



Forskningsdel

Forskningsdelen inneholder artikler som er et supplement til de vanlige fagartiklene i Spesialpedagogikk. Disse artiklene er vurdert av fagfeller (blind review) og underlagt strengere formkrav enn øvrige artikler.

Lærerlivskvalitet – erfarne læreres opplevelse av skolehverdagen

Hilde Larsen Damsgaard, cand.paed.spec., dosent,
Institutt for sosialfag, Høgskolen i Telemark.

Sammendrag

Denne artikkelen er basert på en kvalitativ studie blant erfarne lærere og handler om deres opplevelse av sin lærerlivskvalitet. Den gode lærerlivskvaliteten knyttes til det elevrettede arbeidet. Dette arbeidet gir lærerne opplevelse av mening og mestring. Utfordringene handler om konflikten mellom elevenes behov og innspæringskrav. Lærerne er kritiske til skolens rammer og prøver å kompensere for manglende ressurser ved å strekke seg lenger. I spenningsfeltet mellom intensjon og virkelighet opplever de likevel ofte utilstrekkelighet og dårlig samvittighet. Slik privatiseres både ansvar og nederlag. Lærernes opplevde utfordringer belyses ved hjelp av Lipskys teori om bakkebyråkrati, Vikes problematisering av den norske velferdsstaten og begrepet Lærerlivskvalitet.

Summary

Quality of working life as teachers – experienced teachers' perception of their working life. This article is based on a qualitative study of experienced teachers. It highlights their perception of the quality of their working life. Good quality is related to the student-oriented work. This work is what creates meaning and the feeling of success for the teachers. The challenges are about the conflict between professional standards and requirements for savings. The teachers are critical to the school's limited resources and are trying to compensate for the lack of resources by putting in extra hours and working even harder. In the field of tension between intention and reality they still often feel inadequate and guilty. In this way both responsibilities and defeat become a private matter. The challenges the teachers experience are highlighted by Lipsky's theory of street-level-bureaucracy, Vike's critical view of the Norwegian welfare state and the term Quality of working life as teachers.

Nøkkelord

LÆRERLIVSKVALITET
VELFERDSSTATEN
BAKKEBYRÅKRATER
MULIGHETER
UTFORDRINGER

Innledning

Mange nyutdannede lærere opplever møtet med læreryrket som utfordrende. Dette knyttes ofte til at det å kunne noe i teorien, ikke er det samme som å vite hvordan man gjør det i praksis. Nyutdannede lærere kan derfor føle seg usikre på det å være lærer (Damsgaard og Heggen, 2010; Damsgaard, 2010; Damsgaard, 2011; Smeby 2008; Smeby og Mausestagen, 2011; Terum, 2005). I intervjustudien *Profesjonalitetens mange ansikter*, som er en studie blant nyutdannede yrkesutøvere, fremkommer det imidlertid at de nyutdannedes opplevelse av en krevende overgang mellom utdanning og yrke også kan handle om at de står overfor dilemmaer som oppstår når velferdsstatens ambisjoner skal omsettes i praksis. Lærerne i denne studien opplever at profesjonskrav kolliderer med og ofte må vike for nye styringssystemer som har fokus rettet mot effektivisering og innspæring. De beskriver et gap mellom intensjon og virkelighet, mellom det de ønsker å gjøre og det det er mulig å få til. En konsekvens av et slikt gap er at hverdagen for de nyutdannede ofte preges av opplevelse av utilstrekkelighet og dårlig samvittighet (Damsgaard og Eide, 2012). Det er interessant å se nærmere på disse funnene. Er slike opplevelser forbeholdt de nyutdannede lærerne? Er de primært knyttet til å være fersk i yrket? Eller gjenkjennes disse utfordringene også av erfarne lærere som har lagt den krevende overgangen mellom utdanning og yrkesfelt bak seg?

I denne artikkelen rettes søkelyset mot erfarne læreres fortellinger om sin egen arbeidshverdag i skolen. Artikkelen er konsentrert om følgende hovedspørsmål: Hvordan opplever erfarne lærere jobben sin, og hvordan kan deres opplevelse forstås?

Artikkelen innledes med en kort redegjøring for relevant forskning om lærerhverdagen. Deretter følger en presentasjon av metodisk tilnærming i intervjustudien *Velferdsstatens yrker i et flerkulturelt samfunn – profesjonalitet, muligheter og utfordringer*, som denne artikkelen bygger på. Det samlede utvalget i denne studien består av både helse- og sosialarbeidere, førskolelærere og lærere. Artikkelen empiri er hentet fra lærerinformantene i utvalget. Den teoretiske rammen som beskrives videre i artikkelen, er et bakteppe for senere drøfting av funn. Empirien blir presentert og diskutert med utgangspunkt i følgende empiri-

baserte analysekategorier: *Mening og mestring, Den store skvisen og Flink pike av begge kjønn*. Artikkelen avsluttes med en oppsummerende drøfting.

Forskning om lærerhverdagen

Trivselen blant lærere, både i Norge og i andre land, er ifølge Einar Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2009) gjennomgående høy. I en spørreundersøkelse blant 2249 norske lærere svarer så mye som 77 prosent av lærerne at de trives godt eller svært godt i jobben sin. Samtidig avdekker samme undersøkelse at én av tre lærere ikke ville valgt samme yrke om igjen og at de ofte vurderer å slutte i yrket. Det fremkommer også i undersøkelsen at 92 prosent mener at «møter, administrative oppgaver og dokumentasjon «spiser opp» tiden som skulle gått til planlegging» (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 35). Tid oppleves følgelig som en mangelvare for mange av lærerne. Dette har de felles med lærere i andre land og også med andre profesjoner. Kombinert med økende krav til papirarbeid og dokumentasjon gjør dette arbeidet krevende. For å få mer informasjon om hva som skaper trivsel og hva utfordringene som ble avdekket i denne spørreundersøkelsen, igangsatte Skaalvik og Skaalvik en intervjustudie med 36 lærere. Der fremkommer det at gledene i arbeidet primært er knyttet til samværet med elevene og opplevelsen av å mestre undervisningen. Variasjon i arbeidshverdagen er også med på å skape glede. Det samme gjelder opplevelsen av autonomi og selvstendighet og samvær med gode kollegaer. Utfordringene knyttes på sin side til endringene i skolen når det gjelder organisering av opplæringen, arbeidsformer, faglig innhold, samarbeid, råderett over egen arbeidstid og lærernes innflytelse på skolevirksomheten. Andre utfordringer omhandler det sosialpedagogiske og spesialpedagogiske arbeidet, differensiering og ressurstilgang og endring av læreres status (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Læreres opplevelse av mangel på tid til elevrettet arbeid fremkommer også i Tidsbrukutvalgets spørreundersøkelse blant 5000 lærere og skoleledere. Informantene mener at for mye tid går med til oppgaver som ikke er undervisningsrelaterte, og de ønsker å bruke mer tid på undervisning og for- og etterarbeid. I tillegg vil lærerne bruke tid på faglig oppfølging av elevene, faglige møter lærere imellom og kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Også Andy Hargreaves er opptatt av tid i sin forskning gjennomført i 12 grunnskoler i Canada. Han finner i sitt materiale støtte for det han omtaler som intensiveringstesen. Den innebærer en oppfatning om at lærere møter flere krav og økt forventning om endring innenfor strammere rammer. Flere av lærerne i hans studie bekrefter intensiveringstesen. De beskriver mindre støtte, større vekt på resultater, flere «sosialarbeideroppgaver», hyppige endringer, mer byråkrati og økte krav. Men disse kravene kommer ifølge Hargreaves ikke alltid utenfra. Lærernes faglige og profesjonelle engasjement er også basert på det de ser som målene og meningen med jobben sin. Det ser ut til at lærerne stiller store krav til seg selv og har en pliktfølelse som kobles til nesten uoppnåelige idealer. Det er med på å gi dem en følelse av at arbeidet er uendelig og krever at de stadig strekker seg lenger. Intensiveringen er med andre ord ikke bare et resultat av ytre press. Den kan også ses i lys av de diffuse definisjonene knyttet til lærerrollen og lærernes egne krav til seg selv om å gjøre en god jobb og gi elevene det de trenger (Hargreaves, 1996).

Metodisk tilnærming.

Studiens hensikt og problemstilling

Intervjustudien *Velferdsstatens yrker i et flerkulturelt samfunn – profesjonalitet, muligheter og utfordringer*, heretter omtalt som vår studie, omfatter ulike erfarne profesjonsutøvere som jobber med barn og unge i kommunal virksomhet. Studiens hensikt er å innhente systematisk kunnskap om hvordan profesjonsutøverne opplever sin arbeidshverdag. Prosjektets hovedproblemstilling er: Hvilke muligheter og utfordringer er knyttet til arbeid med barn og unge i dagens flerkulturelle samfunn, slik erfarne profesjonsutøvere i kommunal virksomhet ser det? Erfarne betyr i denne sammenheng at profesjonsutøverne har 5 år eller mer med yrkeserfaring etter endt grunntidutdanning. Bakgrunnen for å velge informanter som er etablerte i yrkeslivet, er et ønske om å få et bilde av hvordan arbeidshverdagen fremstår når den krevende overgangen mellom utdanning og yrkesfelt er tilbakelagt.

Studien er et paraplyprosjekt som involverer både masterstudenter og ansatte ved Høgskolen i Telemark. Delprosjektene belyser ulike tema. Det er temaet muligheter

og utfordringer i profesjonsutøvelsen som er utgangspunkt for denne artikkelen.

Utvalg og intervjuguide

Det samlede utvalget i vår studie består av 52 erfarne profesjonsutøvere; 10 førskolelærere, 26 helse- og sosialarbeidere og 16 lærere. Det er som nevnt innledningsvis, lærerne i utvalget, 12 kvinner og 4 menn, som utgjør informantgruppen i denne artikkelen. Lærerinformantene jobber i til sammen seks kommuner, fordelt på to fylker. Hoveddelen av lærerutvalget har minst 16 års yrkeserfaring etter endt utdanning. Nesten alle har videreutdanning, bl.a. innenfor spesialpedagogikk.

Lærerutvalget representerer bredde både når det gjelder kjønn, alder, antall år i yrket og arbeidsplass og funksjon. Lærerne jobber på barneskole, ungdomsskole, i 1-10-skole, spesialskole, mottaksskole eller i tiltak for funksjonshemmede. Utvalget består hovedsakelig av lærere og spesialpedagoger, men også lærere med lederfunksjoner inngår i utvalget.

Intervjuguiden er semistrukturert med en kombinasjon av ulike spørsmålstyper; åpne, oppfølgende, inngående, spesifiserende, direkte og fortolkende (Kvale og Brinkmann, 2010). Under intervjuene ble teknikker som speiling og oppsummering benyttet for å sikre at de fortolkningene intervjuerne gjorde, var i samsvar med det informantene mente å uttrykke (Egan, 2007). Intervjuene ble transkribert i sin helhet.

Analyse av materialet

Lærermaterialet er analysert med fokus på det som beskriver arbeidshverdagen. Analysen kan karakteriseres som bricolage – en eklektisk form for meningsgenerering der man tar i bruk ulike teknikker og beveger seg fritt mellom dem (Kvale & Brinkmann, 2010). I første omgang er det foretatt en tematisk grovkategorisering med utgangspunkt i intervjuguidens følgende to spørsmål: Hva er det beste med jobben din? Hvilke utfordringer står du overfor i jobben din? Sentrale ord og uttrykk fra svarene på hvert av disse spørsmålene ble først plassert i det Monica Dalen omtaler som kategorien *experience near*. Deretter ble disse ordene og uttrykkene slått sammen til færre, mer overordnede kategorier, også omtalt som *experience distant* (Dalen, 2011). I denne delen av analysen har leting etter «de gode sitatene»

bidratt til å gi en dypere forståelse av hele materialet. Sammen med metaforer som fremkommer i empirien, har de dannet kategorier som får frem og gir grunnlag for drøfting av sentrale funn.

Det beste med jobben belyses i kategorien *Mening og mestring*. Utfordringene i jobben presenteres i kategoriene *Den store skvisen* og *Flink pike av begge kjønn*. De to sistnevnte kategoriene fanger opp lærernes opplevelse av gapet mellom intensjon og virkelighet og tendensen til å møte dette gapet gjennom å strekke seg stadig lenger. Da disse kategoriene begynte å ta form, ble de sett i sammenheng med relevant teori. Slik ble det foretatt en kobling mellom empiri og teori med utgangspunkt i empirien. Samtidig startet grovsorteringen med spørsmål som også var teoretisk inspirert. Man kan følgelig si at analysen er basert på det Karin Widerberg beskriver som både en teoretisk og en empirisk tilnærming (Widerberg, 2005). Materialet består av en rekke fylldige beskrivelser med sitater som både representerer det unike og som inngår som en del av et større og felles bilde. I kodingen har fokus vært rettet mot å få tak i begge deler; mønstre og det som bryter med mønstrene.

Lærerutvalget sier ikke noe om læreres arbeidshverdag i sin alminnelighet. Empirien i dette prosjektet kan følgelig ikke generaliseres til å gjelde lærere som yrkesgruppe. Samtidig er det slik at studiens overførbarhet må ses i sammenheng med hva teori og annen empiri viser og hvordan empirien i en studie drøftes. I den grad forskeren diskuterer spørsmål som er relevante også ut over den aktuelle studien, kan det ifølge Tove Thagaard (2002) øke studiens overførbarhet.

Selvbiografisk situering

Cecilie Neumann og Iver Neumann (2012) er opptatt av det de omtaler som en forskers selvbiografiske situering. I dette ligger å klargjøre hvilket utgangspunkt man som forsker har for å gå inn i et felt, og hvilken forforståelse man preges av. Mitt utgangspunkt for å forske på lærerhverdagen, er at jeg, som selv er utdannet lærer og spesialpedagog, er interessert i å forstå mer av de rammefaktorene som påvirker lærerjobben. Jeg har selv opplevd dilemmaene, men også gledene og mulighetene i skolehverdagen, og er opptatt av å samle inn systematisk kunnskap om læreryrket for å få et nyansert

bilde av arbeidet i skolen og hva som påvirker læreres opplevelse av kvaliteten på dette arbeidet. Temavalg i vår studie og i denne artikkelen er følgelig påvirket av min egen profesjonsbakgrunn. Denne har, sammen med arbeid innenfor helse- og sosialfag i høyere utdanning, skapt en interesse for teori som kan belyse felles kjennetegn på arbeid innenfor velferdsstatens yrker.

Bevisstheten om egen situering krever et kritisk blikk når det gjelder forforståelsens betydning. Derfor har jeg vært opptatt av også å få tak i de opplevelsene som skiller seg fra og eventuelt bryter med min egen forforståelse. Jeg har dermed gått inn i denne studien med en forforståelse som jeg også har et ønske om å få utfordret.

Teoretisk ramme

Denne teoretiske rammen består av to hoveddeler. Med utgangspunkt i Mikael Lipskys begrep bakkebyråkrater og Halvard Vikes problematisering av bakkebyråkraternes ansvar, tegnes først et bilde av læreres arbeid som en del av den norske velferdsstaten. Sosialt arbeid analyseres ofte i lys av teorien om bakkebyråkratiet. Også innenfor velferdsforvaltning nasjonalt og internasjonalt er Lipskys teori anvendt (Grung, 2008; Lipsky, 2010). Det er imidlertid ikke så ofte at skolehverdagen ses i et slikt perspektiv. Bakkebyråkratitankegangen gir mulighet for en tydeliggjøring av systemfaktorer som påvirker lærernes arbeid. Dette kan bidra til en mer universell forståelse av arbeidet som lærer og av faktorer som også påvirker elevenes skolehverdag. Derfor har Lipsky og Vike fått en sentral plass i den teoretiske rammen og i analysen av materialet.

I andre del av den teoretiske rammen rettes søkelyset mot *Lærertilvakselkvalitet*. Inspirasjonen til dette begrepet er hentet fra Reidun Tangens (2012) begrep *Skolelivskvalitet*, som fanger opp sentrale aspekter knyttet til skolehverdagen, slik elever opplever den. De dimensjonene som inngår i skolelivskvalitet, fremstår ut fra empirien i vår studie som relevante også med tanke på lærernes opplevelse av kvalitet i sin arbeidshverdag.

Lærere som bakkebyråkrater i en ambisiøs velferdsstat

I dagens Norge er retten til 13-årig utdanning en sentral del av velferdsstatens intensjon om å utjevne sosiale forskjeller

og gi like muligheter til alle. I praksis er det lærerne som får ansvar for å realisere disse intensjonene. De skal ivareta lovverk og læreplaner innenfor gitte gjeldende kommunale rammer. Slik delegeres ansvaret for alles rett til utdanning til de som er i ansikt-til-ansikt-relasjoner til elevene, og slik blir lærerne også ansvarlige for utforming av velferdsstatens politikk. Sagt på en annen måte: Deres handlinger er velferd i praksis. Dette er ifølge Lipsky et av kjennetegnene på det han omtaler som bakkebyråkrater. Felles for bakkebyråkraternes er at de jobber direkte med mennesker, har skjønnsvurderinger som en vesentlig del av jobben sin og ansvar for å utforme velferdstjenestene i praksis. De er styrt av offentlig politikk samtidig som de skal tilpasse tjenestene til lokale forhold og menneskene de jobber med. Følgelig befinner de seg i spenningsfeltet mellom kollektive og individuelle hensyn, mellom det ideelle og det reelle, mellom krav om effektivitet og enkeltmenneskers behov. Ofte overlates de til seg selv når det gjelder å håndtere dette gapet og sørge for god tjenestekvalitet innenfor et system preget av mangel på både tid, ressurser og mulighet til å utvikle individuelt tilpassete tjenester. Kort sagt står de stadig overfor, og stilles også til ansvar for, motsetningene mellom intensjon og virkelighet. For å takle en slik situasjon kan det ifølge Lipsky (2010) være nærliggende å standardisere tilbudene slik at de blir mer universelle og mindre tilpasset den enkelte. Dette kan føre til at man blir en mer distansert byråkrat og i mindre grad engasjerer seg i det som foregår på «bakkeplan». Lipsky understreker at bildet av bakkebyråkraternes ikke er entydig. Det finnes ulike måter å være bakkebyråkrat på, og de strukturelle forholdene innenfor velferdsstatens yrker påvirker ulikt. Likevel er de dilemmaene som beskrives, slik Lipsky ser det, profesjonsoverskridende. Å forstå lærere som bakkebyråkrater innebærer at de utfordringene de står overfor, også må ses som resultat av strukturelle og ikke bare av profesjonsspesifikke eller personlige forhold. Dette har også betydning for problematisering av ansvar i velferdsstaten.

Vike (2004) er opptatt av dette ansvaret. Han omtaler vårt velferdssamfunn som utopi og uten grenser. Han hevder at målene knyttet til velferd er så mange, så omfattende og så tvetydige at de ikke er realiserbare. Med dette som grunnlag kaller han velferdsstaten for ambisiøs og grenseløs. Han mener at velferdsstaten preges av at det han

omtaler som den sentrale stat, vedtar omfang av ansvaret, men at de i økende grad holder «en armlengdes avstand til forvaltningen av det samme ansvaret» (Vike, 2004, s. 14). Dilemmaene som følger med gapet mellom velferdsstatens uttrykte ambisjoner og det som lar seg realisere, delegeres og blir følgelig ikke først og fremst politiske eller administrative, men faglige og personlige for dem som jobber med å yte tjenestene. Vike hevder at «Makten» fristes kontinuerlig til å forlate ansvaret, og til å gjøre seg utilgjengelig for de erfaringene som gjøres blant dem som forvalter ansvaret» (Vike, 2004, s. 185). Dette er en sentral utfordring i velferdsstaten som også gjelder innenfor opplæring.

I tillegg er det en utfordring at gapet mellom intensjon og virkelighet, som også kan omtales som velferdsstatens kapasitetsproblem, i økende grad forveksles med eller fordekkes som et effektivitetsproblem. Det at velferdsstaten ikke strekker til, blir forklart og forsøkt løst med å lete etter mer effektive systemer og krav om økt økonomisk kontroll. Et slikt fokus, som også kan gjenkjennes i skolen, preger Ny offentlig styring (New Public Management). Fortjeneste, produktivitet, effektivitet og kost-nytte-tenkning står sentralt innenfor en slik styringsform som er hentet fra det private næringsliv (Norvoll, 2004). Hvis god opplæring blir forstått som den som er minst kostnadskreven, og hvis skolens utfordringer forventes løst gjennom økt effektivitet, kan det innebære at den opplæringen som tilbys, i liten grad kan tilpasses elevenes individuelle behov. I dette ligger en verdikonflikt som det i praksis også delegeres til lærerne å løse. Dette kan påvirke deres opplevelse av egen lærerlivskvalitet.

Lærerlivskvalitet

Tangen knytter begrepet skolelivskvalitet til elevens subjektive skoleerfaringer og til deres forventninger til skolens verdi for fremtiden deres. Skolelivskvalitet kan dermed forstås som den subjektive dimensjonen av utdanningskvalitet og viser til «skolens praksis sett fra elevenes ståsted» (Tangen, 2012, s. 152). Begrepet skolelivskvalitet er utviklet på basis av intervjuer med elever i grunnskolen og videregående skole. Felles for elevene er at de har et bredt spekter av vansker og behov. I Tangens empiri inngår også intervju med foreldre og lærere.

Skolelivskvalitet knyttes hos Tangen til dimensjonene

kontroll, arbeid, relasjon og tid. Disse dimensjonene berøres også hos lærerne i vår studie. Med inspirasjon fra skolelivskvalitetsbegrepet og dets dimensjoner har jeg derfor valgt å anvende begrepet *lærerlivskvalitet* knyttet til lærernes opplevelser av sin arbeidshverdag i skolen. Dette begrepet refererer her til lærernes subjektive arbeidserfaringer og til deres opplevelse av sin egen arbeidshverdag. I det videre presenteres kort de ulike dimensjonene som inngår i Tangens (2012) beskrivelse av skolelivskvalitet, her overført til lærerlivskvalitet.

Kontrolldimensjonen kan, når den knyttes til lærere, handle om deres egne muligheter til å påvirke og ha kontroll over egen arbeidshverdag. Grad av opplevd mestring har betydning for en slik kontroll. Kontrolldimensjonen påvirkes også av om lærerne ser seg som aktører som har innvirkning på arbeidshverdagen, eller om de snarere opplever at de blir brikker styrt av faktorer de ikke selv har kontroll over eller kan påvirke (Nygård, 2007). Læreres kontroll kan også knyttes til deres selvforståelse og de forventningene de har til egen mestring og egne muligheter til å takle de utfordringene arbeidet medfører. Hvis man får erfaringer som gjør at man tviler på sin egen mulighet til å håndtere fremtidige utfordringer, vil det påvirke opplevelsen av lærerlivskvaliteten i negativ retning.

Arbeidsdimensjonen er knyttet til «fag og ferdigheter, skapende virksomhet og annen aktivitet» og til opplevelsen av at man driver med noe som er ordentlig, at arbeidet har verdi for en (Tangen, 2012, s. 158). God lærerlivskvalitet henger sammen med at arbeidet oppleves som seriøst og har en funksjon. I motsatt fall kan arbeidet oppfattes som lite hensiktsmessig, og som noe man ikke ser meningen med.

Relasjonsdimensjonen handler om de samspillene lærerne inngår i; først og fremst med elever, men også med foreldre, kollegaer og ledere. Ansikt-til-ansikt-relasjonene kan være avgjørende for læreres opplevelse av kvalitet i arbeidet. I møtet med elevene får de brukt ulike sider av seg selv, der kan de se resultater av eget arbeid, og der får de ofte positive tilbakemeldinger på at de betyr noe for elevene. Dette gjør at relasjonene til elevene fremstår som viktige for lærernes engasjement og for opplevelse av at arbeidet gir mening (Hargreaves, 1996; Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Tidsdimensjonen omhandler hvordan fortidige erfaringer

preger nåtid og fremtid. Samtidig preges beskrivelsen av fortiden også av hvilke forventninger man har for fremtiden. Det innebærer at det er sammenheng mellom erfaringer og forventninger, og at nåsituasjonen både kan påvirke fortellingene om det som har vært før og det som kommer. Opplevelse av god lærerlivskvalitet her og nå kan avhenge av hvordan livet i skolen tidligere har vært og hva man tenker om sitt fremtidige arbeidsliv. Gode erfaringer kan påvirke lærerlivskvaliteten positivt. Hvis man derimot har erfaring med ikke å lykkes, med å ha liten grad av kontroll eller følelse av mestring, med arbeid som gir lite mening eller med krevende relasjoner, vil det kunne sette et negativt preg både på nåtidens opplevelse av skolehverdagen og de forventningene man har til egen fremtid som arbeidstaker. Dette viser at det er sammenheng mellom de ulike dimensjonene (Tangen, 2012).

Presentasjon av funn

Mening og mestring

Når de erfarne lærerne i vår studie beskriver det beste med jobben sin, er det gjennomgående knyttet til elevene. Deres opplevelse av god lærerlivskvalitet handler i stor grad om det som skjer i relasjonene med elevene. Dette har de felles med lærerne i Skaalviks og Skaalviks intervjustudie (2012). Å se elevene og bidra til deres ve og vel er med på å gi mening. En av lærerne i barneskolen sier at det beste med jobben er «å være sammen med barna, å finne den riktige innfallsvinkelen». For henne knyttes det til å bidra til at de lærer. Hun eksemplifiserer med gleden forbundet med å se elever som knekker lesekoden. Flere andre er inne på det samme; gleden henger sammen med at de liker å undervise og lage opplegg som fungerer. En lærer som jobber i barneskolen, uttrykker det slik:

Det beste med jobben er å undervise, det er det aller, aller beste. Jeg liker å jobbe. Nå har jeg et par andre oppgaver som gjør at det blir litt variert. Det er jo ok å kjenne det. Det kan bli litt mange baller i luften noen ganger, men jeg synes det er veldig gøy å være sammen med barna. Jeg synes at det skjer så mange gode ting i klasserommet hver dag.

Et fellestrekk i mange av fortellingene om det beste med jobben, er omtalen av de magiske øyeblikkene der man,

slik en annen lærer i barneskolen uttrykker det, «ser at noen skjønner». En lærer som jobber med ungdomsskoleelever med spesielle behov, sier at det beste er å «se et lite glimt i øynene om forståelse for noe nytt. Når jeg ser at de føler at de mestrer, da blir jeg glad». En lærer i barneskolen utdyper:

Det er veldig tilfredsstillende, det er plenty av magiske øyeblikk hvor man ser at noen skjønner. For meg som jobber med lesing for eksempel, er det magi, den overgangen fra å sitte å se på masse ark med tegn til at plutselig kan de lese.

Gleden knyttes også til å være en som bidrar til denne mestringen, til det å være en «god hjelper». En sosiallærer uttrykker det mange andre også er inne på når hun snakker om at det beste med jobben er «at elever får det bedre. Det gjør kjempegodt. Å kunne hjelpe». Det å bidra til at elevene mestrer, er det aller viktigste for noen av lærerne. En av dem som jobber med elever med spesielle behov sier det slik:

Mestring er jo det aller viktigste. Det gjelder ikke bare denne elevgruppa, men det gjelder jo alle. Det at man bygger mål som gjør at du utvikler deg og mestrer. Det med å ha mestringsopplevelser, hver bidige dag, det er utrolig viktig.

Et gjennomgående trekk i materialet er at det å bidra til elevenes mestring også gir lærerne selv en opplevelse av å mestre. Mestring er, slik lærerne ser det, følgende grunnleggende både for elevene og for deres egen opplevelse av mening i yrket. I klasserommet, sammen med elevene og med ansvar for faglige opplegg og læringsprosesser, foregår det som er mest avgjørende for lærernes opplevelse av trivsel og god lærerlivskvalitet. Fortellingene deres tyder på at det er når arbeidet handler om elevene, når de kan bruke tid på dem og føle at de lykkes, at de opplever arbeidet som ordentlig arbeid med mening, som noe som gir dem følelse av å ha kontroll og av å håndtere yrket. Dette kan også knyttes til det Hargreaves (1996) omtaler som det psykiske utbyttet av jobben; den gleden det gir lærere å arbeide med elevene og gi dem omsorg.

Dette utbyttet er viktig også fordi det gir lærerne en opplevelse av å bety noe for elevene, eller som en av lærerne sier det: «det er jo nesten det nærmeste man kommer det å være superhelt». I møte med elevene ligger altså muligheten for å få bekreftelse også på egen betydning. Her ligger

i tillegg det gode i at ingen dager er like og det lærerne omtaler som de positive sidene ved en uforutsigbar hverdag. Men livet i klasserommet er sammensatt. Lærerne snakker om både glede og sorg, om det som fremmer lærerlivskvalitet og det som hemmer den, om mulighetene og skyggesidene. Utfordringene er primært knyttet til at lærerne ser hva elevene trenger, men ikke får mulighet til å gi dem i en skole preget av innsparing og effektivisering. Slik blir klasserommet også en arena for opplevelse av utilstrekkelighet og dårlig samvittighet. Noen av disse utfordringene kan fanges opp av det flere av lærerne kaller å være i en skvis.

Den store skvisen

Denne kategorien handler om møtet mellom intensjon og virkelighet, om ambisjoner lærerne så gjerne skulle ha realisert, men ikke kan få til med de ressursene som er tilgjengelige. Deres fortellinger handler om typiske bakkebyråkrattdilemmaer der ansvaret de har, ikke står i forhold til muligheten de har for å ivareta ansvaret (Lipsky, 2010; Vike, 2004). Disse dilemmaene har negativ innvirkning på den opplevde lærerlivskvaliteten. Det er særlig to forhold som gir lærerne en følelse av å være i en skvis; mangel på ressurser og myndighetenes stadig pålegg som ofte oppleves som lite hensiktsmessige i skolehverdagen.

En lærer med lang erfaring er nå ansatt som inspektør. Han sier: «Du er jo i en skvis i perioder mellom kommunalt nivå og forventninger og det som da er hverdagen og realiteten på arbeidsplassen.» Han knytter i stor grad skvisen til de økonomiske rammene og legger til: «Jeg sier ikke at penger er eneste løsning (...) men det hjelper jo veldig.» Han beskriver en hverdag der krav om innsparing stadig er i konflikt med ønsket om å gi god opplæring og der den gode opplæringen ofte taper. Hans fortelling kan være et eksempel på hvordan kollisjonen mellom nye styringssystemer og profesjonskrav delegeres til bakkebyråkratene (Vike, 2004). For å få hverdagen til å gå rundt må han ofte omdisponere både assistenter og lærere, vel vitende om at planlagt undervisning ikke blir realisert, og at det noen ganger blir mer oppbevaring enn opplæring. Han forklarer dette med at det ikke er penger til å bruke vikarer når det er behov for det. En annen mellomleder knytter opplevelsen av å være i en skvis til en følelse av avmakt. Han opplever ofte å være i et kryss-

press av krav og forventninger som det er krevende å leve i. Sagt på en annen måte blir man i en skvis når man stadig skal gjøre mer med mindre ressurser tilgjengelig.

Gapet mellom intensjon og virkelighet berøres også av lærerne. En av dem jobber med elever med spesielle behov i ungdomsskolen. Han svarer slik når han blir spurt om hva som er den største utfordringen for lærere:

Det tror jeg er det spennet, eller konflikten, som ligger i læreplanssystemet, altså alt det faglige man skal gjennom, og det å være der for den enkelte og å legge til rette, samtidig som man har mange elever i en klasse og for få voksne (...). Det er mange skjebner der ute som man skulle fanget opp i større grad enn man kan klare. Det tror jeg må være det vanskeligste.

Noen forklarer det at de opplever å være i en skvis med den spesielle situasjonen deres kommune er i nå med dårlig økonomi og omorganisering. En lærer som jobber på en 1–10 skole, sier:

Denne kommunene er i en veldig spesiell situasjon, det er snakk om nedskjæringer i forhold til stillinger (...) Rammene er ikke gode altså, det skjæres ned og tenkes hele tiden penger, vi har fått beskjed om at det er ansettelsesstopp, innkjøpsstopp, jeg synes det er ille. Det blir sånn; ååå, går det den veien? Det er innsparinger, veldig mye innsparinger.

Det interessante er at slike historier går igjen på tvers av kommunene. Det er følgelig lite som tyder på at dette er knyttet til noe som er særegent for én kommune.

Lærerne tegner et bilde som bekrefter det Hargreaves (1996) omtaler som intensiviseringstenes; eller som en av lærerne som jobber på en 1–10 skole sier det: «Stadig flere oppgaver blir gitt, men ingen blir tatt bort. Da øker arbeidspresset og tidspresset».

Men skvisen kan, som allerede nevnt, også knyttes til at det kan være vanskelig å forholde seg til alle påleggene laget av dem en av lærerne i ungdomsskolen omtaler som «skrivebordsfanatikere». Hun beskriver en avstand mellom dem og lærerhverdagen og mener som flere andre av lærerne at hun til stadighet må gjøre noe hun ikke har tro på fordi noen som ikke kjenner skolehverdagen, har bestemt det. Slik beskriver hun et kjennetegn på det Vike (2004) omtaler som en ambisiøs velferdsstat; nemlig avstanden mellom de

som har makt til å definere gjeldende politikk og de som skal realisere den. Dette påvirker både hennes og andre læreres lærerlivskvalitet i negativ retning fordi påleggene ofte innebærer krav om arbeid lærerne selv ikke ser behov for, samtidig som det tar fokus vekk fra det meningsfulle arbeidet med elevene. Slik reduseres lærernes opplevelse av mening med og kontroll over arbeidet.

Arneberg (2008) understreker at kombinasjonen av det han mener er en intensivering av lærerarbeidet og økende resultatansvar og målstyring representerer klare utfordringer for lærere. I tillegg til økt arbeidsbelastning oppstår det ifølge ham en verdikonflikt mellom det å ivareta skolens intensjon om tilpasset opplæring og nye styringssystemers vektlegging av effektivitet, kontroll og besparing. Dette samsvarer med de erfarne lærernes beskrivelser. Tilbudet til elevene blir skadelidende i en hektisk hverdag underlagt krav om innsparing og med stadige pålegg om endringer som oppleves som lite hensiktsmessige. Dette påvirker lærerlivskvaliteten, ikke minst når lærerne opplever at deres grunnleggende verdier trues i en hverdag som utvikler seg i det flere oppfatter som gal retning.

Gjennomgående opplever lærerne at rammene og gapet mellom det man bør og det man klarer å få til, skaper en opplevelse av utilstrekkelighet. En lærer i ungdomsskolen sier dette om konsekvensen av utilstrekkelig tid:

Jeg har en jobb jeg gleder meg til å gå til hver dag. Jeg har en jobb jeg ofte går hjem fra og er helt utmattet, og som jeg ofte føler meg mislykket i, selv om jeg vet at jeg har gjort så godt jeg har kunnet (...) Likevel tenker jeg at jeg ikke strekker til (...) Så jeg han lille som sitter og vrir seg på stolen? Så jeg han som sitter og kjeder seg i timen? Den biten ser jeg jo, men jeg rekker ikke å gjøre noe med det (...) Det er for få voksne mennesker og spesielt pedagoger i skolen, for å få til det vi skal og vil få til (...) Og hvis jeg ikke klarer å gjennomføre det, så er det jeg som står ansvarlig for det.

Også hun mener at det er stor avstand mellom de som lager planer som skal styre skolen, og skolehverdagen. Som lærer opplever hun ofte toppstyrte krav som ikke lar seg realisere, men som lærere likevel stilles ansvarlig for å sette ut i livet. Hun føler seg alene med ansvaret og følelsen av utilstrekkelighet, og hun blir det flere andre også er inne på;

alenepedagog. Slik privatiseres både ansvaret og opplevelsen av nederlag.

En annen lærer, som jobber i barneskolen, setter disse ordene på det å være i en skvis mellom det man bør og det man får til. «Jeg kan få en følelse av at jeg ikke strekker til, jeg vil gjerne gjøre alle til lags og jeg føler at jeg kan få dårlig samvittighet hvis jeg føler at jeg ikke gjør nok». Hun mener at dette gjelder mange lærere og at «godt nok ikke er godt nok.» Dette påvirker lærerlivskvaliteten negativt fordi det gir en opplevelse av ikke å mestre. En måte å håndtere mangel på ressurser og stadig nye pålegg på, er å strekke seg enda lenger.

Flink pike av begge kjønn

Og slik blir mange det som kan kalles flinke piker. Ifølge en av lærerne i ungdomsskolen finnes de av begge kjønn. Hun forklarer det hun opplever som en form for forstrekking slik: «For min del handler det om at jeg lider litt av flink pike-syndromet, og det tror jeg gjelder mange uavhengig av om de er menn eller kvinner. De som vil jobbe i skolen, er opptatt av å gjøre en god jobb». Hun mener lærere strekker seg langt for at elevene skal få det de har behov for. En lærer i barneskolen setter disse ordene på det: «Hvis barn ikke får den hjelpen de trenger, så krever det jo bare enda mer av meg. Da må jo jeg jobbe mer for å hjelpe dem på best mulig måte». Slik er hun, som mange av de andre lærerne i studien, med på å kompensere for alle nedskjæringene i et forsøk på å unngå at elevene rammes av dem. Kanskje er det dette Hargreaves (1996) omtaler som at lærere ikke bare er påført ytre press, men også pålegger seg selv et stort ansvar.

Flinkheten knyttes også hos flere til det paradoksale som ligger i å bli flinkere til ikke å være så flink. Dette kommer bl.a. til syne når lærerne spørres om de klarer å la være å ta jobben med seg hjem. Flere er raske med å svare at det klarer de, kanskje fordi de ser det som noe man bør klare som profesjonell yrkesutøver. Men når de snakker om det senere i intervjuene, dukker fortellingene om den såkalte vargtimen, det som skjer omtrent klokken tre om natten, opp hos flere av lærerne. Da våkner de og strever med skolehverdagens dilemmaer. En av rektorene er et godt eksempel på dette. Hun svarer først ja på spørsmålet om hun klarer å legge fra seg arbeidet når hun kommer hjem. Men senere legger hun til:

Og så kommer det igjen i tre-firetiden om natten. De sakene jeg ikke klarer, er barnevernssaker, de er vanskelige å legge fra seg. At elevene eller kollegaer har det vanskelig, eller sånn økonomisaker som gjør at jeg føler at jeg ikke fikser jobben min. Da tok det tid å finne ut at det ikke er min feil.

Hun knytter opplevelsen av at det er hennes skyld til at hun er vant til å være flink pike som ordner opp. Når hun står overfor utfordringer som hun ikke kan løse selv, får hun følelsen av ikke å være flink nok. For henne blir delegert ansvar uten makt til å realisere ansvaret til individuell skyldfølelse og opplevelse av utilstrekkelighet. Det er denne følelsen som dukker opp i vargtimen. Det samme forteller en lærer som nærmer seg pensjonsalder. Han sier: «Det er netter der man våkner halv tre og tenker: Hvordan skal vi løse den kabalen og få hjula til å gå rundt i morgen?»

Flere av lærerne snakker om at de prøver å sette grenser for ansvaret. En lærer i barneskolen sier: «Jeg har blitt flinkere til ikke å være så flink pike, til å si fra om at noe ikke går istedenfor å tenke at det er min skyld, jeg ser at det er rammene rundt som gjør at jeg ikke får det til». Hun legger til: «Man kan ikke se på seg selv som supermann og mester på alt». Men likevel beskriver hun en hverdag der hun ofte strekker seg langt for å hjelpe elevene. Det tvinges frem av de begrensende rammene. Kanskje kan man forstå dette slik et hun er opptatt av å være en aktør som selv velger, men likevel blir en brikke som styres av forholdene rundt henne (Nygård, 2007).

En sosiallærer på en ungdomsskole, er også opptatt av å strekke seg langt for elevene. Men for henne er det helt nødvendig å unngå privatisering av ansvar for å opprettholde god lærerlivskvalitet. Hun sier det noen andre også er opptatt av: «Jeg klarer å legge det bak meg når jeg går hjem. Ellers hadde jeg ikke orket». Hun er opptatt av å være flink i jobben sin, men ikke av å være flink pike i den forstand at hun påtar seg ansvaret alene. Hun mener det er mulig med en slik avgrensning fordi hun samarbeider mye med andre lærere og inngår i et bredt og tett tverrfaglig nettverk. Det innebærer at hun sjelden må håndtere vanskelige saker alene. Slik forsvinner grunnlaget for det privatiserte nederlaget. Hun er den eneste av lærerne som forteller om et slikt nettverk. Samlet sett handler hennes fortelling om en opp-

levelse av god lærerlivskvalitet preget av kontroll i arbeidshverdagen, nær relasjon til elevene, meningsfylt arbeid og en erfaring som gir henne tro på mulighetene for å håndtere både nåtid og fremtid. Hun fremstår i stor grad som en aktør, også i møte med det hun beskriver som utfordringer i et system som slik hun ser det, er preget av mangel på ressurser.

Oppsummerende drøfting

Innledningsvis i denne artikkelen ble det stilt spørsmål om hvordan de erfarne lærerne opplever jobben sin og hvordan disse opplevelsene kan forstås. Lærernes fortellinger om hverdagen i skolen kan gjennomgående ses som eksempler på bakkebyråkratens dilemmaer. Oppgavene er mange, ressursene begrensede og kravene til dels motstridende (Lipsky, 2010). Nye styringssystemer står ofte i konflikt med profesjonskravene. Det handler om målstyring som kolliderer med pedagogiske begrunnelser og hensynet til den enkelte, og om at effektivisering og innsparing står i klar motsetning til lærernes ønske om å hjelpe elevene. Dette kan hemme lærernes lærerlivskvalitet og gi dem en opplevelse av stadig å måtte gå på akkord med sine egne verdier som profesjonsutøvere. Kanskje gir det også følelsen av å være det Roald Nygård (2007) omtaler som brikker i et system preget av verdier de har liten tro på. Det kan være konfliktfylt med tanke på opplevelsen av kontroll og mening i arbeidet og når det gjelder å opprettholde et syn på seg selv som aktør med mulighet til å handle og påvirke eget og elevenes skoleliv. Det kan også være konfliktfylt fordi verdikollisjonene får konsekvenser for elevene. Når ressursmangel går ut over de elevene som trenger aller mest oppfølging, forteller flere at de opplever det som en utvikling som går i helt feil retning. Det de beskriver, kan ses i sammenheng med det Vike (2004) omtaler som at velferdsstatens kapasitetsproblem forveksles med et effektivitetsproblem og forsøkes løst med økt økonomisk kontroll.

Den gode lærerlivskvaliteten knyttes i denne studien primært til det som foregår i ansikt-til-ansikt-relasjonene med elevene. Det er kanskje også disse relasjonene som gir det største psykiske utbyttet av jobben (Hargreaves, 1996). Det meningsfulle ligger også i å mestre klasseromslivet og bidra til at elevene opplever mestring. Lærernes opplevelse av kvalitet i sin arbeidshverdag er følgelig i stor grad knyttet

til det de oppfatter som et arbeid de har kontroll over, ser meningen med, kan bruke tid på og lykkes i. I tillegg ser det ut til å være sammenheng mellom lærerlivskvaliteten og det at lærerne kan bidra til at elever kan oppleve god skolelivskvalitet (Tangen, 2012). Derfor gjør lærerne som mange andre bakkebyråkrater, de strekker seg langt og prøver å møte elevenes behov innenfor trange rammer. På denne måten prøver de kanskje å opprettholde en posisjon som veiledende og handlende aktører (Nygård, 2007). Men slik kan de også komme til å bidra til å opprettholde det systemet de er kritiske til. Det bryter ikke sammen fordi lærerne i praksis bærer det ansvaret som er lagt på skuldrene deres. De er velferd i praksis. De blir den form for arbeidstaker som velferdssamfunnet har gjort seg avhengige av (Vike, et al, 2002).

Samtidig skiller de fleste lærerne i denne studien seg fra det Lipsky beskriver som en tendens hos bakkebyråkratene til å bli mer byråkrater og mindre på «bakkeplan» i møte med uforenlige krav. De opprettholder fokus på elevene, og de ønsker å bruke tid på undervisning og relasjonene til elevene. De trekker seg gjennomgående ikke tilbake fra ansikt-til-ansikt-relasjonene og løser ikke verdikonfliktene eller dilemmaene ved å lage større avstand til elevene. Kanskje lærere som profesjonsutøvere her skiller seg fra andre bakkebyråkrater som kan være i mer distanserte roller der det direkte samspillet med tjene-stemottakerne er mer avgrenset. Lærerne tilbringer store deler av sin arbeidshverdag med elevene og er avhengige av at dette arbeidet prioriteres for at de skal kunne fungere i yrket. Elevene stiller ofte krav til og forventer tilstedeværelse og engasjement. Dette gjør det vanskelig for lærere å ha en distansert rolle hvis de skal gjøre en god jobb. I tillegg kommer at lærere i stor grad er bundet av gjeldende læreplan som setter mål for elevenes læring. Dette krever også tett samarbeid med elevene. Lipsky (2010) har vært kritisert for at det bildet han tegner av bakkebyråkratiet er for generelt og i for liten grad tar profesjonsspesifikke hensyn (Grung, 2008). Til tross for at han vektlegger fellestrekk, er han imidlertid opptatt av å understreke at det også er nødvendig å forstå bakkebyråkratene i lys av den konteksten de er i.

I den skolekonteksten som det tegnes et bilde av i denne studien, er det utfordringene som trer tydeligst frem.

Lærerne forteller om det beste med jobben, men langt mer fremtredende er det de opplever som problematisk. Til tross for at de er tydelige på at det er rammene og den ytre styringen som er problemet, påtar de seg individuelt ansvar samtidig med at de føler utilstrekkelighet og dårlig samvittighet. Spenningsfeltet mellom det man bør og vil, og det man kan, blir et individuelt anliggende i det som kan omtales som den enkeltes lukkede rom. I dette rommet er det duket for følelsen av privat nederlag. Flere snakker om opplevelsen av ensomhet i møte med dilemmaene og om den dårlige samvittigheten de stadig bærer på.

Hvis det overlates til den enkelte lærer å håndtere skolehverdagens utfordringer, kan man se for seg at det også lett kan bli slik at det enkelte klasserom blir et lukket rom preget av lærernes egne valg og preferanser. På denne måten kan både skolelivskvaliteten og lærerlivskvaliteten bli et privat anliggende. Hvis den enkelte i stor grad overlates til seg selv i et landskap preget av flere behov enn det er mulig å ivareta, kan det også være en fare for at skolekulturen blir lukket. Der lærere har nok med sitt, kan det utvikles en kultur preget av resignasjon eller frustrasjon. I en slik kultur kan det være vanskelig å etablere gode fellesskap som er åpne også for et kritisk blikk på egen praksis.

Flere av lærerne i denne studien forteller om at et slikt blikk er mangelvare. De snakker i denne sammenheng også om dem de kaller «gratispassasjerer». Dette er lærere som i liten grad bidrar i teamsamarbeid, og som ofte møter nye pålegg med å sette seg på bakbeina. En slik tilnærming kan ses i sammenheng med at skolen tradisjonelt har gitt den enkelte lærer stor frihet til selv å utforme sin lærerrolle. Men man kan ikke se bort fra at motstand mot krav om endring av praksis også kan handle om å prøve å håndtere en komplisert skolehverdag og prøve å beskytte seg selv som arbeidstaker.

Per Arneberg (2008) etterlyser den kollektivt rettede skolekulturen og mener at lærernes begrunnelser nettopp må ut av de lukkede klasserommene. Han advarer mot at skolekulturen blir oppslukt av sin egen logikk og tradisjon. Dette kan også ses i sammenheng med det Hargreaves (1996) advarer mot når han snakker om en anakronistisk skolekultur som er motstandsdyktig mot endring. Privativering av både ansvar og nederlag kan bidra til å lukke skolekulturen snarere enn

å åpne den. Dette kan være et problem både for lærerne og deres lærerlivskvalitet og for elevenes skolelivskvalitet. I lukkede og privatiserte skolekulturer er faren til stede for at enkeltelever kan oppleve at den skolegangen de har rett til, blir en *tung* plikt. De lukkede rom er videre vanskelig forenlig med utvikling av en profesjonell skolekultur som skal ivareta enhetsskolens mål om like muligheter for elever uavhengig av forutsetninger og behov.

De erfarne lærerne i denne studien er ikke, slik som de nyutdannede som det er referert til i innledningen til denne artikkelen, usikre på det å *være* lærere. De er gjennomgående trygge på lærerrollen. Men noen av de utfordringene de forteller om, er likevel sammenfallende med dem de nyutdannede opplever. Også for de erfarne lærerne er gapet mellom intensjon og virkelighet vanskelig. Også de opplever utilstrekkelighet og blir «flinke piker» som strekker seg langt for å kompensere for systemets begrensninger og kanskje også for å ivareta en selvforståelse som aktører med handlingsmuligheter. For lærerne i vår studie forsvinner ikke disse utfordringene med mer erfaring. Dette kan tyde på at det er hensiktsmessig å se opplevd lærerlivskvalitet også i lys av teori om lærere som bakkebyråkrater i den norske velferdsstaten. Når søkelyset rettes mot utdanningskvalitet, er det vesentlig at lærerstemmene høres og at både nyutdannede og erfarne læreres opplevelser av hva som hemmer og fremmer lærerlivskvalitet vektlegges.

REFERANSER

- ARNEBERG, P.** (2008). *Pedagogisk dannelse og etikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- DALEN, M.** (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DAMSGAARD, H.L.** (2010). *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- DAMSGAARD, H.L.** (2011). Når praksissjokket er over. Nyutdannede læreres opplevelse av utfordringer i læreryrket. *Bedre Skole*, 3, s. 76–82.
- DAMSGAARD, H.L. & HEGGEN, K.** (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1, s. 28–40.

- DAMSGAARD, H.L. & EIDE, K.** (2012). Nyutdannedes opplevelse av utfordringer i profesjonsutøvelsen. *Fontene forskning*, 1, s. 6–79.
- EGAN, G.** (2007). *The skilled helper: A Problem-Management and opportunity Development Approach to Helping*. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
- GRUNG, C.** (2008). *NAV-reformen fra bakkebyråkratenes ståsted: en sosiologisk casestudie av ansatte ved et lokalt NAV-kontor og deres erfaringer med NAV-reformen*. Masteroppgave, Universitet i Bergen.
- HARGREAVES, A.** (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2009). Rapport fra tidsbruksutvalget. Tilgjengelig fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbruksutvalget/Rapport_Tidsbruksutvalget.pdf
- KVALE, S. OG BRINKMANN, S.** (2010) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LIPSKY, M.** (2010). *Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- NEUMANN, C. & NEUMANN, I.** (2012). *Forskeren i forskningsprosessen. Metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NORVOLL, R.** (2004). *Sykepleiens rammer*. I: I.T. Bjørk, S. Helseth & F. Nortvedt (red.) *Møte mellom pasient og sykepleier*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NYGÅRD, R.** (2007). *Aktør eller brikke? Søkelys på menneskets selvforståelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- SKAALVIK, E. & SKAALVIK, S.** (2009). En paradoksal kombinasjon. Trivsel, stress og utmattelse blant lærere. *Bedre Skole*, 1, s. 30–37.
- SKAALVIK, E. & SKAALVIK, S.** (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SMEBY, J.-C.** (2008). Profesjon og utdanning. I: Molander, A. & L.I. Terum (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 87–102.
- SMEBY, J.C. & MAUSETHAGEN, S.** (2011). Kvalifisering til «velferdsstatens yrker». *Utdanning 2011: veien til arbeidslivet*, s. 149–168.
- TANGEN, R.** (2012). Elevers skolelivskvalitet. I: Befring, E. & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- TERUM, L.I.** (2005). Nyutdannende lærere – halvfabrikata eller ferdigvare. *Utdanning*, 6, s.2.
- THAGAARD, T.** (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- VIKE, H.** (2004). *Velferd uten grenser: den norske velferdsstaten ved veiskillet*. Oslo: Akribe.
- VIKE, H., BAKKEN, R., BRINCHMANN, A., HAUKELIEN, H. & KROKEN, R.** (2002). *Maktens samvittighet: om politikk, styring og dilemmaer i velferdsstaten*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- WIDERBERG, K.** (2005). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.