

# «Jeg tror jo alle ble slitne etter hvert». En kvalitativ undersøkelse av norske religionslæreres arbeidssituasjon under koronanedstengingen våren 2020

Av Kristine Toft Rosland og Audun Toft

*Hvor mye autonomi opplevde norske lærere å ha under koronanedstengingen våren 2020? I denne artikkelen presenterer vi funn fra en intervjustudie som inkluderte ni lærere fra ulike norske videregående skoler. Disse funnene diskuteres opp mot spørsmål knyttet til profesjonell autonomi og profesjonelt ansvar. Vi finner at lærerne opplevde stor grad av frihet når det kom til å planlegge og gjennomføre egen undervisning i tråd med egne profesjonelle standarder i denne perioden. Men de strakk seg også langt over normale grenser for arbeidstid og -mengde. Vi vil argumentere for at dette stammer fra en sterk profesjonell ansvarsfølelse som blir forsterket av den ekstraordinære situasjonen. Dette diskuterer vi videre inn i den større pedagogiske debatten om autonomi, ansvarliggjøring og læreplankontroll.*

**Nøkkelord:** hjemmeundervisning, Covid-19, autonomi, profesjonelt ansvar

KRISTINE TOFT ROSLAND (f. 1975), førstelektor, Universitetet i Sørøst-Norge, Porsgrunn.  
E-post: kristine.t.rosland@usn.no

AUDUN TOFT (f. 1977), førsteamanuensis, MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn. E-post: audun.toft@mf.no

## INNLEDNING

Torsdag 12. mars 2020 innførte regjeringen omfattende tiltak for å få kontroll på spredningen av Covid-19 i Norge (Helsedirektoratet, 2020a). Ett av tiltakene var at alle utdanningsinstitusjoner, fra barnehager til universiteter, ble stengt i omtrent to måneder. Nedstengningen var en unik hendelse der alle skoler i Norge ble tvunget til å endre planer og undervisningsformer for å håndtere en situasjon skolen aldri tidligere hadde stått i.

Gjennom dybdeintervju med ni lærere undersøker vi hvordan et utvalg religionslærere i videregående skole opplevde undervisningssituasjonen under

koronanedstengingen. Vår undersøkelse er en av få kvalitative undersøkelser som er foretatt av denne perioden, og bidrar dermed med viktig empiri som får frem lærernes erfaringer og refleksjoner. Hovedfokus for artikkelen ligger på hvilket handlingsrom lærerne opplevde å ha for å utøve læreryrket og hvilke grep de gjorde i denne nye undervisningssituasjonen. Lærernes erfaringer brukes som utgangspunkt for å diskutere spørsmål rundt autonomi, metodefrihet og profesjonelt ansvar. Et nøkkelbegrep i denne diskusjonen er «profesjonelt rom». Dermed er denne artikkelen også et bidrag til den større diskusjonen rundt læreres autonomi og politisk styring av skolen.

### BAKGRUNN OG TIDLIGERE FORSKNING

I gjennomgangen av tidligere forskning har vi opplevd det nyttig å sette denne i sammenheng med John I. Goodlads (1979) læreplanteoretiske rammeverk. I følge Goodlad fremtrer læreplaner på fem ulike måter. «Ideenes læreplan» er idégrunnlaget bakenfor læreplanene, «Den formelle læreplanen» er den vedtatte læreplanen, «Den oppfattede læreplanen» er fortolkningen lærerne har av planen når de skal iverksette den, «Den operasjonaliserte læreplanen» er det som skjer i praksis, og «Den erfarte læreplanen» er det elever og foresatte foreldre opplever gjennom skolens virksomhet (Goodlad, 1979).

Skoler og barnehager i Norge var stengt i cirka to måneder, fra 12. mars til 11. mai (Regjeringen, 2020). Nedstengningen og gjenåpningen var felles for skolene i Norge, mens det senere i pandemien var store regionale forskjeller. Det er denne første, felles nedstengningen vår undersøkelse er rettet mot.

Stengningen av skolene var sterkt omdiskutert. Mange tok til orde for at dette svært inngripende tiltaket potensielt kunne ha store negative konsekvenser for barn og unge (Helsedirektoratet, 2020b). En midlertidig forskrift presiserte at «skoleeier skal så langt det er mulig sørge for at barn, unge og voksne får grunnskoleopplæring og videregående opplæring selv om skolene er stengt» (Midl. forskrift om tilpasningen i lovgivningen om grunnskoleopplæring og videregående opplæring som følge av utbrudd av Covid-19, 2020, § 2). Idealet var i stor grad at opplæringen skulle foregå så normalt som mulig på tross av den spesielle situasjonen. I motsetning til flere andre land, gjorde ikke Norge endringer i læreplanen og det kom heller ikke nasjonale føringer for utdanning gjennom nedstengingen (Blikstad-Balas et al., 2022; se Reimers, 2022). På tross av fysisk stengte skoler skulle lærere og elever gjennomføre semesteret i henhold til den vanlige læreplanen, noe som i stor grad skjedde gjennom digitale undervisningsformer.

Med Goodlads kategorier kan vi fastslå at det hverken ble gjort endringer i «ideenes læreplan», eller «den formelle læreplanen». Mangelen på nasjonale føringer for hvordan dette i praksis skulle gjøres, og vekten på skoleeiers ansvar, bidro derimot til stor variasjon i hvordan skolene faktisk gjennomførte undervisningen (Blikstad-

Balas et al., 2022). Det var altså i stor grad i «den operasjonaliserte læreplanen» endringene skjedde.

### Undersøkelser blant lærere og skoleeiere

Det er gjort flere kartlegginger og studier av undervisningen i nedstengingsperioden, de fleste av dem kvantitative. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) gjennomførte i 2020 en ekstra datainnsamling til den halvårlege spørreundersøkelsen «Spørsmål til Skole-Norge» for å få mer kunnskap om skolelederens, skoleeieres og læreres erfaringer med koronasituasjonen våren 2020 (Federici & Vika, 2020). Undersøkelsen, som blant annet inkluderte 2271 lærere fra hele landet, viser en klar tendens til at lærere opplevde en større arbeidsbelastning i perioden. Flertallet av lærere manglet erfaring med å gi undervisning til elever som ikke var fysisk på skolen (Federici & Vika, 2020, s. 29–31). Likevel oppga 86 prosent av skolelederne i videregående skole at et fåtall eller ingen lærere rapporterte om pedagogiske vanskeligheter med å gjennomføre hjemmeundervisning (Federici & Vika, 2020, s. 33). Lærerne i videregående svarte at de i hovedsak fikk gjennomført prøver og innleveringer som skulle karaktersettes og at de fikk vurdert det faglige arbeidet til elevene. Når det kom til oppfølging av elever var det flere lærere som svarte at de bare delvis klarte dette, men kun et fåtall som ikke klarte det i det hele tatt (Federici & Vika, 2020, s. 40).

I SINTEFs spørreundersøkelse blant lærere i Norge i april/mai 2020 (Fjørtoft, 2020) kommer det fram at lærerne hadde ulike forutsetninger for å gjennomføre digital undervisning. Dette resulterte i svært ulik undervisning. Lærerne rapporterte gjennomgående om større arbeidsbelastning og mindre skille mellom jobb og fritid. Én av fire lærere i videregående skole opplevde å få for lite støtte fra ledelsen (Fjørtoft, 2020, s. 27). Hovedresultatene fra undersøkelsen er likevel positive og peker på at lærerne i hovedsak taklet situasjonen på en tilfredsstillende måte og også fikk «utvidet sin pedagogiske verktøykasse til bruk i klasserommet» som et resultat av nedstengingen (Fjørtoft, 2020, s. 8). Skoleledere og lærere, som er de som har ansvar for å gjennomføre læreplanen, opplevde altså at de i stor grad lyktes, selv om det var store variasjoner i hvordan læreplanen ble gjennomført.

### Undersøkelser blant elever og foreldre

Blant elever og foreldre, som opplevde «den erfarte læreplanen», er imidlertid bildet annerledes. En større undersøkelse av elevers erfaringer, 11755 elever fra 93 ungdomsskoler i 21 kommuner i Innlandet, viser at elevene i stor grad opplevde hjemmeskole som et dårligere tilbud enn ordinær skole (Mæland et al., 2021). Elevene opplevde å få mindre faglig tilbakemelding fra lærerne. Forskerne bak undersøkelsen peker også på at skolesvake elever arbeidet mindre og hadde større problem med å disiplinere seg selv i skolearbeid, noe som kan tyde på at gapet

mellom elevers nivå kan ha økt under nedstengingen. En kvalitativ fokusgruppeundersøkelse som favnet 24 elever ved fire videregående skoler i Norge viser noe av den samme tendensen når det kommer til nivåforskjell (Sandvik et al., 2021). Hjemmeskole passet mye bedre for sterke elever som hadde evnen til selvdisiplinering og selvstendig arbeid. Undersøkelsen viser at elevene hadde svært forskjellige opplevelser og at lærerne la opp undervisningen svært ulikt. Elevene opplevde også her mindre faglig tilbakemelding enn vanlig, men flere elever fortalte hvordan lærerne hadde tatt direkte kontakt og fulgt dem opp i perioden. Ikke bare faglig, men også følelsesmessig (Sandvik et al., 2021, s. 7). Mange av elevene i denne undersøkelsen fortalte om at undervisningen ble mindre variert og at de fikk økt arbeidsmengde.

Blikstad-Balas, Roe, Dalland og Klette (2022) gjorde våren 2020 en spørreundersøkelse blant 4642 foreldre. Deres funn bekrefter inntrykket av at det var stor variasjon i arbeidsmåter fra skole til skole og lærer til lærer. De peker på at mange elever opplevde mye individuelt skolearbeid med lite oppfølging. Særlig på de lavere trinnene opplevde mange elever minimalt med kontakt med lærerne sine gjennom nedstengingen. Forfatterne peker på at den store variasjonen i undervisning og oppfølging er et problem med tanke på målsetningen om å gi alle like muligheter i den norske skolen. De trekker frem ulike faktorer som bidrar til dette. Lærerne ser ut til å mangle et felles digitalt repertoar av arbeidsmåter som aktiviserer elevene og åpner for samarbeid mellom dem (Blikstad-Balas et al., 2022, s. 196). Ifølge forfatterne førte mangelen på et felles digitalt repertoar, kombinert med norske læreres sterke autonomi i valg av undervisningsmetoder og mangelen på nasjonale grep for å utjevne elevenes mulighet for å få utbytte av digital undervisning, til at «teachers, parents and students were left alone to maintain the high expectations in the national curriculum as best they could» (Blikstad-Balas et al., 2022, s. 198). Det er likevel viktig å vise til at de største utfordringene her ser ut til å gjelde de laveste trinnene i grunnskolen i større grad enn i videregående skole, som vi vil se på i denne artikkelen.

### Undersøkelse i én kommune

En spørreundersøkelse (Bubb & Jones, 2020) rettet mot skoleledere, lærere, elever og foresatte i én norsk kommune, ble foretatt etter at forskerne bak studien i en lengre periode hadde vært involvert i et prosjekt i kommunen der kreative læringsformer sto sentralt. Denne undersøkelsen peker på at lærerne var godt rustet til å takle de endrede forholdene. Elevene opplevde mer kreativ undervisning og fikk god oppfølging og tilbakemeldinger, og nedstengingen ga rom for grasrot-utvikling som kan være fruktbar å ta med seg videre. Forskerne vektlegger at arbeidet med kreative læringsformer i forkant av pandemien kan ha vært viktig for hvor godt kommunens skoler var i stand til å takle situasjonen. Siden elever og foresatte

allerede var kjent med læringsformene endret derfor kanskje ikke «den gjennomførte læreplanen» seg like mye i denne kommunen som i andre kommuner i nedstengningsperioden.

### Oppsummering

Det finnes altså omfattende kartleggingsundersøkelser av hjemmeundervisningen som foregikk mellom mars og mai 2020. Selv om resultatene spriker noe, er det noen tendenser som går igjen. Det er tydelig at det har vært stor variasjon i arbeidsmåter fra skole til skole og lærer til lærer. Lærerne ser ut til å ha hatt stor frihet i valget av undervisningsmetoder. Det er også tydelig at lærere har opplevd en betydelig ekstra arbeidsbelastning. Funnene varierer når det kommer til lærernes kompetanse og evne til å gjennomføre digital undervisning på en måte som ivaretok elevene forsvarlig. Hjemmeundervisning representerte en radikalt ny undervisningssituasjon for det store flertallet av lærerne. De som hadde ansvar for gjennomføring av læreplanen, opplevde at de lyktes i større grad enn det de som erfarte læreplanen gjorde. Elever og foreldre viser til mindre faglig tilbakemelding og mer individuelt arbeid. De fleste av de nevnte undersøkelsene er kvantitative og gir lite innblikk i de faktiske vurderingene lærerne gjorde, hvilket handlingsrom de opplevde å ha og hvordan de selv reflekterte over egen undervisning.

### PROBLEMSTILLING OG TEORETISK RAMMEVERK

I denne artikkelen tar vi utgangspunkt i hvordan et utvalg lærere i faget religion og etikk opplevde handlingsrommet de hadde under koronanedstengingen. Vårt intervjumateriale berører mange av de samme tendensene som de store kvantitative undersøkelsene vi har referert over, men går mer i dybden på hvordan lærerne selv reflekterte over situasjonen. Siden den retter seg mot lærernes erfaringer, kan vi ikke si noe om «den erfarte læreplanen». Elevenes situasjon er kun tilgjengelig gjennom tolkningen lærerne vi har intervjuet gir. Vi er særlig interessert i hva slags føringer lærerne fikk fra skolene, hva slags vurderinger de gjorde knyttet til undervisning og hvordan nedstengingen påvirket arbeidssituasjon og arbeidsmengde. Problemstillingen vi undersøker kan bredt formuleres som dette: *Hva slags profesjonelt rom opplevde lærerne i vårt materiale å ha under nedstengingen våren 2020?*

### Profesjonelt rom

Katriina Maaranen og Hilde Wågsås Afdal tar til orde for å bruke termen *profesjonelt rom* («professional space») når vi undersøker og diskuterer læreres autonomi og manøvreringsrom i yrkesutøvelsen (Maaranen & Afdal, 2020; se også Mausethagen & Mølsted, 2015; Oolbakkink-Marchand et al., 2016). De peker på at det meste av den omfangsrike forskningen knyttet til læreres profesjonelle autonomi har hatt sitt hovedfokus på graden av ekstern kontroll lærerne opplever,

noe de mener fører til en for snever forståelse av fenomenet. Den tradisjonelle forståelsen av autonomi som individuell frihet og mangel på ekstern kontroll har blitt utfordret de siste årene, kanskje særlig med utviklingen av nasjonalt gitte læreplaner som spesifiserer hva slags utbytte elevene skal få av undervisningen, såkalt læreplan-kontroll (se Mølstad & Hansén, 2013).

Mausethagen og Mølstad (2015) peker på hvordan denne læreplanutviklingen har bidratt til å endre de tilgjengelige diskursene rundt autonomi. De viser blant annet til Hopmanns (2003) skille mellom to ulike mønstre for læreplan-kontroll som gir ulik konseptualisering av lærerens autonomi. Hopmann skiller mellom a) prosess-kontroll, der ansvar for undervisningen og læringsutbyttet «disensieres» til en sterk lærer-profesjon på grunnlag av deres didaktiske kompetanse, og b) produkt-kontroll, der læreplanen spesifiserer konkrete, målbare læringsmål som lærerne (og skolene) får ansvar for å oppnå. I Norge har vi de siste tiårene sett en klar dreining mot produkt-kontroll og økning av såkalt ansvarliggjøring («accountability») (Skedsmo & Mausethagen, 2016). Ansvarliggjøring viser i denne sammenhengen vanligvis til at skoleeiere, skoler og lærere i sterkere grad holdes ansvarlige for å levere på de sentralt gitte målsetningene. På et lokalt nivå gis det fleksibilitet for å kunne nå målene, men dette kombineres gjerne med nasjonal testing med vekt på standardiserte og målbare resultater og vurderingsformer (Sahlberg, 2010; Solbrekke & Englund, 2011). Denne typen styring av utdanningssektoren er utbredt i Europa (Fuller, 2008), selv om den norske modellen kan sies å være «mykere» og mindre markedsorientert enn i mange andre land (Mausethagen, 2013, s. 424–425; se også Hovdhaugen et al., 2017). Mausethagen og Mølstad (2015) peker altså på at en slik endring i hvordan utdanning styres, åpner for nye diskurser og spenninger knyttet til lærerens autonomi på ulike nivåer. De argumenterer for at en unyansert konseptualisering av autonomi og pedagogisk frihet innen rammene av produkt-kontroll og ansvarliggjøring medfører en fare for å redusere lærere til kun å «levere» på fastlagte læreplaner fremfor å bidra til å utvikle dem. Lærere har altså metodefrihet når det gjelder hvordan de fastsatte målene skal nås, men læreplanmålene i seg selv er i liten grad oppe til diskusjon. De tar derfor til orde for mer nyanserte konseptualiseringer av lærerens autonomi.

Maaranen og Afdal (2020) mener at den alternative konseptualiseringen av autonomi som et *profesjonelt rom* er en hensiktsmessig måte å ivareta det komplekse og flerdimensjonale ved profesjonell autonomi på. Her tenkes læreren å manøvrere innenfor et «objektivt» rom der eksterne og kontekstuelle faktorer legger sterke føringer, men der læreren selv tolker og benytter sitt opplevde handlingsrom (Maaranen & Afdal, 2020, s. 2–3; Oolbekkink-Marchand et al., 2016, s. 38). En viktig side ved dette er å peke på at handlingsrommet en lærer benytter i stor grad er avhengig av hvor stort lærerens *oppfattede* handlingsrom er (Oolbekkink-

Marchand et al., 2016). Denne kontekstualiseringen åpner for å sterkere inkludere lærere som aktører, samtidig som den åpner for å ta inn over seg kontekstuelle faktorer som muliggjør eller legger restriksjoner på ulike handlinger, samtidig som det er mulig å avdekke hvilke faktorer som faktisk oppleves som relevante for den enkelte lærer.

### Ansvar og profesjonsetikk

Et sentralt referansepunkt for hvordan lærerne fortolker sitt handlingsrom finnes i hvordan de forstår ansvaret som følger med lærerrollen. Utdanningsforbundet trekker i sin profesjonsetiske plattform frem metodefrihet og profesjonell skjønnsutøvelse som veldig viktig for lærere, men samtidig også som noe som fremmer ekstra etiske krav til profesjonell integritet og åpenhet særlig knyttet til at lærere bruker sin autonomi på en forsvarlig måte. (Utdanningsforbundet, 2012, s. 1). I sin handlingsplan for 2021–2023 slår de fast at de vil arbeide for å sikre at «profesjonens faglige og etiske skjønn skal være drivkraften i vurderinger og beslutninger ved innføring av innhold og metoder for pedagogisk arbeid» (Utdanningsforbundet, 2020, s. 7). Friheten til å utøve profesjonelt skjønn står i et sterkt avhengighetsforhold til ansvaret for å utøve dette skjønnnet på en måte som tilfredsstiller profesjonelle standarder og samtidig ivaretar sentralt gitte målsetninger. Også her ligger det en spenning mellom ulike diskurser om autonomi som påvirkes av fremveksten av produkt-kontroll og ansvarliggjøring.

Forskning på pedagogisk profesjonsetikk har i stor grad satt et tydelig skille mellom tradisjonelle lærerverdier på den ene siden og ansvarliggjøringsregimer på den andre (Afdal & Afdal, 2018; se også for eksempel Englund & Frostenson, 2017; Mausethagen, 2013). Solbrekke og Englund (2011) skiller sterkt mellom profesjonelt ansvar («responsibility») og ansvarliggjøring («accountability»). De tar til orde for at profesjonelt ansvar som et moralsk ansvar og som noe en profesjonsutøver tar på seg frivillig som en del av sin yrkesutøvelse, er en viktig motvekt til ansvarliggjøring. Afdal og Afdal (2018) peker derimot på at det kan være problematisk å se lærerens profesjonelle verdier på den ene siden og ansvarliggjøringspolitikk på den andre som klare motsetninger. Gjennom sin analyse av Utdanningsforbundets etiske plattform hevder de at økt ansvarliggjøring skaper en paradoks situasjon for (den norske) pedagogiske profesjonsetikken. På den ene siden står etisk kritikk av og motstand mot ansvarliggjøringsregimet. Denne formen for profesjonsetikk gir i liten grad lærere redskaper til å handle etisk i sin faktiske arbeidshverdag. På den andre siden finner vi profesjonsetikk som fokuserer på etisk handling innenfor rammene av et ansvarliggjøringsregime. Denne typen etisk system muliggjør praktisk, etisk handling i hverdagen, men kan også føre til at lærere aksepterer politisk styring som på et overordnet nivå begrenser muligheten til mer helhetlig profesjonsetisk praksis (Afdal & Afdal, 2018, s. 16).

Det profesjonelle ansvaret som et moralsk ansvar har også noen potensielt problematiske sider. At læreryrket preges av en sterk ansvarsfølelse som kan grense opp til det uopnåelige er godt dokumentert. Allerede i 1994 pekte Andy Hargreaves på hvordan en «profesjonell skyldfølelse» ser ut til å være sterkt utbredt blant lærere (se også Arneberg, 2008, s. 17–18). Denne skyldfølelsen er sterkt knyttet til sentrale deler av læreryrket som a) omsorg for elevene, b) læreryrkets uavsluttede natur, c) eksternt ansvarliggjøring, og d) personlige standarder for god profesjonsutøvelse (Hargreaves, 1994, s. 145–152). Disse faktorene bidrar til at mange lærere opplever et altoppslukende ansvar knyttet til lærerrollen og at dette ansvaret i mange tilfeller ikke er mulig å innfri innenfor stillingens normale ressurser.

Priestly, Biesta og Robinson snakker om behovet for at lærere kan oppnå aktørskap («agency»), noe de definerer som lærerens aktive bidrag til å forme eget arbeid og egne arbeidsforhold (2015, s. 1; Biesta et al., 2015; se også Biesta et al., 2017). I en studie av lærere i Skottland, der en ny læreplan innført i 2010/2011 tok sikte på å i større grad gi lærere et slikt aktørskap, fant de at lærerne i stor grad fokuserte på nåtiden, fremfor fremtiden. Lærerne var mindre orienterte mot større spørsmål rundt utdanning og mot skolens overordnede formål enn de var mot å løse konkrete problemstillinger i hverdagen (Biesta et al., 2015, s. 638). Priestly, Biesta og Robinson knytter dette til ansvarliggjøringssystemer, og peker på behovet for en robust, profesjonell diskurs rundt utdanningens formål og rammer dersom lærere skal oppnå helhetlig aktørskap.

Ved å fokusere på læreres profesjonelle rom i denne artikkelen har vi et særlig blikk på hvordan lærerne i vårt materiale selv tolker hvilke muligheter og begrensninger de har for sin profesjonsutøvelse, og hvilke områder de føler ansvar for. Vi har ikke som Maaranen og Afdal (2020) og Oolbekkink-Marchand et al. (2016) introdusert begrepet profesjonelt rom for informantene eller spurt dem direkte om hvordan de oppfatter sitt profesjonelle rom. Hos oss er «profesjonelt rom» en analytisk term vi bruker i fortolkningen av intervjuene. Vi vil særlig se på lærernes tolkning av hva som oppfattes å ligge innenfor den enkeltes ansvarsområde, hvilke føringer de har fått og hvordan de tolker handlingsrommet til å ta selvstendige avgjørelser. Det blir også viktig for oss å se på hvordan kontekstuelle og eksterne faktorer spiller inn på dette handlingsrommet, med særlig vekt på hvilke faktorer som trekkes frem og eventuelt hvilke som går under radaren. Nedstengningen er en type disruptiv hendelse som kan gi et unikt innblikk i lærernes profesjonsforståelse når de tvinges til å gjøre sine profesjonelle vurderinger i en helt ny sammenheng.

## OM UNDERSØKELSEN

Artikkelen bygger på materiale fra intervjuer med ni lærere i religion og etikk i videregående skole. Intervjuene ble gjennomført i mai/juni 2020, få uker etter at skoene åpnet igjen etter koronanedstengningen. I tillegg til intervjuene ble det



også samlet inn undervisningsmateriale fra lærerne som ble intervjuet, men dette materialet er ikke gjenstand for analyse i denne artikkelen.

Prosjektbeskrivelse og intervjuguide ble utviklet tidlig i nedstengningsperioden. På dette tidspunktet var det uklart hvor lenge skolene ville være stengt og hvor alvorlig sykdomssituasjonen ville bli i Norge. Dette fikk følger for undersøkelsens fokus, metode og gjennomføring. Vi gjorde et tilfeldig utvalg av skoler. Fra en liste over alle Norges videregående skoler trakk vi ut tyve. Skolene ble kontaktet via epost og telefon. Kriteriene for informanter var at de underviste i faget religion og etikk i gjeldende semester. Potensielt kunne dette ha utelukket noen skoler siden dette faget kun er obligatorisk innen studieforberedende linjer. Alle skolene vi trakk viste seg å ha dette faget. Samlet samtykket ni religionslærere fra ulike skoler til å delta i undersøkelsen. Utvalget er altfor lite til å være generaliserbart, men det å gjøre et tilfeldig utvalg ga oss god spredning i geografi, størrelse og type skole.

Det er fem kvinner og fire menn som er intervjuet. Syv ulike fylker er representert. Bare ett fylke, Agder, har flere enn én skole i utvalget. Ingen av de intervjuede lærerne arbeider ved samme skole. Tre større byer er representert, resten av skolene er fordelt på mellomstore og mindre byer og et par tettsteder. Ingen av lærerne er nyutdannede, og erfaringen fra videregående skole varierer fra 4 til 34 år. Læreren med kortest fartstid i skolen har 30 års yrkeserfaring fra annet arbeid før hen begynte som lærer. Seks av lærerne har arbeidet i videregående utdanning i ti år eller mer.

Det er alltid en fare for at de som takker ja til å delta i intervjuundersøkelser er de som er mest engasjert i det intervjuundersøkelsen retter seg mot. Vi kan ikke se bort ifra at dette også gjelder for vår undersøkelse, og at de vi har intervjuet dermed også har lagt mer innsats i undervisningen i nedstengningsperioden enn det lærere som ikke har takket ja til intervju har. Erfaringene fra rekruttering av informanter peker likevel ikke i retning at dette var tilfelle i stor grad. Få skoler har kontaktopplysningene til faglærerne åpent tilgjengelig, og vi var derfor i de fleste tilfeller avhengig av å gå gjennom skolenes administrasjon for å få kontakt med lærerne. Det var primært i denne kontakten det stoppet opp på de skolene der vi ikke fikk avtalt intervjuer. Flertallet av lærerne vi fikk tak i kontaktinformasjon til, takket ja til å delta. Mer enn at vi først og fremst fikk kontakt med de mest engasjerte, opplever vi til en viss grad at vi traff et behov mange lærere hadde for å dele erfaringene sine rett etter at nedstengningen var over.

Det at vi gjennomførte intervjuene før sommerferien ga oss mulighet til å snakke med lærerne på et tidspunkt hvor nedstengningen var avsluttet. Lærerne fikk dermed mulighet til å reflektere over nedstengningssituasjonen med noe avstand, men mens erfaringene fortsatt var ferske. Den uavklarte korona-situasjonen da vi planla undersøkelsen gjorde at vi i samråd med NSD valgte å intervju via Skype for business. Intervju via videokonferanseplattformer gir ikke

det samme som intervjuer gjort fysisk i samme rom. Nyanser i kommunikasjonen kan forsvinne, selve plattformen skaper en distanse og lyd kvaliteten kan svikte (Self, 2021). Samtidig var det avgjørelsen om at intervjuene skulle tas over Skype som gjorde at vi kunne ha et tilfeldig utvalg skoler, uten geografiske begrensninger. Det ga oss også mulighet til å gjennomføre intervjuene tett på nedstengningsperioden, mens det fortsatt var anbefalt å begrense reise og sosial kontakt.

Intervjuene var semistrukturerte, med en felles intervjuguide med hovedspørsmål og stort rom for oppfølgingsspørsmål. Intervjuene ble fordelt mellom forfatterne. Alle intervjuer ble tatt opp i form av lydfiler på eksternt opptaksutstyr for å unngå nettverkslagring. Lydfilene ble så transkribert og til slutt slettet. Denne artikkelens vekt på profesjonelt rom springer abduktivt ut av analysen av intervjuene (Timmermans & Tavory, 2022). Utarbeidingen av intervjuguiden var i liten grad teori styrt og vi gjennomførte innledningsvis en åpen koding av intervjuene (Strauss & Corbin, 1990, s. 61; se Glaser, 1965). Selv om vi i utgangspunktet hadde spurt informantene om føringer og om didaktiske valg de gjorde underveis, var ikke autonomi og profesjonelt rom opprinnelig fokus. Dette var derimot noe som utkrystalliserte seg overraskende sterkt i analysen. Arbeid med teori knyttet til disse temaene nødvendiggjorde derfor nye analyserunder med koding, kategorisering og meningskondensering (Brinkman & Kvale, 2015, s. 226–235), med påfølgende dreininger i teoretisk perspektiv (Timmermans & Tavory, 2022, s. 35–46).

Alle våre informanter var våren 2020 lærere i faget religion og etikk. Forfatterne arbeider til daglig med religionsdidaktikk og det var dette faget som var fokus for vår undersøkelse. I denne artikkelen har vi derimot ikke spesifikk vekt på religionsfaget, men trekker på data fra intervjuene som også inkluderer andre fag lærerne underviste i. Det er likevel viktig å trekke frem at de fleste spørsmålene knyttet til didaktiske vurderinger var innrettet mot dette faget og at selv om våre informanter hadde stor variasjon i hvilke fag de underviste, så kunne resultatene potensielt ha blitt annerledes med annerledes fokus eller lærere med andre fagkombinasjoner. Alle lærerne er anonymisert og gitt fiktive navn. Vi gir i liten grad opplysninger om enkeltskoler eller andre faktorer som vil kunne gjøre identifisering enklere.

## EMPIRI

Vi spurte alle lærerne om å beskrive hvordan nedstengingen forløp hos dem. Beslutningen om å stenge skolene og i stedet tilby hjemmeundervisning kom brått på alle. For de fleste innebar dette at fredagen ble den eneste skikkelige planleggingsdagen før de ble kastet inn i en ny arbeidshverdag. Lærerne forteller om veldig forskjellig håndtering med varierende grad av organisert planlegging. Ingen var forberedt på situasjonen som oppsto, men skolene hadde veldig ulike forutsetninger for å gå over til hjemmeundervisning. På den ene siden av spekteret hadde skolen til Geir lang erfaring med fleksibel, digital undervisning og kunne med små

endringer fortsette som normalt. På den andre siden lå skolen til Anne Liv der det ikke fantes noen felles plattform for fjernundervisning.

Skolene spriker i det hele tatt mye når det kommer til hvordan de organiserte seg umiddelbart etter nedstengingen. På skolen til Marie gjorde ledelsen tydelige grep og la opp til en full møtedag på fredagen der lærerne møtte både i plenum og i trinn-team der de systematisk arbeidet frem en plan for alt fra elevkontakt, arbeidsmetoder, arbeidsmengde og vurderingssituasjon. Marie fortalte at «veldig mye av det praktiske ble på en måte lagt på den fredagen da vi planla. Så jeg ser at den fredagen med planlegging var veldig viktig». For flere av de andre virket planleggingen mindre organisert. Noen la opp til planleggingsdag på fredagen, andre hadde kun korte informasjonsmøter, og noen hadde ingen organisert planlegging i det hele tatt. Det samme spriket finner vi i møtevirksomhet og informasjon utover i nedstengingsperioden. Den lokale konteksten lærerne sto i var derfor svært forskjellig fra sted til sted.

### Føring og ansvar

«I starten så må vi liksom prøve oss frem og finne ut hvordan vi skal få dette til å fungere. Og sånn sett var det ingen føring på hvordan dette metodisk skulle skje. Og var veldig sånn opp til oss» (Intervju med Iris).

En tydelig trend i materialet er at lærerne i stor grad ble sittende med det meste av ansvaret for planlegging, egenopplæring og gjennomføring av undervisningen selv. Det var få føring fra ledelsen ved skolene vi har undersøkt, og de føringene som kom handlet i stor grad om hvilket videokonferansesystem som skulle brukes, samt noen føring knyttet til organisering av skoledag og arbeidsmengde for elevene. Det går også tydelig frem at de fleste lærerne mente at de konkrete valgene knyttet til gjennomføring av undervisning var noe som lå innenfor den enkeltes profesjonelle ansvar, på tross av at situasjonen ga helt nye og uforutsette forutsetninger. Flere fortalte oss at de synes det var positivt at det var få konkrete føring på hvilke undervisningsmetoder de skulle bruke og hvordan de skulle legge opp undervisningen.

Knut opplevde mangelen på føring som en bekreftelse på tillit fra ledelsen. Han fortalte at skolen har en «lang tradisjon for at lærerne er ganske selvstendige» og at de i stor grad kunne legge ting opp som de selv ønsket. I de få tilfellene hvor ledelsen ga føring for selve undervisningsformen, kan vi se fra intervjuene at lærerne likevel tok egne avgjørelser på tvers av disse. Anne Liv fortalte for eksempel at hun fikk beskjed om å gi elevene oppgaver de skulle arbeide med for så å møtes på video på slutten av undervisningen. En gjennomgang av intervjuet viser imidlertid at hun i stor grad la opp til andre undervisningsformer avhengig av didaktiske vurderinger knyttet til den enkelte økten. Det ser altså ut til at det var

en felles forståelse mellom skoleledelse og lærere om at den enkelte lærer satt med det overordnede ansvaret for undervisningen og sto fritt til å velge metoder. Flere informanter uttrykte motvilje mot føringer som grep sterkt inn i dette.

Grensene mellom skolens og lærernes ansvar var likevel ikke helt klare. Når det kom til felles plattformer for undervisning som skolene påla lærerne å bruke, var det flere av lærerne som så opplæring som skolens ansvar. Turid forteller at hun følte seg overlatt til seg selv i starten og at dette var vanskelig. Hjemmesituasjonen hennes gjorde at hun ikke fikk deltatt på planleggingsdagen der lærerne på hennes skole skulle få opplæring knyttet til det tekniske. Det ble ikke gitt alternative tilbud for denne opplæringen. Dette førte til at hun følte hun hadde få muligheter til å komme i gang med undervisningen. Løsningen kom i form av kolleger som ga både emosjonell støtte og konkret hjelp med å komme i gang med det tekniske. De fleste av lærerne opplevde også at skolen hadde et ansvar når det kom til å legge til rette for samarbeidsmøter og å gi støtte til oppfølging av enkeltelever. Her var det stor variasjon knyttet til i hvilken grad de opplevde faktisk støtte fra skolene.

### Måloppnåelse

En tydelig tendens i intervjuene er at alle lærerne la stor vekt på læreplanen i perioden. De var svært opptatt av å komme gjennom alle læreplanmålene i fagene. Dette påvirket valgene de tok knyttet til undervisning i stor grad. Siden nedstengingen skjedde på slutten av året, var lærerne i stor grad bundet av gjenværende temaer og kompetansemål. Dette ga lite rom for eventuelle endringer i tema. Marie opplevde for eksempel at hun var heldig med de gjenværende temaene i religion og etikk, og hun var «veldig glad det ikke var filosofi». Dette mente hun ville være utfordrende å ha når det var hjemmeundervisning. Torstein på sin side, opplevde at det var krevende å få til god undervisning siden det var etikk som gjensto, og i etikk hadde han opprinnelig planlagt mye diskusjon og praktiske øvelser. Han måtte derfor gjøre store tilpasninger i opplegget for å nå kompetansemålene. Enda mer styrende for valgene som ble tatt var vurdering, særlig knyttet til å kunne få karaktergrunnlag for alle elevene. Lærerne tok gjennomgående grep for å få dette til, og mange av dem la opp helt nye former for vurdering eller satte opp ekstra vurderingssituasjoner.

### Digital kompetanse og didaktiske vurderinger underveis

Som vi har sett, peker andre undersøkelser på at det var stor variasjon i måten skoler og lærere organiserte og gjennomførte sin undervisning på våren 2020. Dette går også tydelig frem i vårt materiale. Intervjuene viser at lærerne aktivt brukte sitt eget profesjonelle skjønn til å planlegge, gjennomføre og fortløpende evaluere undervisningen. Resultatet av dette er at vi ser et stort sprik i bruk av digitale ressurser, plattformer, arbeidsformer og læringsaktiviteter. Lærerne hadde også svært ulik

profesjonsfaglig digital kompetanse, svært ulike livssituasjoner og svært ulike klasser. Det var altså flere kontekstuelle faktorer som spilte inn på forutsetningene for å gjennomføre hjemmeundervisning.

For lærerne i vårt utvalg virker metodefriheten de hadde som en av forutsetningene for at de opplevde at de lyktes med å nå læreplanmålene. På tross av en helt ny og uforutsett undervisningssituasjon fulgte den store variasjonen i undervisning fra konkrete didaktiske vurderinger knyttet til den enkelte konteksten.

Det er særlig to ting som går igjen hos lærerne i vårt materiale gjennom de to månedene med nedstenging. Dette er *aktiv utprøving av nye metoder og undervisningsformer* og *fortløpende didaktisk evaluering av undervisningen*. For å illustrere dette vil vi se nærmere på to av lærerne som hadde helt forskjellige forutsetninger for å komme i gang med hjemmeundervisning.

Den første av disse, Turid, hadde arbeidet som lærer i ti år, men hadde minimalt med kompetanse på digitale plattformer og undervisningsmetoder. Som nevnt over gikk hun også glipp av opplæring i videokonferansesystemet, og hun opplevde en svært tøff overgang fra fysisk til digital undervisning. Hun fortalte likevel om god støtte fra kolleger når det kom til motivasjon og til tips om ulike innfallsvinkler. Den første uken ga hun klassen individuelle oppgaver, siden de skulle ha prøve om kort tid. Hun spilte også inn egne powerpointere med lyd som hun gjorde tilgjengelig for elevene. Utover i perioden forsøkte hun plenumsundervisning gjennom videokonferanse, men var ikke helt fornøyd med hvordan dette fungerte. Likevel måtte hun gjøre endringer etter hvert som hun opplevde at elevene ble sittende for mye med individuelt arbeid og hun begynte derfor også å bruke video-grupperom mer aktivt. Det hun trakk frem som aller mest vellykket var en filosofikafé der elevene diskuterte i mindre videogrupper og der hun selv aktivt kunne bli med i samtalen. «Det har vært mye prøving og feiling», oppsummerte hun, men hun trakk også frem hvordan hun har fått øynene opp for blant annet omvendt undervisning, noe hun tidligere var skeptisk til. Hun hadde også lært seg å lage læringsstier. Gjennomgående vurderte hun de ulike undervisningsformene ut fra kriterier som variasjon, aktivitet og hvor vidt hun kunne følge opp elevene skikkelig.

Den andre læreren vi vil trekke frem er Iris. Hun hadde også lang fartstid som lærer, med åtte år i videregående skole. Hun opplevde at hun hadde god digital kompetanse. «Jeg vil vel kanskje kalle meg en 'digital native', så jeg føler meg ganske komfortabel med digitale hjelpemidler. Det kostet meg veldig lite energi å sette meg inn i nye ting», fortalte hun. Dette betydde på ingen måte at hun arbeidet mindre med det digitale eller at hun bare kunne sette i gang. Hun fortalte at hun brukte mye tid på å finne programmer og metoder som kunne fungere godt. Hun var uttalt skeptisk til de som sa man burde ha lærerstyrt videoundervisning. Selv om hun hadde slik undervisning innimellom, var det ikke den formen hun

opplevde fungerte best for elevene. Særlig når det kom til deltakelse fant hun fort ut at plenumsdiskusjoner på video gjorde at de fleste elevene falt utenfor. Derfor la hun i stadig større grad opp til å organisere klassen i mindre grupper som arbeidet sammen og der hun kunne gå mellom grupperommene. Iris er kanskje den som utdypet mest om hvordan hun testet ut ulike metoder og hvordan disse hele tiden måtte evalueres, justeres eller forkastes. Hun testet ut ulike former for diskusjonsforum, omvendt undervisning med powerpoints og video, læringsstier, skriftlige oppgaver og hverandrevurdering. Muntlighet var viktig for henne, og kanskje det hun arbeidet mest med å få til. Hun opplevde at hun klarte å gi variert og god undervisning, men at det innebar mye arbeid for å få gitt elevene undervisningen de skulle ha og å få fulgt dem opp slik at de hadde karaktergrunnlag.

Vi ser altså tydelig, også hos de andre lærerne, at selv i en unntakstilstand som dette kunne lærerne trekke på sin generelle didaktiske kompetanse. Det var store forskjeller i digital kompetanse, og dette ga helt ulike mulighetsrom for undervisning. Men også de som hadde lav digital kompetanse gjorde omfattende didaktiske vurderinger og justeringer underveis. Det kommer også helt tydelig frem at kontekstuelle faktorer knyttet til spesifikke klasser og elever, fag og temaer, tilgang til teknologiske løsninger og administrativ støtte og lignende påvirket hva slags undervisningsmetoder lærerne oppfattet som mest egnet.

### Arbeidsbelastning og merarbeid

Og da måtte jeg tenke at jeg vil ikke være en sånn dinosaur som ikke kan digitale ting, jeg var ikke sånn veldig flink med det, sånn middels kanskje, så jeg kastet meg da over diverse programmer. Jeg konsulterte kolleger, snakket med sønnen min og så på Youtube-videoer og satte meg inn i en del av disse, disse tingene da. Kommunikasjonsprogrammene. Både video og litt andre ting. Så det ble et skikkelig krasj og det var ganske anstrengende. (Intervju med Knut)

Den store friheten lærerne opplevde når det kom til undervisning innebar også en veldig sterk følelse av personlig ansvar for elevenes læring. Det går tydelig frem av intervjuene at denne perioden krevde mye av lærerne. Med unntak av én lærer oppgir alle at situasjonen medførte betydelig merarbeid. Gjennomgående fortalte lærerne at de aller fleste sidene ved arbeidet ble påvirket.

For det første krevde den ekstraordinære situasjonen flere møter for planlegging og fastlegging av hvordan undervisningen kunne legges opp og gjennomføres. Her fortalte lærerne om at det ble ekstra møtetid på skole-, trinn- og teamnivå. For det andre medførte situasjonen mye arbeid av lærerne knyttet til planlegging og forberedelse av konkret undervisning. Dette innebar som vi har sett også for de fleste ekstraarbeid knyttet til å lære seg plattformer, programmer og arbeidsformer

på kort tid. Flere rapporterte også om at de også ble pålagt å bytte undervisningsplattform underveis. Turid sa at «mange av oss var ganske skremt av hele greia og vi hadde på en måte lagt mye energi i Teams og skulle over på Zoom». Mens Knut fortalte at han ble pålagt å gå motsatt vei siden Zoom hadde utfordringer knyttet til personvern. Iris pekte på hvordan de ble bombardert i starten av tilbud om nye plattformer og programmer og de aller fleste lærerne i vårt materiale brukte mye tid på å velge ut og å lære seg ulike digitale verktøy. For det tredje krevde også gjennomføringen av selve undervisningen mer tid enn vanlig ifølge våre informanter. Flere rapporterte at de måtte dele opp klassene på måter som var mer tidkrevende, og særlig når det kom til å få gjennomført høringer og sørge for å få vurderingsgrunnlag, ser vi at mange av lærerne brukte mye mer tid enn til vanlig.

For det fjerde kom det en veldig sterk ekstra arbeidsbelastning knyttet til oppfølging av elevene. Dette er den mest fremtredende tendensen i materialet vårt. Det å skulle følge opp elever uten å treffe dem fysisk opptok alle lærerne vi intervjuet, og for de fleste gikk denne oppgaven langt utover det man ordinært kan forvente. Det som fremsto som viktigst for lærerne var at ingen skulle droppe ut og at alle skulle få karaktergrunnlag i faget. Syv av lærerne fortalte om hvordan de tok omfattende grep for å få kontakt med elever som sto i faresonen for å falle ut. Her tok lærerne i bruk alle mulige kanaler, som e-post, telefon og SMS, og flere sa også at de tok kontakt med foresatte. Denne kontakten ble gjennomgående trukket frem som helt nødvendig, og også som en viktig del av lærernes oppdrag. I hovedsak oppga flertallet av lærerne at de var stolte av å ha klart å få elevene gjennom. Marie sa at hun trodde hun hadde klart å få flere gjennom enn hun ville gjort til vanlig. Hun sa: «Så jeg tror de ble veldig godt ivaretatt [...] Hvis ikke de tok telefonen til faglærer, så var det liksom kontaktlærer som skulle, ja. Så det synes jeg var bra, da. Men mye jobb. Mye jobb!». Det er bare Torstein som oppga å ha god støtte i å følge opp elever. Han fortalte at skolens elevtjeneste gjorde en omfattende jobb med å følge opp elevene personlig slik at han kunne fokusere mer på undervisning. Det er likevel interessant at det ser ut til å være større frafall hos Torstein enn hos de andre lærerne som selv har hatt denne personlige kontakten.

### Sterk personlig belastning

For å si det sånn, det var vel flere ganger jeg tenkte at dette her går jo ikke. For jeg har på en måte barnehagebarn og andreklassing og femteklassing som krevde fullt program. Og det var telefoner og meldinger hele, jeg skal ikke si hele døgnet, men nesten hele døgnet. Fra elevene som, som både trengte hjelp og, ja. Så det var ganske krevende i perioder [...] Men jeg merker jo på en måte at jeg jobbet jo utrolig mye mer. Altså, jeg satt liksom tilgjengelig for dem til og med de dagene jeg ikke skulle ha vært på jobb. Så ble det, ja, alt sklei ut egentlig. (Intervju med Turid)

En ting som kommer frem i de fleste intervjuene er at lærerne oppfattet at arbeidstiden deres ble sterkt utvidet, og at dette var utmattende. Verst var det for de lærerne som hadde barn i skole- og barnehagealder selv. Men også de fleste av de andre oppga at de arbeidet mye mer også utover vanlig arbeidstid. Marie fortalte oss at «nå er jo læreryrket sånn at du ikke er ferdig når du går fra jobb uansett. Det er en på en måte vant til. Men en følte at en måtte være tilgjengelig i en større grad hele tiden mens en var våken. For når elever tok kontakt, så måtte du svare kjapt». Også Turid, Torstein og Geir formulerte seg lignende og sa at de i hovedsak var på jobb hele døgnet gjennom perioden. Gjennomgående så lærerne det som en nødvendighet å strekke seg lengre for å kunne følge opp elevene skikkelig. De fortalte også at elevene var slitne, noe som gjorde at de i økende grad måtte følges opp. Som Iris sa det: «[Jeg] kjenner jo at jeg ble jo slitne jeg også. Jeg tror jo alle ble slitne etter hvert».

## DISKUSJON

Hovedtendensen i vårt materiale er at lærerne vi intervjuet opplevde at de hadde et stort profesjonelt rom for å utøve yrket sitt i tråd med egne profesjonelle standarder i den ekstraordinære situasjonen som oppsto våren 2020. De fikk gjennomgående få føringer fra skolene, og føringene de fikk opplevdes i liten grad som begrensende på den enkeltes handlingsrom. I de få tilfellene der noen opplevde slike begrensninger, oversteg de i praksis rammene for det profesjonelle rommet de opplevde at de ble gitt. Disse funnene er i tråd med studier av norske læreres profesjonelle rom under vanlige omstendigheter (Maaranen & Afdal, 2022; Oolbekkink-Marchand et al., 2017). Norske lærere opplever ifølge disse studiene å ha et stort profesjonelt rom, men viser også en tendens til å ta et større rom enn de er gitt når de mener situasjonen krever det (Maaranen & Afdal, 2022, s. 7). De sterkeste begrensningene lærerne oppga knyttet til opplevd profesjonelt rom var de kontekstuelle.

Hjemmeundervisningssituasjonen innebar a) en rekke ytre kontekstuelle begrensninger som for eksempel tekniske begrensninger, variert hjemmesituasjon for både lærere og elever, og endrede arenaer for samarbeid med kolleger, og b) indre begrensninger som for eksempel manglende digital kompetanse og usikkerhet på hva som kunne la seg gjennomføre. Vi finner det interessant at disse begrensningene i liten grad faktisk førte til en innskrenking av lærernes utnyttede profesjonelle rom, men derimot at begrensningene i stor grad ble *kompensert* på andre måter. I all hovedsak skjedde dette ved at lærerne la inn ekstra arbeid og ikke minst tid. Der det profesjonelle rommet opplevdes å være for lite, ser vi at de fleste lærerne i materialet utvidet det ved å gå langt over grensene for normal arbeidstid og forventet arbeidsmengde.

Når det gjelder tidsbruk og arbeidsmengde ga nedstengningen et utvidet handlingsrom, for flere av normalbegrensningene i handlingsrommet var borte. I den ordinære skolesituasjonen skjer undervisningen når elevene er på skolen.



Timeplanen avgjør når arbeidet med en oppgave eller et tema må ta slutt, for tiden er ute, og elevene skal videre til neste fag. Det er en fraværsgrense, og når denne er overskredet ved at eleven har mer enn 10 prosent udokumentert fravær vil ikke eleven få karakter i faget (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-9). Dette setter også en grense for lærerens ansvar. Når fraværet blir for høyt har ikke læreren lenger mulighet til å sette karakter. Under koronanedstengingen ble det ikke ført udokumentert fravær (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vi ser altså at lærerne strakk seg langt for å kunne utføre lærerrollen på en forsvarlig måte. Vi ser i liten grad at lærernes standarder for didaktisk forsvarlig og variert undervisning ble senket i vårt materiale. Snarere tvert imot.

Tilsynelatende ser det ut til at den kompenserende virksomheten er drevet frem av indre faktorer hos læreren fremfor ytre kontroll. Det er lærerne som tolker sitt eget handlingsrom, og sitt eget profesjonelle ansvar, og tar grep for å sikre forsvarlig yrkesutøvelse. Det er likevel påfallende at ytre kontroll i form av nasjonale læreplaner og lovverk i liten grad blir tematisert eller problematisert av lærerne i denne situasjonen. Som nevnt er Norge et av de få landene der det med noen få unntak ikke ble gjort endringer i nasjonale føringer, og skoleeier var ansvarlig for å tilby undervisning i tråd med læreplaner og opplæringsloven på tross av at skolene ble stengt (Blikstad-Balas et al., 2022, s. 178). De nasjonale føringene i form av læreplanstyrte målsetninger, «den formelle læreplanen», lå derfor fast gjennom perioden, og intervjuene våre tyder på at disse var internalisert av lærerne. Det ble ikke stilt spørsmål ved hensiktsmessigheten av de nasjonale føringene under nedstengingen, tvert imot var disse føringene sterkt styrende for de ulike valgene lærerne gjorde. Vurdering, karaktergrunnlag, dekking av læreplanmål og at elevene fikk den mengden undervisning de hadde krav på gikk igjen som begrunnelser for hvorfor de måtte ta i bruk kompenserende tiltak. Ingen nevner endringene i fraværsgrensen. Disse eksternt gitte rammene (og delvis begrensningene) for lærerens profesjonelle rom kan sies å bli usynliggjort i vårt materiale.

### Lærerens opplevde profesjonelle ansvar

Den ekstraordinære situasjonen synliggjør omfanget av ansvar som potensielt kan tilfalle lærere. Våre informanter ble i stor grad sittende med ansvar som påvirket deres profesjonelle rom på tre nivåer. For det første tok de naturlig ansvar for de oppgavene som vanligvis oppfattes å ligge innenfor lærerens profesjonelle yrkesutøvelse. Dette er oppgaver som planlegging og gjennomføring av undervisning, valg og evaluering av arbeidsmetoder og undervisningsinnhold, oppfølging og vurdering av elever og lignende. For det andre tilfalt det mange av dem ekstra ansvar som kan sies å ligge i ytterkantene av deres profesjonelle ansvarsområde. Dette gjaldt for eksempel ansvar for opplæring i felles systemer,

organisering av felles arenaer for samarbeid og personlig oppfølging av enkelt-elever som gikk utover vanlig faglig oppfølging. På disse områdene var det uklare skiller mellom skolens og enkeltlæreres ansvarsområder. Bare unntaksvis i vårt materiale tok skolene på seg ansvar og ga støtte på disse områdene. Når skolene ikke gjorde dette, tilfalt ansvaret i sin helhet lærerne, og ble i stor grad inkludert i det lærerne oppfattet som deres eget ansvar. For det tredje ble lærerne holdt ansvarlige for å levere undervisning i form av målbare resultater i tråd med nasjonale føringer. Også dette ansvarsområdet er potensielt sett omstridt (Afdal & Afdal, 2018; Mausethagen & Mølstad, 2015), men i vårt materiale problematiserte ikke lærerne dette. Tvert imot ble ansvaret for å oppnå læreplanens målsetninger naturlig inkludert i det de anså å være lærerens profesjonelle ansvar. Samlet ser vi at de omfattende kompenserende tiltakene lærerne satte inn for å kunne ivareta det de så på som sitt ansvar ble i stor grad drevet frem av indre faktorer hos den enkelte læreren; faktorer som personlige og profesjonelle verdier, standarder for forsvarlig didaktikk, omsorg for elevene og en sterk følelse av plikt for å levere den undervisningen elevene hadde krav på.

### Autonomi og aktørskap

Basert på disse funnene mener vi det er hensiktsmessig å se lærernes opplevde og utnyttede profesjonelle rom i lys av deres profesjonelle ansvarsfølelse og hva de oppfatter at faller innenfor et slikt profesjonelt ansvar. Vi kan i denne sammenheng snakke om at lærerne har en forestilling om et kontekstuelt betinget *nødvendig* profesjonelt rom, og dette rommet samsvarer med grensene for deres oppfattede profesjonelle ansvar. Så lenge de befinner seg innenfor disse grensene er lærerne villige til å gå svært langt utover sitt ordinært gitte handlingsrom. Begrensinger som arbeidstid, skille mellom jobb og fritid, antall timer satt av til undervisning og vurdering og til og med i noen tilfeller direkte påbud fra skoleledelsen om undervisningsformer og tekniske løsninger kan settes til side dersom læreren vurderer at de står i veien for profesjonelt forsvarlig undervisning og oppfølging. Her tar lærerne det handlingsrommet de mener er nødvendig. Det samme er ikke tilfelle når det kommer til nasjonalt gitte føringer i form av læreplanmål og krav til vurdering. Som vi har sett, var disse svært styrende i valgene som ble gjort gjennom perioden, men her tok ingen av lærerne mer handlingsrom enn de var gitt. Ansvaret for å oppfylle planenes mål er internalisert, men avgjørelser knyttet til målene i seg selv ligger utenfor lærernes oppfattede profesjonelle ansvarsområde.

Biesta, Priestly og Robinsons studie av lærere i Skottland viste at de var opptatt av hverdagsutfordringene framfor spørsmål knyttet til læreplanutforming (2015, s. 638). Dette resonerer med Afdal og Afdals poenger knyttet til den norske pedagogiske profesjonsetikken som en spenning mellom typer profesjonsetiske teorier som utfordrer ansvarliggjørings-orientert læreplanstyring og

etiske teorier som hjelper lærere å manøvrere innenfor denne lærerplanstyringens rammer (2018, s. 15–16). Funnene våre peker tydelig på et slik her-og-nå-fokus hos våre informanter under nedstengingen. Sterke, internaliserte forestillinger om profesjonelt ansvar og forsvarlig didaktisk praksis fører til vilje og evne til å ta det nødvendige profesjonelle rommet konteksten krever, for å gjennomføre læreplanen. Vi ser derimot ikke tilsvarende vilje og evne når det kommer til å ta avgjørelser som utfordrer læreplanen, og det er heller ikke tegn til noen kollektiv, profesjonell diskurs knyttet til dette. Lærerne vi intervjuet trekker i stor grad på et profesjonelt fellesskap, men utelukkende for å løse konkrete problemstillinger «her og nå». Grepene som ble tatt sentralt, det vil si videreføring av læreplanen og suspensjon av fraværsreglementet bidro til å forsterke lærernes individuelle ansvar, samtidig som flere av de begrensningene som i noen grad begrenser lærernes arbeidstid, som undervisning i klasse etter en gitt timeplan ble borte.

## KONKLUSJON

Nedstengingen våren 2020 var en unntakstilstand, og det er sannsynlig at dette påvirket lærerens vilje til å strekke strikken for egen arbeidstid og -mengde langt. Når det kommer til de enkelte, konkrete valgene lærerne gjorde i en slik situasjon er det derfor lite hensiktsmessig å prøve å overføre funnene våre til en mer normal arbeidssituasjon. Derimot er rammene for de valgene som ble tatt av større teoretisk interesse. Funnene viser som vi har sett et tydelig skille mellom de tingene som lærerne oppfatter er deres ansvar og de som ikke er det. Dette har store konsekvenser for hvilket handlingsrom lærerne tar på de ulike områdene. Lærerne i vårt materiale løste de konkrete utfordringene de sto overfor i en vanskelig situasjon, og de løste dem i stor grad uten å måtte gå for mye på akkord med det de anså som forsvarlig didaktisk praksis. Lærerens metodefrihet og mulighet til å ta valg tilpasset situasjonen ser ut til å ha spilt en essensiell rolle i dette. Både ytre og indre kontekstuelle faktorer var så forskjellige mellom lærere, elevgrupper og skoler at det er vanskelig å tenke seg at standardiserte løsninger ville være en egnet strategi.

På et individuelt nivå hadde dette store konsekvenser for våre informanter. I en situasjon der a) konteksten for undervisning endret seg drastisk, b) sentrale føringer for undervisning og måloppnåelse forble uendret, og c) lærerne ikke oppfattet at de hadde noe rom for å utfordre eller tilpasse disse føringene, innebar nedstengingen store, personlige belastninger på grensen til det uansvarlige. Dette ble også forsterket av at flere opplevde lite støtte fra skolene. Vi vil hevde at mangelen på eksplisitt styring og usynliggjøringen av eksisterende styring våren 2020 var problematisk. Som vi har sett var resultatet for lærerne i vårt materiale et altopplukende, individuelt ansvar for å gi elevene undervisningen, vurderingen og oppfølgingen de hadde krav på. Denne typen ansvarliggjøringsstyring kan gi

god måloppnåelse, og muligens også bedre undervisning enn alternative former for styring i unntakssituasjoner. Vi finner det likevel betimelig å stille spørsmål ved det forsvarlige i å la alt dette ansvaret falle på den enkelte lærer.

På et mer overordnet nivå synliggjør undersøkelsen vår noen viktige funn knyttet til diskusjonen rundt lærerens autonomi. Vi vil trekke frem Mausestaden og Mølstads (2015) poeng om at en for ensidig fokusering på en unyansert og «tradisjonell» forståelse av autonomi som pedagogisk frihet og fravær av eksplisitt kontroll kan ende opp med å faktisk innskrenke læreres autonomi på et overordnet nivå, særlig når det kommer til muligheten for å være med å utvikle de fastlagte produkt-kontrollbaserte læreplanene. Vi har vist at våre informanter opplevde å ha et veldig stort profesjonelt rom for å utøve yrket sitt på en forsvarlig måte. Vi hevder likevel å finne at nasjonale læreplaner og føringer i stor grad påvirker valgene lærerne tar, men at dette ikke oppleves som begrensninger for lærernes autonomi. Lærernes frihet til å påvirke egen arbeidssituasjon ser dermed ut til å oppleves som begrenset til den daglige undervisningsvirksomheten.

Vi vil, i likhet med Priestly, Biesta og Robinson (2015), ta til orde for at det er ønskelig med en robust, profesjonell pedagogisk diskurs som inkluderer overordnede spørsmål om formålet med utdanning, utvikling av læreplaner og hensiktsmessigheten av ulike styringssystemer. Men dette er et kollektivt, ikke et individuelt, ansvar. Og det fritar verken skoleeier eller myndigheter fra ansvaret de har for å utøve en ansvarlig styring av den norske skolen.

## LITTERATUR

- Afdal, H. W. & Afdal G. (2018). The making of professional values in the age of accountability. *European Educational Research Journal*, 18(1), 105–124.  
<https://doi.org/10.1177/1474904118797733>
- Arneberg, P. (2008). *Pedagogisk dannelse og etikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 21(6), 624–640.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2017). Talking about education: Exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38–54. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>
- Blikstad-Balas, M., Roe, A., Dalland, C. P. & Klette, K. (2022). Homeschooling in Norway During the Pandemic-Digital Learning with Unequal Access to Qualified Help at Home and Unequal Learning Opportunities Provided by the School. I F. M. Reimers (Red.), *Primary and secondary education during COVID-19: Disruptions to educational opportunity during a pandemic* (s. 177–201). Springer Nature.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3. utg.). Sage.
- Bubb, S. & Jones, M.-A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23(3), 209–222. <https://doi.org/10.1177/1365480220958797>
- Englund, H. & Frostenson, M. (2017). Managing performance evaluation uncertainties in schools: When teachers become struggling performers. *European Educational Research Journal*, 16(6), 885–906. <https://doi.org/10.1177%2F1474904117693243>
- Federici, R. A. & Vika, K. S. (2020). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere, skoleeiere og lærere under koronautbruddet 2020* (NIFU Rapport 2020:13). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Fjørtoft, S. O. (2020). *Nær og fjern: Læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020* (SINTEF Rapport 2020:00805). SINTEF Digital.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/\\*#&#x2a](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#&#x2a)
- Fuller, B. (2008). Liberal learning in centralizing states. I B. Fuller, M. K. Henne & E. Hannum (Red.), *Strong states, weak schools: The benefits and dilemmas of centralized accountability* (Bind 16, s. 1–29). Emerald – Research in Sociology of Education.
- Glaser, B. G. (1965). The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. *Social Problems*, 12(4), 436–445.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill.

- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers work and culture in the postmodern age*. Cassell.
- Helsedirektoratet. (2020a). *Vedtatt etter lov om vern mot smittsomme sykdommer § 4-1 andre ledd om møteforbud og stenging av virksomhet*. <https://lovdata.no/dokument/SFO/forskrift/2020-03-12-270>
- Helsedirektoratet. (2020b, 3. april). *Tiltak på skole- og barnehageområdet under koronautbruddet våren 2020*. [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/tiltak-pa-skole-og-barnehageomradet-under-koronautbruddet-varen-2020/Tiltak%20p%C3%A5%20skole-%20og%20barnehageomr%C3%A5det%20under%20koronautbruddet%20v%C3%A5ren%202020.pdf/\\_attachment/inline/1811d255-4e8d-4c8f-8433-c97c002df1c0:85099ff1d203787e87babbacfd6ee4bddfc9658/Tiltak%20p%C3%A5%20skole-%20og%20barnehageomr%C3%A5det%20under%20koronautbruddet%20v%C3%A5ren%202020.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/tiltak-pa-skole-og-barnehageomradet-under-koronautbruddet-varen-2020/Tiltak%20p%C3%A5%20skole-%20og%20barnehageomr%C3%A5det%20under%20koronautbruddet%20v%C3%A5ren%202020.pdf/_attachment/inline/1811d255-4e8d-4c8f-8433-c97c002df1c0:85099ff1d203787e87babbacfd6ee4bddfc9658/Tiltak%20p%C3%A5%20skole-%20og%20barnehageomr%C3%A5det%20under%20koronautbruddet%20v%C3%A5ren%202020.pdf)
- Hopmann, S. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459–478. <https://doi.org/10.1080/00220270305520>
- Hovdhaugen, E., Vibe, N. & Seland, I. (2017). National test results: Representation and misrepresentation. Challenges for municipal and local school administration in Norway. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(1), 95–105. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1316636>
- Midl. forskrift om tilpasningen i lovgivningen om grunnskoleopplæring og videregående opplæring som følge av utbrudd av Covid-19. (2020). Midlertidig forskrift om tilpasningen i lovgivningen om grunnskoleopplæring og videregående opplæring som følge av utbrudd av Covid-19.(FOR 2020-03-27-492). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SFO/forskrift/2020-03-27-492>
- Maaranen, K. & Afdal, H. W. (2020). Exploring Teachers' Professional Space Using the Cases of Finland, Norway and the US. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 134–149. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1851760>
- Mausethagen, S. (2013). Accountable for what and to whom? Changing representations and new legitimization discourses among teachers under increased external control. *Journal of Educational Change*, 14(4), 423–444. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9212-y>
- Mausethagen, S. & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: Contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(2), 30–41. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>
- Mæland, E. N., Gustavsen, A. M., Stranger-Johannessen, E. & Nordahl, T. (2021). Norwegian students' experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 5–19. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872843>
- Mølsted, C. E. & Hansén, S.-E. (2013). The Curriculum as a Governing Instrument: A Comparative Study of Finland and Norway. *Education Inquiry*, 4(4), 735–753. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i4.23219>

- Oolbekkink-Marchand, H. W., Hadal, L. L., Smith, K., Helleve, I. & Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education*, 62, 37–46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.005>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Publishing.
- Regjeringen. (2020, 7. mai). *Skolene åpner for alle elever fra 11. mai* (Pressemelding, nr. 91-20). <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2020/skolene-apner-for-alle-elever-fra-11.-mai/id2701512/>
- Reimers, F. M. (Red.). (2022). *Primary and secondary education during COVID-19: Disruptions to educational opportunity during a pandemic*. Springer Nature.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11, 45–61. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9098-2>
- Sandvik, L. V., Sommervold, O. A., Angvik, S. A., Smith, K., Strømme, A. & Svendsen, B. (2021). *Opplevelser av undervisning og vurdering i videregående skole under Covid-19s hjemmeskole* (Rapport til skolene). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt for lærerutdanning.
- Self, B. (2021). Conducting Interviews During the COVID-19 Pandemic and Beyond. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 22(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-22.3.3741>
- Skedsmo, G. & Mausethagen, S. (2016). Emerging accountability policies and practices in education: The case of Norway. I J. Easley II & P. Tulowitzki (Red.), *Educational Accountability: International perspectives on challenges and possibilities for school leadership* (s. 221–239). Routledge.
- Solbrekke, T. D. & Englund, T. (2011). Bringing professional responsibility back in. *Studies in Higher Education*, 36(7), 847–861. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.482205>
- Strauss, A. M. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage.
- Timmermans, S. & Tavory, I. (2022). *Data Analysis in Qualitative Research: Theorizing with Abductive Analysis*. University of Chicago Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fraværsgrense Udir-3-2016: Hva omfattes av fraværsgrensen?* (Punkt 12: Midlertidig unntak fra dokumentasjonskravet ved fravær av helsemessige grunner). <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vitnemal/fravarsgrense---udir-3-2016/hva-omfattes-av-fravarsgrensen/#midlertidig-unntak-fra-dokumentasjonskravet-ved-fravar-av-helsemessige-grunner>
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof\\_etiske\\_plattform\\_a4.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4.pdf)
- Utdanningsforbundet. (2020). *Profesjonsetikk – handlingsplan for 2021–2023*. <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/profesjonsetikk-rad/profesjonsetikk---handlingsplan-for-2021-2023.pdf>