016). Likevel kommer det også frem gjennom forskning at 33% tenker ofte eller hele tiden på å slutte som lærer (Ellingsen 2009). Den viktigste årsaken er stress og utbrenthet. Som Skaalvik og Skaalvik (2013) henviser til kan det være ulike årsaker, som økt arbeidsmengde, endringer i arbeidsforhold, problemer med disiplin, vansker i samarbeid med foreldre, konflikter i kollegiet eller bekymring for å ikke strekke til i forhold til elever med særskilte behov. Hvis en over lengre tid ikke klarer å takle eller redusere stress gjennom strategier som problemløsning, sosial og emosjonell støtte fra kolleger eller omorganisering, øker sannsynligheten for utvikling av utbrenthet.

2.5 Faktorer som påvirker tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et bærende prinsipp i norsk skole, men til tross for dette opplever lærere det utfordrende å omsette prinsippet til praksis (Damsgaard og Eftedal 2015). Utdanningsdirektoratet (2021) presiserer at å tilpasse opplæringen betyr å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får best mulig utbytte av opplæringen. I tråd med denne definisjonen viser Skaalvik og Skaalvik (2012) til at lærere med høy mestringsforventning har større mot til å gå løs på utfordringer og har større utholdenhet i møtet med utfordringer. Mestringsforventning er en faktor som påvirker tilpasset opplæring i den grad at lærere med høye forventninger om å mestre arbeidet vil velge arbeidsformer han eller hun forventer å mestre eller lykkes med. Lærere med lave mestringsforventninger kan ha tendenser til lite motivasjon for tilpasset undervisning. Læreres trivsel og mestringsforventning har stor betydning for arbeidet med tilpasset opplæring. Å skape forståelse for læreres arbeid, deres trivsel og mestringsforventning vil i det lange løp kunne være faktorer for å forstå hvordan støtte lærere trenger, og på bakgrunn av det kunne få bedre tilpasset opplæring i skolene.

3.0 Metode

I dette kapittelet gjør jeg rede for mine metodiske valg og fremgangsmåte gjennom hele prosessen. Å bruke en metode betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2017). Ved hjelp av et mindre utvalg på 3 lærere har jeg gjennomført semi-strukturerte intervju for å belyse problemstillingen. Først skal jeg beskrive fenomenologisk tilnærming. Deretter skal jeg beskrive kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode, valg av intervjupersoner, gjennomføring av intervju og analyse av data. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for forskningsetiske overveielser.

Formålet med forskningen er å undersøke hvordan lærere opplever forventninger knyttet til læreryrket, samtidig som jeg ønsker å undersøke hva drivkraften til å fortsette i yrket er. Lærernes erfaringer og opplevelser gir meg grunnlag for å utvikle en forståelse for temaet jeg tar for meg. Studien har en kvalitativ tilnærming hvor det er av interesse å undersøke fenomenet i dybden.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Vitenskap handler om å samle inn kunnskap på en systematisk, metodisk og kritisk måte. I vitenskapsfilosofien er man opptatt av å reflektere over fremgangsmåtene man bruker i vitenskap og forskning (Gilje og Grimen 2005). Vitenskapsfilosofien gir oss ulike verktøy for å argumentere for hva som er virkelighet og forskning. Vitenskap tar for seg det som finner sted når vi forsker og vi kan dele vitenskapsteorien inn i tre ulike vitenskapsområder: naturvitenskap, menneskevitenskap og samfunnsvitenskap. Naturvitenskapen forholder seg hovedsakelig til fenomener uten språk og evne til å forstå seg selv og sine omgivelser (Johannessen m. fl. 2017). Samfunnsvitenskap tar for seg mennesker og dens tanker og meninger der hovedfokuset ligger i å undersøke sosiale fenomen. Menneskevitenskap, eller humaniora, omhandler mennesker, kultur og historie. En skiller nødvendigvis ikke mellom de ulike vitenskapsfilosofiene i like stor grad i dag som tidligere.

Dette forskningsprosjektet vil hovedsakelig falle inn under samfunnsvitenskapelig metode da fokuset vil være på mennesker og deres erfaringer og oppfatninger. Samfunnsvitenskapelig metode har den sosiale virkeligheten som studieemne, virkeligheten som dreier seg om samhandling mellom mennesker (Johannessen m. fl. 2017). Hensikten er å få ny kunnskap om denne virkeligheten. Objektene man studerer i samfunnsvitenskapen er komplekse, siden mennesker kommuniserer og tolker virkeligheten ulikt. Menneskers meninger og oppfatninger

er stadig i endring. Som samfunnsforsker er du en deltaker i samfunnet som ikke kan være en tilskuer til det du studerer (Johannessen m. fl. 2017).

Det finnes forskjellige metoder å oppnå kunnskap på, og vitenskapsteori beskrives som en måte å tenke ut fra. I dette forskningsprosjektet er jeg opptatt av den enkelte lærers livsverden og deres subjektive erfaringer omkring fenomenet som skal studeres.

Min vitenskapsteoretiske fortolkningsramme er forankret i en fenomenologisk tilnærming og det vil være den mest hensiktsmessige tilnærmingen for å kunne belyse forskningens problemstilling.

3.2 Fenomenologi

I denne studien er fokuset rettet mot en situasjonsbestemt kontekst og har som mål å få innblikk i læreres erfaringer og opplevelser av jobben sin som lærer. For å få forståelse av sosiale fenomener må vi få innblikk i hvordan mennesker tolker den sosiale virkeligheten. I en fenomenologisk tilnærming ønsker forskeren å få økt forståelse av og innsikt i informantenes livsverden (Johannessen m. fl. 2017). Som forsker er jeg opptatt av innholdet i datamaterialet, og analyserer innholdet med et fortolkende blikk og forsøker å forstå meningen i de erfaringene lærerne har på et dypere nivå.

Fenomenologi handler om læren om fenomener. Fenomener er fremtoninger, det som viser seg eller kommer til syne (Dalland 2015). Fenomenologi er både en filosofi og en kvalitativ metodisk tilnærming (Johannessen m. fl. 2017). Fenomenologisk tilnærming brukes for å studere verden slik mennesker oppfatter den. Hensikten med denne studien er å danne et bilde av hvordan lærere opplever forventninger knyttet til jobben sin og hva som driver dem til å fortsette i jobben. Kvale og Brinkmann (2019) presiserer at fenomenologi i kvalitativ forskning er et begrep som interesserer seg for forståelsen av sosiale fenomen ut fra aktørens egne perspektiver, og beskrivelse av verden slik den oppleves av informantene. Det er menneskene som former virkeligheten, og vi må derfor forstå mennesket (Johannessen m. fl. 2017).

Mine egne erfaringer og opplevelser er ikke av interesse for studien og dermed vil en hermeneutisk innfallsvinkel ikke være aktuell for å besvare min problemstilling. Det er informantenes opplevelser og deres livsverden som er sentral, hvor jeg som forsker ikke skal tolke informantenes beskrivelser. Fenomenologiske tilnærminger vil ofte falle inn under liten N-studier fordi forståelser og fortolkning av et fenomen er vektlagt (Postholm og Jacobsen

2018). På bakgrunn av det vil det være vanskelig å generalisere ut over de som er studert, andre lærere vil ha andre fortolkninger og oppfatninger av fenomenet. Postholm og Jacobsen (2018) sier at en fenomenologisk tilnærming i strengeste forstand kan uttale seg om intersubjektivitet. I beste fall vil jeg kunne uttale meg om intersubjektivitet, og desto større sammenfall i oppfatninger og fortolkninger fra lærerne, desto sterkere intersubjektivitet.

Samfunnsvitenskapelig forskning har som mål å integrere teori og empiri (Johannessen m. fl. 2017). I empirisk forskning går teori og empiri hånd i hånd. I samfunnsvitenskapelig forskning skiller en ofte mellom to ulike tilnærminger, induktiv og deduktiv. Deduktiv tilnærming går fra det generelle til det konkrete, altså fra teori til empiri. I en slik tilnærming har forskeren dannet seg hypoteser om hvordan virkeligheten ser ut, basert på teori og empiriske funn, for deretter å se om forventningene stemmer med virkeligheten (Postholm og Jacobsen 2018). Induktiv tilnærming går i motsatt retning, altså fra det konkrete til det generelle, eller fra empiri til teori. Den induktive tilnærmingen henger sammen med fenomenologisk undersøkelse ved at forskeren må legge til side egne antakelser og fordommer som knytter seg til fenomenet, for å kunne forstå utgangspunktet i perspektivet til informanten (Postholm og Jacobsen 2018). Med utgangspunkt i forskningens fenomenologiske tilnærming har min undersøkelse en induktiv tilnærming til datainnsamlingen. I forskningsprosessen ønsket jeg som forsker å gå inn i forskningsarbeidet med et åpent sinn, uten spesifikke teorier eller hypoteser om hva jeg kom til å finne.

Postholm og Jacobsen (2018) påpeker at det er umulig å være fullstendig induktiv eller fullstendig deduktiv. Teori kommer ofte som følge av observasjoner eller erfaringer, og av den grunn vil det være umulig å bare forholde seg til teori i en deduktiv tilnærming. Samtidig er det umulig å gå ut i et forskningsfelt uten noen form for antakelser og fordommer i en induktiv tilnærming. I mitt forskningsarbeid har jeg forsøkt å benytte meg av en induktiv tilnærming, og strebet etter å være så åpen og objektiv som mulig i møte med forskningsfeltet.

3.3 Metodisk tilnærming

Å bruke en metode betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2017). Ved hjelp av et mindre utvalg på tre lærere har jeg gjennomført semi-strukturerte intervju for å belyse problemstillingen. I dette kapittelet gjør jeg rede for mine metodiske valg og fremgangsmåte gjennom hele prosessen. Først skal jeg redegjøre for forskningsdesign og metodevalg, deretter skal jeg beskrive kvalitativt intervju som

datainnsamlingsmetode, valg av intervjupersoner, gjennomføring av intervju og analyse av data. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for studiets validitet, reliabilitet og forskningsetiske overveielser.

Formålet med forskningen er å undersøke hvordan lærere opplever forventninger til læreryrket og jobben de gjør, samtidig som jeg ønsker å undersøke hva drivkraften til å fortsette i yrket er. Lærernes erfaringer og opplevelser gir meg grunnlag for å utvikle en forståelse for temaet jeg tar for meg.

3.3.1 Forskningsdesign og metode

Å gjennomføre en undersøkelse krever mange overveielser og valg. Tidlig i prosessen må forskeren ta stilling til hva og hvem som skal undersøkes, og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres (Johannessen m. fl. 2017). Denne prosessen betegnes som forskningsdesign. Bakgrunnen for valg av metode skal begrunnes i at det er en metode som vil gi oss gode data i undersøkelsen og belyse spørsmålet på en faglig interessant måte (Dalland 2017). Den valgte metoden forteller hvordan undersøkelsen skal gjennomføres for å fremskaffe kunnskap, en metode er en fremgangsmåte. Forskningsdesignet viser til hvordan problemstillingen omgjøres til et forskningsprosjekt (Johannessen m. fl. 2017). Det finnes ulike metoder og strategier å velge mellom når en skal gjennomføre en studie, og valgene som tas blir tatt med hensyn til studiens vitenskapsteoretiske ståsted, fenomenologisk tilnærming, på bakgrunn av problemstillingen og studiets formål.

Samfunnsvitenskapelig metode skiller mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Forskjellen mellom disse retningene er i hovedsak måten vi samler inn data på og både kvantitativ og kvalitativ metode bidrar til å gi en bedre forståelse av samfunnet vi lever i (Dalland 2015). Kvantitative metoder er effektive når mange forskningsobjekter skal delta i undersøkelsen og ønsker å få frem målbare tall eller systemer. Kvalitative forskningsmetoder kan i større grad fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle.

Med vitenskapsteoretisk ståsted som utgangspunkt og med en fenomenologisk og induktiv tilnærming vil det være hensiktsmessig å benytte seg av en kvalitativ undersøkelse for å besvare problemstillingen. Det vil være utfordrende å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse ettersom jeg er opptatt av lærernes egne erfaringer og opplevelser på et dypere nivå, som ikke gir målbare resultater. I en kvalitativ undersøkelse er det personlige erfaringer og opplevelser som gir forskeren mulighet til å gå i dybden på problemstillingen.

Studien har en kvalitativ tilnærming til fenomenet forventninger og trivsel. Studien kan sees på som en liten N-studie. I liten N-studie konsentrerer forskeren seg om et lite antall enheter, vanligvis et lite antall mennesker (Postholm og Jacobsen 2018). I tillegg er fenomenet forventninger i sentrum, ikke konteksten. Jeg har valgt å intervjuere lærere på tre forskjellige skoler og trinn. Jeg som forsker ønsker å undersøke fenomenet forventninger på et dypere nivå, og forstå hvordan mine informanter opplever forventninger knyttet til rollen som lærer

3.3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Hvilken metode som skal benyttes avgjøres av problemstillingen. I mitt forskningsprosjekt har jeg benyttet meg av en kvalitativ metode, og med utgangspunkt i problemstillingen tar den sikte på å undersøke lærerens opplevelser, følelser og handlinger (Kvale og Brinkmann 2019). Hensikten med kvalitative studier er å kunne gå i dybden på temaet, og oppnå en helhetlig forståelse. Informasjonen man får gjennom kvalitativ metode er preget av nærhet og følsomhet, ettersom forskeren er i direkte kontakt med feltet og informantene (Dalland 2015).

Kvalitative undersøkelser kan gjennomføres på mange forskjellige måter (Johannessen m. fl. 2017). I tillegg til å være preget av nærhet og følsomhet, tar kvalitativ metode sikte på å formidle forståelse. Å undersøke hvordan lærere opplever jobben sin kan være et sårbart emne for noen, men en slik personlig kontakt kan gi meg som forsker mulighet til å stille utdypende spørsmål, og aktivt kunne lytte til informantenes erfaringer og opplevelser av jobben. Forskningsprosjektets metodevalg styres av problemstillingen og forskningsdesignet. Intervju er den mest vanlige metoden innenfor kvalitativ forskning, og jeg har valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode

Et kvalitativt forskningsintervju gir oss som forskere mulighet til å få en fyldig og detaljert beskrivelse av det vi studerer. Johannessen m. fl. (2017) nevner at menneskers erfaringer og oppfatninger kommer best frem når informantene kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet, og Dalland (2015) presiserer at formålet med forskningsintervjuet er å få tak i informantenes egne beskrivelser av den livsverden de befinner seg i. Emnet for kvalitativt forskningsintervju er informantenes beskrivelse av verden slik de møter den i dagliglivet (Kvale og Brinkmann 2019). Informantene får større frihet til å uttrykke seg gjennom et intervju, enn andre forskningsmetoder som for eksempel spørreskjema. Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet ønsker vi en samtale med struktur og formål, og vi ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer. Jeg som forsker ønsket å gi informantene stor

grad av frihet til å uttrykke seg, og ønsket å få fylldige og detaljerte beskrivelser av det som studeres. Dette er bakgrunnen for at valget falt på kvalitativt forskningsintervju.

Det finnes ulike former for intervju, og i dette forskningsprosjektet har semi-strukturert forskningsintervju blitt benyttet som datainnsamlingsmetode. I et semi-strukturert intervju har forskeren noen relevante spørsmål klare, men er også åpen for at det kan komme opp tema som ikke var planlagt på forhånd. Temaet for intervjuet var valgt ut på forhånd, men intervjumetoden åpner også opp for nye tanker og tolkninger underveis. Som forsker hadde jeg en overordnet guide som utgangspunkt på samtalen, men rekkefølgen og formuleringen tilpasses de spesifikke svarene og historiene informantene gir (Kvale og Brinkmann 2019). Semi-strukturerte intervju gir rom for å la informantene komme med egne erfaringer og oppfatninger som er relevant for min problemstilling. For å skape rom for å komme med egne erfaringer og oppfatninger startet jeg med noen åpne spørsmål, i tillegg er det rom for oppfølgingsspørsmål tilpasset retningen intervjuet tar. Dette førte til at informantene kom med beslektede tema som ikke nødvendigvis var planlagt, men som beriker oppgaven.

3.3.3 Utvikling av intervjuguide

I forkant av datainnsamlingen utformet jeg en intervjuguide som strukturerte intervjuforløpet (Kvale og Brinkmann 2019). En intervjuguide leder forskeren gjennom intervjuet (Dalland 2015), og er en liste over temaer og forslag til spørsmål som skal gjennomgås under intervjuet (Kvale og Brinkmann 2019). Jeg brukte problemstillingen som utgangspunkt for utviklingen av intervjuguide (Vedlegg 4). Spørsmålene i intervjuguiden skulle dekke temaene i problemstillingen, samtidig som jeg ikke var låst til rekkefølgen eller formuleringen. Å utarbeide en intervjuguide ble samtidig en forberedelse både faglig og mentalt til å møte informantene (Dalland 2015).

For å skape en naturlig samtale ønsket jeg å starte intervjuet med noen innledende spørsmål. På den måten kan jeg etablere en relasjon og skape tillitsforhold mellom meg og informanten (Johannessen m. fl. 2017). Etter å ha blitt litt kjent og skapt en relasjon til informanten og hørt litt om informantens lærerkarriere så langt, kunne jeg fortsette med spørsmål om lærernes tanker og beskrivelser av forventningen de hadde til læreryrket, og forventningene de opplevde andre hadde til deres yrkesutøvelse. På bakgrunn av en induktiv tilnærming av undersøkelsen ønsket jeg å stille åpne spørsmål, hvor lærernes beskrivelser og tanker var i fokus. Intervjuguiden var ikke gitt til informantene til informantene i forkant av intervjuene,

ettersom jeg var ute etter dere umiddelbare og spontane svar. Jeg ønsket informantenes subjektive beskrivelser og meninger rundt temaet for oppgaven, og ikke svare på det de eventuelt hadde forberedt før intervjuet.

3.3.4 Utvalg av intervjupersoner og gjennomføring

Utvelgelsen av informanter til kvalitative forskningsintervju er en viktig prosess for å kunne innhente nyttig informasjon for å belyse problemstillingen (Johannessen m. fl. 2017).

Kvalitative intervju forsøker å gå i dybden (Dalland 2015) og det innebærer at antall intervjupersoner må begrenses for å unngå at materialet jeg sitter igjen med blir for stort. I metodeutviklingsfasen ønsket jeg å rette søkelyset mot lærere i både barneskole, ungdomsskole og videregående skole, og få frem erfaringer og opplevelser knyttet til forventninger til lærerrollen. På bakgrunn av dette gjorde jeg et strategisk utvalg (Dalland 2015). Utvalget ble begrenset til én kommune, som henger sammen med de praktiske, tidsmessige og økonomiske rammene for studiet.

I min studie ble det valgt tre informanter. Ved å begrense meg til tre informanter, kunne jeg på best mulig måte bearbeide informasjonen som kom frem gjennom intervjuene. I utvelgelsen av informanter var jeg ute etter lærere som hadde rikelig med erfaring fra feltet. Kriteriene for å kunne være med i studien var å ha minst 8 års erfaring fra læreryrket. Jeg ønsket å intervju lærere som har erfaring om lærerrollen, og som har opplevd og erfart ulike forventninger til lærerrollen. Mine informanter hadde 10, 12 og 16 års erfaring i skolen. Alle informantene var kvinner, som jobbet i barneskole, ungdomsskole og videregående skole. Aldersspennet på informantene var fra 30-40 år.

I god tid før planlagt gjennomføring av intervjuene, sendte jeg inn søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Når prosjektet ble godkjent tok jeg kontakt med de aktuelle informantene. Vi ble enige om tidspunkt og sted som passet for at intervjuet ikke skulle være til hinder for deres timeplan. To av intervjuene ble gjennomført hjemme hos informantene og et intervju ble gjennomført på arbeidsplassen hos informanten. Forholdene rundt intervjuet kan bety mye for kvaliteten på samtalen (Dalland 2015). Jeg som forsker måtte vise til min fleksibilitet og var åpne for å gjennomføre intervjuene der hvor det var best for informantene.

Informantene fikk informasjonsskriv om masterprosjektet (Vedlegg 2) på forhånd slik at de kunne sette seg litt inn i temaet for intervjuet. Før intervjuene måtte informantene skrive under på en samtykkeerklæring (Vedlegg 3) om oppbevaring av datamaterialet. Informantene var også kjent med intervjuguiden. Jeg fulgte intervjuguiden, og inkluderte oppfølgings spørsmål der jeg anså det som relevant. På slutten av intervjuet lot jeg informantene legge til det de måtte ønske. Denne delen av intervjuet ble mer åpen, og alle informantene hadde noe de ønsket å legge til. I siste del av intervjuet kom det frem både spesifikke situasjoner og utdypende forklaringer som de ville ha frem. Dette førte til gode samtaler rundt problemstillingen, og intervjupersonene fikk frem flere aspekter ved temaet enn jeg hadde tenkt på i forkant. Jeg som forsker prøvde gjennom intervjuene å holde en lav profil. Jeg anså dette som mest hensiktsmessig da jeg var ute etter informantenes egne erfaringer og opplevelser. Studiens fenomenologiske tilnærming er ute etter lærernes tanker og erfaringer, og det var da gunstig å la informantene snakke mest mulig fritt.

3.4 Innsamling og bearbeiding av datamaterialet

Datamaterialet til forskningsprosjektet ble samlet inn gjennom én-til-én intervjuer, med den hensikt at jeg som forsker ønsket detaljerte beskrivelser av læreres erfaringer, oppfatninger og opplevelser knyttet til lærerrollen, samt forventninger knyttet til lærerrollen og hvordan det påvirker lærernes trivsel.

For å sikre at innsamlet data ble det foretatt lydopptak under hvert av intervjuene (Postholm og Jacobsen 2018) Ved å benytte meg av lydopptaker unngikk jeg å måtte notere ned det som ble sagt. Å gjennomføre et intervju krever full konsentrasjon av forskeren for å kunne stille oppfølgings spørsmål, inngående spørsmål og oppklarende spørsmål i løpet av samtalen (Postholm og Jacobsen 2018). Lydopptaket av intervjuene ble gjort med diktafon-app, og applikasjonen sikrer lydopptaket og krypterer det. Informantene fikk i forkant informasjon om at intervjuet ville bli tatt opp via lydopptaker, og slettet etter prosjektets slutt.

Hensikten med kvalitativ analyse er ifølge Merriam (2009) å sortere datamaterialet som er samlet inn, for så å gjøre materialet forståelig. Analysen skal hjelpe oss til å finne ut av hva intervjuet har å fortelle (Dalland 2015). Johannessen m. fl (2017) sier at å analysere noe betyr å dele det opp i biter eller elementer. Ofte er det i kvalitativ forskning en stor mengde ustrukturert data, og dette må reduseres slik at det er håndterbart å jobbe med. Det må også lages en plan og et rammeverk for å formidle innholdet slik at det blir forståelig (Johannessen

m. fl. 2017). Postholm og Jacobsen (2018) påpeker at analysen starter med en gang forskeren er på feltet eller i intervjuet hvor materialet samles inn, ikke etter innsamlet materiale er transkribert og foreligger i skriftlig form.

3.4.1 Transkripsjon av intervju

En vanlig måte å bearbeide et intervju på er å transkribere det (Dalland 2015). Å transkribere betyr å bytte form, hvor talespråket blir omgjort til skriftspråk. Ved å transkribere intervjuene blir de bedre egnet for analyse. De transkriberte intervjuene danner mitt utgangspunkt for videre analyse. Kvale og Brinkmann (2019) presiserer som forsker er det en rekke valg som må tas med tanke på hvilke detaljer som skal med. Det ble tatt lydopptak på alle intervjuene jeg gjennomførte, som senere ble transkribert. Jeg har selv transkribert intervjuene, kort tid etter selve intervjuet, da jeg som forsker får bedre innblikk og kjennskap til datamaterialet (Dalen 2019).

For at transkripsjonen skulle bli lettere å lese i etterkant ble lydopptaket transkribert fra dialekt til bokmål. Intervjuene ble transkribert ordrett, men små gester som sukk, pauser og kroppsuttrykk ble ikke vektlagt da dette ikke er av betydning for forståelsen av informantens uttalelser. Under transkriberingsprosessen var det viktig å ta hensyn til informantens anonymitet, og i noen tilfeller var det nødvendig å sensurere deler av transkripsjonen for å ivareta anonymiteten. I arbeidet henvises informantene som informant I, -II og -III.

3.4.2 Kategorisering

I etterkant av prosessen med å transkribere intervjuene, leste jeg gjennom transkripsjonene slik at jeg fikk et helhetlig inntrykk av det totale datamaterialet for studiet. Denne fasen av arbeidet ga meg et overblikk over interessante og sentrale temaer jeg ønsket å analysere og drøfte videre i oppgaven. Postholm og Jacobsen (2018) presiserer at denne delen av arbeidet går ut på å finne mønster i datamaterialet som kan samles i kategorier eller under ulike temaer. Jeg gikk gjennom datamaterialet flere ganger for å ikke utelate noe viktig informasjon. Studiets fenomenologiske tilnærming tar utgangspunkt i lærernes meninger og beskrivelser av forventninger knyttet til lærerrollen og hvordan det påvirker deres trivsel. Jeg som forsker måtte skille ut hvilken informasjon som var relevant for temaet, for å på den måten kunne kategorisere datamaterialet (Johannessen m. fl. 2017). Kategoriene ble strukturert slik at de besvarte problemstilling og forskningsspørsmål, og på den måten kunne

jeg luke bort informasjon som ikke var relevant. Datamaterialet er analysert på en mest mulig induktiv måte, ved at kategoriene har blitt til gjennom materialet og hvilke temaer som kom frem gjennom intervjuene.

3.5 Kvalitetssikring

I vitenskapelig metode finnes regler og kunnskapskrav (Dalland 2015). Metodene du velger å bruke skal gi troverdig kunnskap, noe som betyr at kravene til validitet og reliabilitet må være oppfylt. Disse to begrepene blir brukt til å drøfte kvalitetssikringen av forskningen. Validitet betyr relevans og om undersøkelsen undersøker det den er ment å undersøke, og reliabilitet betyr pålitelighet. Data som samles inn må være gyldig for problemet som undersøkes, og målinger må gjøres korrekt. For å ivareta studiets validitet og reliabilitet har jeg som forsker redegjort for metodiske valg, kriterier for utvalg, analyseprosedyrene og kategoriseringene.

3.5.1 Validitet

Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn representerer virkeligheten på en riktig måte. Studiets validitet bestemmes ut fra hvilken grad valgt metode måler det som forskeren ønsker å måle. Dette gjelder både for teorien og empirien til studien. Jeg har forsøkt å innhente relevant data fra de skriftlige kildene så vel som hos informantene. Som forsker har jeg reflektert over hvordan intervju som datainnsamlingsmetode kan påvirke forskningens validitet. For å øke validiteten til forskningsprosjektet har jeg gjort vurderinger og justering av intervjuguide, lydopptak og prøveintervju (Dalen 2019).

Når det kommer til intervjuene, og empirien, styrkes validiteten ved at intervjueren stiller gode spørsmål som gir informanten anledning til å komme med innholdsrike uttalelser (Dalen (2019)). Intervjuguiden er med på å holde intervjuet innenfor tema, og på den måten vil informantene i størst mulig grad komme med relevant informasjon. En mulig feilkilde kan være kommunikasjonsprosessen, om informantene svarer det de tror du ønsker de skal svare, og ikke det de faktisk tenker. For å unngå svekket validitet forsikret jeg meg om at informantene var komfortable og ikke opplevde situasjonen truende. Før jeg startet intervjuene og lydopptakeren hadde jeg en åpen samtale med informantene for å skape en god atmosfære for intervjusituasjonen.

3.5.2 Reliabilitet

Johannessen m. fl. (2017) beskriver at forskningens reliabilitet, eller pålitelighet, knytter seg til nøyaktigheten forskningen, og hvor troverdig undersøkelsen er. Forskningens reliabilitet er ofte forbundet med hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale og Brinkmann 2019). Og som Postholm og Jacobsen (2018) presiserer er altså «test-retest», altså å gjenta en studie på et annet tidspunkt og å se om resultatene er de samme, sett på som den ultimate testen på reliabilitet. I en kvalitativ studie vil en slik «test-retest» være vanskelig å gjennomføre fordi møtet mellom forskeren og forskningsfeltet og menneskene som deltar i studien vil være forskjellig. I følge Postholm (2010) vil det være vanskelig i kvalitativ forskning fordi alle mennesker er i konstant utvikling, både forsker og informant, som gjør at innsikten til temaet også vil være i utvikling.

For å sikre studiets reliabilitet har jeg som forsker sørget for at forskningsprosessen er tydelig beskrevet. Gjennom hele prosessen har jeg vært nøye med innsamling av data, registrering av data og transkribering av data. Jeg har vært min rolle bevisst som forsker og mitt teoretiske ståsted. På den måten har jeg reflektert over egen påvirkningskraft, og egen subjektivitet (Postholm og Jacobsen 2018).

Under intervjuene var jeg nøye med å ikke gripe inn i samtalen, ikke avbryte informanten. Jeg stilte åpne spørsmål, og ikke ledende spørsmål som kunne uttrykke mine tanker. Det som var viktig for meg var å få innblikk i informantenes tanker og meninger. For å sikre reliabiliteten for prosjektet utførte jeg selv intervjuene og benyttet meg av lydopptaker. Utstyret var testet i forkant for å forsikre at lydkvaliteten var god. I transkripsjonsprosessen var jeg påpasselig med å referere ordrett fra samtalene. Jeg lyttet ofte bare noen få sekunder av gangen, og spilte tilbake for å bekrefte at jeg hadde sitert informanten ordrett.

3.5.3 Generaliserbarhet

Forskningsprosjektet har en fenomenologisk tilnærming og legger dermed vekt på informantenes egne forståelser og opplevelser knyttet til fenomenet jeg undersøker, som er forventninger knyttet til lærerrollen. På bakgrunn av dette kan det være utfordrende å generalisere utover det som er studert. Postholm og Jacobsen (2018) påpeker at det er informantenes oppfatninger og tolkninger som er studert, og at andre vil kunne ha andre oppfatninger og fortolkninger. Resultatene av undersøkelsen vil ikke nødvendigvis være feil,

men må i følge Postholm og Jacobsen (2018) ses på som en pågående prosess hvor man avdekker og forstår deler av virkeligheten, og på den måten utvider vår kunnskap.

3.5.4 Etiske hensyn

All forskning som blir gjennomført må underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer (Johannessen m. fl. 2017). For masterprosjektet er det gjort en rekke etiske vurderinger som jeg har tatt stilling til i forskningsprosessen. Oppgaven ble sendt inn til godkjenning av NSD (Norsk senter for forskningsdata). NSD sørger for at personopplysninger blir behandlet i samsvar med personvernloven.

Informantene som stiller til intervju skal samtykke om å delta i undersøkelsen (Johannessen m. fl. 2017). Informert og frivillig samtykke til deltakelse har jeg som forsker forsikret meg om gjennom informasjons- og samtykkeskjemaet. Informantene ble også informert om deres rett til å trekke samtykket, når som helst og uten å oppgi grunn. Resultatene fra forskningsprosjektet skal anonymiseres før publisering. Under hele forskningsprosjektet ble informantene referert til som informant I-III.

Johannessen m. fl. (2017) påpeker at informasjonen som er samlet inn gjennom undersøkelser, skal brukes kun til det formålet dataene er samlet inn for, og kan ikke brukes i andre sammenhenger. Når det gjelder oppbevaring av datamaterialet er dette også et etisk hensyn jeg som forsker må ta stilling til. Datamaterialet har blitt oppbevart på Nord Universitet sin eksterne OneDrive nettlagring som kun jeg som student har tilgang og passord til. Materialet som er lagret her blir slettet senest 18.05.2021. Utfylte skjemaer har blitt oppbevart innelåst og makuleres samme dato som sletting av datamaterialet på ekstern nettlagring.

4.0 Resultat

I dette kapittelet presenteres resultatene fra de empiriske funnene i undersøkelsen. Studiet forsøker å belyse hvilke forventninger lærere oppfatter knyttet til lærerrollen, og hvordan disse forventningene påvirker læreres trivsel og driv til å fortsette i yrket. Analysen inneholder ikke drøftinger opp mot teori, men er en fremstilling av informantenes tanker og meninger. Lærerne som er intervjuet er anonymisert og vil dermed bli henvist til som informant I, II og III. Først presenteres lærernes tanker og opplevelser rundt forventninger til dem selv knyttet til lærerrollen, deretter forventninger som kommer utenfra. Det dreier seg om hvilke tanker og opplevelser informantene har omkring forventninger knyttet til lærerrollen, både egne forventninger og fra andre. Her presenteres lærernes subjektive tanker rundt tema. Til slutt kommer det frem tanker rundt lærernes trivsel i yrket, hvilke endringer de har opplevd og hva de opplever som motiverende og utfordrende i yrket.

4.1 Forventninger til seg selv

Mestringsforventning er en viktig faktor for motivasjon til jobben. Lærerne ble spurt om hvilke forventninger de hadde til å mestre yrket sitt. Samtlige lærere forteller at de har høye forventninger om å mestre jobben, og påpeker også at dette kan være en viktig faktor for hvordan de trives i jobben.

Hvorfor trives jeg i jobben? Jo fordi jeg opplever at jeg mestrer den! (Informant II)

Alle tre lærerne er enige om at læreryrket er et tungt yrke å stå i dersom du ikke har krav eller forventninger til deg selv som du innfrir. Informant III kommer også med et poeng at man tidlig finner ut av det dersom du ikke har en forventning om å mestre det man gjør eller skal gjøre. Å ikke strekke til eller innfri egne forventninger kan gå ut over motivasjonen og selvtilliten påpeker informant II. Samtidig som lærerne er enstemmige om at de har høye forventninger til seg selv, kommer de også frem til at det er viktig å kunne justere forventningene i forhold til situasjonen en står i. Informant III påpeker at i noen tilfeller kan det være hensiktsmessig å sette strek, begynne på nytt og erkjenne at det ble som det ble.

For mestringsforventningens viktigste kilde, erfaringer, kommer det frem ulike svar hos lærerne. To av lærerne opplever at erfaringer har stor betydning for forventninger til seg selv. Som informant I sier «jo mer erfaring jeg får, jo høyere forventninger for jeg jo til meg selv». I tillegg til høyere forventninger, nevner informant III også at erfaring bringer med seg

trygghet som kan være med på å skape en balanse mellom forventninger og realiteten. Informant II svarer både ja og nei på spørsmål om erfaring har betydning for mestringsforventning. Informant II presiserer at evnen til å evaluere seg selv hele tiden vil være nyttig. Å stille spørsmål til seg selv som kan være med på å utvikle deg som lærer vil være verdifullt for personlig utvikling i yrket. På den måten kan en lærer gjennom to år ha kommet like langt som en som har jobbet 10 år. Som lærer blir du aldri ferdig utlært, det vil alltid være noe nytt som dukker opp. Alle informantene kommenterer at erfaringer er noe de tar med seg, både gode og dårlige erfaringer. Erfaringene tas med videre for justering, bygges videre på og skape trygghet videre i arbeidet.

Når vi snakker om samarbeid på arbeidsplassen kan informantene fortelle at de har ulike erfaringer. Alle tre er enige om at det er viktig å ha gode kollegaer rundt seg som en kan prate med og dele erfaringer med. Det kommer også frem at noen av lærerne opplever at samarbeid er noe de ikke har tid til, at det er for lite timeplanfestet tid til samarbeid.

Samarbeid er litt sporadisk og tilfeldig etter hvem som igangsetter og tar initiativ, for hvis ingen gjør det så blir det ingen samarbeid. (Informant II)

Hvem en skal samarbeide med har også noe å si for kvaliteten på samarbeidet. Informant II kan også fortelle at hun dette skoleåret har opplevd grupperinger med lærere som har god kjemi og samarbeider godt. Dette kommer også frem hos de andre lærerne, noe som fører til at man ofte velger å samarbeide med de samme kollegaene flere ganger. Viktigheten av mennesker rundt deg som du kan jobbe med, få hjelp hos, tips eller svar legger informant III vekt på.

Det er kjempeflott å samarbeide med kollegaer når det er kollegaer som man trives med og er lik med. (Informant I)

Lærerne ga uttrykk for at samarbeidet med andre kollegaer påvirker forventningene til en selv. De er tydelige på at under et samarbeid er det flere parter som skal bidra. Informant II nevner at alle parter i samarbeidet må gi og ta. Dersom en selv kommer med opplegg og materiell, som den andre parten tar i bruk uten å komme med noe tilbake, er ikke dette et samarbeid som vil gjenta seg.

Det at vi har gode folk rundt oss gjør at vi har lyst til å være gode selv, så hvis du gjør din del av jobben så vil jeg gjøre min. (Informant III).

Lærerne vektlegger at samarbeid hvor begge parter gir og tar, finner ut av ting sammen, og noen å diskutere med også påvirker forventninger til seg selv. Det kommer frem at samarbeid med andre lærere kan være en fin arena for å utvikle seg selv og lære noe av andre lærere. Informant II påpeker at lærere kan lære mye av å observere hverandre, men fremhever at dette ikke må være en situasjon hvor læreren som blir observert føler at han eller hun blir vurdert.

Oppmuntring og tillit fra andre blir ofte benyttet som et motiveringstiltak. Samtlige lærere i undersøkelsen forteller at de opplever oppmuntring og tillit fra andre. Informant III forteller at både positiv feedback og konstruktive tilbakemeldinger påvirker henne i stor grad. Informant II kan fortelle at hun har tatt initiativ til flere aktiviteter for elevene på skolen sin, som kantinesalg og kanonballturnering, og fått positive tilbakemeldinger fra ledelse. Hun forteller også at hun merker at ikke alle andre lærere er positive til tiltak som gjøres på skolen dersom det går ut over deres timeplan eller fritimer.

Jeg tenker jeg gjør det som først og fremst er best for elevene. (Informant II)

Å ha ledelsen i ryggen kan være en støtte, og informant II observerer at det ofte kommer andre lærere som vil prate, støtte og hjelpe til når ledelsen tydelig støtter jobben du gjør. Dette gir mestring og motivasjon til å fortsette dette arbeidet.

Det kommer det frem hos flere av lærerne at de oftere opplever oppmuntring fra andre dersom de har en dårlig dag. Det virker til å være enklere å oppmuntre noen som er nedfor og lei seg, enn å heie på lærere som bidrar til positive opplevelser for elevene. Informant I opplever at oppmuntring har stor betydning for hennes hverdag, og forteller at det er positivt å se hverandre på arbeidsplassen.

Erfaringer og opplevelser du som lærer har gjort deg kan være faktorer som påvirker valgene du tar. Alle lærerne viser til at erfaringer påvirker valg de tar. Informant III peker på et eksempel i møte med elever med problematikk som du har møtt før. I en slik situasjon kan lærere bruke erfaringen fra tidligere for å komme frem til en løsning. Alle situasjoner må bli vurdert individuelt, men erfaringer kan være nyttige i arbeidet med tiltak eller løsninger.

Informant III viser også til at det er viktig å ha mennesker rundt seg dersom det oppstår situasjoner som dette.

Å ha noen å fordøye det litt sammen med, så du ikke sitter alene med de her opplevelsene, gode eller dårlige. (Informant III).

En annen interessant opplevelse kommer fra informant II som kan fortelle at tillit med elevene må opparbeides. Noen elever misbruker tilliten til læreren, som for eksempel har lånt ut nøklene sine, ved å gjøre noe de ikke skulle. I etterkant av en slik erfaring hvor tilliten er brutt, tar det tid å bygge den opp igjen.

Du blir kjent med elevene og erfaringer ut fra situasjoner du er i. (Informant II).

I tillegg til erfaringer som kan være med på å påvirke valgene lærerne tar, legger flere av lærerne vekt på elevenes tilbakemeldinger. For å utvikle seg som lærer, og tilpasse seg elevgruppen sin, har informant II og informant III positive erfaringer med å la elevene evaluere seg som lærer og faget deres. På den måten kan elevene formidle hva de synes er bra og hvilke arbeidsformer de liker, og som lærer kan du tilpasse denne prosessen slik at alle typer elever kan bli hørt og at du lytter til dem. Som lærer jobber du for å gjøre eleven klar for ferden videre, og deres meninger er viktige for tilpasningen du skal gjøre.

Lærerne ble også spurt om hva som gjør at de opplever mestring i yrket sitt. Informantene har ulik tilnærming til hva som påvirker egen mestring for yrket, men en fellesnevner for alle tre informantene er elevene.

Når timen går bra, du har engasjert elevene og de har jobbet godt, det har vært ei god økt. Det gir mestring. (Informant I)

Det kommer også frem hos samtlige lærere at mestring også kommer av gode undervisningsopplegg som fanger elevgruppen. I tillegg legger lærerne vekt på evnen til å være tilpasningsdyktig som også er en faktor for å føle mestring i læreryrket. Lærerne påpeker at undervisningsopplegg alene ikke nødvendigvis fører til mestring, da det kan være flere faktorer som fører til at du ikke får gjennomført undervisningen som planlagt.

Du kan ikke ha den forventningen om at mestringen din skal være om du får gjennomført det du har planlagt eller ikke. (Informant II)

I sammenheng med undervisningsopplegg og tilpasningsdyktighet, legger informant II frem at følelsen hun som lærer har etter en time forteller mye om egen følelse av mestring. Hun stiller spørsmål til hvorfor hun noen ganger kan gå ut av klasserommet å føle at timen gikk veldig bra, og i andre tilfeller hvorfor en time ikke gikk så bra. I noen situasjoner hvor du har bestemt deg for å gjennomføre det du har planlagt uansett, kan du oppleve at du ikke har elevene med det eller det tekniske streiker, kan det gå ut over forventningene du selv hadde for timen. I andre tilfeller kan det være du går ut av klasserommet uten å ha gjort noe du hadde planlagt, men fortsatt hatt en veldig god time, som igjen fører til mestringsfølelse hos læreren.

Selvfølkelig skal man ha krav til seg selv og til undervisningen sin, men jeg tror det kravet og mestringsfølelsen først og fremst er nødt til å være bundet i hvordan du og elevene har det når dere går ut av klasserommet. (Informant II)

Lærerne viser ofte til at det er elevene som gir dem mestring. Det er elevene som skal utvikle seg og lære, og lærerne skal forberede elevene på ferden videre. Å skape en relasjon med elevene hvor det legges til rette for læring og trivsel er noe alle tre lærere har fokus på.

Det å være sammen med ungene er jo det beste. (Informant I).

Relasjonene til elevene opplever lærerne som en viktig faktor for å føle mestring. Lærerne kan også oppleve mestring i form av at elevene uttrykker trivsel og mestring i skolen. Informant III viser til opplevelser der det har gått i motsatt retning. Det kan være mange oppgaver og situasjoner på samme tid, som du må forholde deg til, som kan gjøre det vanskelig å føle at en strekker til. I slike situasjoner kan forventningene om mestring synke, og det kan gi en følelse av stress.

Alle lærerne opplever at det er flere faktorer som spiller inn på forventninger til seg selv. Det kommer frem at i perioder hvor det er mye som skjer, har lærerne justert forventningene til et nivå som gjør at de mestrer det de jobber etter. I takt med mestringsfølelsen øker forventningene til seg selv i perioder hvor det er mindre utfordringer utenfor undervisningen.

4.2 Forventninger fra andre

Det er mange utenfra som har forventninger til skolen, og de som jobber der. Elevene som går på skolen skal forberedes for neste steg i livet, enten det er ungdomsskolen, videregående, videre studier eller jobb. Videre skal vi se nærmere på hvilke tanker og synspunkter lærerne hadde rundt forventninger. Informantene ble spurt om de opplever noen forventninger knyttet til seg som lærer.

Generelt sett er det en forventning om at skolen skal løse veldig mye. (Informant III)

Lærerne uttrykker at det er høye forventninger fra samfunnet om at skolen som institusjon skal løse mye. Det er mange ulike problemstillinger som lærerne må ta stilling til som informantene påpeker at de ikke har kunnskap om. Informant I påpeker at noen tilfeller må man som lærer bruke sunn fornuft, til tross for at det kanskje er andre sektorer som har mer kunnskap om problematikken.

Altså alt skal inn i skolen føler jeg, (...) det er veldig mange ting som vi bare skal ordne opp i skolen. (Informant I)

I tillegg til at det er mange som har forventninger til lærere, er også skolen er arena som de fleste har et forhold til etter egen skolegang. Informant I og informant II nevner at alle har et personlig forhold til skolen, og dermed føler at de kan uttale seg om skolen.

Alle føler de kan kommentere på jobben man gjør. (Informant I)

Problemet med at mange uttaler seg om jobben lærerne gjør er at enkeltpersoner ofte ikke ser helheten av hva som skjer på skolen. Som forelder kan det være vanskelig å se utenfor sitt eget barn, noe som kan gjøre at forventningene fra foreldre ikke alltid klaffer med det som er jobben.

Alle tre informantene peker på samfunnet, ledelse, foreldre og elevene på spørsmål om hvem som stiller forventninger til lærere. Som nevnt stiller samfunnet høye krav til skolen, og lærerne er de som skal innfri forventningene. På spørsmål om lærerne opplever noen forventninger fra kollegaer eller ledelse, presiserer informant III viktigheten om forventninger til hverandre på arbeidsplassen.

Vi må ha et felles profesjonsfelleskap om at vi drar i samme retning. (Informant III)

Fra ledelsen er det splittet hvordan lærerne opplever forventninger, men alle er enige i at det ikke er derfra de tyngste forventningene kommer. Informant II peker på forventninger fra ledelsen på skolen dersom du som lærer har tatt initiativ og levert noe tjenlig for elevene, for eksempel FN-dag arrangement eller jentedag på trinnet. Da kan det være en følelse av å måtte leve opp til forventningene året etter også. Hvordan forventningene blir kommunisert kan også ha innvirkning på hvordan lærerne opplever de. Informant III forteller at hun opplever at forventninger blir kommunisert konstruktivt og positivt fra egen ledelse.

Forventninger fra elevene oppleves noe ulikt. Bakgrunnen for det kan være hvilket alderstrinn lærerne jobber på, men det kommer frem at elevene har forventninger til deg som lærer. Informant I, som jobber på småtrinnet på en barneskole, forteller at elevene har nok forventning om at hun skal være til stede, passe på elevene, trøste og vise omsorg. Hun opplever ikke at elevene retter forventningene sine mot læringen, men mer som en omsorgsperson. Informant II, som arbeider på en ungdomsskole, har en annen opplevelse av forventninger fra elevene. Hun forteller at elevene uttrykker større forventninger faglig enn hva informant I opplever. Dersom elevene er vant til ulike kreative undervisningsmetoder, og du ikke har dette, merker hun at hun ikke har innfridd elevenes forventninger. Informant III, som jobber på en videregående skole, forteller at forventningene fra elevene ikke alltid passer med det som egentlig er lærerens jobb, men at en prøver så godt det lar seg gjøre å innfri forventningene fra ulike hold. Elevene forventer å bli sett og hørt av læreren sin, både i læringssituasjoner på skolen, men og på et personlig plan.

Alle lærerne føler på en forventning fra foreldre. Det er splittet hvordan lærerne opplever forventningene, og det kommer frem at det både oppleves positivt og negativt. Informant II opplever at det er foreldre som har de høyeste forventningene til henne som lærer. Hun forteller at hun opplever å innfri forventningene deres på en positiv måte, og at foreldrene ofte viser takknemlighet ovenfor henne. Informant I har en litt annen opplevelse av forventninger fra foreldre.

*Det kommer kanskje som regel i en negativ setting, noen er misfornøyd med noe.
(Informant I)*

Informant I forteller at hun opplever at flere foreldre ofte bare ser sitt barn, og ikke hva som ble vurdert som best for klassen eller gruppen. Informant III kommenterer også at noen foreldre bare ser sitt eget barn, og ikke ser tilpasningene og begrensningene som ligger i grunn for valgene som blir tatt. Dersom foreldre tar kontakt med skolen angående sin elev, opplever lærerne at disse foreldrene har en forventning om at skolen skal legge til rette for å hjelpe.

Så kommer dem på skolen og så diskuterer vi dette, så finner vi løsninger, og måter å tilrettelegge på og da går de ut og føler at de har blitt sett og hørt. (Informant II)

Informant II påpeker at man selvfølgelig skal hjelpe, og i slike møter kan ofte foreldre være litt fortvilet over problemene som har oppstått og trenger hjelp. Å anerkjenne problemet, se og lytte til foreldrene har informant II erfart kan være viktige faktorer for et positivt møte i en slik situasjon.

Forventninger kan skape et press på mennesker som igjen kan føre til stress og utbrenthet. Lærere har mange oppgaver og mennesker å forholde seg til som har ulike forventninger til deg, som ved å ikke innfri, kan føre til en følelse av å ikke strekke til. Lærerne forteller at det i perioder kan være flere situasjoner på samme tid som kan være krevende og som gjør at stressnivået kan øke.

Det tar jo av en annen pott, som du kanskje skulle brukt til å planlegge undervisning eller gjennomføre undervisning. (Informant II)

I slike perioder viser informant III til viktigheten av å ha kollegaer og en ledelse på arbeidsplassen som kan være til hjelp for å sortere tanker og håndtere situasjonen. Å ha et samarbeid på arbeidsplassen hvor det er takhøyde for å blåse ut og diskutere med kollegaer er viktig, for som informant III sier kan det være en kollega som plutselig har en god tanke som kan være med å løse det du plages med.

Samtidig som forventninger kan skape uønskede følelser som stress og utbrenthet, forteller lærerne at forventninger kan være en del av utviklingen og gi motivasjon.

Det er jo artig at det forventes ting av oss, og det pusher oss jo, det driver oss jo fremover. (Informant I)

Lærerne føler de innfrir de ulike forventningene som stilles til dem. Det er mange likhetstrekk mellom hva lærerne opplever som forventninger til seg, men det kommer frem hos samtlige at de har en følelse av å oppfylle forventningene på en god måte.

4.3 Balanse mellom forventninger til seg selv og utenfra

Som lærerne har fortalt, er forventningene mange. Det er mye å forholde seg til når man er lærer og det er viktig å sortere tanker, forventninger og opplevelser slik at det ikke føles uoverkommelig. Alle lærerne opplever å innfri forventningene som rettes mot lærerrollen, og føler ledelsen på arbeidsplassen støtter opp om jobben de gjør. Lærerne opplever at ledelsen stoler på dem og jobben de gjør.

Å ha en følelse av å ikke strekke til kan føre til mistriksel og gå ut over motivasjon og selvtillit. Som informant III påpeker vil det være perioder hvor det oppstår situasjoner som du ikke rår så godt over, men som du likevel må forholde deg til. I slike perioder kan følelsen av å ikke strekke til komme. Informant II viser også til følelsen av å ikke strekke til dersom forventningen om å mestre minsker. På tross av dette kommer lærerne frem til at de opplever å mestre, samt å da komme seg over de litt tyngre periodene. Informant I forteller at det er fint med noen avbrekk, som høstferie og vinterferie i løpet av skoleåret, hvor både lærere og elever får hentet seg inn igjen og samle ny energi for neste periode.

4.4 Læreryrket

Læreryrket er mangfoldig, og informantene hadde mange tanker knyttet til ulike deler av yrket. Først kommer tanker om praksissjokk frem. Ofte hører studenter begrepet tidlig i studietiden, og jeg ønsket å høre hvordan opplevelser lærerne i studien hadde knyttet til dette. Deretter kommer tanker knyttet til endringer i læreryrket frem. Læreryrket er i stadig endring, og informantene har opplevd mange endringer i løpet av sin tid som lærere. Lærerne opplever mange utfordringer, og til tross for at alle informantene jobber på ulike skoler og trinn er mange av utfordringene knyttet til samme problematikk. Det er også mange faktorer som motiverer lærerne til å fortsette i yrket, og driver lærerne fremover. Helt til slutt kommer det frem hvordan lærerne trives i jobben sin og hva som påvirker deres trivsel.

4.4.1 Praksissjokk

For lærerne er begrepet praksissjokk et kjent begrep. De hadde litt ulike opplevelser rundt steget fra å være student til å jobbe som lærer i praksis, men alle hadde tanker om at begrepet var reelt og skjønner hvorfor det finnes. Informant I og informant III nevner at det er forskjell på utdanningen og yrket i praksis.

Du skal inn i en rolle du ikke er kjent med, du skal gjøre veldig mye nytt. (Informant III)

Informant I forteller at hun opplevde et praksissjokk i møtet med ansvaret og alle arbeidsoppgavene. Det kan være overveldende å starte i yrket med en forventning om hvordan det skal være, og som person krever det mye av deg utenom det faglige som du har hatt fokus på i utdanningen.

Det er sprik i forhold til forventningene til læreryrket og hva det faktisk er. (Informant II)

Man strekker jo ikke til alt, man må være mye mer enn lærer. (Informant I)

Alle lærerne har gode opplevelser fra starten av arbeidslivet. Informant II forteller at hun ikke opplevde den brå overgangen fra studie til yrkeslivet, ettersom hun jobbet mye i skolen utenom studiene. Informant III har opplevd å starte yrkeskarrieren på en skole med en god pedagogisk leder som tok seg av de nyutdannede på skolen, og på den måten opplevde hun en trygghet i starten som lærer.

4.4.2 Endringer i læreryrket

Skolen er en levende organisasjon som er i konstant utvikling. Lærerne har opplevd mange endringer i løpet av sine år som lærere, og kan fortelle om både positive og negative endringer som har skjedd. Først og fremst kommer lærerne inn på den digitale utviklingen. Det har gått fra å ha et par stasjonære datamaskiner i klasserommet, eller et datarom, til å ha en-til-en datamaskin.

Til tross for at det nå er lenge siden forrige gang ny læreplan ble tatt i bruk, har vi de siste årene vært i en prosess før fagfornyelsen 2020 skulle tre i kraft. På spørsmål om hvilke endringer som har skjedd i tiden de har jobbet som lærer, viser alle informantene til

utviklingen av ny læreplan som en stor endring. Informant I påpeker at det krever energi og tid fra lærerne for å sette seg inn i en slik endring.

Andre endringer lærerne har opplevd er kravet til dokumentasjon. Informant III påpeker at det har blitt et enormt krav til dokumentasjon, og ofte i både en og to former. I tillegg til dokumentasjon opplever hun et sterkt fokus på personvern.

Vi føler det her kravet om personvern kan tolkes så strengt at det er vanskelig å hjelpe elevene. (Informant III)

Det kommer også frem at psykiske utfordringer blant elevene har økt de siste årene, og lærerne opplever å ikke ha noe kompetanse i forhold til å håndtere slike utfordringer. Når informasjonen stopper mellom helsetjeneste og lærere, opplever informant III at det kan være vanskelig å hjelpe elevene. Informant II snakker også om lærernes rettsvern og mulighet til å gripe inn dersom det skulle være situasjoner som oppstår blant elevene. Det er i hovedsak andre instanser som har makt eller midler til å gripe inn, og det kan gi lærerne en ubehagelig følelse av å ikke kunne gjøre noe.

4.4.3 Utfordringer og motivasjon i læreryrket

I læreryrket er det mange ulike utfordringer som preger arbeidsdagen, og informantene har ulike tilnærminger til hva de syns er mest utfordrende i lærerrollen. Informant I nevner først tiden som en utfordring, og opplever det som en utfordring å strekke til. Forventningene til seg selv og fra andre, og ønsket om å være en god lærer krever tid, påpeker hun. I tillegg nevner informant I måten lærere blir fremstilt i media på. Hun opplever at lærere ofte blir omtalt med en negativ vinkling, og det kan være utfordrende og ofte måtte forsvare yrket sitt. Å bli tryggere på seg selv er en viktig faktor som motiverer informant I til å fortsette i yrket. I tillegg har hun hatt en rolle som fagveileder.

Man bidrar jo på et høyere nivå liksom for skolen, og arbeidsplassen, og det syns jeg er motiverende. (Informant I)

Informant II syns at det som er mest utfordrende er å ta hand om ting som ikke har så mye med det faglige å gjøre. Du omgås med mange mennesker, og har et stort ansvar.

Som lærer møter du veldig mange skjebner, på godt og vondt. (Informant II)

På lik linje som informant II, beskriver også informant III at det er utfordrende å ta for seg elever med psykiske utfordringer. Det er mange ulike former for psykiske utfordringer, og

informant III forteller at tilpasning til elever med slike utfordringer kan være krevende. I tillegg til å møte ulike skjebner som har ulike utfordringer, nevner informant II at å jobbe med elever som ikke har noe indre motivasjon kan være tungt og tar mye energi. Hun beskriver det som en negativ spiral hvor eleven ikke utvikler seg eller har noen faglig progresjon og hun som lærer kan oppleve en følelse av å ikke være en god lærer.

Lærerne er samstemte om at relasjonene med elevene er viktige for deres motivasjon. Informant II nevner også metodefriheten som en viktig faktor for motivasjon til yrket.

At jeg kan planlegge undervisningene min slik som jeg tenker er best i forhold til de elevene jeg undervise. (Informant II)

Å være kreativ og få lage undervisning som er tilpasset elevgruppen gir motivasjon til lærere, og kreative undervisningsopplegg kan igjen gi elevene motivasjon til faget.

4.4.4 Lærernes trivsel

På spørsmål om lærerne trives i jobben sin kommer det frem hos alle tre at de trives godt i jobben sin. Å være med elevene, skape relasjoner, se mestring og utfordringer, og se utviklingen hos elevene, samtidig som en utvikler seg selv og skolen som organisasjon kommer frem som faktorer for trivsel blant lærerne.

Det er noe med å se dem formes til å bli unge voksne som er klar for livet. (Informant III)

Informant II fremhever relasjonene med elevene som en viktig faktor for trivsel i yrket, og å skape en arena hvor det både jobbes hardt, men og en arena hvor elevene kan være seg selv, og ikke ha et press på seg til å skulle prestere hele tiden. Samfunnet har utviklet seg i en retning hvor unge ofte må prestere hele tiden, så å kunne ha friheten som lærer til å gjøre det som vurderes som riktig for klassen eller elevgruppen, fører til trivsel hos lærerne.

Dersom man skal oppsummere resultatene opplever lærerne å ha høye forventninger til seg selv, og opplever høye forventninger knyttet til lærerrollen. Foreldre har ulike, ofte høye forventninger, til lærere og i tillegg er det mange problemstillinger som skal ivaretas i skolen uten at det kommer mer ressurser eller informasjon til lærerne som står i dette. Erfaring kommer frem som en viktig faktor for mestring, i tillegg til å være åpen for egen utvikling. Informantene trives godt i jobbene sine, og å jobbe med elever er en stor motivasjon.

5.0 Drøfting av funn

I dette kapittelet skal jeg drøfte studiens resultater som ble presentert i kapittel 4.0. På bakgrunn av prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål skal jeg drøfte funnene i lys av teori og forskning. Prosjektets problemstilling lyder som følgende:

Hvilke forventninger knyttet til lærerrollen opplever lærere og hva har de å si for lærere sin trivsel?

Problemstillingen har som intensjon å få frem læreres tanker og meninger om forventninger knyttet til lærerrollen. I tillegg ønsker jeg å få frem hvordan forventninger påvirker lærere og deres trivsel i yrket.

5.1 Forventninger til seg selv

Alle mennesker er ulike og har ulike forventninger til seg selv. Forventning er en kognitiv innstilling ovenfor noe eller noen. Ambisjoner og mål kan være med å styre hvilke forventninger du skaper til deg selv, og som du strekker deg etter. Som lærer er det mange mennesker som stoler på deg, og har forventninger til deg. Skolen har et omfattende samfunnsmandat og lærerne har mye ansvar overfor elevene (Kunnskapsdepartementet 2017). Styringsdokumenter beskriver hva skolen skal gjøre overfor elevene og er med å skape forventninger til lærerrollen, og lærerne skaper forventninger til seg selv. Jobben som lærer er viktig, og det kan være vanskelig å forholde seg til mye ansvar og forventninger som stilles. Å ha forventninger til seg selv er avgjørende for hvordan lærere yter jobben sin, ettersom det vil påvirke innsats, utholdenhet og valg av aktiviteter (Skaalvik og Skaalvik 2012). Gjennom studien kommer det frem at lærerne opplever at forventninger er motiverende og driver de fremover. Det er viktig å stille realistiske forventninger til seg selv, vurdere sin egen kapasitet og tilpasse seg deretter slik at det er mulig å leve opp til forventningene. Å innfri forventningene kan skape en mestringsfølelse som vil ha betydning for videre arbeid, og som skaper motivasjon til å sette seg nye mål å jobbe mot (Skaalvik og Skaalvik 2012). For å unngå en følelse av å ikke strekke til, påpeker lærerne evnen til å være tilpasningsdyktig. Å tilpasse forventningene kommer frem som en viktig faktor for å mestre. Å jobbe mot mål som en ikke når, kan oppleves som et nederlag og lærerne ønsker i størst mulig grad å unngå det.

Banduras (1977) teori om mestringsforventning er sentral i teoretiseringen av forventninger knyttet til lærerrollen og forskning om det. Mestringsforventning handler om hvordan en opplever egne evner til å utføre en oppgave, og de mange oppgavene som er knyttet til lærerrollen oppleves som krevende for noen lærere (Lyngsnes og Rismark 2015).

Forventningen om å mestre oppgavene en står ovenfor påvirker flere valg lærere må ta. Det kan være valg som omhandler eksempelvis undervisningsmetoder eller aktiviteter for elevene. Lærerne ønsker å ha realistiske mål å strekke seg etter, og tilpasser valgene sine etter hva de har kapasitet til. Lærerne i studiet forteller at mestringsforventning er en viktig faktor for motivasjon til jobben. Motivasjon kan beskrives som prosessen som driver frem eller gir energi til personens indre og ytre aktiviteter (Holm 2012). Lærernes motivasjon vil variere, og det kan være ulike grunner til det. Studiet viser at noen lærere opplever å ha lite motivasjon, og tilsvarende lav mestringsforventning i perioder hvor det skjer mye utenom selve undervisningen som du må ta hand om. Det kan være situasjoner som oppstår mellom elevene, i kollegiet eller privat som gjør at fokuset endres og forventningen om mestring må justeres ut fra egen kapasitet og hvilke ressurser som er tilgjengelig. Det kommer frem gjennom intervjuene at alle lærerne opplever slike perioder. Til forskjell fra perioder med lite motivasjon og lav mestringsforventning, opplever lærerne oftest å ha gode perioder med mye motivasjon og høy mestringsforventning. I de gode periodene opplever lærerne å være kreative, ha overskudd og motivasjon til jobben. Metodefrihet fremheves som en viktig faktor for motivasjon til yrket, og gir lærerne mulighet til å velge arbeidsformer som hun eller han forventer å mestre eller lykkes med (Skaalvik og Skaalvik 2012; Skaalvik og Skaalvik 2013). Skaalvik og Skaalvik (2013) presiserer at autonomi, innenfor gitte rammer, er nødvendig for at læreren skal handle profesjonelt til det beste for eleven.

Alle lærerne gir uttrykk for å ha høye forventninger til seg selv om å mestre jobben. Disse forventningene kan påvirke deres innsats og engasjement i den grad at de ser en større verdi av arbeidet, yter høyere innsats, viser større engasjement og er mer utholdende (Bong og Skaalvik 2003; Schunck og Mullen 2012). Det vil ikke være mulig å unngå utfordrende situasjoner som kan oppleves skuffende, belastende eller frustrerende, og det er viktig å ha utholdenhet eller motstandskraft (Skaalvik og Skaalvik 2012). I stressende perioder erkjenner lærerne at de har kjent på en følelse av å ikke strekke til, som har gått utover motivasjon og arbeidslyst. Skaalvik og Skaalvik (2012) definerer motstandskraft som evnen til å overkomme negative opplevelser, utvikle seg positivt og bevare troen på seg selv. Studiet viser at lærerne har opplevd tunge perioder som har vært vanskelig å takle, men lærerne har kommet seg gjennom det og forteller at noen ganger kan det være greit å sette strek og starte på nytt. Som det kommer frem gjennom studien har lærerne høye forventninger til seg selv, men lærerne understreker at evnen til å være tilpassningsdyktig også er en faktor for å føle mestring. Det betyr at høye forventninger til seg selv ikke nødvendigvis betyr uoppnåelige mål og

ambisjoner. Undersøkelsen viser at elevene er viktig for lærernes motivasjon, det er elevene de omgås mest med i løpet av skoledagen og valg tas på bakgrunn av hva som er best for elevene. Som overordnet del av læreplan sier skal skolen legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. Dette er i tråd med Skaalvik og Skaalviks (2013) undersøkelse som viser at lærerens mestringsforventning har stor betydning for undervisning og for elevenes læring. At elevene uttrykker trivsel og mestring på skolen, gir lærerne en følelse av mestring. Samtidig som lærerne har høye forventninger til seg selv, kom det også frem at det er viktig å tilpasse forventningene i forhold til situasjonen en står i. Forskning viser en sterk sammenheng mellom lav mestringsforventning og utbrenthet (Skaalvik og Skaalvik 2012). Lærerne forteller om perioder hvor de har lite motivasjon og tilsvarende lav mestringsforventning, hvor de har følt på å ha lite energi og overskudd.

5.1.1 Kilder til mestringsforventning

Gjennom studien kommer det frem at det er mange ulike faktorer som er avgjørende for lærernes forventninger til seg selv (Skaalvik og Skaalvik 2012). For å fremme engasjement og trivsel er det viktig å jobbe med lærernes mestringsforventning. Forskning peker tradisjonelt på fire ulike kilder til forventning om mestring (Bandura 1997; Schunk og Meece 2006) og viser at tidligere erfaring med mestring av tilsvarende oppgaver er den viktigste kilden til mestringsforventning. Alle lærerne var enige om at erfaringer er en viktig faktor, og erfaring som lærerne mestrer gir økt mestringsforventning i tillegg til at det kan skape en trygghet i jobben. Lærere som er trygge i jobben sin vil i større grad være i stand til å justere forventningene, og skape balanse mellom forventningene og realiteten, og forventninger om å mestre utfordringene de møter i hverdagen (Skaalvik og Skaalvik 2013). Gjennom undersøkelsen min kommer det frem at lærerne som er trygge i jobben, kan bruke tidligere erfaringene til å se egne begrensninger. Og gjennom en slik tilpasning vil de kunne møte utfordringer med realistiske ambisjoner og videre skape nye erfaringer for fremtiden. Evnen til å tilpasse seg skal ikke brukes til å unngå utfordringer. Å bygge en robust mestringsforventning skjer gjennom å mestre ulike utfordringer og hindringer (Skaalvik og Skaalvik 2012). Gjennom lærernes yrkesår har de opplevd mange endringer og utfordringer som har vært en del av deres utvikling. Lærerne forteller om en opparbeidet robust mestringsforventning og tar med seg alle erfaringer, som kan justeres, bygges videre på eller bli med som en trygghet videre i arbeidet.

Lærersamarbeid kan være en kilde til mestringsforventning gjennom å kunne observere kollegaer mestre en arbeidsform en selv føler seg usikker på. På den måten kan lærere øke troen på at en selv klarer å mestre den. Lærerne har ulike erfaringer knyttet til samarbeid på arbeidsplassen. Lærerne opplever å ha gode kollegaer rundt seg som de kan prate med og dele erfaringer med, men i likhet med Skaalvik og Skaalviks (2013) undersøkelse opplever lærerne at samarbeid i lærerteam som problematisk. Samarbeid oppleves tidkrevende, og uten timeplanfestet tid til samarbeid er dette noe som uteblir. Informantene forteller at samarbeid på sine skoler skjer sporadisk og tilfeldig, og at hvem du samarbeider med har stor betydning for kvaliteten på samarbeidet. Det er flere parter som skal bidra i et samarbeid, og dersom samarbeidet ikke går begge veier og begge parter gir og tar, poengterer lærerne at det samarbeidet ikke vil gjenta seg. Slike samarbeid kan oppfattes som en belastning som stjeler tid fra forberedelse av undervisning (Skaalvik og Skaalvik 2012). I motsetning til dette har lærerne også opplevelser av gode samarbeid. I gode samarbeid opplever informantene å inspirere hverandre og lære av hverandre.

Oppmuntring og tillit fra andre er en kilde til forventning om mestring (Bandura 1997; Schunk og Meece 2006). Lærerne i studien er enige om at oppmuntring har betydning for hverdagen, og det er godt å føle at andre har tro på det du gjør og støtter deg. Oppmuntring fra andre kan oppleves som et signal på at andre har tro på deg, som kan påvirke mestringsforventningen din (Skaalvik og Skaalvik 2012). I mange situasjoner opplever informantene å ha ledelsen i ryggen, som kan være avgjørende for å tørre å satse, prøve noe nytt og økt trivsel. Tidligere forskning viser at gode relasjoner til skolens ledelse er positivt relatert til trivsel (Skaalvik og Skaalvik 2012). I motsetning til støtte fra ledelse som lærerne ofte opplever som positiv, virker det til å være lettere å oppleve oppmuntring fra kollegaer dersom du har en dårlig dag.

Den siste kilden til mestringsforventning som omhandler fysiologiske og emosjonelle reaksjoner er også en påvirkningskilde til forventning om mestring (Skaalvik og Skaalvik 2012). Gjennom undersøkelsen kom det frem at lærernes erfaringer og opplevelser påvirker valg det tar, og kan være nyttig for å komme frem til en løsning. Undersøkelsen viser til erfaring med et tillitsbrudd i relasjonen med en elev, og en slik erfaring vil gjøre at det tar tid å bygge opp tilliten igjen. Som lærerne presiserer er det verktøyene for å beherske ulike situasjoner som er viktig, og kan være med på å skape en forventning om å ikke havne i situasjoner som er vanskelig å beherske (Skaalvik og Skaalvik 2015).

5.2 Forventninger fra andre

Som det kommer frem i St. Meld 11 (2008-2009) defineres lærerrollen som summen av forventninger og krav til yrket, og det konkretiseres gjennom lærernes daglige arbeid. Å være lærer betyr å ha en viktig rolle. Det er knyttet bestemte forventninger til hver rolle (Wilson 1983). Det er mange forventninger knyttet til lærerrollen, men mange lærere opplever at det de gjør er meningsfylt arbeid. Som lærer samarbeider du med både elever, kollegaer, skolens ledelse og foreldre. Disse gruppene kan ha ulike forventninger til deg og din rolle som lærer, noe som kan oppleves som et krysspress mellom ulike oppfatninger, ønsker og forventninger til hvordan en skal utføre arbeidet (Skaalvik og Skaalvik 2012). Merton (1957) presiserer at lærere har ulike roller ovenfor de ulike gruppene, som alle kan ha ulike forventninger knyttet til seg. Gjennom undersøkelsen kommer det frem at lærerne ofte opplever at både foreldre og elever kan ha forventninger som motstrider hva lærerne opplever som forventninger til lærerrollen.

Forventningene som stilles til lærere har blitt flere, mer mangfoldige og komplekse de siste tiårene (Ekspertgruppa om lærerrollen 2016; Hermansen, Lorentzen, Mausehagen og Zlatanovic 2018). Studien min viser at lærerne har opplevd mange endringer i løpet av sin tid som lærer, og lærerne er samstemte om at det er høye forventninger til skolen. Lærere på skolene gir skolepolitikken et ansikt, og mye av det samfunnet forventer er opp til læreren å realisere. Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) påpeker at endringer i utdanningspolitikken kan bidra til spenninger og motsetninger for lærere, og lærerne poengterer at endringer krever tid og energi for å sette seg inn i. Jenssen og Lillejord (2009) nevner også at begrepet tilpasset opplæring er et politisk virkemiddel. Kravet om tilpasset opplæring er et bærende prinsipp i skolen, og har vært et lovfestet prinsipp i grunnskolen siden 1975, men Jenssen og Lillejord (2009) påpeker på at prinsippet fortsatt oppfattes problematisk. Hyppige politiske kursendringer gjør det trolig vanskelig for skolene å vite hva som er forventet av dem og hvordan de skal praktisere tilpasset opplæring. Det er elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet (Kunnskapsdepartementet 2017). Opplæringsloven §1-3 presiserer at opplæringen skal tilpasses evner og forutsetninger til den enkelte eleven. Å tilpasse undervisningene betyr å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter (Utdanningsdirektoratet 2021). Lærerne i studien forteller at de bruker tid på å lage undervisningsopplegg som er tilpasset elevgruppene de underviser.

Lærerne påpeker viktigheten av å skape gode relasjoner med elevene for kunne tilrettelegge for elevenes forutsetninger og evner.

Som det kommer frem i læreplanen (Kunnskapsdepartementet 2017) har lærere en viktig del i elevenes danningsprosess og skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og ta gode valg i livet. I intervjuene kommer det frem at noen lærere opplever dette kravet som noe utfordrende. Lærerne stiller spørsmål til hva som egentlig kreves for å oppnå disse målene. Hva er det som er skolen og læreren sin jobb og hva er samfunnet eller hjemmet sin? Det finnes mange ulike dokumenter fra myndighetene som formidler forventninger til lærerrollen, og lærerne opplever at skolen som institusjon er en arena hvor mye av dagens utfordringer skal løses. Lærerne forteller at de opplever at det er mange problemstillinger de må ta stilling til som de ikke har kompetanse til. Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) beskriver at når skolen får ansvar for å løse problemer uten kunnskapsgrunnlag for å håndtere, følger det med forventninger til lærerrollen som er problematiske. Studien viser at lærerne opplever forventninger fra mange hold. Undersøkelsen viser at elevene er lærernes motivasjon, og stiller ulike forventninger til læreren. Samtidig opplever lærerne at det er foreldrene som stiller høyest forventninger til dem.

Elevene er de som møter lærerne hver dag, og tilbringer mest tid med dem. Lærerne har fortalt at elevene er den viktigste kilden til motivasjon og mestring. Det er elevene som skal utvikle seg og lære, og de har forventninger til deg som lærer. Skolen har en viktig rolle i elevenes danningsprosess og skal møte elevene med tillit, respekt og krav, samt gi utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Kunnskapsdepartementet 2017). Lærerne har ulik oppfatning av elevenes forventninger til dem, og bakgrunnen til det er hvilket alderstrinn lærerne jobber på. Som Myrhvold (2018) sier kan læreren gjennom gode relasjoner finne ut hvordan en skal møte både synlige og usynlige utfordringer hos elevene. Elevene er avhengig av trygghet, omsorg og støtte, og lærerne i studien poengterer viktigheten med å skape gode relasjoner til elevene. Studiet viser at lærere på småtrinnet opplever i større grad elevenes behov for omsorg, trygghet og støtte i skolehverdagen, i motsetning til lærere på ungdomsskole og videregående som opplever større forventninger faglig fra læreren. Forskning viser at lærerens arbeid med å skape og opprettholde gode relasjoner til elevene er svært viktig for elevenes læring (Ekspertgruppa om lærerrollen 2016). Mangfoldet i klasserommene øker, og læreryrket skiller seg fra andre profesjoner ved at lærere skal etablere og utvikle relasjoner til en større og mer variert gruppe barn samtidig (Ekspertgruppa om

lærerrollen 2016). Studiet viser at lærerne har stort fokus på relasjoner med elevene, helt fra småtrinnet hvor det er viktig å være en omsorgsperson, helt til videregående hvor det er mer faglige forventninger.

Til tross for at det er elevene som ser lærerne hver dag, er det ikke de som opplever å ha de høyeste forventningene til dem. Lærerne opplever at det er foreldrene som stiller de høyeste forventningene til dem. Relasjonen mellom lærere og foreldre kan påvirke elevens holdninger til skolen og til bestemte lærere (Skaalvik og Skaalvik 2009). På bakgrunn av det er en god relasjon mellom lærer og foreldre en viktig faktor for elevenes oppførsel og motivasjon på skolen. Forholdet til foreldre eller foresatte er positivt relatert til trivsel og negativt relatert til utmattelse (Skaalvik og Skaalvik 2012). Som lærerne opplever kan ofte foreldre ha høye forventninger til deg og hva som skal gjøres for deres barn. Relasjonen til foreldre må være preget av tillit, respekt, anerkjennelse og opplevelse av å bli hørt (Skaalvik og Skaalvik 2012). Likevel opplever flere av lærerne at foreldre ofte kan ha vanskeligheter med å se klassen som en helhet, men ser bare sitt barn. I møtet med kritiske foreldre som er vanskelige å samarbeide med kan det være med på å redusere lærerens mestringsforventning. Foreldre skal bli møtt med forståelse fra læreren, og studien viser at anerkjennelse av problemet, og å se foreldrene og lytte til dem kan være faktorer for et positivt møte med foreldrene. Skaalvik og Skaalvik (2012) nevner imidlertid at foreldre ikke er en homogen gruppe, og kan ha mange ulike og motstående forventninger til lærere. Derfor påpeker Skaalvik og Skaalvik (2012) at det vil være umulig for lærere å imøtekomme alle forventningene fra foreldre og foresatte. Lærerne påpeker at forventninger er en drivkraft i yrket, og påvirker deres utvikling og motivasjon for jobben. For å leve opp til forventninger fra mange hold opplever lærerne at kommunikasjon og relasjoner viktig, noe de opplever å mestre.

5.3 Å jobbe som lærer

Hvilke faktorer som påvirker lærere i arbeidsdagen kan være forskjellige. Men følelsen som Bjørn Roberg (2017) forteller, kommer også frem gjennom studien som en faktor for motivasjon for yrket. Det er ingen dager som er like, men lærerne i studien viser stor glede for arbeidet og trives godt i jobben sin. Læreryrket er dynamisk, og det har vært og er mange endringer som påvirker hverdagen for lærer og elever. Det kommer også frem at utfordringer blir ofte knyttet til endringer i skolen (Skaalvik og Skaalvin 2012). Til tross for en hektisk hverdag viser lærerne høy trivsel for jobben, og opplever arbeidet som meningsfylt.

5.3.1 Motivasjon

Læreryrket er konstant i utvikling, men flertallet lærere forteller om at motivasjonen for yrket er ønsket om å jobbe med barn og unge (Skaalvik og Skaalvik 2012; Ekspertgruppa om lærerrollen 2016). Informantene i undersøkelsen viser til flere grunner til at de valgte å bli lærere, både ønsket om å arbeide med barn og unge, men også interessen for fag. Lærere er mennesker mange husker i lang tid, og kan være gode rollemodeller for elevene sine. Studien viser at lærerne opplever det som en fin ting å være en viktig del av noen sitt liv. De presiserer at mange elever klarer seg helt fint uavhengig hvilken lærer de har, mens for andre kan du være akkurat den de trengte der og da. Relasjonene til elevene kommer frem som en viktig faktor for lærernes motivasjon. Samtidig som relasjoner og elevene er en viktig del av læreres motivasjon for yrket, viser informantene til metodefriheten som en faktor for motivasjon til yrket. Lærere har hatt frihet til å velge metoder, arbeidsformer og innholdsmessig fokus (Skaalvik og Skaalvik 2012). Autonomi innenfor gitte rammer er nødvendig. Å være kreativ og planlegge undervisning tilpasset elevgruppen er en motivasjonsfaktor for lærerne. I tråd med forskning viser lærerne til at frihet, fleksibilitet og ansvar fremmer lærernes trivsel (Skaalvik og Skaalvik 2013).

5.3.2 Utfordringer og belastning

Sett i lys av kognitiv læringsteori (Bandura 2012 i Skaalvik og Skaalvik 2012), er ikke utfordringer nødvendigvis noe negativt. Lærere står daglig ovenfor utfordringer, men det er individuelt hva informantene opplever som utfordrende i lærerrollen. Utfordringer kan virke stimulerende, vekke motivasjon og skjerpe innsatsen, men dersom utfordringene blir for store, uoverkommelig og vedvarende kan de oppleves som en belastning (Skaalvik og Skaalvik 2012). Informantene i studien opplever å ha opparbeidet seg en robust mestringsforventning, gjennom å måtte takle mange utfordringer. Å bygge opp en robust mestringsforventning tar tid, og krever mye av lærerne. Å være nyutdannet i læreryrket kan oppleves utfordrende (Damsgaard 2013). Mange nyutdannede som har sluttet i yrket forteller at fraværende ledelse, manglende veiledning og lite forberedende utdanning er noen av de viktigste årsakene til frafallet (Hollup og Holm 2015). Informantene i studien har ulike opplevelser med å være nyutdannet og i jobb, men alle forteller om gode opplevelser fra starten av arbeidslivet. Noen av informantene forteller om et praksissjokk i møte med ansvaret og alle arbeidsoppgavene du får. Overgangen mellom studie og jobb kan være overveldende, og informantene har opplevd at det er sprik mellom forventningene til læreryrket etter utdanningen og hva det faktisk var.

Lærerne har opplevd mange endringer i løpet av sine år i læreryrket. Skaalvik og Skaalviks (2012) tidligere undersøkelser viser at læreres tanker om utfordringer i hovedsak er knyttet til endringer i skolen. En digital eksplosjon beskriver hvordan lærerne har opplevd endringene knyttet til digitaliseringen. Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) presiserer at digitaliseringen er en sentral endringsfaktor, både endringer i skolen, men og lærerrollen. Digitale ferdigheter er en av fem grunnleggende ferdigheter i skolen. En betydelig forskjell som informantene påpeker, er tilgangen på datamaskiner. Fra å ha et par stasjonære datamaskiner i klasserommet, eller på skolen, til at alle elevene har hver sin er en stor endring. Å ta i bruk digitale verktøy krever mye av lærere, og Spurkland og Blikstad-Balas (2016) fremhever at lærerne må ha kompetanse til å ta disse i bruk. Det krever tid å være en god lærer som strekker til, og tiden kan oppleves som utfordrende da skolene opplever et stort tidspress. Studien viser at lærerne opplever at kravet om dokumentasjon har endret seg. Det er et enormt krav om dokumentasjon, ofte i flere former, som tar av tiden til planlegging og forberedelse av undervisning. Dette er i tråd med hva Skaalvik og Skaalvik (2012; 2013) kommer frem til i sin undersøkelse av lærerrollen. Informantene påpeker også strengt fokus på elevens personvern, som kan tolkes i den grad at det kan være vanskelig å hjelpe elevene.

Mange elever har ulike psykiske utfordringer, og lærerne påpeker at antall elever med ulike utfordringer har økt de siste årene. Helsedirektoratet (2017) beskriver læreren som en sentral aktør for å fremme elevenes psykiske helse og trivsel, men som studien viser opplever lærerne at det kan være vanskelig å hjelpe elevene. Å håndtere elever med ulike psykiske utfordringer kan være en utfordring, og lærerne opplever å ikke ha kompetanse til det. Til tross for at Helsedirektoratet (2017) nevner skolehelsetjenesten som en stor mulighet til å kunne fremme, forebygge og oppdage barn med psykiske vansker og lidelser, opplever lærerne at kravet om personvern blir så strengt at det er vanskelig å hjelpe eleven, og informasjonen stopper opp mellom helsetjeneste og lærere.

I tråd med Skaalvik og Skaalviks (2009; 2012) undersøkelse, opplever informantene at omtalen av lærere i media og politiske debatter er negativt. Fremstillingen av lærerrollen kan ha betydning for forventningene til lærere. Ubalansen mellom forventningene til lærere og praksis, kan være en utfordring og påvirke læreres mestringsforventning. Til tross for dette opplever lærerne i studien å oppfylle forventningene, og er motivert og trives i jobben.

5.3.3 Trivsel

Trivsel er viktig i alle arbeidsforhold (Skaalvik og Skaalvik 2012). Tidligere forskning viser at flertallet lærere i Norge har høy trivsel, er engasjert i undervisning og elsker arbeidet sitt (Skaalvik og Skaalvik 2014). TALIS (Teaching and Learning International Survey), OECDs internasjonale studie av lærere viser at norske lærere har gode relasjoner til elevene og høy trivsel. Gjennom intervjuene kommer det frem at lærerne trives godt i jobben sin, og det er mange faktorer som påvirker lærernes trivsel. Lærerne fremmer det å være med elevene, skape relasjoner, utfordringer og mestring, og se utvikling hos elevene som viktige faktorer for trivsel. Disse faktorene er et godt utgangspunkt for å skape en god skole hvor elevene lærer, utvikler seg og får økt motivasjon for læring (Skaalvik og Skaalvik 2012). I tillegg opplever lærerne arbeidet sitt som meningsfylt og egen utvikling og utvikling av skolen som organisasjon også er faktorer for motivasjon og trivsel. Samvær med kollegaer er og en trivselsfaktor som lærerne nevner. I tråd med Banduras (1977) fire kilder til mestringsforventning, er det sosiale og faglige fellesskapet viktig. Skaalvik og Skaalvik (2012) nevner at dette også kan oppleves som en stor belastning i perioder hvor samværet mellom kollegaer ikke fungerer. Lærerne i studien har gode opplevelser med kollegaer, og opplever å kunne snakke og diskutere med kollegaene de jobber sammen med.

Gleden ved selve undervisningen og arbeidet med elevene er utvilsomt det som motiverer lærere og er den viktigste kilden til glede og trivsel i arbeidet. Læreres egne forventninger til lærerrollen er knyttet til elevenes læring og trivsel (Ekspertgruppa om lærerrollen 2016). Lærerne i studien viser til at forventningen til å mestre yrket er viktig for å holde på motivasjon og gleden ved arbeidet, samtidig som de tydeliggjør viktigheten av å tilpasse seg ulike situasjoner.

6.0 Oppsummerende betraktninger

Formålet med studien var å undersøke læreres forståelse og opplevelser av forventninger knyttet til lærerrollen. I tillegg ønsket jeg å se hva forventningene knyttet til lærerrollen har å si for lærernes trivsel. Oppgavens problemstilling er: *Hvilke forventninger knyttet til lærerrollen opplever lærere, og hva har de å si for læreres trivsel?* I tillegg har jeg benyttet meg av to forskningsspørsmål: *hvilken betydning har mestringsforventning for lærere?* og *opplever lærere en balanse mellom forventninger og praksis?* For å undersøke problemstillingen har jeg gjennomført semi-strukturerte forskningsintervju med tre informanter som alle er lærere i grunnskolen og videregående skole med minst 8 års erfaring.

Lærerrollen defineres som summen av forventninger og krav til yrket (St. Meld 2008-2009). Resultatet fra intervjuene viser at lærerne opplever mange forventninger knyttet til lærerrollen. Lærere er, i stor grad, skolens ansikt utad, og både samfunnet, ledelse, kollegaer, elever og foreldre kommer frem som ulike parter som har ulike forventninger til lærere. Lærerne opplever høye forventninger til lærerrollen, både fra seg selv og de rundt. Høye forventninger kan være en faktor som fører til stress og utbrenthet, men som det kommer frem i undersøkelsen opplever lærerne at forventningene i størst grad er motiverende. Å ha forventninger til seg selv er avgjørende for hvordan lærere yter jobben sin, og studien viser at lærerne er opptatt av å ha realistiske forventninger til seg selv og å vurdere egen kapasitet for å tilpasse seg deretter. Evnen til å være tilpasningsdyktig fremmes som en viktig faktor for lærernes mestring, da høye forventninger ikke nødvendigvis betyr uoppnåelige mål og ambisjoner. Lærernes mestringsforventning har betydning for elevenes læring (Skaalvik og Skaalvik 2013).

Undersøkelsen viser at lærerne opplever at det er foreldre som stiller høyest forventninger til lærerrollen. Relasjonen mellom lærere og foreldre kan påvirke elevenes holdninger til skolen, og på bakgrunn av det er en god relasjon med foreldre viktig for lærerne. Det kommer frem gjennom studien at anerkjennelse, tillit og å gi foreldre en opplevelse av å bli sett og hørt kan være faktorer for et positivt møte med foreldre.

Som lærerne i studien påpeker, innebærer lærerrollen mange oppgaver og et stort ansvar. Som lærerstudent hører en ofte om begrepet praksissjokk, noe informantene kan forstå hvorfor finnes. Det kan være overveldende å komme ut som ny i yrket, samtidig opplever informantene at de gjennom mange år i yrket har bygget en robust mestringsforventning og er

sikker på seg selv og valgene de tar. Dette påvirker også hvordan lærerne tilrettelegger for å innfri ulike forventninger, slik at de i størst mulig grad unngår situasjoner hvor de opplever nederlag. I likhet med Skaalvik og Skaalviks (2013) undersøkelse gjort på lærerrollen, viser studien min at lærerrollen er krevende, men lærerne trives godt i jobben sin og opplever den som meningsfull.

Det er mange ulike problemstillinger i skolen, og som lærere må håndtere. Videre vil det etter min vurdering være hensiktsmessig å ha enda større fokus på praksis i utdanningen og skape trygge, gode lærere som kan være viktige voksenpersoner i elevenes liv. Forholdet mellom forventninger og praksis må bli mer nyansert, slik at vi kan unngå at lærere velger bort læreryrket. Det er mange parter som har formeninger om lærerrollen, men vi må stole på at lærere gjør det beste for elevene.

Et forslag til videre forskning kan være å intervju et større antall lærere. Det kan også være interessant å fokusere på småtrinn, mellomtrinn, ungdomsskole eller videregående. Da kan det være spennende å sammenligne, med et større antall lærere, hvilke forventninger de opplever knyttet til lærerrollen. Det kan også være interessant å forflytte seg til ledelsen på skolen og hvordan ledelsen opplever forventninger til lærerrollen og hvilke forventninger de har til ansatte ved skolen. Det er mange utdannede lærere som ikke arbeider som lærer av ulike årsaker. Det er viktig å ta vare på lærerne som arbeider i skolen og anerkjenne jobben de gjør.

Litteraturliste

Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of personality and social psychology*, 1, s. 589-595

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York, NY: General Learning Press^[1]_[SEP]

Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. I F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp.1-43). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Bong, M. & Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40

Boyesen, B. (2021) «Praksissjokket» skremmer nye lærere. NRK Vestfold og Telemark. <https://www.nrk.no/vestfoldogtelemark/laerere-dropper-ut-av-skolen-1.15335940>

Briseid, L. G. (2014) Læreren som samfunnsbygger. *Bedre skole 2014(1)*, s. 49-51
<https://utdanningsforskning.no/artikler/lareren-som-samfunnsbygger/>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Chwalisz, K., Altmaier, E. M., & Russell, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11, 377e400.

Dahl, Thomas. (2016). «Norske lærere og skoleledere i TALIS-undersøkelsene. En re-analyse av TALIS-dataene». Oslo: Senter for profesjonsstudier.

Dalen, M. (2019). Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming (2.utg, 3. opplag). Oslo: Universitetsforlaget

Dalland, O. (2015). Metode og oppgaveskriving (5.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Damsgaard, H. L. (2013) Lærerlivskvalitet. *Spesialpedagogikk 2013(7)*, s. 56-66

Damsgård, H.L & Eftedal, C.I, (2014)...*men hvordan gjør vi det?*. (1. Utgave, 1 opplag.)
Larvik, Cappelen Damm

Damsgård, H.L & Eftedal, C.I, (2015). Når intensjon møter virkelighet. *Bedre skole 2015 (1)*,
s. 23-27

Ekspertgruppa om lærerrollen (2016). Om Lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag. Oslo:
Fagbokforlaget.

Ellingsen, B. (2009). En av tre lærere vurderer å slutte. Norsk Forskningsråd
<https://forskning.no/pedagogiske-fag-skole-og-utdanning-norges-forskningsrad/en-av-tre-laerere-vurderer-a-slutte/914054>

Gilje, N., & Grimen, H. (2005). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. (11. opplag). Oslo:
Universitetsforlaget. [L]
[SEP]

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of
insecurity*. Milton Keynes: Open University Press. [L]
[SEP]

Helsedirektoratet. (2021). *Selvsikading og selvmord – veiledende materiell for kommunene om
forebygging*.

<https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvsikading-og-selvmord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selvmord-og-selvsikading-bor-skje-pa-ulike-arenaer-samtidig/betydningen-av-psykisk-helse-i-skolen>

Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausestagen, S., & Zlatanovic, T. (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. *Acta Didactica Norge*, 12(1), Art. 8, 36, sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4351>

Hoff, K. H., Melkeråen, E. E., Amundsen, L. & Skråmestø, R. (2019). Praksis forbereder oss ikke nok på yrket. Utdanningsnytt.

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-laererstudiet-pedagogikk/praksis-forbereder-oss-ikke-nok-pa-yrket/168704>

Hollup, K. & Holm, M. S. (2015). Tre grunner til at lærere slutter. *Bedre skole* 2015(4) s. 70-73

Holm, M. (2012). *Opplæring i matematikk*. Oslo: Capellen Damm Akademiske.

Jenssen, E.S. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3(1), Art. 13. <https://doi.org/10.5617/adno.1040>

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, 583-593.

Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E.K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Johannesen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2017). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utgave). Polen: Abstrakt forlag.

Kaarstein, H., Radišić, J., Lehre, A.C., Nilsen, T. & Bergem, O.K. (2020). *TIMSS 2019. Kortrapport*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.

Kokkinos, C.M. (2007). "Job stressors, personality and burnout in primary school teachers." *British Journal of Educational Psychology*, 77, s. 229–243.

Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Utdanningsdirektoratet. Hentet 16.04.2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk

Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press

Lindqvist, P. & Nordänger, 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, s. 623–637.

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2015), *Didaktisk arbeid*, (3. Utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk

Meld. St. 11 (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. i M.B Postholm & D. I Jacobsen. *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen damm akademisk

Merton, R. K. (1957). «*The role-set: Problems i sociological theory.*» *The British Journal of Sociology*, 8, s.106-120

Myhrvold, L. T. (2018) *Den undervurderte kompetansen*. *Dagsavisen*.

<https://www.dagsavisen.no/debatt/den-undervurderte-kompetansen-1.1082908>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Pajares, F. (1997). *Current directions in self-efficacy research*. i M.L. Maehr & P.R. Pintrich (red.), *Research on motivation and achievement* (Vol. 10, s. 1-49). Greenwich, Conn: JAI Press

Postholm, M.B. (2010). Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Postholm, M.B. & Jacobsen, D. I. (2018). Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning. Oslo: Cappelen damm akademisk

Roberg, B. (2017) Mann kan bli lærer. *Utdanning 2017*(6), s.47

Schunk, D.H. & Meece, J.L. (2006). Self-efficacy development in adolescence, i F. Pajares & T. Urdan. (red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s.1-43). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing

Schunk, D.H. & Mullen, C.A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner, I S.L. Christenson, A.L. Reschly & C. Whyllie (red.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 219-235). New York: Springer

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, s- 611-625

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, s. 1059-1069

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2012). Skolen som arbeidsplass – trivsel, mestring og utfordringer. Oslo: Universitetsforlaget

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted. Trondheim, NTNU Samfunnsforskning*. <<http://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/Lærerrollen-sett-fra-lærernes-ståsted.aspx>>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014) Skolen som arbeidsplass. *Bedre skole 2014* (3) s. 10-15

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Spurkland, S. & Blikstad-Balas, M. (2016). Digitalisering av skolen: De største utfordringene. *Bedre skole 2016* (2), s. 29-33

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/digitalisering-av-skolen-de-storste-utfordringene/>

Ulvestad, A. S. (2018) Nå, tre år senere, har jeg innsett at læreryrket ikke er helt slik jeg hadde sett det for meg. *Midtnorsk debatt*.

<https://www.midtnorskdebatt.no/meninger/ordetfritt/2018/06/20/N%C3%A5-tre-%C3%A5r-senere-har-jeg-innsett-at-l%C3%A6reryrket-ikke-er-helt-slik-jeg-hadde-sett-det-for-meg-16966216.ece>

Ulvik, M., Helleve, I. & Smith, K. (2018). Hva lærerstudenter lærer i praksis. *Bedre skole 2018* (3). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/hva-larerstudenter-larer-i-praksis/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). Lærer-elev-relasjonen. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

Utdanningsdirektoratet. (2017) . Rammeverk for grunnleggende ferdigheter.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/#>

Utdanningsdirektoratet. (2021). Tilpasset opplæring. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsforbundet. (u.å.a). Lærerprofesjonens etiske plattform.

<https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>

Utdanningsforbundet. (u.å.b). Tiltak for å rekruttere og beholde flere lærere i grunnskolen.

<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/tiltak-for-a-rekruttere-og-beholde-flere-larere-i-grunnskolen/>

Vavik, L. & Arnesen, T. (2012). Det evige og det flyktige – IKT rolle i skolen. *Bedre skole 2012* (1), s. 53-57

Vedlegg

Vedlegg 1 – meldeskjema

21.4.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave tilpasset opplæring

Referansenummer

499320

Registrert

13.01.2021 av Margrete Wold Berg - margrete.w.berg@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Kunst- og kulturfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Fredrik Karl Henry Rusk, fredrik.k.rusk@nord.no, tlf: +4775517411

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Margrete Wold Berg, margrete.berg@student.nord.no, tlf: 48341748

Prosjektperiode

17.08.2020 - 18.05.2021

Status

12.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

12.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 12.02.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5fff24ae-311b-427f-9491-84f80f0ab2af>

1/2

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.05.2021

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2 – informasjonsskriv

Informasjonsskriv

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på lærerrollen fra læreres perspektiv. Læreres arbeidshverdag er mangfoldig og lærerrollen er omfattende. Jeg ønsker å undersøke hvilke mestringsforventning påvirker arbeidsdagen, hvilke forventninger de opplever og hvordan lærere har det på jobb. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er en mastergradsstudent ved Nord Universitet, og holder på å skrive en Master i tilpasset opplæring som avsluttende oppgave. I den forbindelse søker jeg aktuelle informanter til intervju.

Min foreløpige problemstilling er: Hvilke faktorer påvirker hvordan du opplever din jobb som lærer?

Jeg har valgt å forske på hvordan lærere opplever jobben sin som lærer. Undersøkelsen har som hensikt å få et innblikk i læreres arbeidshverdag og skape en forståelse av arbeidet som legges ned.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Veileder: Fredrik Karl Henry Rusk, epost: fredrik.k..rusk@nord.no

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker deg som informant ettersom du har erfaring fra skolen og jobbet som lærer i flere år. Utvalget er trukket basert på egen erfaring/inntrykk fra praksis og arbeidslivet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å gjennomføre en-til-en intervju ansikt til ansikt. Jeg vil og ta lydopptak av intervjuet. Du vil bli tilsendt informasjonsskriv på forhånd slik at du er forberedt, og det vil være spørsmål knyttet til problemstillingen. Intervjuet vil vare rundt 30 minutter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan når som helst trekke deg, uten å oppgi grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil bare bli brukt til formålet som er forklart i dette skrivet.

Opplysningene bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Som informant vil du ikke kunne gjenkjennes i mitt masterprosjekt. Datamaterialet vil i lagret på Nord universitets egen sky.

Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?

Etter planen skal prosjektet avsluttes 18. Mai 2021 og datamaterialet vil deretter bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- . - innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, ^[1]_[SEP]
- . - å få rettet personopplysninger om deg, ^[1]_[SEP]
- . - få slettet personopplysninger om deg, ^[1]_[SEP]
- . - få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og ^[1]_[SEP]
- . - å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine ^[1]_[SEP]personopplysninger. ^[1]_[SEP]

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

- . Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Nord Universitet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med

personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Har du noen spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nord universitet ved Fredrik Karl Henry Rusk, epost (fredrik.rusk@nord.no)
- Student Margrete Wold Berg, epost (margrete.w.berg@student.nord.no)
- Personvernombudet ved Nord Universitet: personvernombud@nord.no, Telefon:
74 02 27 50
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, epost (personverntjenester@nsd.no),
telefon: 55 58 21 17

Vedlegg 3 – samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Forventninger og utfordringer knyttet til TPO og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju^[1]_{SEP}

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, dato:

18.05.2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Foreløpig problemstilling: Hvordan opplever du din jobb som lærer?

Fortell meg om din lærerkarriere:

- Hvorfor valgte du å bli lærer?
- Hvilke skoler har du jobbet på?
 - o barneskole/ungdomsskole?
- Hvor mange år har du vært lærer?
- Har du alltid vært lærer på samme trinn/hatt de samme fagene?

- Hva tenker du om begrepet ”praksissjokk”
 - o Opplevde du et såkalt praksissjokk? Hva skjedde/skjedde ikke?
- Har du opplevd noen (signifikante/betydningsfulle) endringer knyttet til lærerrollen i tiden du har jobbet som lærer?
 - o Din rolle som lærer, forventninger til deg, undervisning, tilpasset opplæring?

- Hvordan trives du i jobben som lærer i dag?
- Hva motiverer deg til å fortsette i yrket?
- Hva synes du er mest utfordrende ved jobben din?
- Hva har gjort at du har ønsket å fortsette i læreryrket?

Opplever du noen forventninger til deg som lærer?

- o Hva opplever du som forventninger knyttet til lærerrollen?
 - Styringsdokumenter, tilpasset opplæring?
- o Hvem opplever du stiller forventninger til deg som lærer?
 - Foreldre, kollegaer, rektor, elever?
- o Hvordan opplever du forventningene blir kommunisert?
- o På hvilken måte oppfyller du disse forventningene?
- o Hvilke følelser har du knyttet til forventninger knyttet til lærerrollen?
 - Positiv energi, glede, utbrenthet, stress?

(Forventning om mestring er avgjørende for valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet.)

- Kan du beskrive hva som gjør at du opplever/ikke opplever egen mestring i yrket?

- Undervisningsopplegg, valg av metoder, tiltak, relasjoner, elevenes mestring
 -
- Hvilke forventninger har du til å mestre jobben?
 - Erfaring, støtte, oppmuntring, glede,
- Opplever du at erfaringer har betydning for hvilke forventninger du har knyttet til mestringsforventning?
 - Påvirker gode erfaringer/dårlige erfaringer valg du gjør i arbeidshverdagen?
 - På hvilken måte?
- Hva tenker du om samarbeid på arbeidsplassen?
 - Har du erfaring med kollegasamarbeid?
 - God erfaring/dårlig erfaring?
 - Opplever du at samarbeid med kollegaer har effekt på din mestringsforventning? Positiv/negativ?
 - Hvorfor?
- Opplever du støtte og oppmuntring fra kollegaer/skoleledelse?
 - Hva, hvordan?
 - Påvirker oppmuntring/støtte deg i hverdagen?
- Har du noen tidligere opplevelser fra påvirker valg du tar i dag?
 - Positive/negative?
- Har du noen andre tanker du vil legge til?