

Nyutexaminerade klasslärares upplevelser av relationen till eleverna och kollegerna under distansundervisning

Jessica Heikkilä

Magisteravhandling i pedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi, Vasa

Våren, 2021

Abstrakt

Författare	Årtal
Jessica Heikkilä	2021
Arbetets titel	
Nyutexaminerade klasslärares upplevelser av relationen till eleverna och kollegerna under distansundervisning	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik	Sidantal
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	65 (76)
Inom projektet	
Denna avhandling är skriven inom Gunilla Eklund och Jessica Aspfors forsknings- projekt som undersöker nyutexaminerade klasslärare. I denna avhandling undersöks deras upplevelser av hur relationen med eleverna och kollegerna var under distansundervisningen.	
Referat	
<p>Syftet med denna avhandling är att undersöka nyutexaminerade lärares upplevelser av relationen till eleverna och kollegerna under distansundervisningen. Fokus kommer både att vara på den professionella relationen men även den personliga. Baserat på detta syfte har dessa forskningsfrågor utarbetats:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Hur upplever nyutexaminerade klasslärare relationen till eleverna under distansundervisningen?2. Hur upplever nyutexaminerade klasslärare relationen till kollegerna under distansundervisningen? <p>Datainsamlingen bestod av 8 intervjuer som samlades in i samarbete med en annan skribent inom samma projektgrupp. Dessa intervjuer genomfördes på distans med hjälp av digitala plattformar. .</p>	

Resultatet visar att den professionella relationen med eleverna var varierade och till en stor del baserad på elevernas vilja att ha en relation medan mycket av spontaniteten i den personliga relationen försvann. Dock var en positiv aspekt att lärarna fick se nya sidor av eleverna som de inte sett tidigare, både vad gäller personlighet men även vardag och liv.

Resultatet vad gäller relationen med kollegerna visar att den professionella relationen och kollegernas stöd var bra, speciellt om de hade en parallellkollega. Den personliga relationen med kollegerna upplevdes falla bort mycket och många informanter ansåg att deras sociala behov inte blev tillfredsställt under distansperioden.

Sökord/indexord

social kontakt, distansundervisning, lärar-elev-relation, kolleger, distance education

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor	3
1.3 Avhandlingens disposition	4
2 Lärares sociala interaktion inom skolan	5
2.1 Lärares sociala värld i klassrummet	5
2.1.1 Den professionella relationen till eleverna	5
2.1.2 Den personliga relationen till eleverna	7
2.2 Kollegiets sociala värld inom skolan	9
2.2.1 Den professionella relationen inom kollegiet	9
2.2.2 Den personliga relationen inom kollegiet	11
3 Distansundervisning	13
3.1 Undervisning via digitala plattformar	14
3.2 Kommunikation via digitala plattformar	16
3.3 Relationsskapande via digitala plattformar	17
4 Metod	19
4.1 Syfte och forskningsfrågor	19
4.2 Val av metod	19
4.3 Hermeneutik som forskningsansats	21
4.4 Intervju som datainsamlingsmetod	23
4.5 Val av informanter	24
4.6 Genomförande av datainsamling	25
4.7 Analysmetod	28
4.8 Tillförlitlighet, trovärdighet och etik	29
5 Resultat	32
5.1 Distansundervisningen och relationen till eleverna	32
5.2 Distansundervisningen och relationen till kollegorna	45

6 Diskussion	59
6.1 Resultatdiskussion	59
6.1.1 Distansundervisningen och relationen till eleverna	59
6.1.2 Distansundervisningen och relationen till kollegerna	61
6.2. Metoddiskussion	63
6.3 Förslag till fortsatt forskning	65

Litteratur

Bilagor

Bilaga 1: Följebrev

Bilaga 2: Facebook meddelande till informanter

Bilaga 3: Intervjuguide

1 Inledning

I detta kapitel kommer avhandlingens tema och dess bakgrund att presenteras och förklaras. Avhandlingens syfte och forskningsfrågor samt avhandlingens disposition beskrivs även.

1.1 Bakgrund

Relationer och social interaktion har en stor inverkan på hur människor ser på världen och sig själva i den. Både Normell (2008, s. 28–29, 31) och Jensen och Løw (2009, s. 96–97) påpekar hur den sociala interaktion som en människa har med andra människor bidrar till hennes utveckling och välbefinnande. Mer specifikt bidrar social interaktion till emotionell utveckling och en känsla av trygghet, som härstammar i att individen har en känsla av samhörighet och beskydd. Denna påverkan som socialisation har och behovet av relationer inkluderar även lärare.

Spilt m.fl. (2011) skriver om hur en av de största orsakerna till att lärare stannar inom yrket är lärar-elev-relationen. De hänvisar till en undersökning gjord av Hargreaves (2000) där det genom intervjuer med 53 lärare framkommer att den största källan till motivation och trivsel för lärare är eleverna och den relation läraren har med dem. Aspfors (2010) redogör även för hur relationen med kollegerna, men främst eleverna, är det som är mest givande med yrket och en stor orsak till att nyutexaminerade lärare inom Svenskfinland stannar i yrket. Corbin m.fl. (2019) lyfter fram hur lärare som har en nära relation till sina elever, vilket kan ses som ett professionellt mål inom läraryrket, kan resultera i en känsla av stolthet och glädje för läraren då hen har lyckats skapa en positiv gemenskap. Även Veldman m.fl. (2013) lyfter fram hur betydelsefull relationen är för lärares välbefinnande. De hänvisar till undersökningar gjorda av Friedman (2006), Hargreaves (2000) och Lortie (1975) där det bl.a. poängteras hur viktigt det är att lärare arbetar på att skapa en meningsfull relation till eleverna och är delaktiga i deras liv. Relationen läraren har till eleverna är alltså till nytta för deras välbefinnande, både professionellt men även personligt.

Betydelsen av kollegiet är också en påtaglig del av lärares arbetsdag. Kornhall (2018, s. 298–299) hänvisar till en avhandling gjord av Nilsson (2017) där det framkommer att kollegiet bidrar till ökad trivsel, professionellt och känslomässigt stöd och en känsla av samhörighet.

Imsen (1999, s. 379) skriver att lärare inte bara har ansvar för sitt eget klassrum utan att alla lärare även har ett kollektivt ansvar för hela skolan. I och med detta kollektiva ansvar finns det ett behov av samarbete inom kollegiet. Goodson (1992, s. 72) redogör för hur kollegiet kan vara en källa av acceptans och hjälp i att lyckas. Till sist skriver Quigley (2017, s. 117) hur kollegiet kan lindra känslan av stress genom att visa förståelse för lärarens känslor samt genom ömsesidig uppmuntran och stöd. Kollegiet tjänar alltså ett syfte på många olika plan.

Coronapandemin som drabbade världen våren 2020 förändrade många saker i vardagen, också vad gäller skolverksamheten. Bozkurt m.fl. (2020) skriver att när det rapporterades om Covid-19:s smittsamhet beslutade skolor i länder världen över att stänga ner den fysiska skolan och övergå till distansundervisning. Bozkurt m.fl. förklarar vidare att mer än 1.5 miljarder elever runt om i världen berördes av dessa omställningar. Att skolorna stängde och distansundervisning implementerades förde med sig många förändringar, inte minst vad gäller den sociala interaktionen. Colao m.fl. (2020) skriver om hur skolgemenskapen försvinner vid distansundervisning och hur det skapas en klyfta i relationen mellan lärare och elever trots att digitala interaktioner tar plats via virtuella plattformar och andra sociala nätverk. De lyfter också fram hur distansundervisningen visat att skolan också har betydelse vad gäller att möta sociala behov och att det inte bara handlar om att undervisa och att eleverna lär sig.

Det här väckte min nyfikenhet över hur nytexaminerade lärare upplever distansundervisningen. Som ny lärare finns det mycket att lära sig i sitt nya yrke samtidigt som ett stort ansvar vilar på ens axlar. Aspfors (2012, s. 2–3) beskriver hur nytexaminerade lärare redan från första stund har ett stort ansvar, både pedagogiskt men också juridiskt. Inom andra yrkesbranscher är det vanligt att ansvaret gradvis ökar alltefter tiden går och de utvecklas inom sitt yrke. Detta ansvar ökar inte desto mer för lärare förutsatt att exempelvis läraren inte får högre arbetstitel. Kornhall (2018, s. 24) förklarar i relation till detta att det som främjar nya lärares utveckling mest är att spendera tid och undervisa med rutinerade kolleger. Denna utveckling beror på att en signifikant kunskapsöverföring sker från den erfarna läraren till den nya via dessa interaktioner. Aspfors och Bondas (2013) skriver också att det som betyder mest för nytexaminerade lärare är relationen till eleverna och möjligheten att kunna skapa betydelsefulla kopplingar med dem. Både eleverna och lärarna är alltså nyckelpersoner både vad gäller att få in nytexaminerade klasslärare i yrket, men också i att få dem att stanna.

Mot ovanstående om hur t.ex. nytexaminerade klasslärare ofta finner mest glädje i relationen till eleverna och lär sig yrket genom sin relation till kollegerna, kommer denna

avhandling fokusera på det. Avhandlingen kommer inrikta sig på hur nytexaminerade klasslärare upplever att de givande professionella relationerna men också de betydelsefulla personliga relationerna med eleverna och kollegerna var under distansundervisningen.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att undersöka nytexaminerade lärares upplevelser av relationen till elever och kolleger under distansundervisning. Fokus kommer både att vara på den professionella relationen men även den personliga. Denna studie utgör en delstudie inom Aspfors och Eklunds forskningsprojekt, Nyutbildade klasslärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen, vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi.

Baserat på detta syfte har följande forskningsfrågor utarbetats:

1. Hur upplever nytexaminerade lärare relationen till eleverna under distansundervisningen?
2. Hur upplever nytexaminerade lärare relationen till kollegerna under distansundervisningen?

1.3 Avhandlingens disposition

Avhandlingen omfattar sex kapitel. I kapitlet 1, inledning, introduceras avhandlingens bakgrund, syfte och forskningsfrågor samt avhandlingens upplägg. Kapitel 2 och 3, lärares sociala interaktion i skolvärlden samt distansundervisning, fungerar som den teoretiska grund som avhandlingen bygger på. Mer specifikt tar det andra kapitlet upp lärares sociala interaktioner med elever och kolleger och presenterar dem utgående från ett professionellt och personligt perspektiv. I det tredje kapitlet presenteras distansundervisning och dess olika aspekter. I kapitel 4, metod, förevisas avhandlingens forskningsmetod, ansats, datainsamlingsmetod, val av informanter, analysprocess samt tillförlitlighet, trovärdighet och forskningsetik. I kapitel 5, resultat, redovisas resultatet som framkom ur det insamlade materialet. I kapitel 6, diskussion, jämförs och diskuteras resultatet med tidigare forskning, den valda metodens styrkor och svagheter diskuteras och förslag till fortsatt forskning presenteras avslutningsvis.

2 Lärares sociala interaktion inom skolan

I detta kapitel presenteras de relationer som existerar för lärare inom skolans väggar. Denna sociala värld innefattar många olika aspekter, exempelvis relationen som läraren har till eleverna under lektionen, relationen som tar plats under raster och övriga aktiviteter samt den relation lärare har till sina kolleger.

2.1 Lärares sociala värld i klassrummet

Den sociala världen i klassrummet är mångfacetterad. Man kan kategorisera relationen till en professionell dimension och en personlig. Den professionella relationen innebär den relation som fokuserar på undervisning, elevers inläring samt deras akademiska framgångar. Den personliga relationen däremot är den relation som fokuserar på elevernas trivsel, välmående och att det finns en god gemenskap. Dessa två dimensioner kommer nu presenteras i de två följande underrubrikerna.

2.1.1 Den professionella relationen till eleverna

Syftet med all undervisning är att eleverna tar till sig innehållet och lär sig. Vad läraren behöver förstå för att detta ska bli en verklighet är att den sociala faktorn har en signifikant betydelse på människans inläring. Säljö, Riesbeck och Wyndhamn (2003, s. 219) lyfter fram hur de samtal människor har med andra människor, i all sin enkelhet, är den största tillgången individen har i att erhålla, utveckla och behålla kunskap och färdigheter. Barns inläring bygger också på denna grund och de samtalen som främjar inläring kommer från flera olika håll i skolan, inte minst från klassrummet. Orsaken till att läraren behöver förstå detta är för att läraren har en viktig roll i denna inlärningsprocess. Ljungblad (2018, s. 18–21) har i sin bok inkluderat elevers utlåtanden om betydelsen av relationen eleverna har med läraren. Eleverna uttrycker att relationen med läraren är viktig för att underlätta inläringen. De anser att om läraren har en bra relation till eleverna så förstår lärarna bättre hur de ska bemöta eleverna som individer, anpassa innehållet för dem och därmed underlätta inläringen. Lärares engagemang vad gäller att skapa goda relationer till sina elever samt goda relationer elever emellan spelar alltså roll för hur bra elevernas inläring är, inte bara enligt litteratur men också enligt elever.

Samhörigheten och relationernas betydelse i klassrummet och dess påverkan på inläringen är något som lyfts fram i forskning om klassrumsklimat och skolresultat. Löwenborg och Palm (2019, s. 22) skriver specifikt om hur det sociala och emotionella lärandet, alltså att eleverna lär sig styra sina handlingar och hantera sina känslor, är av betydelse för skolresultatet. De hänvisar till två forskningsprojekt gjorda av Durlak m.fl. och Sklad m.fl. som visar att elevernas attityder och uppförande blev bättre efter att aktiva insatser för att utveckla socialt och emotionellt lärande implementerades, vilket i sin tur ledde till att skolresultat förbättrades. Klassrumsklimatet, hur eleverna beter sig och är gentemot varandra, påverkade skolresultatet, vilket indikerar hur mycket eleverna har lärt sig. Med andra ord kan man alltså säga att en positiv inlärningsmiljö främjar inläringen. Dahlkvist (2012, s. 82) styrker detta genom att skriva att om många elever i motsats känner sig otrygga under lektionen och i klassrummet så kan det på ett distinkt sätt påverka inlärningsmiljön negativt. En trygg inlärningsmiljö är således av betydelse för produktiv och givande inläring.

Den professionella relationen, som fokuserar på undervisning och elevernas inläring, kan variera i sin grad av effektivitet beroende på lärarens tillvägagångssätt vad gäller interaktion. Dahlkvist (2012, s. 9–10) redogör för hur lärarjobbet innebär att läraren bl.a. ska organisera och utföra sitt arbete på ett sätt som utvecklar elevernas kunskaper och motiverar dem att använda dessa kunskaper. Lärare ska även undervisa så att innehållet blir väsentligt för eleverna samt stödja eleverna i deras utveckling vad gäller språkbruk och kommunikationsförmåga. Dahlkvist fortsätter med att skriva hur lärare t.ex. ska beakta varje elevs behov, utgångspunkt i lärandet och tankesätt, vilja att lära sig, bygga upp elevernas tillit till sin egna kapacitet och ge eleverna möjlighet att använda sina egna begåvning och skapa. Hansen och Forsman (2011, s. 266) skriver i relation till detta att “för att läraren ska nå eleven kan det antas fördelaktigt att inledningsvis identifiera elevens förutsättning för undervisning”. För att en lärare ska kunna uppnå dessa mål vad gäller undervisningen och att skapa så bra förutsättningar som möjligt för eleverna krävs det att läraren känner eleverna. Quigley (2017, s. 208–209) anser att lärarens jobb är att stödja eleverna och hjälpa dem att ta till sig undervisningens innehåll. Han resonerar att lärarens kommunikativa kunskaper gällande att beräkna och systematiskt vägleda eleverna i deras inläring är en viktig nyckel som läraren måste ha för att kunna ingjuta självständigt lärande i sina elever. Eleverna utvecklar sitt självständiga lärande genom att först vägledas av läraren i hur de ska analysera och ta till sig innehållet. Efter att eleverna har bemästrat förmågan att tänka analytisk fungerar läraren som ett stöd vid behov tills eleven i slutändan klarar av att ta till sig undervisningen mestadels

självständigt. Hvenmark-Nilsson (2016, s. 149–150) poängterar att det är viktigt att läraren utgår från ett positivt tillvägagångssätt när hen uppmuntrar och stödjer eleverna i deras utveckling. Hon säger att läraren ska förankra förväntningar i elevernas förutsättningar och kapacitet till framgång framom vad de inte borde göra. Thornberg (2017, s. 104) lyfter fram i relation till detta att lärare som stödjer med en positiv och hoppfull attityd har elever med bättre akademiska prestationer. Han resonerar att detta beror på att lärare som inte förväntar sig mycket av eleverna har en passiv inställning till att hjälpa eleverna att utvecklas.

För att främja elevernas inläring ska lärarna alltså bl.a. basera handledningen på varje individuell elevs förutsättningar och undervisa dem på det sätt de behöver. Läraren ska kontinuerligt stödja eleven i sin utveckling och bygga upp deras tillit till sina egna förmågor. Läraren ska även ha förväntningar på eleverna och uppmuntra dem till att bli bättre, både i skolan men också i livet. Genom att läraren anammar dessa egenskaper och interagerar med eleverna på detta sätt underlättas elevernas inlärningsprocess och ger dem den tillit till sig själva som behövs för att kunna utvecklas. Dessa färdigheter är dock inget som lärare utvecklar efter en dag i yrket. Fantilli och McDougall (2009) redogör för hur det finns belägg för att lärares effektivitet tar plats först efter några år inom yrket. Det som tidigare forskning dock också visar är att denna effektivitet ofta inte hinner utvecklas innan de nya lärarna lämnar yrket. Colognesi m. fl. (2019) lyfter fram undersökningar som visar att de nytexaminerade lärare som lämnar yrket inom fem år uppgår till 30–50 %. Även Struyven och Vanthournout (2014) lyfter fram minskningen i antalet verksamma nytexaminerade lärare och de presenterar även hur forskning visar att sociala faktorer såsom lärar-elev-relationen samt kollegialt stöd kan leda till missnöje och i vissa fall vara orsaken till denna minskning. Fastän dessa aspekter av interaktion ibland kan vara orsaken till att nytexaminerade lärare lämnar yrket kan de, vid ett positivt och givande tillvägagångssätt, vara det som gör att lärare stannar i yrket och utvecklas till självsäkra lärare.

2.1.2 Den personliga relationen till eleverna

Aspfors och Bondas (2013) påvisar att det som för nytexaminerade lärare är en av de mest betydelsefulla aspekterna av yrket är relationen till eleverna där nyckelord så som glädje, tillfredsställelse och omsorg betonas. Imsen (2006, s. 33) förklarar att relationen lärare har till elever är en svår relation att beskriva för utomstående men att lärare förstår dess värde, innebörd

och komplexitet. Även hon poängterar att denna relation är en av de största nöjena med läraryrket. Hargreaves (2000) påpekar också att relationen till eleverna är något som lärare värdesätter och uppskattar. Relationen är dock inte bara av stor betydelse för lärarna, utan också för eleverna. Lehtinen och Jakobsson Lundin (2016, s. 82–84) förklarar att alla barn har ett behov av goda relationer och att detta faktum inte förändras beroende på om barnet är mera benäget till att vilja ha närhet eller mera benäget till att vara självständigt. Alla barn vill vara del av ett sammanhang. Löwenborg och Palm (2019, s. 153) instämmer och betonar att positiva relationer och en känsla av samhörighet är faktorer som spelar in på elevers välmående och skoltrivsel. Ljungblad (2018, s. 53) lyfter fram hur barn i skolan idag har en mer positiv syn på skolan jämfört med eleverna på 1960-talet och att det speciellt är elevernas syn på relationerna till sina lärare och skolkompisar som har utvecklats till det bättre. Att elevernas syn på skolan har blivit bättre för att relationerna har blivit bättre är inte något märkligt när man läser Wrethander Blidings förklaring. Wrethander Blidings (2007, s. 7) tydliggör hur gemenskap och att vara en del av ett sammanhang är elevernas mål med sitt sociala liv i skolan och orsaken till varför de konstant studerar och anammar sociala koder. Bähr (2015, s. 117) instämmer i detta och skriver att en stor del av människans handlingar baseras på det undermedvetna målet att bevara relationerna till andra människor och fortsätta vara en del av sammanhanget de befinner sig i.

Något som också är värt att poängtera är att elevernas välmående och lärarnas välmående inte är två skilda saker som inte påverkar varandra. Lehtinen och Jakobsson Lundin (2016, s. 244–245) lyfter fram hur barns fysiska och psykiska välmående och utveckling starkt kan ha en verkan på vuxnas motivation och inspirera till handlingar som söker främja elevens välbefinnande. De sammanfattar det som att ”när barn mår bra, mår vuxna bra.” Att skapa en bra samhörighet är alltså ett krav för lärares glädje, elevers välmående och skoltrivseln överlag. För att göra detta behöver läraren dock ha kunskap om relationer och relationsskapande.

Lehtinen och Jakobsson Lundin (2016, s. 7) anser att relationskompetens är en nödvändighet inom dagens läraryrke. De förklarar att denna kompetens har betydelse bl.a vad gäller att få fungerande undervisningen, att skapa givande relationer med eleverna samt främja deras välmående. Att läraren är medveten om vilken roll relationer spelar i skolverksamheten och använder denna kunskap för att kontinuerligt arbetar på relationen med eleverna är alltså av relevans för att få skolverksamheten att vara effektiv och givande. Ljungblad (2018, s. 53) skriver om hur det har visat sig att lärare som har en medmänsklig attityd och försöker ha empati med elevers problem och bekymmer erhåller elevernas uppmärksamhet och tillit utan att behöva använda sin auktoritära position som lärare. Jensen och Løw (2011, s. 97) påpekar att det läraren

behöver göra för att skapa en produktiv inlärningsmiljö är att anamma ett ledarskap som är präglad av tydlighet, aktning, plikt känsla och omsorg.

Att ha kontakt med eleverna skriver Imsen (2006, s. 34) handlar om att höra varandras tankar och ståndpunkter gällande olika ärenden, ha en förnimmelse om varandras svårigheter, glädjeämnen och önskningar samt ha på känn vad den andre hoppas på i skolan och livet. Relationskompetens för att främja personlig kontakt innebär också att läraren för sin egen del eventuellt behöver arbeta på sin attityd och bemötande av eleverna. Ljungblad (2018, s. 53) förklarar att det som förbättrat elevernas syn på skolan under de senaste årtiondena är lärarens och skolans mer medmänskliga inlärningsmiljö som är präglad av förståelse, omsorg och respekt. Imsen (2006, s. 30) håller med om att lärares förmåga att ha omsorg med sina elever är av stor betydelse. Att läraren därför analyserar sitt handlingssätt i olika situationer, både arbetsmässigt och personligt, och försöker tillämpa medmänskliga handlingssätt i att hantera eleverna är en nödvändighet för att skapa goda relationer.

2.2 Kollegiets sociala värld inom skolan

Kollegiet är av central del av lärares dag på många plan. Relationen som läraren har till sina kolleger kan, på samma sätt som relationen till eleverna, särskiljas i två kategorier: den professionella relationen och den personliga relationen. De faktorer som kommer lyftas fram i denna del är aspekter av den professionella relationen inom kollegiet, exempelvis kollegiets betydelse vid planering av undervisning samt samarbetet för att skapa en trivsamt skolverksamhet. Efter att den professionella relationen presenterats kommer även den personliga relationen lyftas fram. Detta innebär aspekter så som vilken betydelse samarbetet inom kollegiet har, betydelsen av kollegernas stöd samt hur umgänget inom kollegiet påverkar.

2.2.1 Den professionella relationen inom kollegiet

Samarbetet mellan kollegiet är en av de mest fundamentala delarna som behöver fungera för att verksamheten ska fortlöpa effektivt. Enligt Kornhall (2018, s. 29) är orsaken till att vissa skolor fungerar bättre än andra kulturen av samarbete som skolorna etablerat. Imsen (1999, s. 404) instämmer i detta genom att skriva att det som påverkar en skolas positiva utveckling bl.a. beror på kollegiets sammanhållning. Denna sammanhållning byggs till en stor del genom det

vardagliga samarbetet, exempelvis via grupparbete, samt genom att reflektera över verksamheten och kollegiets roll i den. Dahlkwist (2012, s. 10) skriver även om hur det är essentiellt att samarbeta med övriga lärare för att skolans värdegrunder och mål för utbildningen uppnås. Imsen (1999, s. 359) betonar att den samarbetskultur som förekommer inom skolmiljön inte är baserad på tvång, utan den är baserad på en vilja att åstadkomma ett gemensamt mål. Kulturen går ut på att lärarna utväxlar teoretisk och praktisk kunskap med sina kolleger för att hjälpa varandras utveckling. Denna process bidrar till en förbättrad verksamhet.

Som tidigare nämntes är det en stor del av nyutexaminerade lärare som lämnar yrket inom sina första fem år och Kutsyruba m.fl. (2019) anser att den mest betydelsefulla tidpunkten för att få nyutexaminerade lärare att fortsätta inom yrket är de tre till fyra första åren. De rekommenderar då att kollegiet och skolans ledning ska implementera metoder som kommer stödja de nya lärare och underlätta deras övergång in i yrket. I många fall behöver skolans arbetsgrupp själva ta ett ansvar för de nya lärarnas utveckling enligt Karlberg och Bezzina (2020), då det ofta inte finns etablerade resurser och föreskrifter till nya lärare. Att samarbeta med kollegerna inom arbetet består av några olika faktorer.

Angelöw (2002, s. 152–153) beskriver fyra olika former av stöd. De två som skulle kunna kategoriseras till den professionella relationen är det instrumentella stödet och det värderande stödet. Det instrumentella stödet innebär att kollegerna vid behov ställer upp och hjälper till med praktiska uppgifter om läraren är stressad eller inte hinner organisera allt själv. Lennér Axelson och Thylefors (2018, s. 170, 175) lyfter också fram denna form av stöd eftersom den underlättar genomförandet av arbetsuppgifter som i sin tur främjar lärarens psykiska och fysiska välbefinnande. Det värderande stödet betyder att kollegerna ger respons eller information som kan hjälpa läraren att reflektera kring det arbete hen gör samt stärka hans självförtroende i sin yrkesroll. Kollegerna är alltså ett bra stöd när det gäller att planera och genomföra arbete och undervisning. Kornhall (2018, s. 336) lyfter fram hur det vid försök att utveckla undervisningen tillsammans med sina kolleger krävs tre saker. För det första krävs det att kollegerna träffas med jämna mellanrum och diskuterar undervisningen. För det andra krävs det att det finns nog med tid varje gång så att lärarna hinner diskutera allt vad de behöver gå igenom. För det tredje och sista behövs ett flertal träffar under en längre tid så att undervisningens effektivitet kan analyseras och diskuteras kring. Angelöw (2002, s. 75) lyfter också fram hur ett välfungerande samarbete kräver att lärarna diskuterar och interagerar regelbundet, på ett respektfullt, ärligt och fritt sätt. Vilka metoder kollegiet använder kan alltså

påverka utvecklingen i en positiv riktning och främja arbetet på många sätt, men något som också är viktigt är kollegiets gemensamma attityd och strävan efter att skapa ett bra samarbete. Nyutexaminerade klasslärares utveckling kan också främjas mycket genom samarbete med andra nyutexaminerade lärare, enligt Colognesi m.fl (2019). De skriver att de interaktioner som nya lärare har med varandra under ledning av en mentor kan bidra till att de nya lärarnas professionalitet formas och stärks. Nya lärare borde få chansen att “vara med andra lärare för att diskutera, att observera, att samplanera, att ha tid att upprätta relationer med erfarna lärare och mentorer”, vilket är något som Karlberg och Bezzina (2020, min översättning) anser.

Angelöw (2002, s. 75) poängterar att samarbetet kräver att kollegiet har ett kollektivt ansvar vad gäller att stödja, utveckla och hjälpa varandra. De behöver även fokusera på hur de ska bedriva verksamheten och vilka resultat samarbetet bidrar till. Sandberg (2011, s. 58) lyfter också fram hur iveren att samarbeta med sina kolleger kan stärkas om kollegiet har förhoppningar om att samarbetet kommer leda till något gott och atmosfären kommer främjas. Att kollegiet då också har en positiv attityd och mål för samarbetet är av stor vikt.

2.2.2 Den personliga relationen inom kollegiet

Att ha en relation till kollegerna behöver inte bara innebära att lärarna samarbetar kring arbete och elevernas välbefinnande. Aspfors och Bondas (2013) förklarar hur läraryrket också har en social och känslomässig sida, inte bara en intellektuell och professionell sida. Att ha en personlig relation med kollegerna och implementera emotionellt och privat stöd kan göra mycket för att främja lärarnas trivsel, hälsa och arbetsglädje. Angelöw (2002, s. 152) redogör för hur stöd från kollegerna på en medmänsklig nivå kan bidra till att lärarnas hälsa blir bättre, deras trivsel förbättras samt känslan av stress kan minska. Weman-Josefsson och Berggren (2013, s. 75) lyfter även fram hur ett fungerande stöd inom kollegiet kan bidra till att en krävande arbetsmängd ändå kan kännas utmanande men på ett positivt och utvecklande sätt. Det kan även gagna lärarnas engagemang. Att kollegiet satsar på att utveckla denna relation borde därför vara ett mål. Detta mål kan dock vara svårt att uppnå om kollegiet inte vet vad detta stöd i praktiken innebär och vad de själva kan göra för att få det att börja fungera. Det finns dock några återkommande riktlinjer för hur kollegiet kan arbeta mot en mer personlig gemenskap.

Angelöw (2002, s. 152–153) beskriver fyra former av stöd där de två som kan tillämpas på den personliga relationen är det emotionella stödet och det informella stödet. Det emotionella

stödet är den form av stöd som innefattar ”kärlek, omsorg, intimitet, tillgivenhet och uppmuntran samt möjligheten att lita på varandra och ha förtroende för varandra.” Även Lennér Axelson och Thylefors (2018, s. 170) lyfter fram denna form av stöd och förklarar att syftet med detta stöd är att förståelse, omtanke och bekräftelse, både vad gäller arbetsrelaterade problem men också i privata angelägenheter. Det informella stödet innebär att kollegerna bidrar med kunskap och råd gällande att handskas med problem, både de som berör miljön de befinner sig i men också personliga. Imsen (1999, s. 404) poängterar också att skolan gynnas av att det finns en atmosfär som är fylld med välvilja, tillgänglighet och omtanke. Hon säger att denna atmosfär skapas genom att kollegerna är tillmötesgående och hjälpsamma fastän de själva kanske har knappt om tid. Det är exempelvis genom dessa handlingar och förhållningssätt som kollegiet kan skapa en trygg och givande arbetsmiljö.

Aspekter som ofta kopplas samman med den personliga relationen, exempelvis omtanke och välvilja, är saker som etablerade lärare ska anamma vid samarbete med nyutexaminerade lärare. Karlberg och Bezzina (2020) redogör för hur nyutexaminerade lärare kan känna att det är överväldigande att ensam behöva hantera de olika utmaningar som de möter i början av sin karriär. Dessa utmaningar kan innebära allt från svårigheter i att hantera utmanande elever och undervisning till en ovisshet i hur de ska anpassa sig till de mer begränsande ramar som yrket innefattar, vilka de under sina praktiker inte behövde erfara. De fortsätter då med att beskriva hur viktigt stödet och vägledningen från andra lärare med erfarenhet är under denna period. Det är de erfarna lärarna som kan hjälpa de nyutexaminerade lärarna att komma in i yrket och vänja sig med vad det innebär. Charner-Laird m.fl. (2016) beskriver också hur kollegerna bidrar med det stöd som nyutexaminerade lärare ofta känner att de behöver och att detta stöd är en av de delar som får många nyutexaminerade lärare att stanna inom yrket. Om målet då är att behålla nyutexaminerade lärare i kollegiet och skolan behöver en kultur av omtanke och stöd inom kollegiet implementeras och bli verksamt.

3 Distansundervisning

Detta kapitel förklarar vad distansundervisning innebär, hur olika aspekter av undervisningen kan hanteras, hur lärare kan underlätta och främja arbetet samt vilken inverkan distansundervisning har på relationer.

För att kunna förstå hur distansundervisning skiljer sig från närundervisning måste närundervisning och dess struktur först förklaras. Turun Ammatti-Instituutti (2021) definierar närundervisning som ”... vanlig undervisning som sker i skolan enligt schema [*sic*] och kan vara teoretiskt eller mer praktiskt inriktat [*sic*]”. Imsen (1999, s. 39) förklarar att den verksamhet som förekommer i skolan är tydligt strukturerad, både vad gäller tider, platser, genomförande och regler. Hon förklarar att skoldagen ofta växlar mellan lektioner som är ca 40 minuter långa och raster som är ca 5 till 10 minuter långa. Under skoldagen äter lärarna och eleverna också en gemensam måltid. Detta är den tydliga strukturen för hur skolverksamheten är utformad.

Vid en mera detaljerad analys av verksamheten finns det vissa mönster. Imsen (1999, s. 40) skriver att dessa mönster kan bestå av rutinmässigt innehåll i lektionerna, vilka arbetsmetoder som används, hur eleverna och läraren interagerar med varandra samt vilka regler och värderingar skolan har. Hon konstaterar att dessa mönsters uppkomst kan ha sin grund i många olika faktorer, t.ex. vanor, vad styrdokument och läroplaner förespråkar, vad föräldrarna vill, materiella möjligheter samt utrymmets förutsättningar. Att det finns vissa mönster betyder däremot inte att lärarna blint måste följa dem. Imsen poängterar att analys och reflektion är viktiga aspekter även vad gäller detta. Dahlkvist (2012, s. 55–63) håller med om att skolan behöver struktur och tydlighet i och med att det är mycket som händer på samma gång och finns många beslut som ska fattas. Dessa beslut berör frågor som exempelvis var eleverna ska sitta för att skapa varierande sociala interaktioner, hur pulpeterna ska ställas så att eleverna ser läraren och vice versa samt hur kommunikationen ska vara för att bibehålla en lugn och fokuserad lektion. Att läraren då ska kunna ha en överblick över situationen och göra flera saker samtidigt är av stor betydelse för att verksamheten ska flyta på.

Närundervisning innebär alltså att det ofta finns en tydlig struktur för hur skoldagen ser ut i form av t.ex. ett schema och arbets sätt. Denna struktur finns i och med att det ligger mycket

ansvar på läraren att ha kontroll och organisera verksamheten på ett ändamålsenligt sätt. Dessa utarbetade vanor tryggar i hög grad också eleverna effektivitet samt underlättar arbetsbördan.

Simonson och Berg (2016) förklarar att distansundervisning innebär en form av undervisning där eleverna och lärarna befinner sig på fysiskt olika platser samt använder sig av ett digitalt verktyg för att genomföra undervisningen och kommunicera. Han förklarar att denna form av undervisning vanligtvis ordnas när eleverna inte kan delta på plats i skolan, t.ex. om eleven befinner sig i en annan kommun eller ett annat land. Hrastinski (2011, s. 26) förklarar att i och med distansundervisningens uppkomst är undervisning inte längre bunden till en specifik plats. Tidigare var undervisningen bunden till exempelvis skolbyggnaden, men nu kan den ta plats via många olika plattformar och genom många kommunikationstekniker. Det finns goda förutsättningar för att få produktiv undervisning via digitala plattformar men samtidigt finns det även utmaningar som kan hämma effektiviteten. De kategorier som fokus kommer ligga på i denna del är undervisning, kommunikation och relationsskapande.

3.1 Undervisning via digitala plattformar

Skillnaden mellan närundervisning och distansundervisning är inte bara att en undervisningsform är via en digital plattform medan den andra inte är det. Dafgårds (2001, s. 29–33) åsikt, baserad på hennes egen erfarenhet av distansundervisning, är att det finns en markant skillnad mellan distansundervisning och närundervisning. Hon konstaterar att lärare från början har många arbetsuppgifter men hon förvarnar även att arbetsuppgifterna kommer utöka ytterligare för lärare som ska ha distansundervisning. Dessa utökade arbetsuppgifter uppstår från att det är mycket nytt läraren måste lära sig vad gäller t.ex. teknik. Exempel på detta kan vara att på distans kunna se och bekräfta lektionens deltagare samt vad gäller att kunna förmedla informationen på ett intressant, inspirerande och motiverande vis. Larsson (2004, s. 102–103) håller med om detta och betonar att läraren behöver fundera på hur genomförandet och lektionsinnehållet ska utformas för att främja inläring och bidra med givande undervisning.

Det finns några aspekter som läraren ska tänka på vid planeringen och genomförandet av distansundervisning. Hrastinski (2009, s. 102) anser att läraren inledningsvis ska släppa taget om hur undervisningen vanligtvis genomförs i skolmiljön. Orsaken till detta är att distansundervisning är en helt annan typ av undervisning som kräver andra metoder och

arbetsätt än de som används i klassrummet. Larsson (2004, s. 77) är av samma mening. De lärare han intervjuade i sin undersökning lyfte fram att de inte kunde genomföra undervisningen på samma sätt som tidigare och att det var genom misslyckanden som de kom fram till denna förståelse. Att därför vara beredd att tänka i nya banor är det första läraren behöver göra. Dafgård (2001, s. 29) skriver att läraren måste vara kreativ och fundera ut metoder som gör innehållet lättillgängligt och stödjer elevernas inläring. Hon resonerar att detta kräver kunskap om tekniken och att läraren förstår hur de olika digitala plattformarna kan användas i olika sammanhang för att skapa berikande undervisning. Hrastinski (2011, s. 34–36) stämmer in i att läraren behöver veta vilken nytta de olika plattformarna har pedagogiskt men han tillägger också att lärarens kunskap om tekniken ska kunna användas vid tekniska problem. Läraren ska kunna vara ett stöd för eleverna när problem vad gäller tekniken uppstår, vilket förr eller senare kommer hända.

Oavsett lärarens engagemang och planering så finns det automatiskt fördelar och nackdelar med att undervisningen är digital. Engestang (2004, s. 145) redogör för hur de fördelar som finns med distansundervisning är att den kan vara varierande, eleverna kan ta del av den oavsett var de befinner sig eller vilken tid på dygnet det är samt att undervisningen kan nå många personer. Larsson (2004, s. 33) håller med om att distansundervisning kan vara en fördel eftersom eleverna kan ta del av undervisningen på ett annat sätt om den är utformad så att den också förekommer skriftligt. Hela klassens reflektioner, tankar och synpunkter finns skriftligt tillgängliga så eleverna kan ta del av dem i sin egen takt och verkligen fundera på dem. Nordengren och Olsen (2006, s. 26–27) anser att en fördel också är att elevernas kreativitet inte är bunden till en specifik tidpunkt, t.ex. lektionstiden. De poängterar att alla människors kreativitet flödar vid olika tidpunkter och i olika situationer och att distansundervisningen ger utrymme för denna process att ta plats. Larsson (2004, s. 37, 40–41) förklarar dock också hur det finns nackdelar med distansundervisning. Exempelvis beskriver han hur ansvaret, möjligheten att studera när det passar och friheten som vissa elever uppskattar med distansundervisning kan vara något negativt för andra elever. Han förklarar att eleverna kan känna oklarhet och press vad gäller att strukturera upp och hantera skolarbetet självständigt. Att eleven också ska ha tillgång till en digital apparat eller internet för att kunna delta eller ha tillgång till undervisningen kan också visa sig bli ett bekymmer i vissa fall.

3.2 Kommunikation via digitala plattformar

Dafgård (2001, s. 29) skriver om hur kommunikationen och delaktigheten vid distansundervisning kan vara svårare för läraren i och med att hen bara ibland träffar eleverna eller möjligen inte alls. Vissa lärare utformar eventuellt undervisningen på detta sätt ännu men Hrastinski (2011, s. 39) poängterar att distansstudier, som tidigare ansågs vara synonymt med ensamstudier, i dagens läge har ändlösa möjligheter i och med teknikens utveckling. De olika digitala kommunikationsformerna som existerar nu skapar många möjligheter till interaktiva undervisningsmetoder. Att dessa möjligheter finns innebär dock inte att det är samma sak som att kommunicera ansikte mot ansikte. Digital kommunikation kräver ett annat angreppssätt.

Först behöver läraren välja vilket digitalt verktyg hen ska använda. Nordengren och Olsen (2006, s. 110) anser att det vid digitalt arbete är viktigt att hitta en kommunikationsform som främjar och motiverar till interaktion. De menar att kommunikationsformen ska vara enkel så att alla deltagare kan lära sig hur det fungerar och använda dess olika funktionerna. Om verktyget inte är lättförståeligt kommer deltagarna ha svårare att hitta motivation för att lära sig hur det fungerar. Om deltagarna inte kan använda det digitala verktyget kommer kommunikation inte heller kunna etableras. Dafgård (2001, s. 51–52) förklarar att om undervisningen bara kommer bestå av distansarbete, vilket inte är något hon rekommenderar, så behöver läraren hitta ett digitalt forum som ersätter och motsvarar den kommunikation som vanligtvis hade tagit plats vid närstudier. Hon anser att läraren ska försöka skapa en samvaro bland deltagarna och att hen kan göra detta genom exempelvis digitala träffar. Hon förklarar att dessa digitala träffar ofta kan skapa den behövliga sociala gemenskapen trots distansen. Att dessa digitala kommunikationsformer existerar och används betyder dock inte att interaktion automatisk tar plats. Läraren behöver skapa en plan för hur kommunikationsformen ska användas för att uppmuntra till diskussion.

Läraren kan uppmuntra till diskussion på några olika sätt. Hrastinski (2011, s. 65) skriver att läraren har ett stort ansvar att uppmuntra eleverna till att kommunicera och delta i diskussioner. Han skriver att eleverna kommer delta i diskussionen om deltagarna är intresserade av varandras åsikter och innehållet är intressant utformat. Han anser att läraren kan skapa en interaktion mellan deltagarna om uppgifter är utformade så att de bjuder in till diskussion. Larsson (2004, s. 102) instämmer i detta och skriver att det som är betydelsefullt för en elev, oavsett om det är distansundervisning eller ej, är att någon ser dem och uppmärksammar dem. Han anser därför också att det är viktigt att läraren utformar lektioner

som ger dem chans att visa sig samt att läraren välkomnar det de har att säga och ger respons på det. Engestang (2004, s. 75) förklarar också att det vid digitala träffar krävs tydlighet i kommunikationen. Hon skriver att det en person säger med ord bara utgör en liten del av vad hen kommunicerar. Hon menar att majoriteten av det som uttrycks förmedlas genom tonläge och kroppsspråk. Hon anser därför att det är av stor betydelse att arbeta in tydlighet i samtalet. Genom att inkorporera klarhet i kommunikationen undviker läraren att deltagarna feltolkar det som hen försöker kommuniceras.

3.3 Relationsskapande via digitala plattformar

Relationsskapande via ett digitalt medium är inte det lättaste att lyckas med. Larsson (2004, s. 72) återger hur lärare i hans undersökning enhälligt höll med om att det var svårare att skapa interaktioner och diskussioner med eleverna digitalt än det är i verkligheten. Att lärarna anser att relationerna är svårare att skapa virtuellt är de inte ensamma om. Hrastinski (2009, s. 84) skriver att även elever upplever det svårt att bekanta sig med varandra via en digital plattform och skapa sociala band. Att det är svårare betyder dock inte att det är omöjligt. Genom att läraren tänker ut strategier och använder metoder som främjar interaktion kan gemenskapen bildas. Hrastinski fortsätter med att skriva hur det i fall av relationssvårigheter är lärarens ansvar att få den processen att börja inrätta sig bland eleverna. Han exemplifierar hur läraren kan hjälpa situationen genom att anordna aktiviteter som uppmuntrar till social interaktion och således skapar en grupp-gemenskap.

Att läraren ska skapa en gemenskap innebär både att läraren ska skapa samhörighet mellan den större gruppen, alltså klassen, men det betyder också att läraren ska skapa en enskild kontakt med eleverna. Hrastinski (2009, s. 83) skriver att eleverna eftertraktar och behöver ha tillgång till privata kommunikationsformer. Detta behov härstammar i att eleverna inte alltid vill dela sina tankar och funderingar med hela klassen. Att de då har en resurs där de kan ventilera till några få människor som kan stödja dem och besvara frågor är av stor betydelse. Det är då lärarens uppgift att uppfylla detta behov och etablera en privat, trygg kommunikationskanal som eleverna har tillgång till vid behov. Dafgård (2001, s. 127) lyfter även fram hur utebliven återkoppling och uppmuntran från läraren till eleverna kan påverka deras motivation till att vara delaktig. Läraren behöver därför upprätthålla den enskilda

kontakten och ge eleverna respons på det goda arbete de gjort för att bidra till deras välmående och akademiska framgång.

Denna behövlige uppmuntran spelar även en roll för hela gruppen. Larsson (2004, s. 102, 107) menar att det krävs en god studiemiljö för att eleverna ska vara delaktiga i undervisningen och bidra med tankar, kunskap och erfarenheter till resten av gruppen. Han resonerar att för att kunna skapa ett gott klassrumsklimat så måste alla elever bli validerade och sedda, oavsett om det är närundervisning eller distansundervisning. Han skriver vidare att lärarens förmåga att skapa lektioner där alla elever kommer till tals och får uttrycka sig i en respektfull miljö är av yttersta betydelse. Engestang (2004, s. 25, 35) håller med om detta och poängterar att distans faktiskt kan göra behovet av bekräftelse större än vanligt. Hon förklarar att alla behöver glädje och uppmuntran och att eleverna speciellt behöver få se vilken roll de spelar i den större helheten. Det är då främst läraren som behöver bemöta dem i denna fråga. Denna uppgift kan dock vara mera utmanande än läraren kanske tror. Engestang förklarar hur det kan finnas en tendens att uppmuntran och bekräftelse faller bort när undervisningen är på distans i och med att den vanligtvis sker ganska naturligt och impulsivt. Läraren behöver eventuellt anstränga sig kring detta på distans i och med att det är osannolikt att det sker lika spontant som annars. Dafgård (2001, s. 127) anser att läraren inte bara ska tänka att återkopplingen och erkännandet måste komma från dem. Hon anser även att läraren ska sporra och uppmuntra eleverna i klassen till att engagera sig och bidra till den stödjande stämningen. Genom att alla i klassen känner att ansvaret att vara stödjande hör till dem kan alla vara med och bidra till att skapa den goda och trevliga atmosfär som annars så lätt uteblir när undervisningen sker på distans.

4 Metod

Detta kapitel presenterar undersökningens metodologiska tillvägagångssätt. Inledningsvis presenteras avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Därefter beskrivs kvalitativ forskningsmetod, hermeneutik som forskningsansats, intervju som datainsamlingsmetod, val av informanter, undersökningens genomförande och analys av data. Avslutningsvis diskuteras undersökningens validitet, reliabilitet och etik.

4.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att undersöka nytexaminerade lärares upplevelser av relationen till elever och kolleger under distansundervisning. Fokus kommer både att vara på den professionella relationen men även den personliga. Denna studie utgör en delstudie inom Aspfors och Eklunds forskningsprojekt, Nyutbildade klasslärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen, vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi.

Baserat på detta syfte har följande forskningsfrågor utarbetats:

1. Hur upplever nytexaminerade lärare relationen till eleverna under distansundervisningen?
2. Hur upplever nytexaminerade lärare relationen till kollegerna under distansundervisningen?

4.2 Val av metod

Lindstedt (2019, s. 102–103) förklarar att den kvalitativa metoden vill ha svar på frågor som hur, varför, på vilket sätt medan den kvantitativa metoden vill ha svar på frågor som hur många, hur långt, hur mycket. Den kvalitativa metoden förklarar verkligheten i ord medan den kvantitativa förklarar verkligheten i siffror. För att presentera data på det sätt som bäst representerar fenomenet finns det olika tillvägagångssätt för datainsamling för de två forskningsmetoderna. Lindstedt fortsätter med att redogöra för hur den kvalitativa metoden

använder sig av datainsamlingsmetoder såsom intervjuer, observationer, dagböcker medan den kvantitativa metoden nyttjar datainsamlingsmetoder som exempelvis enkäter, innehållsanalyser, totalundersökningar m.m. Forskaren måste baserat på forskningens syfte välja vilken forskningsmetod och datainsamlingsmetod som på bästa sätt lyfter fram realiteten av det hen undersöker. I och med att avhandlingens syfte är att undersöka nyutexaminerade klasslärare upplevelser av relationerna under distansundervisningen kommer jag använda mig av den kvalitativa forskningsmetoden. Detta för att jag genom den kvalitativa forskningsmetoden får data som lyfter fram de upplevelser och åsikter som i rätt form för denna undersökning ger svar på forskningsfrågorna. Jag anser att den kvantitativa metoden, som ge resultat i form av siffror, inte skulle spegla fenomenet på det bästa sättet med tanke på avhandlingens syfte.

När det gäller att genomföra en pedagogisk undersökning kan det kanske tros att forskaren helt enkelt ska välja mellan två olika forskningsmetoder, den kvalitativa eller den kvantitativa, och att forskaren ska välja den som tycks vara bättre. Lindstedt (2019, s. 96–97) anser dock att detta är en felaktig inställning. Hon påpekar att dessa två forskningsmetoder inte utesluter varandra. I verkligheten kompletterar de varandra, och de har ett lika värde trots att de skiljer sig från varandra. Hon förklarar att det inte handlar om att välja den som är bättre utan att välja den som på bästa sätt representerar det som undersöks. Hon styrker detta genom att presentera hur ordet metod, som har sitt ursprung i det grekiska ordet *methodos*, innebär ”planmässigt tillvägagångssätt för att uppnå resultat”. Hon menar även att forskaren inte kan genomföra en undersökning med bara en metod utan att det på ett eller annat sätt finns spår av båda metoderna.

Yin (2013, s. 19–20) konstaterar att de fördelar som finns med att forska kvalitativt är forskningens förmåga att vara mera öppen och fri i och med att informanterna inte är begränsade till de svar som forskaren erbjuder. Dessa begränsade svar kan t.ex. innebära att informanterna ska svara på en skala eller genom ja/nej. Den kvalitativa forskningsmetoden inkluderar även informanternas omständigheter och miljöer, faktorer som båda influerar informantens åsikter och handlingar, och således är en viktiga faktorer att ta hänsyn till. Den kvalitativa metoden förankrar också resultatets utlåtande i flera olika källor och analyserar materialet ur flera synvinklar med hjälp av existerande litteratur. Denscombe (2016, s. 417–418) förklarar hur de nackdelar som finns med kvalitativ forskning är att resultatet är svårt att tillämpa i en större skala i och med att det är baserat på några få djupstudier. I övrigt är det också en tidskrävande process i och med att forskaren måste analysera data i sin helhet, jämföra med resten av urvalet och hitta gemensamma företeelser. Chansen finns även att delar av data förvrängs och

presenteras på ett felaktigt sätt om det tas ut ur ett större stycke. Som med allt finns det för- och nackdelar men Lindstedt (2019, s. 101, 114) säger att det som är viktigt är att forskaren är medveten om metodens styrkor och brister. Hon säger att detta är av betydelse eftersom forskaren ska kunna redogöra för sina resonemang och val så att läsaren i sin tur ska kunna forma en åsikt om resultatet och analysprocessen.

Lantz (2013, s. 135) nämner hur den kvalitativa metoden frågar informanten vad forskningens arbete innebär för dem. Hon säger att syftet med kvalitativa undersökningar är “att genom utforskande av ett fenomen satt i ett sammanhang, få resultat om nya aspekter av fenomenet”. Detta anknyter till avhandlingens forskningsansats.

4.3 Hermeneutik som forskningsansats

Yin (2013, s. 296) definierar hermeneutik som ”den aspekt av en studie som har att göra med tolkning av de studerade händelserna för att fördjupa förståelsen av den politiska, historiska, sociokulturella och andra sammanhang i vilka händelserna uppträder.” Vad detta innebär är att forskarens mål är att kunna tolka det som undersöks på ett sätt som bidrar till att förstå fenomenet bättre. Ödman (2007, s. 48–49) instämmer i detta och förklarar hur kunskapsintresset för hermeneutik är att begripa omvärlden som forskaren lever i samt de medmänniskor som existerar i den. Forskaren försöker förstå fenomenet genom att analysera sitt studieobjekt och samtidigt leta efter potentiella betydelser. Genom att göra detta kan forskaren komma fram till en egen ny tolkning som belyser fenomenet ännu mer. Min avhandling försöker förstå den upplevda värld som nyutexaminerade klasslärare befann sig i under distansundervisningen och tolka den utgående från informanternas svar. I och med detta är enligt mig den hermeneutiska forskningsansatsen det mest passande valet i detta fall.

Westlund (2019, s. 73–75) redogör för tre olika sorters inriktningar inom hermeneutik. Dessa är den existentiellt inriktade hermeneutiken, som försöker förstå författaren bakom texten, misstankens hermeneutik, som inkluderar förklaringar i tolkningsprocessen, samt den allmänna tolkningsläran, vars betoning är på förståelsen av ett fenomen. Den inriktning som jag använder mig av i denna avhandling är den allmänna tolkningsläran eftersom avhandlingens syfte är att förstå hur distansundervisningen inverkar på lärares relationer till sina elever och kolleger. Westlund skriver även om hur det med denna inriktning inte spelar så stor roll vilken data forskaren använder. Det centrala är istället att forskaren försöker tyda delar av resultatet i relation till resten av helheten och att denna jämförelse är en ständig del av tolkningsprocessen.

I avhandlingen utgör transkriberade intervjuer det data som används och som är grunden till resultatet som tolkas och presenteras.

Ödman (2007, s. 103–105) lyfter fram den hermeneutiska spiralen. Liknelsen till en spiral har sin grund i att en forskare har en förförståelse för det som undersöks, som kan ha sin grund i t.ex. tidigare kunskap eller erfarenheter, och att denna förförståelse är grunden för den tolkning som kommer ske. Fenomenet kan då börja tolkas och föras in i allt större helheter alltefter som forskaren kommer djupare in i tolkningen. Westlund (2019, s. 86–87) skriver om hur det som är centralt med den hermeneutiska spiralen är att det finns en växelverkan mellan forskarens data och tidigare etablerad forskning och litteratur. Det är denna växelverkan som skapar spiralen som tränger djupare i fenomenet och gör det mer förståeligt. Denna spiral kommer fram i denna undersökning genom att tidigare forskning om fenomenet läggs fram i början av avhandlingen, vilket sedan får en mer ingående presentation i form av teorin. Denna teori kopplas sedan samman med resultatet i form av diskussionskapitlet.

Ett centralt koncept inom hermeneutik, som också sedan influerade vetenskapsteori överlag, är att inse vilken betydelse som förförståelsen har på tolkningen. Vikström (2005, s. 13) anser att ingen tolkning kan ske om forskaren inte har någon sort kunskap om det som analyseras. Det är genom den tidigare kunskap forskaren har om ämnet som relevanta frågor kan ställas, som på det mest passande sättet representerar det som undersöks. Vikström förklarar att detta också har sina negativa sidor då denna förförståelse kan leda till att forskaren styr tolkningen i en viss riktning. Han anser ändå att det är att föredra att forskaren eventuellt är jävig framom att forskaren inte har någon förståelse för det fenomen som undersöks. Den förförståelse jag har för detta fenomen har till stor del sin grund i en kandidatavhandling jag skrev. Det jag undersökte då var hur kollegiet och dess gruppdynamik kan påverka lärarens arbete i klassrummet med eleverna. Genom den undersökningen fick jag en förståelse för hur viktigt det sociala livet är, även i skolan. Min förförståelse för distansundervisning är ganska mångsidig. Förförståelsen i allmänhet har sin grund i vad nyheter och allmänheten återgivit om distansundervisning. Det som hördes från de källorna är hur distansundervisning skapat en känsla av ensamhet hos elever samt en känsla av isolation hos lärarna. Distansundervisningen har även rapporterats som en stor omställning och prövning för skolverksamheten. Denna bild av distansundervisningen blev till en viss del grund för min förförståelse, men det som verkligen gett mig en förförståelse är de personliga erfarenheterna jag själv haft. Jag har både erfarenhet av att ta del av undervisning på distans men också av att undervisa på distans. Även universitetet jag studerar vid har bedrivit distansundervisning under ca ett års tid vid skrivandet av denna avhandling. Jag har då själv varit eleven som deltagit i lektioner som genomförts via digitala

plattformar samt erfarit hur det är att interagera med lärare och medstudera i den digitala världen. Genom en praktik under hösten 2020 fick jag även uppleva hur det var att undervisa på distans. Min upplevelse var kortvarig i och med att jag bara undervisade en lektion, men denna erfarenhet gav trots det mycket kunskap om distansundervisning och dess varierande egenskaper. Dessa faktorer var det som skapade den bild av distansundervisningen som blev till grund för min förförståelse. Rapporteringarna av distansundervisning i kombination med de upplevelser jag haft har skapat en förutfattad mening om att distansundervisning är en prövning för relationen. Denna förförståelse och dessa förutfattade meningar måste dock ge vika för förståelsen om ens brist på kunnande.

Ödman (2017, s. 106) lyfter fram vikten av att forskaren är medveten om sin brist på kunnande. Forskaren måste förstå detta om sin kunskap för att inte hålla fast sin förförståelse och sina förutfattade meningar, vilket i sin tur kan påverka tolkningen negativt och skapa en bild av fenomenet som inte är sann. När jag analyserade min förförståelse och jag blev medveten om den bildades även automatiskt en förutfattad uppfattning om fenomenet. Som Ödman skriver var jag dock också medveten om hur ovetandes jag egentligen var, vilket bidrog till att jag kunde se på fenomenet med opartiska och öppna ögon.

4.4 Intervju som datainsamlingsmetod

Lantz (2013, s. 13) skriver om hur den enklaste metoden för att få kunskap om individers uppfattningar eller tankar kring ett fenomen är att fråga och lyssna på vad de har att säga. Baserat på detta och undersökningens syfte, att få fram nyutexaminerade lärares upplevelser och förstå hur relationerna inom skolan fungerar under distansundervisning, ansåg jag att den mest ändamålsenliga datainsamlingsmetoden är intervjuer.

Intervjuer kan ta olika former. Yin (2013, s. 136–137) skriver om hur intervjuer exempelvis kan vara strukturerade. Med strukturerade intervjuer menas intervjuer där det t.ex. finns en färdig manual med frågor som ska ställas under intervjun, att informanterna kan behöva välja mellan redan fastställda svarsalternativ, att intervjuaren har ett neutralt och likadant handlingsätt med alla informanter samt att intervjuaren försöker locka svar ur informanten. Denna form var tilltalande genom att den var strukturerad, tydlig och verkade säker att få svar på studiens frågeställningar. Samtidigt ansåg jag att den var för begränsande, både vad gäller informanternas svar men även hur jag skulle bete mig under intervjun. Med dessa fördelar och

nackdelar i åtanke ansåg jag att den semi-strukturerade intervjun som Lindstedt beskriver verkade vara lämpligare att använda mig av.

Lindstedt (2019, s.209–211) förklarar att den semistrukturerade intervjun har ett visst antal frågor som tar upp det forskaren är intresserad att undersöka och att det är i samtalet med informanten som forskaren får svar på dessa frågor. Till skillnad från den strukturerade intervjun, som erbjuder informanterna svarsalternativ att välja mellan, erbjuder den semi-strukturerade intervjun mer frihet till informanterna och de får svara så mycket eller lite som de själva önskar. Forskaren är alltså villig att informanterna styr resultatets riktning. Detta kan då leda till att svaren tar en riktning som forskaren inte hade väntat sig, vilket Lindstedt uppmuntrar forskaren till att bejaka i och med att hen då kan få nya perspektiv. Denna intervjuform valdes alltså eftersom jag genom den både hade struktur och fick ställa de frågor jag behövde men samtidigt gav informanterna frihet i att svara på dessa frågor som de ville.

4.5 Val av informanter

Holme och Solvang (1997, s. 101) skriver att forskaren vid val av informanter behöver vara strategisk i att forma kriterier som med större sannolikhet säkerställer att data fördjupar kunskapen om fenomenet som undersöks. I och med att denna avhandling ingår i ett forskningsprojekt som undersöker nytutexaminerade klasslärares perspektiv var ett av kriterierna att lärarna helst skulle ha runt tre års erfarenhet inom yrket, dock godtogs också informanter med ett till fem års erfarenhet. Av de informanter som i slutändan blev intervjuade hade en informant 1 års erfarenhet, tre informanter hade 2 års erfarenhet, tre informanter hade 3 års erfarenhet och en informant hade 4 års erfarenhet. Det andra kriteriet var att informanterna skulle ha haft erfarenhet av distansundervisning. Den erfarenhet som alla informanter hade haft av distansundervisning var ungefär två månader lång våren 2020, alltså p.g.a. Covid-19.

Jag sökte informanter i två omgångar. Den första gången skickade jag ett informationsbrev, se bilaga 1, och en förfrågan till sex stycken skolors rektorer via epost. I detta mail skrev jag vad min avhandling handlar om, vilka informanter jag söker och en begäran om att rektorn skulle vidarebefordra mailet till lärarkåren. Genom denna process fick jag en informant. Skolorna jag tog kontakt med befann sig i Österbotten så att det skulle vara lätt att åka och träffa informanterna om de skulle ha velat genomföra intervjun ansikte mot ansikte. Andra gången jag sökte skickade jag ett meddelande direkt till de potentiella informanterna via det sociala mediet Facebook. Jag fick förslag på nytutexaminerade lärare av min handledare och

utav de förslagen hörde jag av mig till fem stycken av dessa lärare. När jag skickade förfrågan via Facebook valde jag att skriva ett mer informellt meddelande, se bilaga 2, framom att skicka informationsbrevet. Detta beslut grundade sig i att jag ville pröva om ett mer informellt tillvägagångssätt skulle göra att informanterna ville delta i undersökningen. Meddelandet innehöll information om att jag blivit rekommenderad att ta kontakt med dem, vad det var jag undersökte, vilka kriterierna var samt att deras deltagande var helt frivilligt. När de svarade att de ville delta i undersökningen skickades mer detaljerad information. Genom denna process svarade tre stycken att de ställer upp medan två inte såg och svarade på meddelandet. Jag skickade även och frågade en lärare genom mitt egna sociala nätverk som också ställde upp.

Intervjuerna i denna avhandling samlades in i samarbete med en annan skribent inom samma projektgrupp. Genom att samarbeta med insamlingen av data kunde vi få ett större datamaterial snabbare och effektivare än om vi skulle ha gjort alla intervjuer själva. Kvale och Brinkmann (2009, s. 129) säger att forskaren ska ”intervjua så många personer som behövs för att ta reda på vad du behöver veta”. För att ge en så sann bild av fenomenen som möjligt var planen att samla in fem intervjuer var så att vi skulle ha totalt 10 intervjuer att analysera. Eftersom det fanns problem med att hitta de sista informanterna blev det slutligen så att jag intervjuade fem personer och den andra skribenten intervjuade tre personer. Trost (2010, s. 143) rekommenderar att forskaren ska begränsa antalet intervjuer till mellan fem och åtta i och med att materialet kan bli för svårhanterligt och ytligt om det är fler informanter än det.

Alla informanter som ingick i denna undersökning är nytexaminerad klasslärare medan en av dem även berättar att hon är specialklasslärare. Sju av informanterna är kvinnor medan en är man. Tre av informanterna undervisade i årskurs 5 eller 6 under distansperioden, fyra av informanterna undervisade i årskurs 3, 4 eller en sammansatt klass av dessa två medan en informant undervisade i årskurs 2. Fyra av dessa informanter är även ämneslärare i andra årskurser.

4.6 Genomförande av datainsamling

För att forskaren ska vara säker på att allt kommer tas upp som hen vill få reda på är en bra början på datainsamlingsprocessen att göra en intervjuguide. Lantz (2013, s. 70) förklarar att det forskaren ska tänka på vid skapandet av en intervjuguide, också kallad intervjuplan, är att besluta vilket omfång intervjun kommer ha. Intervjun borde vara så pass ingående att forskaren känner att hen fått svar på de huvudsakliga punkterna. Lindstedt (2019, s. 212) skriver att

forskaren borde testa intervjuguiden genom en pilotintervju före hen genomför intervjuerna med de riktiga informanterna. Varför forskaren borde göra detta är för att pilotintervjun ger forskaren en chans att se hur bra intervjuguiden tar upp det hen vill få reda på samt eventuellt göra nödvändiga korrigeringar. Lindstedt skriver att intervjuguiden kan testa genom att frågorna ställs till en familjemedlem eller kompis. Även Trost (2010, s. 144) rekommenderar anhöriga som informanter under provintervjun i och med att det kan upplevas som tryggare för forskaren. Jag ansåg att det var en bra idé att testa intervjuguiden, bilaga 3, på förhand. För att kunna få en verklig bild av hur bra frågorna fungerade ansåg jag att det var bäst att testa intervjun på någon som hade en pedagogisk bakgrund och erfarenhet av det jag undersökte. Jag kontaktade därför en lärare som haft erfarenhet av distansundervisning, dock inte en nyutexaminerad lärare. Efter att ha genomfört testintervjun ändrade jag ordningen på frågorna, jag omformulerade vissa frågor som jag upplevde var otydliga och jag satte även till några frågor för att ge informanterna chansen att dela med sig av sin upplevelse ur många olika perspektiv.

Lantz (2013, s. 68–71) skriver även att forskaren under intervjun behöver förklara syftet med intervjun. Detta behov är nödvändigt för att informanten, med information om vad undersökningen söker ta reda på, kan ge givande information som svarar på frågorna. Med detta i åtanke presenterade jag avhandlingens syfte i det informationsbrev som skickades ut, i samband med intervjuerna samt förklarades även intervjufrågorna mer detaljerat vid behov.

I och med den rådande coronapandemin vid tidpunkten för datainsamlingen genomfördes intervjuerna på distans i januari 2021. Denscombe (2016, s. 282) skriver om hur nätbaserade intervjuer som genomförs med hjälp av en visuellt komponent, exempelvis med hjälp av Skype och datorns kamera, har liknande förutsättningar och hinder som en intervju som sker i verkligheten. De fördelar som en nätbaserad intervju dock har är att både forskaren och informanten slipper besväret att ta sig till och från intervjun, ingendera behöver spendera pengar på färdkostnader samt, vad gäller denna unika rådande situation, försvinner risken att Covid-19 sprids ytterligare. Fyra av de intervjuer jag höll genomfördes via Zoom medan en av intervjuerna genomfördes via Google Meet. En annan fördel med att intervjua på distans var att intervjuerna kunde spelas in via IT-plattformen och således var upptagningen av resultatet enkelt att genomföra. Lindstedt (2019, s. 213) framhåller att det som är bra med att spela in är att intervjuaren då helt kan sätta sitt fokus på samtalet och ta in vad informanten säger samt att det är lätt att återvända till intervjusituationen i efterhand och lyssna igen vid behov. Jag valde även att spela in intervjun via telefonen så jag för säkerhets skull fick intervjuerna på band. Jag

gjorde informanterna medvetna om när jag började spela in genom att berätta det åt dem. Intervjuerna tog mellan 40 minuter till en timme att genomföra.

Yin (2013, s. 139–142) ger exempel på saker som intervjuaren kan tänka på under intervjun för att det ska genomföras ändamålsenligt och så trivsamt som möjligt för alla involverade parter. Det första rådet är att forskaren ska tala återhållsamt och istället ge informanterna utrymme att tala. Lindstedt (2019, s. 211) säger att den semi-strukturerade intervjun, vilket är den intervjuform jag använde i denna undersökning, bl.a. innebär att forskaren är intresserad av att höra informantens röst och inte hans egen. Forskaren ska naturligtvis ställa frågor men Yin föreslår att forskaren ska ställa frågor som ger utrymme för längre förklaringar än enbart korta jakande eller nekande svar. Jag tog till mig detta råd och vid frågor som kan besvaras med ja eller nej utöka frågan med ett varför eller varför inte. Genom att ha det tillägget på slutet bjuder det in till ett mer innehållsrikt svar. Hans andra och tredje råd är att inte vara styrande i genomförandet av intervjun eller formuleringar av frågorna samt att försöka vara opartisk i sitt handlande. Forskaren ska ställa frågan till informanterna utan att styra dem i någon riktning. Kvale och Brinkmann (2009, s. 188) tydliggör hur forskaren kan vara styrande i form av det kroppsspråk och den respons som forskaren ger på informanternas svar. Forskarens beteende kan fungera som förstärkare till vilka svar som skulle vilja fås. Jag försökte tillämpa dessa råd genom att formulera frågor som var neutrala i dess framförande, genom att bara förklara syftet på en så ytlig nivå som möjligt men som de ändå kunde ta till sig och förstå samt genom att ställa frågor som berörde både positiva och negativa aspekter av det jag undersökte. Vad gäller att vara opartisk i mitt beteende försökte jag ge respons på att jag lyssnade på vad informanterna sade utan att ändå leda dem omedvetet på något sätt, vilket jag försökte göra genom att bara säga okej eller nicka förstående. Yin förespråkar också att forskaren ska sträva till att ha en bra relation till informanterna och så långt som möjligt säkerställa deras välbefinnande under intervjun. Detta gör forskaren genom att t.ex. inte ställa för personliga frågor eller frågor som kan göra informanten ledsen. Trost (2010, s. 98) stämmer in i detta och skriver att forskaren ska undvika att ställa provocerande frågor. Orsaken till detta är att det kan förstöra det goda samspel som kan ha etablerats, det är oförskämt samt det är respektlöst med tanke på att informanterna deltar frivilligt och hjälper genom att dela med sig av sig själva. Jag försökte skapa en trevlig atmosfär genom att välkomna informanterna, fråga om det jag instruerade låter bra för dem samt småprata med dem om jobb, avhandling och livet i allmänhet efter att intervjun var över.

Nästa steg för att kunna analysera intervjun är att transkribera dem. Det finns fördelar och nackdelar med att transkribera intervjuer. Denscombe (2016, s. 385) skriver hur de fördelar som finns är att det ger forskaren chansen att komma nära in på materialet och bekanta sig med det på djupet. Genom att transkribera intervjuerna, till skillnad från att bara lyssna på dem igen, får forskaren ett mer överskådligt material som hen kan göra ordsökningar i och färgkoda. Denscombe presenterar också hur den nackdel som finns är att det tar mycket tid att transkribera, som alla forskare kanske inte har. I och med att denna avhandling ingick i ett forskningsprojekt presenterade möjligheten att en forskningsassistent transkriberade intervjuerna åt mig. I och med den stora mängden intervjuer och att det är en tidskrävande process att transkribera dem valde jag att acceptera erbjudandet. Efter att intervjuerna genomförts skickades de till forskningsassistenten som transkriberade dem och som sedan skickade tillbaka materialet i form av text. Jag fick tillbaka åtta intervjuer som var mellan fyra till nio sidor långa. Kvale och Brinkmann (2009, s. 197) presenterar också hur ett beslut måste fattas gällande om alla läten, t.ex. ”hmm” och skratt, betoningar och avbrott ska inkluderas i transkriberingen eller ej. De förklarar även att svaret på om det är rätt eller fel inte finns i och med att allt beror på vad syftet med transkriberingen är. I de transkriberingar som skickades till mig inkluderades inte dessa läten och särdrag, vilket jag inte hade något emot i och med att jag anser att de inte hade något mervärde i min undersökning och att de inte skulle ha bidragit med att förstå fenomenet eller informanterna bättre.

4.7 Analyismetod

Efter datainsamling och transkribering börjar processen med att hantera materialet och analysera det. Lantz (2013, s. 148) poängterar att materialet i sin helhet kan vara väldigt svårt att greppa och ta sig an i det initiala stadiet. Hon förespråkar därför att forskaren börjar med att skapa större kategorier, vilket kommer göra innehållet mer översiktligt när materialet delas upp och klassificeras i den mest passande kategorin. Lindstedt (2019, s. 233) instruerar också forskaren till att bryta ner materialet i mindre delar som svarar på det som undersöks. Genom att dela upp materialet nystar forskaren upp materialet mer och mer tills hen tillslut kommit till kärnan av det hen undersöker. Denscombe (2016, s. 392) poängterar dock att detta kräver att forskaren har en tydlig bild av vad det är hen vill lyfta fram och hur detta syns i materialet. Detta kräver då att forskaren går tillbaka till undersökningens syfte och får en klar bild av vad det är hen ska ha svar på.

Kvale och Brinkmann (2009, s. 217–219) beskriver hur meningskodning är en analysmetod som innebär att forskaren analyserar och delar upp materialet så att det blir lättare att tyda. Forskaren gör detta t.ex. genom att kategorisera materialet i större tydliga kategorier som lyfter fram det mångsidiga innehållet på ett lättfattligt sätt. Materialet kan sedan presenteras som figurer eller tabeller. Genom att göra detta blir det även enklare att jämföra resultatet och diskutera det utgående från existerande litteratur och kunskap. Trost (2010, s. 156) skriver även om hur forskaren vid tolkning kan se återkommande meningar och åsikter som väcker intresse och som kan ses som svar på det hen undersöker. Det var dessa två strategier jag använde mig av vid tolkning av materialet. Jag började med att inrikta mig på en forskningsfråga och dess intervjufrågor i taget för att säkerställa att jag inte förlorar skärpan och potentiellt missar särdrag som kan uppenbaras vid fokuserade analyser. Jag läste igenom materialet för att få en initial uppfattning om vilka de större huvudkategorier skulle kunna vara. Efter att ha kommit fram till detta började jag med att se igenom vilka underkategorier som kunde hittas i den första intervjun. Efter att ha gjort detta gick jag vidare till nästa intervju och sökte efter dessa samma underkategorier och så vidare och så vidare tills jag gått igenom alla intervjuer. Efter att ha speglat alla intervjuer mot resultatet av den första intervjun gick jag vidare till nästa intervju, sökte nya särdrag och upprepade processen igen. Denna process gjorde jag med alla intervjutexter. Genom att göra detta upplevde jag att jag noggrant gick igenom alla informanter och fick en tydlig bild för hur återkommande företeelserna var. Huvudkategorier och dess underkategorier sammanställdes sedan i en tabell där antalet informanter som instämde med särdragen skrevs ut. Denna analysmetod var också tilltalande i och med att den går hand i hand med hermeneutiken, som då är den valda forskningsansatsen för denna avhandling. I och med att meningskodningen försöker tolka data och bryta ner den större helheten till återkommande särdrag går tillvägagångssättet hand i hand med det hermeneutiken vill göra. Som tidigare nämndes försöker forskaren vid användningen av hermeneutik analysera det som undersöks eftersom hen vill förstå sig på det. I och med att jag analyserar data och urskiljer dess mening arbetar jag på ett sätt som strävar till att uppfylla det mål jag satte när jag valde hermeneutiken som forskningsansats, alltså att få en bättre förståelse för fenomenet.

4.8 Tillförlitlighet, trovärdighet och etik

För att en undersökning ska kunna anses hålla hög kvalitet behöver två aspekter uppfyllas: tillförlitlighet och trovärdighet. Yin (2013, s. 49) betonar att detta borde vara ett viktigt mål att

sträva mot som forskare, speciellt vid kvalitativ forskning. Varför det är speciellt viktigt är för att den kvalitativa forskningen är mera öppen, både i struktur och tillvägagångssätt. Genom att forskaren har gjort vad hen kan för att fastställa tillförlitligheten och trovärdigheten tyder det på att forskaren har integritet.

Med tillförlitlighet menas hur pålitligt resultatet i studien är. Lantz (2013, s. 161) förklarar att resultatets betydenhet är direkt ihopkopplad med tillförlitligheten. Om studien inte är tillförlitlig är resultatet alltså oanvändbart. Hon skriver även att tillförlitligheten kan testas genom att en ojävig person genomför samma undersökning för att se om resultatet blir samma. Denscombe (2019, s. 409–410) förklarar emellertid hur det är väldigt svårt vid kvalitativ forskning. Detta eftersom det är nästintill omöjligt att återskapa samma konstellation vad gäller informanter och deras bakgrund, miljö och sociala sammanhang som vid den ursprungliga datainsamlingen. Att forskaren också har ett starkt individuellt band till datainsamlingen försvårar också möjligheten att en annan forskare kan återskapa resultatet. Hur kvalitativ data däremot kan få tillförlitlighet, enligt Denscombe, är att forskaren detaljerat rapporterar vilka metoder som användes, hur data analyserades samt vilka resonemang som fördes kring gjorda beslut. Genom att göra detta kan andra forskare analysera forskarens arbetssätt och avgöra om respektable tekniker och vettiga resonemang har använts kring de beslut som tagits. Hur tillförlitligheten har eftersträvat i denna avhandling är genom att tillämpa dessa råd som Denscombe ger och detaljerat redogöra för valda metoder och handlingsätt, som läsaren av avhandlingen kan reflektera och kritiskt granska.

Yin (2013, s. 83–84) förklarar att trovärdighet inom forskning innebär att studiens data har samlats in och tolkats på ett lämpligt sätt som verkligen återger materialets sanna natur. Lindstedt (2019, s. 116) instämmer i detta och skriver att det handlar om ifall forskaren i slutändan fick ett resultat som svarade på det hen undersökte. Hon förklarar att detta hänger på två saker. För det första handlar det om hur genomtänkt datainsamlingen var och för det andra handlar det om hur organiserad genomförandet var. Genom att planera sin studie och genomföra den med en struktur i åtanke säkerställer forskaren trovärdigheten för sitt arbete. Denscombe (2016, s. 289, 410) poängterar att det kan vara svårt att fastställa trovärdigheten när forskaren använder intervjuer som datainsamlingsmetod. Orsaken till detta är att forskaren inte kan säkerställa att det informanterna berättar automatiskt är sant eftersom informanterna kan välja att inte vara ärliga eller förvränga verkligheten på något vis. Han förklarar dock vidare hur forskaren kan främja trovärdigheten genom att genomföra och hantera materialet på ett

professionellt och regelrätt sätt. Forskaren kan även säkerställa undersökningens trovärdighet genom att jämföra den med forskning och litteratur och se hur bra de korrelerar. Till sist kan forskaren även återvända till informanterna och redovisa sitt material och sin tolkning för att få bekräftelse om dess riktighet. Trovärdigheten i denna avhandling tryggas genom att materialet hanterades varsamt där bara de som arbetade med materialet fick inspelningarna och inspelningarna förstördes när intervjuerna blivit transkriberade. Resultatet jämförs också med tidigare forskning och litteratur i diskussionskapitlet, vilket då ökar trovärdigheten om det finns tidigare undersökningar som kommit fram till samma slutsats.

Etik är en viktig aspekt av all forskning. Denscombe (2016, s. 423) skriver att etisk medvetenhet är av stor betydelse eftersom det hindrar forskaren från att gå över gränser, på informanterna och offentlighetens bekostnad, i sin strävan att sprida kunskap om fenomenet hen undersöker. Han poängterar även att forskaren inte har något val vad gäller att vara etisk i sin forskning utan att det är en självklarhet i all anständig forskning. Lindstedt (2019, s. 49–50) skriver också om hur forskaren har ansvar för sin undersökning och eventuella konsekvenser den medför. Att därför följa god sed borde vara av stor vikt för forskaren. TENK, alltså den Forskningsetiska delegationen, har 2019 kommit ut med riktlinjer för hur en undersökning kan vara etiskt korrekt. Forskaren ska respektera informanternas autonomi och människovärde. Informanternas rätt till bl.a. personlig frihet och integritet, yttrandefrihet och skydd för privatlivet ska respekteras. Informanterna har rätt att bli underrättade om att deras delaktighet är helt beroende av deras frivilliga medverkan samt rätt att vägra delta i undersökningen om de så vill. Informanterna kan också i vilket skede som helst och av vilka orsaker som helst kan avbryta sin medverkan, och de behöver inte delge orsaken till forskaren. Informanterna ska även få en rättvis bild av forskningens mål och få det förklarat på ett så bra sätt att de förstår. De ska även bli underrättade om hur intervjun praktiskt kommer gå till och vad de kan förvänta sig kommer ske. Denna undersökning följde de etiska riktlinjerna i och med att informanterna vid förfrågan fick veta undersökningens syfte, att jag gärna vill ha dem som informanter men att det samtidigt är okej om de väljer att inte delta. I början av intervjun presenterade jag upplägget för intervjun och vad som skulle tas upp så att informanterna kunde bli medvetna om intervjus struktur och bli bekväma i den intervjusituation de befann sig i. Undersökningen följde även de etiska riktlinjerna i och med att informanternas identitet skyddas genom att deras namn blev utbytt till en siffra samt genom att delar av svar som kan äventyra informanternas anonymitet inte inkluderades i resultatet.

5 Resultat

I detta kapitel presenteras undersökningens resultat. I första delen av kapitlet presenteras resultatet till forskningsfråga ett som berör distansundervisning och nytutexaminerade lärares upplevelser av relationen till eleverna. I den andra delen presenteras resultatet till forskningsfråga två som berör distansundervisning och nytutexaminerade lärares upplevelser av relationen till kollegerna.

5.1 Distansundervisningen och relationen till eleverna

Genom analys av intervjuerna har huvudkategorier och underkategorier utarbetats. Den första huvudkategorin fokuserar på hur lärarna upplevde relationen, både professionellt och personligt. Den andra huvudkategorin berör på vilket sätt lärarna upplevde att relationen påverkades av distansundervisningen. Den tredje huvudkategorin presenterar vilka metoder lärarna använde för att bygga upp relationen till eleverna när de jobbade på distans.

Tabell 1. Huvudkategorier och underkategorier i resultatet för forskningsfråga 1.

Upplevd relation	Distansundervisningens påverkan	Relationsskapande metoder
<u>Professionellt</u> <i>Relationen var bra (#1, #5)</i> <i>Fanns både positiva och negativa aspekter (#2, #3, #7, #8)</i> <i>Relationen blev sämre (#4, #6)</i>	Synliggörandet av nya aspekter av elevernas liv (#1, #2, #4) Större uppskattning av den personliga relationen (#2, #6, #7, #8) Variation i interaktionen med eleverna (#1, #2, #3, #4)	Upprätthålla individuell kontakt med eleverna (#1, #2, #3, #5, #6, #7, #8) Vara tillgänglig för eleverna (#1, #2, #3, #4, #8) Var personlig och öppen med eleverna (#4)
<u>Personligt</u> <i>Relationen hade sina utmaningar (#1, #2, #3, #5, #8)</i> <i>Relationen var ofullkomlig (#4, #6, #7)</i>	Oförmåga att få kontakt (#2, #3, #4, #6, #7, #8) Bortfall av personlig interaktion (#2, #3, #4, #5, #6, #8)	Inkludera roliga inslag (#1)

Upplevd relation

Relationen som lärare har till sina elever har två perspektiv: det professionella perspektivet och det personliga perspektivet. Det som kan ses på informanternas svar var att dessa relationer inte gick hand i hand. Fastän den ena aspekten av relationen kan ha fungerat bra behöver det inte betyda att det andra perspektivet automatiskt fungerade bra också. De olika perspektiven medförde olika möjligheter och utmaningar under distansundervisningen och informanterna gav många olika synvinklar och exempel på detta.

Professionellt

Informanternas svar på hur den professionella relationen med eleverna upplevdes under perioden av distansundervisning varierade och gav många olika synvinklar. *Två informanter tyckte relationen var bra* och hade en positiv bild av den relation som ägde rum under lektionstid och som gäller undervisningen. Den första informanten upplevde den professionella relationen som positiv. Hon var vikarie för klassen hon hade ansvar för under distansundervisningen, vilket också påverkade relationen på ett visst sätt utöver distansen. Denna påverkan kunde ses i att fastän hon tyckte att hon hade en bra relation med eleverna och lärde känna dem vartefter tiden gick så fanns det en ovisshet om var eleverna befann sig kunskapsmässigt samt att eleverna kan ha varit obenägna att dela med sig om vad de förstod och inte förstod. Trots detta ansåg hon ändå att hon hade en bra relation med eleverna. Den andra informanten ansåg också att hon hade en bra relation med eleverna och att kontakten upprätthölls. Hon poängterar dock att det inte var så direkt utan att hon behövde jobba på det.

”Det var ju kanske den biten som till en början var den svåraste att hur ska man lyckas. Men sedan så fick vi ett ganska bra system och varje morgon så hade vi ett morgonmöte med eleverna där uppgifterna introducerades och sedan så fortsatte vi med dagens uppgifter och så träffades vi regelbundet och eleverna för och arbetade och de kunde komma och mötas i det här meet rummet tillsammans. Där fick vi hålla den där dialogen och diskussionen. Där kan, jag har en väldigt social grupp så de var alla på plats och alla var med så gott som alltid så det fungerade bra det upplägg vi hade.” - #1

Fyra informanter ansåg att det fanns både positiva och negativa aspekter eftersom relationen hade bra aspekter men utmanande sidor samtidigt. En informant upplevde både bra och dåliga sidor i form av att det t.ex. gick bättre att ge feedback till eleverna medan de tekniska aspekterna medförde en del frågetecken. Hon ansåg att relationen var bra då hon fick chansen att se varje elev, hur de jobbade och ge dem alla uppmärksamhet i form av respons på deras arbete. Det

negativa var osäkerheten om elevernas delaktighet och om de alls lyssnade, detta eftersom vissa elever inte hade på sin kamera. Den andra informanten var av den åsikten att fastän hon märkte av distansens effekt så var den kontakt hon hade ansikte mot ansikte virtuellt med eleverna en bra hjälp i att upprätthålla relationen. Hon märkte också hur relationen till vissa elever var bättre än till andra.

”Det känns nog som om man har en vägg mellan sig och eleverna under distansundervisningen som man inte har i klassrummet. För man är ju inte i samma rum som eleverna. Men jag tyckte ändå att genom att träffa eleverna via skärm att man såg dem så fick man nog, så upprätthöll man ändå en bra relation med eleverna och speciellt när man sedan ringde till dem enskilt och gjorde någon uppgift, så då stärktes nog relationen. /... / Med vissa elever fick man en bättre kontakt via distansundervisning än i klassrummet för där blev alltid eleven osynlig eller tog inte så mycket plats, men nu hade eleven möjligheter att få kontakt med läraren utan att några andra elever är där med. Så det är nog både positiva och negativa sidor med det här.” - #3

Två andra informanter hade också märkt av hur relationerna till eleverna skilde sig åt i vissa fall, speciellt beroende på hur bra eleverna klarade av innehållet på egen hand. De elever som behövde mera hjälp eller var mer benägna att be om hjälp hade bra kontakt med läraren medan de elever som klarade sig bra själva eller inte bad om så mycket hjälp inte hade en så aktiv relation med läraren.

”Relationen blev bättre till vissa elever för man hade mer kontakt, men sedan vissa elever jobbade jättesjälvständigt eller hade mycket hjälp hemifrån så dom såg jag knappt alls, bara på morgonmötena.” - #2

”Vissa elever när de stötte på problem eller frågor så ringde de och frågade, så vissa hade jag helt bra kontakt med men andra så var det bra om man hörde av dem en gång per dag på morgonen. Så inte så hemskt bra relation där/...” - #7

De resterande två informanterna ansåg att den professionella relationen till eleverna hade blivit sämre under distansundervisningen. En informant upplevde att hon tappade kontakten med eleverna trots att hon såg dem varje dag. Hon ansåg att de virtuella träffarna inte gav samma känsla av gemenskap och att det i sin tur gjorde att mycket roligt föll bort. Hon var glad att de kunde upprätthålla relationen i någon mån under distansperioden men att det inte var samma sak som att träffas i verkligheten. Den andra informanten ansåg att det var svårt att ha kontakt

med eleverna och att det blev så att hon var den som pratade under träffarna medan eleverna i sin tur inte sa så mycket. Hon ansåg att relationen blev sämre.

”Relationen under hela distansundervisningen var mycket sämre än när man har närundervisning. Det var hemskt svårt att ha en kontakt med eleverna. I princip gick klassmötena mycket ut på att jag pratade och om någon hade en fråga så kunde de fråga och sedan var det så.” - #6

Informanterna har olika erfarenheter av att undervisa på distans och av hur det har inverkat på den professionella relationen mellan dem som lärare och eleverna de undervisat. Som visats ovan finns det en jämn fördelning mellan positiva och negativa erfarenheter.

Personligt

Medan en mångsidig bild visades av den professionella relationen, med både positiva och negativa perspektiv, framträdde en mera ensidig bild av hur den personliga relationen med eleverna upplevdes under distansundervisningen; relationen upplevdes både som utmanande och ofullkomlig.

Åtta av informanterna upplevde att den personliga relationen antingen hade sina utmaningar eller var ofullkomlig. Informanterna berättar alla att det, i varierande grad, har varit svårt att ha en personlig relation med eleverna och att den relation de haft kanske inte har varit önskvärd. Två informanter berättade om hur de har gett eleverna utrymme och chansen att dela med sig om de tänkte på något. En av informanterna berättade att de inte hade så många videosamtal som de kanske borde men att när de väl kommunicerade och delade med sig av personliga saker som var på gång i deras liv så gav det henne en bättre förståelse för eleverna och det hjälpte också i att skapa en mer personlig relation. Den andra informanten upplevde att eleverna alltid hade chansen att dela med sig av sina tankar och frågor men att det inte var samma sak i och med att tillfällena var färre än i skolan där hon ser eleverna hela dagen.

”Nog försöker jag alltid att ge möjlighet för dem att berätta om det är något, jag brukar inte fråga sådär att vad har ni gjort på veckoslutet men jag brukar fråga om någon vill berätta något, att hände det något speciellt igår, och då så berättar dom eller inte. Sedan var det någon som blev jättestressad över en provsituation på distans och då så talade vi om den saken att den upplevde det stressigt och så. Samma typer av diskussioner som man har i skolan. Man är ju inte med dem hela dagen som man är i skolan så på det sättet ser man ju inte dem på samma sätt.” - #2

Tre informanter som upplevde relationen som utmanande ansåg att den personliga relationen, liknande den professionella relationen, till en viss del föll bort samt varierade mellan eleverna. En av informanterna upplevde att personliga frågor som hur de har det eller om de gjort något speciellt under veckoslutet, som vanligtvis ställs i förbifarten i korridoren, till en stor del föll bort. Två informanter upplevde samma sak och uttryckte hur de upplevde att spontaniteten i relationen försvann under distansundervisningen.

”Jag tyckte att man pratade mera med vissa för de berättade mera än andra. Det är kanske det där spontana på rasterna som man saknar på distans. Det är kanske lite spontant i början då man pratar så frågade jag lite frågor av dem, så jag försökte få dem att berätta hur de kände och vad de tänkte. Men på rasterna så pratar man lite annat och man lär kanske känna varandra lite mer.” - #5

”.../om man tänker vanlig skola så där när man är i skolbyggnaden, så då kan de ju berätta jättemycket sånt som inte hör alls till lektionerna, att de fått en ny hund eller att de har sjukt någonstans eller att de funderar över något, att det kom ju inte alls fram nu, till viss mån nog med vissa elever, men inte alls i samma utsträckning/...” - #3

Tre informanter ansåg att relationen var ofullkomlig. De upplevde att den relation de hade med eleverna var minimal, ytlig eller inte existerade alls. En informant tyckte att hon inte hade så mycket kontakt med eleverna förutom om de skickade en bild eller nåt personligt meddelande i samband med att hon hjälpte dem. De två andra informanterna upplevde att relationen var opersonlig och att mycket av relationen uteblev.

”.../kontakten med eleverna och den där relationen blev väldigt ytlig. Man slapp inte in på djupet och vissa elever som skulle ha behövt mer stöd så var det ibland svårt att få tag på, vissa var svåra att nå. Inte så hemskt bra relation egentligen. Distant och ytlig.” - #7

”Det här personliga faller ju mycket mera bort under distansundervisning. /... / Allt personligt föll bort och allt som hände på rasten föll bort, att allt som hände före och efter skolan föll bort.” - #4

En informant poängterade också att hon tror den relation som existerade under distansundervisningen inte var tillräcklig för elevernas behov och att det kan ha varit negativt speciellt för de elever som inte har någon annan vuxen att interagera med på dagarna förutom läraren.

”Att det var nog en stor del som föll bort från den här dagliga kontakten som de behöver, speciellt för de barnen som var ensamma hemma, som inte hade någon vuxen hemma, så för de barnen är det nog viktigt att ha de där vuxna i skolan, och de vuxna fanns ju nu då inte i skolan.” - #3

Distansundervisningens påverkan

Lärarna upplevde att distansundervisningen påverkade relationen på olika sätt och i vissa fall ledde det till det bättre men ibland också till det sämre. Relationen främjades av att lärarna och eleverna fick se sidor av varandras liv som de inte skulle ha gjort i den vanliga skolmiljön.

Tre av informanterna upplevde hur distansundervisningen främjade relationen till eleverna och gjorde den mer personlig. Detta i och med att *distansundervisningen synliggjorde nya aspekter av elevernas liv*. En informant berättar om hur hon fick se en annan bild av sina elever när de befann sig i en hemmiljö och att deras relation då kändes mer personlig. Hon fick se vilken inredning de har i sina rum, föräldrar som syntes i bakgrunden samt några husdjur. En annan informant hade haft samma upplevelse och tyckte det var viktigt att hon bemötte elevernas entusiasm för att visa dem att hon bryr sig om dem och vill lära känna dem. Den tredje informanten försökte dela med sig av sig själv och besvara elevernas nyfikenhet så gott hon kunde.

”Sedan så utöver det professionella så fick man ju en helt annan kontakt med eleverna då man chattade och skrev och de skickade bilder från sina städade rum och så råkade det vara en katt med på bilden, och då fick man lite sådär utveckla den där relationen med eleven. Jag tror det var jätteviktigt att man också visar en sådan sida speciellt nu då man inte träffas, så att eleven känner att min lärare bryr sig faktiskt.” - #1

”Personligt har man försökt att vara sig själv då man har haft distansundervisningen och de var väldigt öppna och nyfikna på hur min lägenhet såg ut så jag visade dem den då en lektion att så här ser det ut.” - #4

Fyra av informanterna märkte också hur distansen hade en positiv effekt på relationen eftersom den gav en *större uppskattning av den personliga relationen*. Informanterna berättar om hur lärarna och eleverna insåg värdet i att fysiskt få träffas i skolan då de var tvungna att hålla distans, att de uppskattade den tid de fick med varandra mer, även om det var på distans, samt att de var glada när de fick återvända till närundervisning de sista veckorna av skolåret.

”Men annars var det en sådan tid att de sa jätte ofta att de vill tillbaka till skolan att dom saknar den där sociala kontakten. Det var jätteroligt att varje gång man ringdes eller såg varandra så märktes det att de saknade varandra / ... / sedan var det extra roligt att vara tillbaka på jobb och man fick många så här insikter om hur bra det är att vara på jobb i skolan.” - #2

”Sedan då man kom tillbaka sista veckan i maj så märkte man att många av eleverna var nöjda att vara tillbaka. Så om man tänker på den relationen så har distansundervisningen främjat detta. Man märker att de uppskattar skolan mera.” - #7

Informanterna upplevde att distansundervisningen ledde till en *variation i interaktionerna de hade med eleverna*. Distansundervisningen gav informanterna en chans att stärka relationen till vissa elever som de inte hade haft en så nära relation med innan. Tre informanter berättar om hur vissa elever, som vid närundervisning är ganska osynliga, blev mera öppna och frimodiga när undervisningen skedde på distans och med digitala medel. Genom att de fick uttrycka sig i text via chattforum, diskutera regelbundet via en skärm samt prata helt ostört med läraren vågade de visa mer av sig själv än vad de vanligtvis gör i det större sociala sammanhanget som finns i den fysiska skolan. Informanterna upplevde då att de fick en bättre bild av vem vissa elever är under distansperioden.

”Med vissa elever fick man en bättre kontakt via distansundervisning än i klassrummet för där blev alltid eleven osynlig eller tog inte så mycket plats, men nu hade eleven möjligheter att få kontakt med läraren utan att några andra elever är där med /.../ man fick mera individuell kontakt med vissa elever än vad du får i klassrummet, just det här till exempel med tysta eller blyga elever så fick du nu en chans, eller eleverna fick en chans att nu mera våga ta plats då de visste att det bara var jag och eleven, och eleven var där i sin egen hemmiljö som också kanske gör det tryggare för eleven än i ett stort klassrum med många andra klasskamrater/...” - #3

Trots att detta hade en positiv effekt för vissa elever så hade det också en negativ effekt för andra elever. Medan vissa elever trädde fram under distansundervisningen så drog sig andra tillbaka. Två informanter berättade om hur de upplevde att vissa elever som de inte hade en så nära kontakt med försvann i bakgrunden och inte var så öppna under distansperioden.

”De sedan som man inte lätt klickade med eller som man inte lätt fick kontakt med så där sitter du då på andra sidan av skärmen och vet inte riktigt.” - #1

”De blev kanske blygare vissa av dem när det är bara en skärm, det är ju lite konstigt att läraren ringer till en och man är själv hemma och hon är själv hemma. De är kanske inte riktigt sig själva heller.” - #2

Sex informanterna berättade också om hur de ibland upplevde en *oförmåga att få kontakt med eleverna*. De berättar om hur eleverna i vissa fall kunde utebli från lektionerna, vilket både skapade en maktlöshet i att göra något åt det men också en oro om elevernas välbefinnande. Informanterna berättar om hur de inte kunde göra så mycket om en elev inte deltog förutom att ringa föräldrarna och på det sättet försöka få kontakt. Om föräldrarna sedan inte svarade så kunde informanterna inte göra så mycket mer. Att eleverna var med på lektionen men inte hade på kamera försvårade också möjligheten att få kontakt med dem. En informant uttryckte också en osäkerhet i hur hon skulle hantera sådana situationer och vad hon kunde kräva av eleverna.

”Jag fick kämpa jättehårt med en elev att jag fick inte tag i honom och han fick inte något gjort och det kom en massa förklaringar från föräldrarna och man blev orolig att hur har dom det hemma riktigt nog.” - #2

”Det var en del som absolut inte ville ha kameran på då man hade samtalet och en del som absolut inte ville ha mikrofonen på, att dom inte kände sig bekväma med att vara så här på videosamtal. Det var nog väldigt många som man tappade kontakten med, fast man träffade dem så märkte man att man gled ifrån dem. /... / det att det har varit svårt att man inte kan veta vad man kan kräva av eleverna då det har varit folk som inte vill ha på sin kamera, så ska man tvinga eleven att visa sig eller ska man låta den sitta där som en svart ruta. Det har varit svårt då man har annat att eleverna har pysslat med annat samtidigt man har undervisningen. Att de kanske är inne på några hemsidor eller gör något annat samtidigt som man undervisar, de är med i videosamtalet men de är kanske inte riktigt där ändå. Det har varit svårt att hur ska jag säga till den här eleven att nu misstänker jag att du inte riktigt gör det du ska att nu pysslar du med annat på sidan om. Det har varit svårt det här att sätta gränser, inte kanske sätta gränser, men det här med reglerna då man inte kan kolla på samma sätt.” - #4

”Jag kunde vara osäker ibland på att är alla verkligen med här. Jag hade namnupprop och jag kunde se att ’jo, den här eleven är här’ men sedan om inte kameran var på resten av tiden så var det lite svårt att veta om den verkligen är där bakom skärmen eller gör den något annat.” - #8

Sex informanterna lyfter också fram hur det var ett *bortfall av personlig interaktion* under distansperioden och att de inte kunde ha en fostrande och omsorgsfull relation på samma sätt som de har i skolan. De berättade om hur den sociala kontakten föll bort då de inte kunde se miner och känslor, att möjligheten till prat om fritid och intressen inte var lika påtaglig som i

vanliga fall samt att tillfällena för fostran inte förekom så ofta. De upplevde att eleverna försvann på ett sätt när de inte fysiskt var på samma plats. En informant lyfter också fram hur de andra eleverna kunde bli irriterade när det var extra prat då det störde deras koncentration, vilket också hindrade möjligheten till interaktion.

”Om man är i skolan så kan de sitta och jobba och någon kan komma och berätta något åt en då man sitter vid katedern, något som inte har med lektionen och göra och man kan sitta och lyssna på dem. Det kunde man inte göra på samma sätt då det var distans för då hör ju alla vad dom säger och folk blev ju irriterade då det alltid var någon som skulle berätta vad hunden hade gjort och folk var så där ’tyst nu, att du kan inte prata då det är lektion’.” - #4

”... /samtidigt är det ju den där fostran som lite föll bort. Då man är i skolan så fostrar man ju med det här sociala då man kan gå och säga vad som är okej att säga till kompisar osv. Det föll ju lite bort under distansundervisningen de här fostrande aspekterna, utan det var mest att vi fokuserade på undervisningen. Nu på en vanlig skoldag säger man hela tiden att ’bort med mössan, försök äta upp’, sånt som hör till att man ska lära sig i livet. Det hann man inte undervisa, det var mest ämnesfokuserat. #5

”På ett sätt så faller en viss kontakt bort då man har allt på distans. Att sådana här vardagliga frågor som man kan fråga i korridoren att hur är det och hur var helgen, det blev inte på samma sätt lika mycket på distans som vanligt. Det tyckte jag var svårt.” - #8

Relationsskapande metoder

Informanterna arbetade målmedvetet med att bygga relationen till eleverna och de hade ganska liknande metoder och tankar om vad som var viktigt att ta fasta på.

Sju av informanterna försökte upprätthålla individuell kontakt med eleverna för att de insåg att det var viktigt att eleverna såg att läraren brydde sig om dem samt för att informanterna skulle kunna se till varje elevs skolgång och välbefinnande. Detta gjorde de dock på olika sätt. Vissa valde att hålla kontakt via text genom att ge skriftlig feedback eller chatta med eleverna medan andra valde att hålla kontakten muntligt genom samtal och träffar med både mindre och större grupper av elever. Huvudsaken var att informanterna fick spendera en stund med eleverna, vilket en informant uttrycker visade sig vara mer tid än vad hon vanligtvis hinner spendera vid närundervisning. Genom detta upplevdes det att relationen blev djupare än vanligt.

”Var jag tog med mig efter den här distans perioden var att dom här personliga chatt-trådarna och att man personligt pratar med enskilda elever. Kanske videosamtal hann man inte ha i den utsträckning som man kanske skulle ha önskat men iallafall då man chattade och skrev då om olika personliga saker som händer i elevernas liv och vad de har på gång, så gav ett djup i relationen och en förståelse för vem eleven är på ett annat sätt.” - #1

”Nå, just det där att hålla den där enskilda kontakten med eleverna, att varje dag så hade jag kontakt med varje elev eftersom de hade meddelat till mig när de hade gjort alla sina uppgifter, så då gick jag in och rättade, så skickade jag feedback och så sa vi tack och hej före eleven gick för skoldagen, så det tycker jag nog att den där individuella kontakten gjorde nog att den där relationen uppehölls bra.” - #3

”Det positiva var kanske det att man verkligen tog sig tid att bemöta varje elev och gå igenom vad de jobbade med och ge respons på deras uppgifter till varje elev. Det blev mer fokuserat att man verkligen har koll på vad alla har gjort. /... / Att man på ett annat [sätt] tvingades till att se varje elev och följa med deras framsteg i uppgifterna de jobbade med. En sådan här direkt respons. Jag satt långa dagar och läste igenom deras inlämningsuppgifter och gav direkt feedback. /... / Det upplevde jag att många tyckte mycket om att de fick den där direkta responsen på uppgifterna.” - #8

En av informanterna som försökte bygga relationer till eleverna genom individuell kontakt ansåg att hon inte hade stora framgångar trots sin ansträngning. Hon försökte skapa en god relation till eleverna genom att intressera sig för deras inläring och förståelse av innehållet. Hon gjorde detta genom att försöka kontakta eleverna och diskutera detta med dem men ansåg att hon dock inte vara så framgångsrik i sina försök.

”Men sedan har jag försökt att ringa upp dem och kollat hur det gått med uppgifterna och kollat med dem om det finns något de inte förstår /... / på det sättet har jag försökt bygga relationen men inte så hemskt framgångsrikt.” - #7

Fem av informanterna berättar om hur de försökte bygga en starkare relation genom att *vara tillgängliga för eleverna* och finnas där för dem, något som kan vara en utmaning på distans. De berättar om hur de tydliggjorde strukturen för dagen, skapade utrymme för eleverna att ta kontakt och var närvarande som hjälp om de behövde det. Genom att vara tillgänglig kunde informanterna visa eleverna att de är någon eleverna kan lita på och vända sig till dem om de har problem. En av informanterna uttryckte hur detta samtidigt skapade en oro hos henne eftersom denna tillgänglighet krävde att hon delade med sig av något som normalt hör till hennes privatliv, dvs. hennes telefonnummer.

”... / varje morgon så träffades vi på Google meet och talade om dagen att om dom hade några frågor, då hade de redan fått sina uppgifter så då kunde de fråga om det var något som var oklart och sedan ringde jag ibland upp till någon viss elev eller så ringde de mig om de behövde hjälp. Så jag var ändå tillgänglig.” - #2

”... / det är nog jätteviktigt att upprätthålla de här relationerna också under distans- undervisning så att eleven vet att läraren finns där och får se läraren /... / Det är viktigt att visa att man finns där för eleven och ja, det var nog kanske det viktigaste, att man finns där för eleven och eleven vet att den kan ta kontakt med läraren och vet hur den kan göra det för att se läraren och prata med den.” - #3

”Sedan det som man också behövde göra som jag var lite orolig över var att man lämnade ut sitt eget telefonnummer till barnen om de skulle behöva ringa om nätet inte fungerade och de inte kunde komma på lektion. Det kändes både professionellt och personligt att ge dem mitt eget telefonnummer. Ingen har missbrukat det.” - #4

”Vi strävade i början att ha en träff på morgonen via hangouts meet då jag berättade om dagen och strukturen att vad skulle göras. Sedan var jag inloggad hela dagen på meet och då kunde eleverna ställa frågor och få hjälp. /... / Vi försökte att träffas varje dag online så att vi såg varandra.” - #8

En informant berättade om hur hon var *öppen och personlig med eleverna*. Hon bemötte deras nyfikenhet och delade med sig av sig själv och sitt liv för att i retur få en starkare relation med eleverna. Fast det inte var succé alla gånger så skämtade informanten också med sina elever och försökte stärka relationen genom humor.

”Personligt har man försökt att vara sig själv då man har haft distansundervisningen och de var väldigt öppna och nyfikna på hur min lägenhet såg ut så jag visade dem den då en lektion att så här ser det ut. Sedan har jag försökt att skoja med dem på samma sätt fast det är lite svårt och det går inte hem lika bra på distans. Just det där att man har sagt till dem att nu är skoldagen slut men om det är någon som vill bli kvar och hänga och vill berätta något så kunde man bli kvar en stund då skoldagen var slut och så kunde vi ha lite personliga samtal.” - #4

En informant använde sig av *roliga inslag och teman* i undervisningen. Hon tyckte att detta bidrog till att stärka klassandan och höja stämningen. Hon ansåg att det skapade en entusiasm och glädje hos eleverna, som i sin tur underlättade den annorlunda sociala situation de arbetade i.

”Men för att skapa den där relationen och den där iveren att skapa det där sammanhanget tillsammans och den där vi-känslan, så hade vi ibland olika teman på morgonen, att det var ibland pyjamas skulle man ha på sig, eller att man skulle sätta upp en bild på sig då man var liten, att nu skulle man ha svart på sig eller på vappen skulle man ha vapp-utstyrsel bara för att lätta på stämningen.” - #1

Sammanfattning för forskningsfråga 1

För att kunna få en bild av hur informanterna upplevde relationen med eleverna presenterades resultatet utifrån två perspektiv: den professionella relationen och den personliga relationen. Den professionella relationen var ganska jämnt fördelat mellan positiva och negativa erfarenheter men majoriteten av informanterna kunde inte ge ett svartvit svar på den frågan. De flesta av informanterna upplevde att den professionella relationen varierade i förhållande till enskilda elever och att många olika faktorer spelade in i att forma dem. Den personliga relationen tenderade att upplevas mer negativ. Majoriteten av informanterna ansåg att relationen hade sina utmaningar. Utmaningarna var att få eleverna delaktiga, att de spontana samtalen som vanligtvis sker i t.ex. korridorerna i skolan inte fanns under distansundervisningen och att det var svårt att efterlikna på ett digitalt sätt.

Gällande informanternas upplevelser av hur distansundervisningen påverkade relationen lyftes både positiva och negativa aspekter fram. Informanterna upplevde det som roligt att de fick se nya sidor av elevernas liv som de vanligtvis inte ser i skolmiljön samt att både elever och lärare fick en större uppskattning för den personliga relationen. Informanterna upplevde en variation i interaktionen med eleverna. Informanterna upplevde det som positivt att vissa elever som inte syns och hörs mycket normalt kom fram på ett annat sätt under distansundervisningen och dela med sig av sin personlighet mer. Dock fanns det också elever som syntes mindre under distansen och blev mer reserverad. Det som vissa informanter upplevde som utmanande med distansundervisningen var att de inte alltid fick kontakt med eleverna via de digitala plattformarna. En del elever hade inte på varken kamera eller mikrofon och en del elever kanske inte dök upp alls. Detta skapade en ovisshet om elevernas välbefinnande och en orolighet hos informanterna. Relationen påverkades också negativt av distansundervisningen i och med att den personliga kontakten till en stor del föll bort. Informanterna upplevde att de inte kunde vara delaktiga i elevernas liv på samma sätt och att det kändes tråkigt.

Informanterna försökte skapa relationer genom att använda olika metoder. Nästan alla informanter berättade om hur de upplevde att den enskilda kontakten var viktig och att de därför på olika vis gav eleverna enskild bekräftelse i form av t.ex. feedback eller genom att chatta med eleverna. De upplevde att eleverna också uppskattade detta och var glada att få denna kontakt. De flesta informanterna berättade om hur de stärkte relationen genom att vara tillgängliga. De var tillgängliga både i skolrelaterade frågor men även i personliga ärenden. De metoder som

enskilda informanter använde sig av var att vara öppen med eleverna vad gäller hennes eget privatliv och dela med sig av t.ex. hur hennes lägenhet såg ut när eleverna ville veta. En annan informant berättar också om hur hon inkluderade roliga inslag i skoldagen och att de kunde ha roliga teman då och då. Dessa roliga inslag var t.ex. firande av första maj genom att klä ut sig samt ha enklare teman i form av exempelvis pyjamas-dag.

5.2 Distansundervisningen och relationen till kollegorna

Vad gäller relationer inom kollegiet har tre huvudkategorier identifierats med tillhörande underkategorier. Den första huvudkategorin presenterar informanternas upplevelser av den professionella och personliga relationen till kollegerna under distansperioden. Den andra huvudkategorin berör informanternas bild av kollegiets betydelse, både gällande distansundervisning men också närundervisning. Den tredje huvudkategorin fokuserar på distansundervisningens påverkan på relationen till kollegerna.

Tabell 2. Huvudkategorier och underkategorier i resultatet för forskningsfråga 2.

Upplevd relation	Kollegiets betydelse	Distansundervisningens påverkan
<p><u>Professionellt</u></p> <p><i>Relationen var bra... (#1, #8)</i></p> <p><i>... till parallellkollegerna (#3, #5)</i></p> <p><i>Neutrala upplevelser om hur relationen var (#2, #4)</i></p> <p><i>Relationen var inte så aktiv (#6, #7)</i></p>	<p>Kollegiet är av stor betydelse vid närundervisning (#1, #2, #3, #4, #5, #6, #7, #8)</p> <p><u>Behov av kontakt under distansundervisningen</u></p> <p><i>Inget behov av mer kontakt (#2, #3)</i></p> <p><i>... eventuellt med övriga kollegiet (#1)</i></p> <p><i>Fanns ett behov av mer kontakt (#4, #5, #6, #7, #8)</i></p>	<p>Delade åsikter gällande hjälp med planering (#1, #2, #3, #5, #7 / #4, #6, #8)</p> <p>Det professionella stödet var fungerande (#1, #2, #3, #4, #5, #6, #7, #8)</p> <p>Varierande svårighetsgrad i att upprätthålla relationen (#1, #2, #3)</p> <p>Svårare att upprätthålla relationen (#4, #5, #6, #7, #8)</p>
<p><u>Personligt</u></p> <p><i>Relationen var bra (#5, #3)</i></p> <p><i>Relationen var som vanligt (#2)</i></p> <p><i>Relationen blev sämre (#1, #4, #6, #7, #8)</i></p>	<p><u>Skolans engagemang i att stärka den kollegiala relationen</u></p> <p><i>Uppmuntrade kontakt (#1, #3)</i></p> <p><i>Ordnade möjligheter att träffas (#5, #7, #8)</i></p> <p><i>Bristande engagemang (#2, #4, #6)</i></p>	

Upplevd relation

Relationen som lärare har till sina kollegor existerar på två plan. Den professionella relationens fokus ligger bl.a. på elevernas välbefinnande, undervisning och att ha en enad front vad gäller skolans värderingar och principer. Den personliga relationen kan bestå av att bl.a. skoja och skratta i lärarrummet, diskussioner om privatliv samt emotionellt stöd. Informanterna upplevde att den professionella och personliga relationen skiljdes åt vad gäller hur bra de fungerade.

Professionellt

Två av informanterna upplevde att de hade en bra relation till sina kolleger under distansperioden där en av informanterna ansåg att den t.o.m. stärktes. Hon upplevde att relationen stärktes eftersom det skapades en känsla av samhörighet då de gick igenom det tillsammans samt för att de uppmuntrade varandra och använde varandras starka sidor för att skapa en effektiv helhet. Den andra informanten upplevde att de samarbetade helt bra i och med att de gav varandra råd på appar och delade material som kunde hjälpa dem i arbetet.

”Den professionella relationen förstärktes under distansundervisningen och man märkte att det blev ett enormt sånt där vi gör det här tillsammans och vi fixar det, det här är lika nytt oberoende om man har 30 års arbetserfarenhet eller två. Det är en ny situation för alla att nu måste vi bara utnyttja varandras styrkor och se till det.” - #1

”Vi blev ju tvungna att verkligen peppa varandra och stödja varandra under distansundervisningen. Vi har med lärarna en grupp på whatsapp där vi har kontakt med varandra och då under distansperioden så tipsade vi mycket varandra om appar och vad man skulle kunna plocka med i undervisningen på distans. Den vägen hjälptes vi åt.” - #8

Två informanter ansåg att de hade en bra relation med sina parallellkolleger, alltså de kolleger som arbetar med en parallellklass. En av informanterna ansåg att relationen till parallellkollegan var bra och att kollegan blev som en mentor åt henne. Kontakten med övriga kollegiet upplevde hon var relativt regelbundet. Den andra informanten hade också en bra relation till sina parallellkolleger men till det övriga kollegiet tyckte hon att hennes relation försämrades och att hon inte visste hur det gick för de övriga lärarna i deras arbete..

”Nå den här professionella kontakten med mina kollegor upprätthöll jag nog med min egen årskurs, det var fyra parallelllärare, så med de andra lärarna i skolan hade jag nog inte så mycket kontakt förutom då

via lärarmötena, arbetsgrupper. Men det är nog främst den här egna årskursen och då hade vi nog en jättebra kontakt /... / just till de andra kollegorna så tyckte jag nog att kontakten blev sämre, att man koncentrerade sig nog på sitt eget arbete och inte på något annat.” - #3

Two of the informants perceived to be neutral in their experiences of how the relationship was. En av informanterna upplevde att relationen till specifikt parallellkollegerna fortsatte som vanligt och att distansundervisningen inte har haft någon bestående negativ effekt på relationen. Den andra informanten ansåg att den personliga relationen inte existerade under distansundervisningen men att hon delvis hade en professionell relation med sina kolleger.

”Jag skulle säga att vi körde på ganska som innan. Vi hade en gång i veckan samplanering, och vi är såna, jag har alltså två parallell kollegor, att vi är sådana att man kan skicka när som helst och fråga om det är något. Inte var det något /... / Nu jobbar jag igen med samma kollegor och inte skulle jag säga att vår relation har blivit sämre.” - #2

”Det personliga föll helt bort medan det här professionella lyckades vi hålla en del åtminstone.” - #4

Two informants experienced that they did not have such an active relationship with their colleagues. Den professionella relationen bestod under distansperioden av sporadiska träffar med kollegiet när de t.ex. deltog i lärarmöten eller diskuterade med parallellkolleger hur undervisningen skulle genomföras. En av informanterna uttryckte att det i början fanns ett positivt, hoppfullt och stöttande klimat bland lärarna men när de övergick till distans blev arbetet väldigt individuellt. Hon ansåg att detta var tufft och skapade en känsla av ensamhet.

”Då vi fick beskedet att det blir distansundervisning så jobbade vi intensivt i några dagar och då var vi ännu på skolan och stöttade varandra och då var det bra positiv anda och man kunde ta stöd av varandra. Men sedan då våren gick framåt så blev det nog mera att man stannade hemma och jobbade hemifrån och då var relationen så gott som att man inte höll någon kontakt. En gång i veckan höll man kanske ett möte att planera med parallellkollegan att 'hej, hur har du planerat detta, ska vi dela på detta...'. Sedan hade vi kanske lärarmöte en gång per tre veckor, men det var nog jobbigt. Det kändes väldigt ensamt. I början helt okej men sedan då folk faktiskt stannade hemma så inte hade man kontakt varken i jobbgrejer eller personliga grejer.” - #7

Personligt

Enligt informanterna har den personliga kontakten till kollegerna, likt relationen till eleverna, varit svårare att upprätthålla än den professionella relationen. Så var dock inte fallet för alla.

Två informanter anser att de hade en bra relation till sina kolleger. Informanterna fick prata och umgås med sina kolleger när de t.ex. hade planerat klart undervisningen eller genom en större sammankomst med hela kollegiet i form av koordinerade kafferaster. Där fick de utrymme att prata om det rådande läget vad gäller Covid-19 men också hur det var med dem annars. En av informanterna ansåg också att den personliga relationen blev bättre under distansundervisning eftersom det fanns ett behov av att hålla daglig kontakt för att få allt att fungera.

”... / kontakten upprätthölls nog jättebra, också så där personlig. Att först så planerade vi då skolarbetet och stoffet och sedan efter det så kunde man lite prata annat och upprätthålla den vardagliga privata kontakten som man annars har i skolan, så kontakten tyckte jag nog att upprätthölls jättebra /... / också till och med tätare kontakt än man har i skolan, nu blev det ju varje dag som man hade någonting som man funderade på. WhatsApp plingade nog till hela kvällen och så där.” - #3

En av informanterna ansåg att hennes relation till kollegerna var som vanligt, dock med tillägget att den relation hon har till sina kolleger vanligtvis är mera professionell än personlig. Hon berättar att kollegerna kan prata om personliga saker i lärarrummet men att det under distansundervisningen försvann helt. Att de skulle umgås utanför skolan var dock inte aktuellt under distansperioden i och något som inte heller sker under normala omständigheter.

”Det faller ju bort det där att man umgås i lärarrummet och talar om annat än jobb. Den biten föll bort men annars så min relation till mina kollegor är ganska så där professionell hela tiden, det är inte så mycket personligt att vi skulle umgås utanför jobbet eller ja. Man sköter jobbet och sedan går man hem så.” - #2

Fem av informanterna ansåg att den personliga relation de hade till kollegerna blev lidande under distansperioden. De upplevde bl.a. att den personliga relationen till stor del inte existerade för att det blev mest fokus på arbetet, att mycket av det som stärker sammanhållningen i kollegiet, t.ex. kaffestunder i lärarrummet och after work, alltså umgänge utanför arbetstid, föll bort och att de gånger de träffades, t.ex. i form av lärarmöten, inte var så ofta. En av informanterna ansåg också att fast de uppmuntrade varandra och fanns där för varandra kände hon en ensamhet i och med att hon inte hade en parallellkollega eller liknande samarbetspartner.

”Inte egentligen någon personlig kontakt heller på det sättet, det handlade egentligen bara om jobbet. [...] Det var svårare att upprätthålla den där kontakten ändå, då man är i skolan så träffas man hela tiden i korridorerna och då kan man stanna ett par minuter och diskutera och prata och fråga. Men på distans är

det inte så och man ringde bara om man hade något riktigt att fråga och annars ville man inte störa deras arbete. Så svårare nog.” - #6

”Det kändes väldigt ensamt. I början helt okej men sedan då folk faktiskt stannade hemma så inte hade man kontakt varken i jobbgrejer eller personliga grejer.” - #7

”Vi var duktiga på att peppa varandra men sedan igen kändes det ibland att man var ensam med sin egen klass. Vi är en liten skola och alla lärare har sin egen årskurs, att visst fanns det vissa saker där vi samarbetade med, men då det är årskursvis uppdelat så kan man inte på samma sätt samarbeta som i en större skola där det finns flera parallell-klasser och flera lärare.” - #8

Kollegiets betydelse

Kollegiet är en viktig del av lärares arbetsdag, enligt informanterna. Denna del kommer då också fokusera på informanternas åsikt om dess betydelse samt hur aktiv och viktig den upplevdes under distansundervisningen.

Frågan om kollegiets betydelse vid närundervisning fick ett nästintill enhälligt svar och åsikten är att den är av stor betydelse. Sju informanter uttryckte hur kollegiet har betydelse både på det professionella planet samt på det personliga. Kollegiet har betydelse vad gäller arbetsrelaterade uppgifter, exempelvis att planera lektionsinnehåll och stödja varandra i genomförande. Samtidigt är kollegiet också en stor hjälp på det personliga plan eftersom lärarna kan stödja varandra på en medmänsklig nivå. Kollegiet hade betydelse för hela verksamheten enligt informanterna.

”.../ det är nog jätte viktigt, det är liksom A och O för att allt ska fungera bra i skolan, att om vuxna håller ihop och kan kommunicera med varandra och ha ett gott samarbete, både professionellt men också privat, att man kan stötta varandra beroende på vilken livssituation man har, att ha förståelse och att man kan hjälpa en annan om den då behöver hjälp just då och att man själv då någon gång kan få tillbaka, så det är nog jätte viktigt.” - #3

”.../ i närundervisning är det väldigt viktigt och jag jobbar ju i en liten skola, där kan man ju inte undvika varandra, det går ju inte. /... / Man hjälper varandra på olika sätt och så. Jag tycker nog att mina kollegor är en av de bästa sakerna med mitt jobb. Jag tycker så bra om dem och de är så hjälpsamma och snälla. Nu då man kan vara tillsammans i skolan så märker jag nog hur mycket gladare jag är på jobbet än då det var distansundervisning just då man springer på varandra och träffas och man kan utbyta tankar och idéer. Man kan diskutera om man är orolig för en elev. Det är nog så viktigt det där personliga och det där professionella att man har det där i skolan.” - #4

Tre av informanterna ansåg att kollegiet bidrar med ork och trivsel till lärarna. En av informanterna berättade att man genom att ha kolleger har någon att ventilera till och uttrycka tankar och funderingar med. Med kolleger kan man även få det känslomässiga stöd man behöver för att orka i arbetet. Den andra informanten instämde i detta och poängterade hur viktigt det är att man kan ventilera också för elevernas skull. Hon upplevde att om lärare inte får ventilera till någon så byggs frustrationen upp och kan oavsiktligt gå ut över eleverna. Den tredje informanten tyckte att kollegiet har en inverkan på ens motivation och välmående och att det därför är viktigt att det finns en bra stämning.

”Man kan alltid bolla idéer med kollegorna och man kan klaga till kollegorna om man har jobbig dag så man inte tar ut det på eleverna. Den är nog jätteviktig. Där också grejer som sker utanför arbetstiden, just samlingar så skulle vara jätteviktiga att ha. Julfester och bara fysiska lärarmöten som vi inte har fått ha på hela hösten. Så det känns nog som att en viss del av jobbet uteblir så man inte får umgås på samma sätt med kollegorna. Det är jätteviktigt att inte allt handlar om jobbet /... / det är jätteviktigt att upprätthålla relationen. Både för mentala välmåendet och för att få dela med sig av idéer.” - #7

En av informanterna upplevde att det borde finnas utrymme för både diskussioner om arbete men också om livet. Hon anser därför att man inte ska prata om arbetet i lärarrummet utan använda det sammanhanget på att stärka de personliga relationerna.

”Man måste ju samarbeta så att eleverna får samma undervisning /... / det underlättar arbetsbördan massor för man delar på arbetet och man delar idéer. Vi har olika styrkor, någon är bra på en sak och en annan något annat. Vi utnyttjar det ganska långt. Man får själv sätta mera tid på det man brinner för. Personligt tycker jag att man i lärarrummet inte ska tala så mycket om skola kanske, där ska det vara lite mera fritt och jag tycker det är viktigt att man frågar varandra personliga saker att 'hur gick det sedan med din pojke, att stötte han sig, att hur gick det sedan på sjukhuset'. Just att man visar intresse.” - #2

Att kollegiet har en bra sammanhållning är också av betydelse vad gäller elevernas trivsel och att vara ett föredöme för eleverna. Två av informanterna poängterade hur eleverna är medvetna om lärarnas sammanhållning och att en dålig stämning påverkar deras trivsel på ett negativt sätt samt att lärarna måste bete sig på samma sätt som de lär ut åt eleverna för att skapa en god skolkultur. En informant upplevde att en bra gemenskap gör att kollegerna vågar fråga och också kan diskutera svåra ämnen öppet.

”Ja ytterst viktigt att ha goda relationer med kollegorna, det är ju med kollegorna man gör och skapar skolan och hela verksamhetskulturen och förverkligar skolvardagen för eleverna. Om vi på något sätt ska kunna leva som vi lär så behöver vi också vårda oss själva och ta hand om varandra. /... / Ytterst viktigt, både professionellt och privat. Det privata stöder det professionella och det professionella stöder det privata. Sedan är det upp till var och en hur mycket man delar med sig av det privata.” - #1

I ljuset av informanternas åsikter om vilken viktig betydelse kollegiet har behöver fokuset sedan läggas på att se hur informanternas behov av interaktion med kollegerna uppfylldes under distansperioden. Vad gäller just informanternas upplevelse av sitt behov av interaktion fanns det tudelade åsikter.

Tre informanter var av åsikten att de inte var i behov av en mer aktiv relation. De upplevde att de fick den kontakt de behövde när de samplanerade och hade en kontinuerlig relation med parallellkolleger. Två av dessa informanter var inte heller säkra på att de skulle ha orkat ha en mera aktiv relation än den de hade, trots att ena resonerar att det eventuellt skulle ha varit bra att ha kontakt med resterande kolleger.

”Jag tyckte att det var riktigt bra så här, jag tyckte att vi hade en tät kontakt, jag fick den kontakt som jag behövde och jag tror att mina parallellkollegor tyckte samma sak /... / det skulle ha känts för mycket om man sedan skulle ha träffats ännu några andra tider med andra kollegor, att jag tror att folk ändå hade tillräckligt att fundera på och var nöjda med den kontakt som de hade, med de kollegor som de jobbade mest med.” - #3

”Eftersom vi hade det så pass bra med min parallellkollega och med de ämneslärare som också var och undervisade i samma årskurs, så tror jag inte att det skulle ha varit möjligt att ha en aktivare relation. /... / Kanske de kollegor som man automatiskt inte kom i kontakt med så skulle man behöva ha någon mera plattform eller samvaro, men och andra sidan då jag tänker tillbaka så vet jag inte om man skulle ha tid eller ork heller eftersom det var så intensivt allt.” - #1

Fem av informanterna var av åsikten att de skulle ha velat ha en mera aktiv relation med sina kolleger. En av informanterna upplevde att de personalmöten de hade mest handlade om arbetet och inte gav utrymme för personlig interaktion. Hon säger då att hon efter denna distansperiod, som bl.a. bestod av att behöva sitta själv hemma i en soffa, uppskattar gemenskapen i skolan.

”Jo, jag skulle ha vilja ha det [en mera aktiv relation]. Jag önskar att man någon gång i veckan skulle ha orkat ha en sådan här AW [after work], att vi skulle ha tagit oss mera tid att så här att ha terapimtal med varandra. Att faktiskt prata med varandra och intressera oss för varandra. /.../ Allt föll nog snabbt bort

och man insåg då man satt här hemma i soffan två månader hur viktig den är att den där den samvaron med kollegorna, med eleverna också förstås men sedan då man satt här då och insåg att nu har man igen inte träffat en levande människa på en månad förutom på distans så insåg man nog att det är ganska viktigt det där allt annat som händer förutom undervisningen i skolan.” - #4

Hon upplevde också att det var mycket som hon nu i efterhand har fått reda på gällande personliga saker som hände i hennes kollegers liv under distansperioden som hon missade när de hände. Hon önskade också därför att de skulle ha haft en mera personlig relation med kollegerna så att de skulle ha varit mera involverad i varandras situationer och fått chansen att dela med sig av livet.

”... / nog var det så att ’ajjaa, nu har vi vattenläckage hemma, ajjaa du har opererats under våren att okej’. Just det här som man annars skulle ha fått veta direkt har farit bort, att ’ajjaa du har fått ett barnbarn igen och du har skaffat hund’, just allt det skulle jag ha önskat att vi skulle ha försökt att hålla kvar och sådär. Att just allt det här personliga önskar jag att vi skulle ha hållit kvar med kollegorna. Vi träffades ju ändå så här då vi hade personalmöte så träffades man professionellt så här, men det här personliga och privata skulle ha varit viktigt att hålla uppe.” - #4

Fyra av de fem informanter som kände ett behov av mer interaktion kände samtidigt att det var så mycket jobb att fastän de ville ha en mer aktiv relation tror de att de inte hade haft tid för det. De poängterade att de själva hade mycket att göra gällande undervisning, både att förbereda det och genomföra det, och att det hade varit svårt att hinna med att umgås med kollegerna.

”Jag vet inte om jag skulle ha hunnit. Kanske att man varje dag skulle ha haft den där kafferasten i lärarrummet. Men nu var det så där att ingen hann. Så två dagar i veckan hann alla. Men det skulle ha varit roligt om alla skulle ha måsta vara varje dag på den där kafferasten. Kanske man skulle ha behövt tvingas till att ta den där pausen och umgås vilket säkert skulle ha varit jättehälsosamt. Nu var det mer att jag inte hinner. Så det skulle jag ha önskat. Men sedan så skulle man nog inte ha hunnit eftersom allt tog så mycket mera tid än i skolan att kolla upp uppgifter osv.” - #5

”Det var ganska svårt att möjliggöra någon sådan här kontakt eftersom alla hade så mycket jobb då så man hann inte med så mycket annat. Det skulle ha varit helt trevligt med fler än bara ett lärarmöte i veckan, att kunna lite mera diskutera.” - #6

Vad gäller skolans engagemang i att skapa en gemenskap i kollegiet upplevde informanterna att de stödde detta på olika sätt. Två informanter berättade om hur de uppmuntrades att ha kontakt med sina kolleger och ha en relation med dem.

”Jag tyckte nog att vår rektor poängterade många gånger att kom ihåg att ha kontakt med varandra, att ni kan hjälpa varandra och ni har hjälp att få om ni upprätthåller den där kontakten så blir det lättare, så det tycker jag nog att fungerade bra.” - #3

Tre informanter upplevde att de ordnades möjligheter för kollegiet att umgås och ha roligt tillsammans genom exempelvis kafferaster. En informant ansåg dock att fast rektorn försökte ha roliga inslag som exempelvis frågesporter så var det ovanligt att man skulle se kollegorna ansikte mot ansikte och att detta var tufft. En informant berättade också om hur deras försök att stärka sammanhållningen i kollegiet genom att planera utflykter och sammankomster också ställdes in p.g.a. kravet på distans.

”Det är ganska svårt i vår skola så finns det flera olika byggnader så vi blir ganska isolerade, i byggnaden som jag jobbar är årskurs 5–6 så jag var förstås närmare med kollegorna där. Men rektorn hade nog på distans videosamtal, kunde ha några roliga grejer. Då vi hade ett möte på distans så kunde vi ha någon rolig frågesport. Men jätte sällan att man skulle se alla kollegor face to face så det är tråkigt. Försöka så gott som vi kan utan att fysiskt träffas är jättesvårt egentligen.” - #7

”Vi hade våra träffar flera gånger i veckan. Men sedan nu under våren så hade vi planerat att vi har ju varje år annars något sånt att vi far ut i skogen hela kollegiet att vi har en dag då vi gör något skoj. Men allt det föll ju bort under våren. Vi hade inget sådant alls.” - #8

Tre informanter upplevde att det inte var så mycket engagemang från skolan sida vad gäller att uppmuntra och skapa en gemenskap i kollegiet. Den första informanten berättade om hur det vid närundervisning ordnas träffar och evenemang som stärker sammanhållningen men att det under distansperioden bara ordnades lärarmöten som gick ut på att de skulle lyssna på vad rektorn delade. Den andra upplevde att de bara träffades via videomöten p.g.a. lärarmöten men att det annars inte gjordes så många ansträngningar till att umgås. Den tredje informanten ansåg att det inte hade varit så mycket engagemang i att upprätthålla relationen men att hon samtidigt inte kunde och ville skylla på skolan, utan resonerade att det automatiskt bara blev så att alla fokuserade på sitt egna arbete.

”Det är jättebra annars då det inte är på distans. Då har vi massor med AW [after work] och workshops och team building osv. Men under distans? Vi hade kanske något lärarmöte. Det har vi annars en gång i veckan och då fick man ju se alla, men då var det ändå så där att alla skulle stänga av mickarna och ingen

skulle prata, endast rektorn. Så inte vet jag om skolan har gjort så mycket för att bygga relationer mellan lärare, inte vad jag kommer på nu.” - #2

”Det har nog egentligen inte varit någonting. Det har nog inte funkat så bra på distans som jag hade önskat. Men det är inte skolans fel på det sättet. Vi blev alla så i sina egna bubblor på våren så man hade bara fokus på att överleva den här perioden så jag tror att det var lite det. Kanske skolan skulle ha kunnat gjort mera på något sätt, jag vet inte.” - #4

Distansundervisningens påverkan

Distansundervisningen påverkade relationen till kollegerna på både positiva och negativa sätt. Kollegornas upplevelser av att samplanera undervisningen var delade.

Fem informanter ansåg att de hade ett bra samarbete och att den hjälp de fick av kollegerna i att planera undervisningen var bra. De planerade undervisningen ihop, var rättvisa i att dela upp arbetsbördan och delade fritt material med varandra. Informanterna kände en uppskattning och en lättnad i att ha detta stöd i planeringen. Två av informanterna lyfte fram hur de tror att det skulle vara krävande om man som ensam lärare skulle behöva göra samma sak.

”Det är nog en stor fördel att man är flera och kan planera tillsammans och någon kan fundera på ett ämne och någon annan kan fundera på ett annat ämne och sen kan man få idéer av varandra och sedan att tillverka material, nu tillverkade vi ju mest videon och digitala blad eller instruktioner till uppgifter, så då kunde man göra så att en gjorde en sak och en annan en annan sak och så delade man med alla.” - #3

”Just då jag hade en parallell kollega och vi drog samma program så var det jättebra, någon gång om jag ville göra något annat så gjorde jag det så jag kände att jag hade den där kreativiteten ändå. Men vi kunde ändå göra samma saker om vi ville och vi delade med oss av material. Det var nog jättegivande. Det skulle ha varit jätt tungt att göra allting själv.” - #5

Tre av informanterna ansåg att de inte fick så mycket stöd vad gäller planering utan att de behövde sköta mycket själv. En av informanterna beskrev det som att alla var i sin egna bubbla och fokuserade på det jobb som de själva behövde göra. Hon ansåg att distansundervisningen kom på så snabbt så det var bråttom att få något planerat för ens egen klass. En av informanterna var av samma åsikt med tillägget att hon fick hjälp med planeringen om hon själv inte hade några idéer. Den sista informanten berättade om hur lärarna hade fått direktiv och riktlinjer om

vad de ska tänka på men när det gällde själva utformningen av lektionerna så skötte de det självständigt.

”.../ där hjälptes vi nog faktiskt inte alls åt måste jag säga. När det kom så fick vi på oss en dag att planera och vi fick nog inte någon tid alls att planera, så det var nog bara att vi hann kolla att var är det enklast att ha videosamtal och det var det enda vi hann göra tillsammans. Sedan försvann vi nog alla in i våra egna bubblor och vi satt alla på varsitt håll och funderade hur man skulle sköta det här jobbet och allting. Vi planerade inte alls något tillsammans och vi var nog alla i våra egna bubblor. /... / då vi är i skolan planerar vi mycket mera tillsammans gemensamma grejer osv. men nu då det var distansundervisning så inte blev det något att vi gjorde något tillsammans.” - #4

Alla informanter höll mer eller mindre med om att det professionella stödet fanns inom kollegiet under distansundervisningen. Informanterna ansåg att det var extremt viktigt att det professionella stödet fungerade under denna period. Arbetet kunde då fördelades jämnt mellan dem och således blev arbetsbördan lättare. Informanterna delade material med varandra, var medvetna om att de kunde fråga om hjälp om de behövde det och gav stöd vid funderingar om de digitala verktygen. Att de också gav uppmuntran och komplimanger åt varandra bidrog till miljön av stöd. En informant poängterade dock också att hon inte frågade kollegorna om hjälp om det inte var nödvändigt i och med att det var krångligare vid distansundervisning. Hon sa att hon vanligtvis enkelt kunde gå till en kollegas klass och fråga om hon undrade något men att hon inte tänkte på att göra det under distansperioden.

”.../ för att fixa en sådan utmanande situation som distansundervisningen är så är det nog jätte viktigt med goda kollegor och relationer /... / Allt peppande och vi fick en väldigt peppande kultur, att man skrev sådär ’bra jobbat, tack för idag, imorgon nya tag och imorgon testas vi på detta, wow den här har gjort det här, att kolla in det här’ /... / Vi rörde oss på en väldigt stödjande nivå och uppmuntrande nivå.” - #1

”... / jag kände att jag synkade bra med parallell kollegan som jag redan hade träffat före. Vi delade också så att vi hade samma program för våra elever och så delade vi på jobbet. Vi minskade på det sättet på arbetet och vi kunde dra nytta av varandras material /... / jag har nog alltid kunnat fråga om det har varit något och antingen har de svarat eller sagt vem jag ska fråga.” - #5

”Stöd så tycker jag att jo vi peppade varandra och gav råd och tips till varandra. Där i whatsapp gruppen så kunde man länka något tips på en app till varandra och det tyckte jag var jättebra. Där fanns mycket man kunde utnyttja i sin egen undervisning.” - #8

En informant lyfte också upp hur rektorn i skolan visste om att det var stressigt för lärarna och att hon då brydde sig om lärarnas välmående och ville vara medveten om hur de hade det.

”Rektorn skickade också mejl att vi skulle berätta om vårt mående, så hon tog det jätte på allvar att alla skulle må bra eftersom det var en jättestressig period ändå. Man fick den hjälp man behövde då man behövde det. Helt bra stöd i alla fall fast vi egentligen inte hade så mycket kontakt.” - #6

En informant berättade hur rollerna vändes under distansperiod och att de yngre lärarna fick vara ett stöd åt de äldre vad gäller den digitala sidan. Han berättade om hur de äldre lärarna var oroliga över att behöva förstå sig på det digitala och att han då var tacksam över hur kollegiet stödde varandra och hjälpte varandra i denna process av inläring.

”I början då vi förberedde det så då var det väldigt viktigt och man märkte i skolan att de äldre kollegorna kände sig jättestressade med tekniken. Men vi hade ett jättebra team och vi hjälpte de andra kollegorna att komma igång med det här. Jag är jättetacksam över det stöd vi hade i vårt lärar-team i vår årskurs och alla inblandade där. Jätteviktigt.” - #7

Vad gäller att upprätthålla kontakten med lärarna ansåg tre informanter att det varierade beroende på kollegan. Om det var en kollega som de planerade undervisning med eller samarbetade kring grupper med ansåg de att kontakten var bra. När det dock gällde resten av kollegiet ansåg informanterna att det var svårare att upprätthålla kontakten.

”Man hade ju kontakt med vissa lärare men inte närapå med alla. Så på det sättet blev det ju sämre på distans.” - #2

”Till mina parallell kollegor tycker jag inte att det var någon skillnad för vi hade redan en så bra kontakt till varandra före distansundervisningen, vi visste var vi hade varandra /... / till de andra kollegorna så tyckte jag nog att kontakten blev sämre, att man koncentrerade sig nog på sitt eget arbete och inte på något annat. Och det är ju ofta just i lärarrummet som man träffar de andra kollegorna sedan, som man inte jobbar med så intensivt och det föll ju bort i och med distansundervisningen.” - #3

Fem informanter ansåg att det blev svårare att upprätthålla kontakten till kollegerna. Informanterna berättade om hur de normalt stannar upp i farten och pratar med sina kolleger i skolans olika utrymmen när de möts. I och med att detta inte var ett alternativ under distansperioden försvann många möjligheter att interagera på ett naturligt vis. Informanterna

ansåg att kontakten snabbt föll bort under distansperioden. En informant beskrev det som att de alla var i sin egna bubbla. En informant berättade om hur de träffar som ordnades digitalt upplevdes som menade att vara korta och koncisa, vilket ledde till att informanten inte upplevde det som ett lämpligt sammanhang där kollegiet kunde umgås.

”Svårare för det var inte spontana träffar, utan de var inplanerade och ändå inte utdraget långa, det var ändå ganska stressigt under distansperioden eftersom man skulle rätta vad de hade gjort och sedan planera morgondagen. Så jag tyckte nog det var svårare. Nu måste man förbereda mycket mer. Man sågs inte i lärarrummet eller som rastvakter och satt inte och pratade dittan och dattan. Det blev inte lika personligt och inte lika ofta som man sågs.” - #5

”Det var svårare att upprätthålla den där kontakten, ändå då man är i skolan så träffas man hela tiden i korridorerna och då kan man stanna ett par minuter och diskutera och prata och fråga. Men på distans är det inte så och man ringde bara om man hade något riktigt att fråga och annars ville man inte störa deras arbete. Så svårare nog.” - #6

”Absolut svårare. När man är fysiskt på jobbet så har man det där stödet och umgås och kan prata ut saker som kanske man har gått och tänkt på och vill höra en åsikt till. Men genast då man fysiskt inte är på jobb så uteblir det snabbt det där den där kontakten. Så den blev svårare, jättemycket svårare.” - #7

Sammanfattning av forskningsfråga 2

Distansundervisningen påverkade de kollegiala relationerna. Största delen av informanternas ansåg att den professionella relation till sina kolleger var bra eller åtminstone nöjaktig. De informanter som hade upplevt en positiv professionell relation hade gjort detta eftersom de i kollegiet hade varit uppmuntrande mot varandra, visat stöd i form av hjälpsamhet samt haft en regelbunden relation. Några av informanterna som inte bara fokuserade på relationen till parallellkollegerna utan även fokuserade på relationen till övriga kollegiet ansåg de att relationen antingen var nöjaktigt regelbunden eller dåligt. Den personliga kontakten ansågs av majoriteten av informanterna vara dålig. De flesta av lärarna tyckte att relationen inte var så regelbunden och personlig som de skulle ha velat att den var. De upplevde att de träffar och evenemang de vanligtvis har i skolan är en bra sak för den personliga kontakten och när alla de träffarna till största delen föll bort blev relationen lidande. De informanter som inte hade parallellkolleger upplevde att både den personliga och professionella relationen var besvärlig att upprätthålla.

Alla informanter ansåg att kollegiet vid närundervisning betyder mycket. Kollegiet hjälper på ett professionellt plan med arbetet i form av råd och tips om undervisning och material. De hjälper även på ett personligt plan i form av emotionellt stöd i frågor som berör eleverna och deras välmående samt lärarnas egna privata prövningar. När de sedan skulle analysera hur deras behov av kontakt med kollegiet uppfylldes under distansperioden upplevde majoriteten att deras behov inte blev möta. De skulle ha velat ha en mera aktiv relation med sina kolleger. Samtidigt ansåg de att det var så mycket jobb att de inte vet om de skulle ha orkat. Hur skolan hade främjat en gemenskap i kollegiet tog sig i uttryck genom olika metoder. Några informanter berättade om hur det hade prickats in gemensamma kaffestunder som lärarna kunde delta i. Andra berättade hur de hade blivit uppmuntrade att ta kontakt med kollegerna och ha kontakt med dem. Det fanns även några som berättar om hur skolan inte var så involverad i att skapa en gemenskap.

Distansundervisningen påverkade relationen på olika sätt. Det var jämt fördelat vad gäller uppfattningen om hur mycket stöd de fick i att planera undervisning. Hälften upplevde hur de inom kollegiet delade material och idéer med varandra och gav råd på hur de skulle genomföra det medan andra hälften upplevde att de skötte planerandet självständigt och inte fick så mycket stöd. Att de inte fick så mycket stöd uttryckte en del var för att de inte ville störa kollegerna då de trodde att kollegerna hade tillräckligt mycket jobb redan. Alla informanter ansåg dock att det professionella stödet fanns tillgängligt om det behövde det och de kände att de kunde fråga om hjälp av sina kolleger om de skulle behöva det. Alla informanterna upplevde att det fanns en prövning i att upprätthålla relationen till sina kolleger. Vissa upplevde att de på ett bra sätt kunde upprätthålla relationen till de kolleger de samarbetade med medan relationen till kolleger som de inte har arbetsuppgifter ihop med vara svårare att bevara. Majoriteten av informanterna var ändå av den åsikten att relationen var mycket svårare att upprätthålla. De berättar om hur kontakten vanligtvis sker spontant i skolan olika utrymmen och att de kan stanna och prata när de möts där. Under distansperioden då det inte fanns chans till dessa spontana möten upplevdes det svårare att kontakta kollegerna.

6 Diskussion

I detta kapitel presenteras hur resultatet sammankopplas med avhandlingens syfte och tidigare etablerade litteratur. Kapitlet berör även avhandlingens val av metod, datainsamling och riktighet vad gäller hanterandet av resultat och analys. Dessa aspekter speglas också mot relevant litteratur. Förslag till fortsatt forskning ges också.

6.1 Resultatdiskussion

Syftet med avhandlingen var att lyfta fram nyutexaminerade klasslärares upplevelser kring hur relationen med elever och kolleger var under distansundervisningen. Baserat på syftet utarbetades två forskningsfrågor fram. Den första forskningsfrågan var "Hur upplever nyutexaminerade lärare relationen till eleverna under distansundervisningen?". De tre huvudkategorier som uttyddes ur resultatet var den upplevda relationen, distansundervisningens påverkan samt relationsskapande metoder som informanterna använde. Den andra forskningsfrågan var "Hur upplever nyutexaminerade lärare relationen till kollegerna under distansundervisningen?". Resultatet gestaltades i form av tre huvudkategorierna, vilka var den upplevda relationen, kollegiets betydelse samt distansens påverkan.

6.1.1 Distansundervisningen och relationen till eleverna

Resultatet för den första forskningsfrågan, som behandlade hur relation mellan läraren och eleverna var under distansundervisningen, visade att den professionella relationen till eleverna upprätthölls relativt bra av majoriteten av informanterna. Informanterna ansåg att relationen till eleverna var bra eller att den var bra till åtminstone en del elever. Dafgård (2001, s. 30–31) skriver om hur distanslärares arbetsuppgifter vad gäller undervisning är att underlätta elevernas inläring, stödja elevernas motivation genom att göra skapa stimulerande undervisning samt ge respons som hjälper eleverna att se sin egen utveckling. Nästan alla informanter berättar om hur en av de metoder de använde för att främja relationen med eleverna var att ha individuell kontakt med dem och se varje elev. Några informanter berättade också om hur något de upplevde var positivt med distansundervisningen var att det var lättare att ge respons åt varje elev. Att många informanter upplevde att den professionella relationen var bra kan då ses som

förståelig i och med att de använde sig av de tillvägagångssätt som Dafgård nämner. Några informanter berättade dock om hur relationen till eleverna hade krävande stunder också. De tekniska aspekterna var något som lyftes fram som en krävande aspekt. Informanterna upplevde det svårt när en elev inte hade på varken kamera eller mikrofon. De upplevde en ovisshet, både i och med att de inte hade någon kontakt med eleverna och inte visste vad den eleven gjorde men också eftersom de inte visste hur de skulle hantera den situationen. Hrastinski (2009, s. 77, 82) konstaterar att en av de viktigaste förmågorna en lärare måste ha vid distansundervisning är förmågan att uppmuntra eleverna till att delta i undervisningen och aktivt vara en del av undervisningen. Han förklarar hur läraren kan göra detta genom att skapa undervisning som är präglad av exempelvis samarbete elever emellan samt rimliga prestationskrav. Genom att eleverna får samarbeta och stödja varandra i inläringen och göra det på ett sätt som inte kräver en väldigt mycket av dem akademiskt kan det locka eleven till att aktivt delta i lektionen. Quigley (2017, s. 105) förklarar också att när en person känner sig lycklig och trygg kommer hen vara mer benägen att uttrycka sig och dela med sig mer av sina tankar och åsikter. Att eleverna får jobba med sina klasskamrater och inte behöver ha press över att prestera kan tänkas bidra till deras ökade känsla av lycka och trygghet, som i sin tur främjar elevernas öppenhet. Vad läraren kan kräva av dem vad gäller deltagande skriver Hrastinski (2011, s. 151) är en fin balans mellan att till en viss del respektera deras ovilja att interagera men också kräva deltagande som främjar deras utveckling akademiskt. Lärandet är en social företeelse, vilket innebär att eleverna behöver delta till en viss mån för att också lära sig något.

Den personliga relationen upplevdes mer problematisk. Informanterna upplevde en svårighet i att etablera en personlig kontakt med eleverna på distans, vilket i sin tur ledde till att informanterna upplevde att den personliga kontakten med eleverna föll bort till en stor del. Kreijns, Kirschner och Jochems (refererat i Hrastinski, 2011, s. 148) förklarar att det inte är något ovanligt eftersom det som vid distansundervisning är svårare än tekniken att handskas med är att lyckas skapa en social gemenskap. Att detta är en vanlig del av distansundervisning är dock inte något som lätt ska förbises. Engestang (2004, s. 25) lyfter fram hur distansarbete inte minskar utan ökar människors behov av bekräftelse och att bli sedd. Att informanterna då upplevde att kontakten med eleverna föll bort är inte en bra följd. Larsson (2004, s. 107) poängterar också hur den personliga relationen inverkar på den professionella, vilket innebär att båda behöver arbetas på för att skapa en god lärmiljö och en givande helhet. Informanterna ansåg att relationen till en stor del föll bort i och med att spontaniteten också uteblev. De berättade att de vanligtvis kan stöta på elever i korridoren och andra skolutrymmen och där

utbyta några ord med dem. I och med att detta inte är möjligt på distans behöver lärare sätta extra ansträngning på att skapa en bra gemenskap med hjälp av digitala medel. Larsson (2004, s. 107) skriver hur det är viktigt att eleverna har tillfällen där de får umgås och prata om annat än undervisningen och lektionsinnehållet. Umgänget utanför undervisningens ramar är alltså något som lärare ska arbeta på att inkludera i skoldagen. Två informanter pratade om hur de försökte få in humor och glädje i skoldagen. En gjorde det genom skämt, med parenteser att hon inte alltid lyckades jättebra, medan den andra försökte göra det genom roliga inslag och teman. Quigley (2017, s. 125) anser att detta är en bra metod att använda sig av, inte bara på distans utan även vid närundervisning. Han förklarar att ett leende från läraren leder till att eleverna får en positiv bild av läraren, att eleverna registrerar innehållet som mer intressant och att den återkoppling läraren ger tas emot på ett mer meningsfullt sätt. Hanneberg och Hedberg (2019, s. 97–98) stämmer in i detta och uppmuntrar lärare att skratta med sina elever, i och med att detta hjälper att bygga relationen.

6.1.2 Distansundervisningen och relationen till kollegerna

Informanternas upplevelse av den professionella relationen till kollegerna var att den till en stor del var bra. Det behöver dock poängteras att de informanter som upplevde en positiv relation till kollegerna hade parallellkolleger, alltså att de samarbetade med en annan lärare i en parallellklass. Många av de som däremot inte hade en parallellkollega upplevde att den professionella relationen var dålig. Alla informanter upplevde dock att de kunde ta kontakt med kollegerna och få stöd i planeringen om de behövde det. Angelöw (2002, s. 152–153) samt Lennér Axelson och Thylefors (2018, s. 170, 175) poängterar att stödet inom kollegiet är en viktig resurs som vid korrekt användning kan minska lärarnas stressnivå och arbetsbelastning. De lärare som hade en parallellkollega att samarbeta med borde därför ha haft ett bra hjälpmedel vad gäller att planera undervisning och skapa material. De lärare som däremot inte hade ett formellt stöd under distansundervisningen kan då i kontrast tänkas ha haft en större arbetsbelastning och känt en större press med undervisningen. Det som framkom i undersökningen var dock att hälften av informanterna upplevde att de fick sköta mycket av planeringen själv, trots att vissa hade en parallellkollega. Fastän informanterna ansåg att de hade tillgång till stöd om de behövde det var de inte så frimodiga i att ta kontakt med övriga kolleger. Detta eftersom de hade uppfattningen att kollegerna säkert hade en tillräckligt stor börda på sig

och att de inte ville störa dem. Många informanter tog därför ansvar för sin egna undervisning och skötte det självständigt.

Den personliga relationen till kollegerna upplevdes av majoriteten som dålig och inte tillräcklig för att uppfylla deras behov av kontakt. De upplevde att den personliga relationen uteblev och att de inte hade så mycket kontakt som de skulle ha velat ha. De upplevde att en stor del av uppmärksamheten låg på att få fungerande undervisning, och att detta i sin tur inte gav så mycket utrymme för den personliga relationen. Angelöw (2002, s. 152) förklarar att kollegernas stöd på ett personligt plan kan bidra till att lärarnas hälsa blir bättre, deras trivsel förbättras samt kan känslan av stress minska. I och med att informanterna upplevde distansundervisningen som en stressig period som krävde mycket av dem, borde den personliga kontakten med kollegerna ha varit något som skulle prioriteras. Om kontakten med kollegerna skulle ha varit mer aktiv kanske arbetsbördan skulle ha upplevts som lättare och mer överkomlig. Fem informanter upplevde att skolan hade satsat på att främja kontakten mellan kollegerna men trots detta upplevde tre av dessa fem, och fem sammanlagt, att den kontakt de hade med kollegerna inte var tillräcklig. Engestang (2004, s. 87) anser att de stunder som stärker samhörigheten och främjar närhet är gemensamma kaffestunder eller olika möten som också ger utrymme för personliga samtal. Hon betonar att dessa stunder är väldigt viktiga och att de borde prioriteras. En av informanterna lyfte specifikt fram viljan om flera gemensamma kaffestunder under distansundervisningen medan många informanter lyfte fram en önskan om flera gemensamma stunder i allmänhet där de skulle få chansen att umgås och prata om annat än undervisning och jobb.

Vad gäller den digitala sidan av distansundervisningen poängterade en informant att det som var roligt var att de som kollegium kunde vara till nytta och hjälpa de äldre lärarna med det digitala, i och med att de äldre lärarna var oroliga för hur de skulle hantera det tekniska. Gudmundsdottir och Hatlevik (2017) skriver att läraryrket, som många andra yrkesbranscher, blir alltmer digitaliserat och att det som lärarutbildningen då bl.a. har i uppgift är att förbereda nya lärare på detta och ge dem de redskap som behövs för att kunna implementera digitalisering i undervisningen. De har genom sina efterforskningar kommit fram till slutsatsen att lärarutbildningen ofta inte lyckas så bra med detta undervisningsmål och att de digitala kunskaper som nytexaminerade klasslärare besitter inte är tillräckliga för att kunna hantera den komplicerade undervisningssituation där dessa kunskaper behövs. Om man jämför Gudmundsdottir och Hatlevik (2017) med den upplevelse som en informant hade av den

digitala sidan och övergången från närundervisning till distansundervisning så är slutsatsen att det i detta fall inte stämde. I detta fall var det de yngre lärarnas digitala kunskaper som var till hjälp för kollegiet och det som gjorde att de äldre lärarna lättare kunde komma in i hur den digitala undervisningen skulle hanteras.

6.2. Metoddiskussion

Denna avhandling ingår i ett projekt som undersöker nytexaminerade klasslärares upplevelser av olika yrkesrelaterade fenomen. I och med att den kvalitativa forskningsmetoden försöker förstå fenomen utgående från informanternas perspektiv, som de i sin tur erhållit genom upplevda erfarenheter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 39), valde jag att använda mig av denna forskningsmetod. De upplevda erfarenheter som var i fokus i denna avhandling var de upplevelser som nytexaminerade klasslärare hade gällande relationen till eleverna och kollegerna under perioden av distansundervisning våren 2020 p.g.a. coronapandemin. Eftersom avhandlingens syfte var att försöka förstå dessa upplevda erfarenheter och tolka dem valdes den hermeneutiska forskningsansatsen, i och med att den försöker analysera helheten och hitta återkommande delar som ger en förståelse för det som undersöks (Ödman, 2007, s. 48–49). Denna undersökning har alltså strävat efter att analysera och tolka data på ett sätt som uppfattar informanternas upplevelser och urskiljer de särdrag som informanterna förmedlar med sina svar.

Utgående från avhandlingens syfte och forskningsansats valdes forskningsintervjun som datainsamlingsmetod. Denna datainsamlingsmetod söker få fram upplevelser och åsikter, vilket är målet med avhandlingens undersökning. En annan datainsamlingsmetod skulle eventuellt också ha fått fram detta, men i och med att den kvalitativa forskningsintervjun gör att informanterna är mer öppna med sina svar var den att föredra. Holme och Solvang (1997, s. 99) förklarar att informanterna är mer öppna med sina svar eftersom intervjun liknar ett vardagligt samtal, vilket är en situation där personer är relativt öppna med sina tankar och åsikter. Denna erfarenhet hade även jag vid genomförandet av intervjuerna. Jag upplevde att informanterna delade med sig av sina ocensurerade åsikter, både vad gäller det positiva men även det negativa, som i sin tur gav mig en mångsidig och framom allt sann upplevd bild av distansundervisningen och hur den påverkade relationerna. Den form av intervju som användes var den semistrukturerade intervjun. Den semistrukturerade intervjun valdes eftersom den har

utformade frågor som tas upp men den ger informanten kontroll över resultatets utfall i och med att det är de som styr vilken riktning data tar (Lindstedt, 2019, s. 211). Jag föredrog denna metod eftersom jag kunde ställa frågor som säkerställde att jag fick svar på vad jag undersökte men samtidigt kunde informanterna ge sina ocensurerade och obegränsade tankar och åsikter. Intervjuerna samlades in tillsammans med en annan skribent och de transkriberades av en forskningsassistent. Totalt åtta intervjuer samlades in. De fördelar jag upplever att undersökningen hade var en minskad arbetsbörda vad gäller att bl.a. hitta informanter samt genomföra intervjuerna i och med samarbetet med den andra skribenten. Detta som på ett sätt var en fördel var också en nackdel, i och med att jag med detta tillvägagångssätt inte var delaktig i alla intervjuer och inte var tillgänglig att förklara och svara på eventuella frågor som kan ha kommit under intervjuens gång. En annan fördel som jag kunde dra nytta av i och med att jag ingick i ett forskningsprojekt var att en forskningsassistent transkriberade intervjuerna åt mig. Detta var en fördel i och med att även detta lättnade på arbetsbördan och gjorde att jag kunde fokusera på andra delar av avhandlingen. Den nackdel som dock uppstod p.g.a. detta var att jag på samma sätt inte kunde komma in på djupet av data som man gör när man själv transkriberar. Genom att transkribera själv får forskaren en annan förståelse av det insamlade data eftersom hen då samtidigt kan analysera t.ex. informanternas tonfall och betoningar. Forskare behöver alltid jämföra fördelar respektive nackdelar och själv avgöra vilka val som ger det bästa slutresultatet. Jag håller fast vid att det bästa valet var att låta forskningsassistenten transkribera. Orsaken till denna ståndpunkt är för att jag på detta sätt kunde arbeta mot att avhandlingen som helhet var väl genomförd.

Lindstedt (2019, s. 49–53) exemplifierar hur forskaren är etisk genom att bl.a. vara ärlig om vad forskningen upptäcker, vara transparent kring tillvägagångssätt, resultat och eventuella affärsmässiga kopplingar, inte stjäla forskning av andra samt värna om människors, djurs och naturens välmående under forskningens gång. Jag anser att jag har följt de etiska riktlinjerna som förespråkas eftersom jag detaljerat skrivit om hur datainsamlingen gjordes, jag har lyft fram flera olika synvinklar som informanterna hade om distansundervisningen samt tänkt på hur jag kunde säkerställa informanternas välbefinnande under intervjuprocessen. TENK:s riktlinjer för hur en undersökning kan vara etiskt korrekt följdes också. Dessa inkluderar respekt för informanternas autonomi och människovärde, rätt till personlig frihet, integritet och yttrandefrihet samt respekt för informanternas rätt till att privatlivet skyddas. Informanternas autonoma rätt säkerställdes genom att de frivilligt deltog i undersökningen och när som helst hade rätt att avbryta sitt deltagande. I och med att de etiska riktlinjerna följdes främjas också

undersökningens tillförlitlighet och trovärdighet. Denscombe (2019, s. 409–410) presenterar hur forskaren säkerställer tillförlitlighet genom att detaljerat rapportera metoder som användes, hur data analyserades samt för de beslut som gjordes. Yin (2013, s. 83–84) förklarar att trovärdigheten säkerställs genom att det insamlade data har tolkats på ett sätt som speglar fenomenet som det verkligen är. Eftersom jag utförligt redogör för hur undersökningen gått till och visar alla synvinklar som urskildes från materialet anser jag att undersökningens trovärdighet och tillförlitlighet har uppfyllts.

6.3 Förslag till fortsatt forskning

Denna avhandling hade sin utgångspunkt i att förstå nyutexaminerade lärares upplevelse av distansundervisningen och hur relationen med eleverna och kollegerna var. I och med att lärarnas åsikter om detta ämne blivit hörda i denna avhandling skulle det vara intressant att se på fenomenet från elevernas synvinkel. Fokus skulle alltså kunna vara på att försöka förstå elevers upplevelser av hur distansundervisningen påverkade relationerna som är mest aktuella under deras skoldag, alltså relationen till de andra eleverna samt klassläraren. Med forskning som har fokus på elevers upplevelse skulle det komplementera och bidra till att skapa en helhetsbild av vilka följder distansundervisning har på relationerna i skolan. Man skulle även kunna forska i hur klasslärare tyckte att relationen till föräldrarna och vårdnadshavarna fungerade under perioden av distansundervisning.

Litteratur

Angelöw, B. (2002). *Friskare arbetsplatser - Att utveckla en attraktiv, hälsosam och välfungerande arbetsplats*. Lund: Studentlitteratur.

Aspfors, J. (2010). "Happy and inspired pupils brighten up the days" - *Newly Qualified Teachers' satisfying experiences during their first years of teaching*.

Aspfors, J. (2012). *Induction Practices - Experiences of Newly Qualified Teachers*. Åbo Akademi University.

Aspfors, J. & Bondas, T. (2013). *Caring about caring: Newly qualified teachers' experiences of their relationships within the school community*. *Teachers and teaching, theory and practice*, 19(3), 243-259. Hämtad 14.3.2021 från <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754158>

Behrstock-Sherratt, E., Bassett, K., Olson, D., & Jacques, C. (2014). *From Good to Great: Exemplary Teachers Share Perspectives on Increasing Teacher Effectiveness across the Career Continuum*. Center on Great Teachers and Leaders.

Bozkurt, A m.fl. (2020). *A global outlook to the interruption of education due to COVID -19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis*. *Asian Journal of Distance Education*. Volume 15, Issue 1, 2020 Hämtad 26.3.2021 från <http://asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/462/307>

Bååth, J. A. (1994). *Distansutbildningens grunder*. Saltsjöbaden: Du-Konsult. Ingår i L. Dafgård (2001), *Flexibel utbildning på distans* (s.10-18). Malmö: Gleerups.

Bähr, K. (2015). *Hjärnan i skolan - Möt barnen där de är*. Exist Publishing.

Charner-Laird, M., Kirkpatrick, C. L., Szczesiul, S., Watson, D. & Gordon, P. (2016). *From Collegial Support to Critical Dialogue: Including New Teachers' Voices in Collaborative Work*.

Colao, A., Piscitelli, P., Pulimeno, M., Colazzo, S., Miani, A. & Giannini, S. (2020). *Rethinking the role of the school after COVID-19*. The Lancet. Public health, 5(7), e370. Hämtad 17.3.2021 från [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30124-9](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30124-9)

Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C. & Beusaert, S. (2020). *Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning*. European journal of teacher education, 43(2), 258-276. Hämtad 29.5.2021 från <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963>

Corbin, C. M., Alamos, P., Lowenstein, A. E., Downer, J. T. & Brown, J. L. (2019). *The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion*. Journal of school psychology, 77, 1-12. Hämtad 14.3.2021 från <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.001>

Dafgård, L. (2001). *Flexibel utbildning på distans*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Dahlkwist, M. (2012). *Lärarens ledarskap - relationer och grupprocesser*. Stockholm: Liber.

Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken - För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Engestang, M. (2004). *Fri eller övergiven - att leda och samverka på distans*. Ekerlids förlag i samarbete med SLG Media.

Fantilli, R. D. & McDougall, D. E. (2009). *A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years*. Teaching and teacher education, 25(6), 814-825. Hämtad 29.5.2021 från <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>.

Friedman, I. A. (2006). *Classroom Management and Teacher Stress and Burnout*. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 925–944). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Björk Gudmundsdottir, G. & Hatlevik, O. E. (2018) *Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education*. European Journal of Teacher Education, 41:2, 214-231. Hämtad 30.5.2021 från <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>

Hanneberg, C. & Hedberg, S. (2019). *Ny som lärare - allt det du inte visste att du behövde veta*. Stockholm: Sanoma Utbildning AB.

Hargreaves, A. (2000). *Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students*. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826.

Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik - Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Hrastinski, S. (red.) (2011). *Mer om nätbaserad utbildning - fördjupning och exempel*. Lund: Studentlitteratur.

Hrastinski, S. (2009). *Nätbaserad utbildning - en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

Jensen, E. & Løw, O. (red.) (2011). *Pedagogiskt ledarskap - om att skapa goda relationer i klassrummet*. Gleerups Utbildning AB.

Karlberg, M. & Bezzina, C. (2020). *The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden*. *Professional Development in Education*. Hämtad 29.5.2021 från <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712451>

Kemmis, S., Heikkinen, H. L., Fransson, G., Aspfors, J. & Edwards-Groves, C. (2014). *Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development*. *Teaching and teacher education*, 43, 154-164. Hämtad 29.5.2021 från <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>

Kornhall, P. (2018). *Lärare - en handbok*. Stockholm: Natur och kultur.

Kreijns, K., Kirschner, P. A. & Jochems, W. (2003). *Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: a review of the research*. *Computers in Human Behavior*, Volume 19, Issue 3, Pages 335-353, ISSN 0747-5632. Hämtad 19.3.2021 från [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00057-2](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00057-2).

Kutsyruba, B., Walker, K. D., & Godden, L. (2019). *Contextual factors in early career teaching: A systematic review of international research on teacher induction and mentoring programs*. *Journal of Global Education and Research*, 3(2), 85-123. Hämtad 29.5.2021 från <https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.3.2.1057>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (2013). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, G. (2004). *Från klassrum till cyberspace - att undervisa på distans*. Lund: Studentlitteratur.
- Lehtinen, T. & Jakobsson Lundin, J. (2016). *Psykologi för klassrummet*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Lennér Axelson, B. & Thylefors, I. (2018). *Arbetsgruppens psykologi*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lindstedt, I. (2019). *Forskningens hantverk*. Lund: Studentlitteratur
- Ljungblad, A-L. (2018). *Relationellt lärarskap - och pedagogiska möten*. Lund: Studentlitteratur.
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Löwenberg, L. & Palm, T. (2019). *Socialt och emotionellt lärande - om att få elever att lyckas i skolan och livet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Nilsson, M. (2017). *Salutogenic Resources in the Everyday Lives of Teachers. Promoting workplace learning and well-being*. Malmö: Department of Clinical Sciences.
- Nordengren, M. & Olsen, B. (2004). *Att leda på distans - i tid och rum*. Malmö: Liber.
- Normell, M. (2008). *Från lydnad till ansvar - kunskapssyn, känslor och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Närvänen, Anna-Liisa. (2013). *Sociala världar, socialisation och identitetsskapande*. Ingår i A. Fjällhed & M. Jensen (2013), *Barns livsvillkor - I mötet med skola och fritidshem* (61-76). Lund: Studentlitteratur.
- Quigley, A. (2017). *Den trygga läraren - Sätt att utveckla sunda pedagogiska vanor*. Lund: Studentlitteratur.

Riley, P. (2010). *Attachment theory and the teacher-student relationship : a practical guide for teachers, teacher educators and school leaders*. Routledge.

Sandberg, H. (2011). *Samarbetshälsa - Om effektivt samarbete och välbefinnande*. Lund: Studentlitteratur.

Simonson, M. and Berg, G. A. (2016). "Distance learning". *Encyclopedia Britannica*, 7 Nov. 2016. Hämtad 26.3.2021 från <https://www.britannica.com/topic/distance-learning>

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). *Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher—Student Relationships*. *Educational psychology review*, 23(4), 457-477. Hämtad 14.3.2021 från <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>

Struyven, K. & Vanthournout, G. (2014). *Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching*. *Teaching and teacher education*, 43, 37-45. Hämtad 29.5.2021 från <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>

Säljö, R., Riesbeck, E. & Wyndhamn, J. (2003). *Samtal, samarbete och samsyn: En studie av koordination av perspektiv i klassrumskommunikation*. Ingår i O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

TENK: Tutkimuseettinen neuvottelukunta - Forskningsetiska delegationen. (2019). *Etiska principer för humanforskning och etikprövning inom humanvetenskaperna i Finland - Forskningsetiska delegationens anvisningar 2019* Hämtad 8.4.2021 från https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Etikprovning_inom_humanvetenskaperna_2020.pdf

Thornberg, R. (2013). *Det sociala livet i skolan - Socialpsykologi för lärare*. Stockholm: Liber.

Turun ammatti-instituutti. (2021). Hämtad 17.3.2021 från <https://www.turkuai.fi/sv/aboyrkesinstitut/studerande/guide-studerande/yrkesinriktad-grundexamen/narundervisning>

Trost, J. (2010) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utredningen om distansutbildning. (1992). *Långt borta och mycket nära - en förstudie om svensk distansutbildning*. Ds 1992:3 Stockholm: Allmänna förlag. Ingår i L. Dafgård (2001), *Flexibel utbildning på distans* (s.10-18). Malmö: Gleerups.

Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2013). *Job satisfaction and teacher–student relationships across the teaching career: Four case studies*. *Teaching and teacher education*, 32(1), 55-65. Hämtad 14.3.2021 från <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.005>

Vikström, B. (2005). *Den skapande läsaren - Hermeneutik och tolkningskompetens*. Lund: Studentlitteratur.

Weman-Josefsson, K. & Berggren, T. (2013). *Psykosocial arbetsmiljö och hälsa*. Lund: Studentlitteratur.

Westlund, I. (2019). *Hermeneutik*. Ingår i A. Fejes & R. Thornberg (red), *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber

Wiliam, Dylan. (2011.) *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press. Ingår i T. Lehtinen & J. Jakobsson Lundin (2016). *Lärande och en känsla av sammanhang* (s.111-139). Stockholm: Lärarförlaget.

Wrethander Bliding, M. (2007). *Inneslutning och uteslutning - barns relationsarbete i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Yin, R.K. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål*. Lund: Studentlitteratur.

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande - Hermeneutik i teori och praktik*. Norstedts Akademiska Förlag.

Bilagor

Bilaga 1: Följebrev

Bästa lärare,

Under våren och hösten 2020 har det pågått en intensiv diskussion i Svenskfinland om distansundervisning under den pågående COVID-19 pandemin. Eftersom du har erfarenhet av att undervisa på distans och nyligen genomgått lärarutbildningen vid Åbo Akademi besitter du synnerligen värdefull kunskap som vi gärna tar del av.

Inom ramen för ett forskningsprojekt om nytexaminerade lärare vid Åbo Akademi är vi två klasslärarstuderande som skriver våra magisteravhandlingar om hur lärare upplever distansundervisningen. I intervjun är vi speciellt intresserade av nytexaminerade lärares användning av digitala verktyg och hur distansundervisningen påverkar den sociala interaktionen med elever och kolleger.

Vi vänder oss till dig som har ca tre års klasslärarerfarenhet och har erfarenhet av att undervisa på distans. Datainsamlingen kommer bestå av intervjuer via zoom och du bör reservera ca 1 timme för den.

Alla uppgifter behandlas konfidentiellt och du kommer inte på något sätt att bli igenkänd eller utsatt för ditt deltagande. Vår önskan och förhoppning är att du vill delta i forskningsprojektet och vi ser fram emot att träffas för en diskussion kring distansundervisning.

Vänligen meddela om ditt deltagande genom att kontakta oss personligen eller via e-post jessica.heikkila@abo.fi eller joanna.aganimov@gmail.com

Tack i förväg!

Med vänliga hälsningar,

Jessica Heikkilä och Joanna Aganimov

Bilaga 2: Facebook meddelande till informanter

Hej!

Jag heter Jessica och studerar sista året till klasslärare. Jag fick din info av Gunilla Eklund. Det är så att jag skriver min avhandling inom hennes forskningsgrupp och jag är i skedet att genomföra intervjuer. Jag skriver om distansundervisningens påverkan på relationen mellan lärare och elever samt mellan lärare och kolleger. Jag undrar då om det finns någon chans att du jobbar inom en skola och har fått undervisa på distans förra våren eller förra hösten? Om du råkar ha gjort det skulle jag gärna vilja ha dig som informant. Du kan gärna höra av dig och berätta om du har möjlighet att vara med. Om du inte vill delta i intervjun är det nog helt okej. 😊

H. Jessica

Bilaga 3: Intervjuguide

Intervjuschema

Namn, ålder

När har du fått din examen?

Vilka ämnen undervisar du i?

Vilken klass/vilka klasser?

Hur länge har du arbetat som lärare?

Hur länge ungefär har du arbetat med distansundervisning?

Digitala verktyg under distansundervisning

Med de digitala verktygen syftar vi både på IT-utrustning, exempelvis datorer eller surfplattor, och ex. sociala medier, program och appar.

1.Vad är lärares syn på att använda digitala verktyg i distansundervisningen?

Vilka digitala verktyg använder du i distansundervisningen?

På vilket sätt använder du de digitala verktygen i distansundervisningen?

Vad påverkar ditt val av de digitala verktygen i ditt arbete?

Vilka positiva aspekter ser du med att använda digitala verktyg i distansundervisningen? Vilka utmaningar ser du med att använda digitala verktyg i distansundervisningen?

Hur får du stöd i att använda de digitala verktygen?

2.Hur ser lärarna på sin egen kompetens i att använda de digitala verktygen i distansundervisningen?

Hur upplever du din egna digitala kompetens? Hur har du erhållit din digitala kompetens?

Hur har din erhållna lärarutbildning utvecklat din digitala kompetens? Hur fortbildar du dig för att förbättra din digitala kompetens?

Hur har skolan tagit ansvar för lärares digitala kompetens?

Har du specifika önskemål om utvecklingen av din digitala kompetens?

Finns det något ytterligare som du önskar berätta om gällande digitala verktyg och distansundervisningen?

Relationer under distansundervisning

1. Hur upplever lärare sin relation till eleverna under distansundervisning?

Beskriv din relation med eleverna under distansundervisningens lektioner och hur du upplever den? (professionella relationen)

Beskriv din relation med eleverna utanför distansundervisningens lektioner och hur du upplever den? (personliga relationen)

Hur har du byggt upp relationen med eleverna under distansundervisningen? (professionellt/ personligt)

På vilka sätt har distansundervisningen främjat relationen till eleverna?

Vilka utmaningar har distansundervisningen inneburit vad gäller relationen till eleverna?

2. Hur upplever lärare sin relation till kollegerna under distansundervisning?

Beskriv din relation med kollegerna under distansundervisningen och hur du upplever den? (professionell/personlig)

Hur upplever du kollegernas stöd under distansundervisningen?

Hur upplever du kollegernas stöd vad gäller planeringen av distansundervisningen?

Upplever du att det har varit lättare, svårare eller ingen större skillnad att upprätthålla relationen till kollegerna under distansundervisningen? Varför/Varför inte? (personligt/ professionellt)

Skulle du ha velat ha en mera aktiv relation med kollegerna under distansundervisningen? Varför/varför inte? (professionell/personlig)

Vid närundervisning, tycker du att relationen till kollegerna är viktig att upprätthålla? Varför/
Varför inte? (professionell/personlig)

Hur har skolan hjälpt till att bygga upp relationerna i kollegiet under distansundervisningen?

Vilka positiva sidor har distansundervisningen fört med sig vad gäller relationen till kollegerna?

Vilka utmaningar har distansundervisningen inneburit vad gäller relationen till kollegerna?

Finns det något ytterligare som du önskar berätta om gällande relationer och distans-
undervisningen?

Tack för din medverkan!