



UiT

THE ARCTIC
UNIVERSITY
OF NORWAY

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Fakultet for Humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Å tilrettelegge for motivasjon og engasjement

En kvalitativ studie av læreres beskrivelser av motivasjon og hvilke implikasjoner det gir for skoleledelse.

Lasse Hustvedt

Ped-3902 Master oppgave i utdanningsledelse mai 2015



Sammendrag

Mastergradsoppgaven er en kvalitativ studie av motivasjon og engasjement hos lærere. Problemstillingen i oppgaven er: Hvordan kan skoleledelsen legge til rette for motivasjon og engasjement hos lærerne på skolen? Ved bruk av fenomenologisk intervju har jeg intervjuet 6 lærere i ulike aldre. Det teoretiske grunnlaget for studien bygger på selvbestemmelsesteorien (Ryan og Deci, 1985). De tre behovene autonomi, kompetanse, tilhørighet er ifølge teorien nødvendige faktorer i arbeidsmiljøet for at arbeidstakeren skal bli indre motivert. Empirien ble analysert ut i fra fenomenologisk metode. De viktigste funnene i studien er knyttet til relasjonenes betydning for lærerens motivasjon. Særlig vektlegger læreren relasjonene til elevene som viktig for egen motivasjon. Et annet viktig funn er knyttet til lærer i ulike stillinger. De viser seg at lærer som arbeider i andre stillingstyper enn den tradisjonell kontaktlærerstillingen, har vanskeligere for å opparbeide seg tilstrekkelige relasjoner med elevene. Det kan ha innvirkning på motivasjonen til denne gruppen lærere. I diskusjonsdelen har jeg med utgangspunkt i funnene og lederteori diskutert hvordan skoleledelsen i ytterligere grad kan legge til rette for motivasjon i lærerkollegiet. Jeg har argumentert ut i fra lederperspektiv med utgangspunkt i verdibasert og relasjonelt fokus.

Forord

I min virke som lærer og skoleleder har jeg hatt interesse for det som påvirker oss i vår yrkesutøvelse. Å lage et prosjekt som omhandlet motivasjon og engasjement blant lærer var derfor noe som var naturlig for meg å gjøre. Etter hvert som prosjektet vokste frem har jeg sett nye og viktige dimensjoner i skolehverdagen. Arbeidet med mastergradsoppgaven har derfor vært en lærerik prosess for meg skoleleder. Jeg har dessuten erfart at arbeidet med en mastergradsoppgave krever en god porsjon med oppofrelse og tid.

Jeg vil rette en stor takk til lærerne som har deltatt i studien og gjort prosjektet mulig. De har vist meg stor tillit i intervjusituasjonen og delt rikelig av sine erfaringer. Jeg er også svært takknemlig for den støtten og tilliten jeg har følt fra mine egne ledere i utdanningsløpet og i arbeidet med masteroppgaven.

Gjennom de siste årene har jeg også hatt mange gode diskusjoner med de andre skoleledere som har vært studenter. Det har hjulpet meg å klargjøre mine tanker i forbindelse med mastergradsprosjektet.

Jeg vil dessuten rette en stor takk til min veileder og de andre lærerne ved studiet Utdanningsledelse. Dere har tatt dere tid til å diskutere, dele litteratur og gode råd både i studiet, men også i tilknytning til mastergradsoppgaven.

Til sist vil jeg takke mine nærmeste, og spesielt mine to barn som har vært tålmodige når far i lange perioder har måttet prioritere studier fremfor lek.

Lasse Hustvedt, Lysekloster 15.05.2015

Innhold

1.	Innledning	3
1.1	Presentasjon av tema og problemstilling	3
1.2	Forskningsspørsmål og avgrensninger	3
1.3	Organisering av prosjektet	4
2	Teori.....	4
2.1	Begrepsavklaringer og avgrensninger.....	4
2.2	Tidligere relevant forskning	5
2.3	Motivasjonsteori.....	5
2.3.1	Self-Determination theory (SDT).....	5
2.3.2	Indre motivasjon.....	6
2.3.3	Ytre motivasjon	6
2.3.4	Autonomi, kompetanse og tilhørighet.....	8
2.3.5	Skoleledelse	10
2.3.6	Sosial læringsteori- Praksisfelleskaper	11
2.3.7	Ledelse i relasjonelt perspektiv	12
2.3.8	Verdier og ledelse i et verdibasert perspektiv	14
3	Metodevalg	17
3.1	Vitenskapsteoretisk ståsted	17
3.2	Kvalitativ metode.....	17
3.2.1	Fenomenologisk intervju	19
3.3	Forskerprosessen.....	20
3.3.1	Utvalg	20
3.3.2	Etiske avveininger.....	21
3.4	Analysen.....	21
3.5	Forskerrollen	22
3.6	Utarbeidelse av intervjuguide.....	23
3.7	Tilgang til informanter og organisering av intervjuet	23
3.8	Evalueringsprosessen.....	24
3.8.1	Intervjuguiden	24
3.8.2	Gjennomføringen	24
4	Analyse og tolkning av funn.....	25
4.1	Autonomi.....	25
4.1.1	Tid.....	25
4.1.2	Fysisk rammefaktorer	28

4.1.3	Valgfrihet i arbeidsformer og metoder	30
4.1.4	Stillingstyper.....	31
4.1.5	Samarbeid og organisering av arbeidet.....	33
4.2	Kompetanse	35
4.2.1	Å føle mestring i undervisningssituasjonen	35
4.2.2	Syn på egen læring og utviklingsarbeid	36
4.3	Sosial tilhørighet	38
4.3.1	Relasjonen til elever	38
4.3.2	Relasjon til kollegaer	39
4.3.3	Relasjon til ledelse.....	41
4.4	Erfaringslengde og motivasjon.....	42
4.5	Oppsummering av funn.....	44
5	Diskusjon.	45
5.1	Tid og organisering- også et spørsmål om verdier	45
5.2	Valgfrihet- læreren i praksisfelleskapet	47
5.3	Inkludering- Å bli akseptert og verdsatt	48
5.4	Lærerens relasjoner	49
5.5	Konklusjon.....	50
5.6	Forskningens betydning og fremoverblikk.....	51
	Referanser	52
	Vedlegg	54

1. Innledning

1.1 Presentasjon av tema og problemstilling

Gjennom rollen som skoleleder har jeg fått innblikk i hvordan lærere løser skolehverdagen forskjellig. Skolehverdagen er hektisk med lite tid og mange oppgaver. Lærerrolle er krevende både i forhold til utfordringer både på det faglige og sosiale plan. Trivsel og arbeidsglede er derfor viktige faktorer for at lærerne skal holde ut i yrket over tid. Som skoleleder har jeg derfor tatt interesse for de faktorene på skolen som har betydning for utøvelse av lærerrollen. Da jeg gjennom studiet fikk muligheten til å skrive en oppgave relatert til lærerens arbeidsforhold, falt jeg ned på at jeg ønsket å se nærmere på hva som har betydning for lærerens motivasjon. Prosjektet handler om hvordan skolelederen kan arbeide for å tilrettelegge for motivasjon og engasjement i lærerkollegiet. De empiriske grunnlaget i prosjektet er intervjuer av 6 lærere om deres liv i skolen knyttet til motivasjon. Prosjektet springer ut av mine erfaringer både som lærer kollega og skoleleder. Hensikten med prosjektet er todelt. Jeg er interessert i å få bedre innblikk i hva som er styrende for lærerens motivasjon. Men jeg ønsker også å problematisere hvordan jeg som skoleleder påvirke og arbeide for å legge til rette for motivasjon i lærerne hverdag.

Problemstilling: Hvordan kan skoleledelsen legge til rette for motivasjon og engasjement hos lærerne på skolen?

1.2 Forskningsspørsmål og avgrensninger

Problemstillingen er delt opp i 3 forskningsspørsmål som representerer hver sin del i oppgaven. De to første spørsmålene vil bli behandlet i analysedelen. Men spørsmål 3 vil gi svar på problemstillingen.

1. Hvordan beskriver lærerne sin egen motivasjon og engasjement i arbeidet?
2. Har ulik erfaringslengde betydning for lærerens beskrivelser av egen motivasjon og engasjement?
3. Hvordan kan skoleledelsen legge til rette for motivasjon og engasjement hos lærerne på skolen?

1.3 Organisering av prosjektet

Denne oppgaven er inndelt i 5 kapitler. Etter innledningskapitlet vil jeg i kapitel 2 starte med å redegjøre for valgt teori innen motivasjon og skoleledelse. Jeg vil samtidig gjøre rede for sentrale begreper som jeg har valgt å bruke i oppgaven. I kapitel 3 vil jeg gjøre rede for mitt valg og metode. Deretter greie ut om kvalitativ metode og det fenomenologiske intervjuet. Jeg vil beskrive forberedelsene og den praktiske gjennomføring av forskningsdelen, samt erfaringene jeg gjorde meg underveis. Jeg vil dessuten gjøre rede for hvordan jeg behandlet innsamlet materiale i etterkant. I fra transkribering til kategorisering av funn og analyse. I kapitel 4 vil funnene bli presentert og analysert. Her vil jeg bruke teori for å sette funnene i en teoretisk ramme. I kapitel 5 vil jeg diskutere de viktigste funnene, funn som har implikasjoner for skoleledelse. Jeg vil svare på underproblemstillingen: Hvordan kan man som leder legge til rette for motivasjon og engasjement? I diskusjonen vil jeg anvende ulike perspektiver på ledelse. Jeg vil vise hvordan de ulike ledelsesperspektivene har ulike kvaliteter som kan anvendes som grunnlag for arbeid med motivasjon og engasjement i et lærerkollegium. Jeg vil særlig argumentere ut fra lederperspektivene verdibasert ledelse og relasjonsledelse som anvendelige lederperspektiver.

2 Teori

2.1 Begrepsavklaringer og avgrensninger

I teoridelen vil jeg redegjøre for motivasjonsteori og relevante perspektiver på ledelse og skoleutvikling. Men jeg vil først starte med å avklare bruken av noen begreper brukt i oppgaven. Motivasjonbegrepet kan vær utfordrende å forholde seg til som forsker. I denne oppgaven vil jeg derfor forholde meg til motivasjonsbegrepet ut i fra Selvbestedelssteorien (Skaalvik og Skalvik, 2013:s.14) selve innholdet vil jeg gjøre rede for i neste underkapitel. Jeg har valgt å inkludere begrepet engasjement i arbeidet. Og vil forholde meg til følgende definisjon av begrepet. Engasjement er: «å være engasjert, inspirert, entusiastisk og energisk mens man utfører arbeidet» (Skaalvik og Skaalvik,2013: s.31). Engasjement er et nyttig begrep i undersøkelse av motivasjon i skolesystemet. Engasjement er lettere gjenkjennelig gjennom handlinger, men er på samme tid uttrykk for motivasjon. I denne oppgaven bruker jeg derfor begrepet engasjement som et uttrykk for mer selvbestemt former for handling. Ofte ser jeg engasjement i skolen når læreren gjør ekstra aktivitet og handlinger som går langt utover det som de er pålagt eller forventet av dem. I en intervjusituasjonen er begrepet engasjement nyttig for å snakke om forhold knyttet til

motivasjon. Min erfaring er dessuten at engasjementbegrepet er et begrep som de fleste lærerne har et forhold til. Forskning om menneskets motivasjon er et stort felt, i denne oppgave har jeg derfor spisset teoriomfanget om motivasjon til det som jeg anser som relevant. Oppgaven er en lederoppgave i et erfaringsbasert studium. Perspektiver fra moderne ledelsesteori vil derfor utgjøre et større fokus. Mine egne erfaringer vil dessuten trekkes inn i oppgaven, særlig i analysedelen og i diskusjonsdelen.

2.2 Tidligere relevant forskning

Å ta utgangspunkt i tidligere forskning er god akademisk skikk. I denne oppgaven har jeg hatt særlig hatt nytte av å lese forskningsrapporten «Lærerrollen sett fra lærerens ståsted» (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Gjennom arbeidet med analysen, har jeg betraktet mine egne funn i lys av rapporten. Rapporten var et resultat av en survey som ble besvart av 2569 lærer. Samt en intervjustudie av 36 lærer på ulike nivå i grunnskolen. Studien hadde fokus på hva lærerens trivsel og belastninger i yrket og konsekvensene av disse (Skalvik og Skalvik, 2013: s.6). I undersøkelsen «lærerrollen i fra lærerens ståsted» trekkes det frem to elementer som særlig viktig for lærerens trivsel (ibid). Det ene forholdet er om skolen har en læringsorientert kultur. I utgangspunktet er det eleven som har de størst fordelene av en slik kultur. Men det viser seg at samspillet mellom læreren og eleven også endrer seg til de positive. Relasjonene mellom lærer og elev blir bedre, noe som vil føre til en lettere arbeidssituasjon for læreren. For det andre er en læringsorientert kultur mer i samsvar med lærerutdanningen, og verdiene som ligger til grunn til at mange velger å bli lærere (Skaalvik og Skaalvik, 2013: s.18). Samsvar mellom verdiene hos lærerne og organisasjonsverdiene var også viktig for at lærerne ikke skulle være i en dissonant kontekst. Lærere som er i en slik kontekst kan føle seg utilpass og rar fordi de må handle og undervise ut fra verdier som de ikke er enige i. Over tid vil det få konsekvenser både for «følelsen av trivsel og tilhørighet» (Ibid). Det ble også rapportert om positive sammenhenger mellom kollektive skolekulturer og kvalitet på relasjonene i kollegiet (Skaalvik og Skaalvik, 2013:s.15).

2.3 Motivasjonsteori

2.3.1 Self-Determination theory (SDT)

På 1980- tallet introduserte Deci og Ryan(1985) Self –determination theory ((SDT) Som på norsk gjerne kalles kalles Selvbestemmelses teori eller forkortelsen SBT(Skaalvik og

Skaalvik, 2013: s.14). Teorien bygger på en rekke mindre studier av bla. på indre motivasjon som tiltok allerede på 1970 tallet. SBT legger til grunn at mennesket har en rekke grunnleggende behov som er styrende for den indre motivasjon. SBT deler videre inn motivasjonen i indre og ytre motivasjon. Teorien er i seg selv omsettelig til mange felt ved menneskets liv og virke. Teorien var også anvendbar i forhold til praktisk kontekster som f.eks klasseromsundervisningen, om læreren og arbeidslivet (Deci& Ryan, 1985). Deci m.fl (1989) beskrev den indre motivasjonen hos individet som avhengig av tre grunnleggende behov ; autonomi, kompetanse og tilhørighet. Denne inndeling blir ofte anvendt som grunnlag for studier om motivasjon i arbeidslivet (Deci m.fl, 1989).

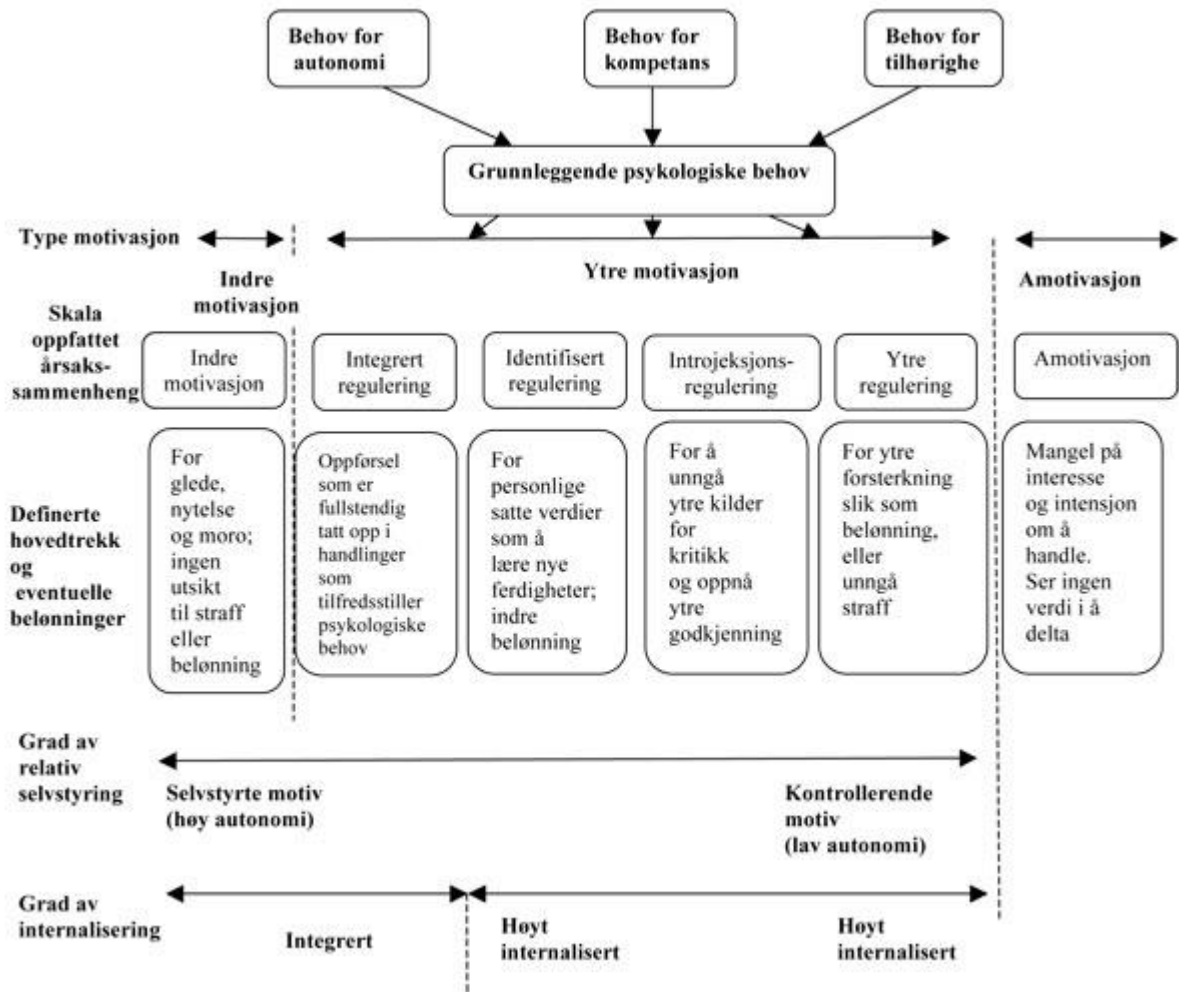
2.3.2 Indre motivasjon

Deci og Ryan (1985) plasserer indre motivasjon som en av flere kilder til motivasjon. Indre motivasjon er basert på individets grunnleggende behov for kompetanse og selvbestemmelse (Deci og Ryan, 1985: s.32). Den indre motivasjon er en viktig indre drivkraft i menneskelig atferd. De indre behovene for kompetanse og selvbestemmelse gjør at vi stadig søker oss mot og forsøker oss på optimale utfordringer i omgivelsene. Når mennesker søker seg mot utfordringer søker de seg også mot en slags mangeltilstand med mindre kontroll. Man søker seg en mangel tilstand som deretter blir forsøkt redusert ved å beherske aktiviteten eller situasjonen. Når folk får velge situasjoner uten at de blir påvirket utenfra vil de ofte søke seg mot situasjoner som interessere de, og som krever bruk av deres kreativitet og ressurser. Kreativitet og spontanitet er ofte tegn på indre motivasjon. Når vi er indre motivert vil vi være interessert, føle lyst og like det vi gjør. I noen tilfeller kan folk oppleve det som kan betegnes som en flowfølelse (Ibid.). Deci og Ryan (1985) fremhever også at motsatsen til følelsene som oppstår ved indre motivasjon er press og stress (Ibid). Et eksempel på en slik stressende og belastende situasjon kan være en deadline om å gjøre noe ferdig i jobbsammenheng. I en slik sammenheng vil vi måtte skyve det vi har lyst til å gjøre til side for å gjøre noe annet ut fra ytre krav og belønning(Ibid.). Indre motivasjon forekommer i den grad aktivitetene eller arbeidet bærer preg av autonomi, kompetanse og tilhørighet (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

2.3.3 Ytre motivasjon

I selvbestemmelsesteorien er den ytre motivasjonen inndelt i fire prosesser (Deci og Ryan, 1985). I det følgende vil jeg kort gjøre rede for hvordan prosessene vil kunne opptre. De ulike prosessene skilles fra hverandre ut i fra regulering, grad av selvstyring og

internalisering. Prosessene er i realiteten overlappende, og normalt beveger vi oss mellom de ulike fasene ut i fra hvilke aktiviteter vi bedriver og hvordan vi oppfatter disse. Prosessene kan plasseres i et internaliseringskontinuum mellom amotivasjon og indre motivasjon (se figur under). Figuren under tar utgangspunkt i amotivasjon som en tilstand av hjelpeløshet, manglende motivasjon og intensjon om å handle. Denne tilstanden kan eksempelvis oppstå i en arbeidskontekst når individet opplever mye negativ feedback, opplever nederlag, gjentar feil, føler seg hjelpeløs og sitter igjen med en følelse av å ikke strekke til i arbeidet (Deci&Ryan, 1985: s.71). Ytre reguleringen oppstår når individet blir påvirket fra noen utenfra gjennom belønning eller trussel om straff til å utføre et arbeid. Prosessen introjeksjonsregulering har en større grad av selvadministrering. Drivkraften bak handlingene vil da være å unngå ytre kilder for kritikk og oppnå ytre godkjenning. Kontrollen fra omstendighetene er likevel stor. Skam og skyld er negative drivkrefter i selvreguleringen. Identifisert regulering er en prosess der individet er motivert ut fram identifisering med regler, verdier og formål i organisasjonen (Deci&Ryan, 1985). Individet vil gjerne identifisere seg med noen som står for noe eller oppnår noe i eller utenfor organisasjonen. Individet vil dessuten sette seg personlig mål som f.eks å lære seg en ny ferdighet. Streben etter personlige og indre satte verdier og mål gir en indre belønning. Den siste av prosessene er integrert regulering. Arbeideren er da i ett med organisasjonens verdier og regler.



Modellen ovenfor skisserer forholdet mellom indre og ytre motivasjon ut i fra SDT (Jakobsen , 2010)

Tabellen viser gradforskjeller av motivasjon. Den viser hvordan de ulike delteoriene gjør seg gjeldene i forhold til ytre motivasjon. Når grad av selvstyring og internalisering er høy vil individet være indre motivert. En ytre motivert handling kan derfor utad fremstå som indre motivert fordi den er fullstendig integrert hos individet gjennom integrert regulering.

2.3.4 Autonomi, kompetanse og tilhørighet

I det følgende har jeg oversatt fritt Deci og Ryans (2002) forklaring av de tre behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet. (Deci og Ryan, 2002: s.8) Å forstå innholdet i behovene

som begreper er viktig for forståelse av helheten i teorien. I dette tilfelle fant jeg det rett å oversette og sitere disse direkte da begrepene har et helt spesifikt innhold.

Behovet for autonomi forklares som:

«Autonomi kan forklares ut fra tre kvaliteter. Grad av mulighet til å bestemme egen handling ut fra selvbestemmelse kontra at ytre forhold bestemmer. Frivillighet når personen føler seg fri til å velge det kontra når person en ikke har valg eller føler seg presset. Muligheten til å velge mellom ulike muligheter og fleksibilitet i omgivelser. Ved å stille spørsmål om disse tre variablene kan man måle autonomien eller grad av selvbestemmelse». (Deci&Ryan, 2002: s8. Overs. forf).

Mens med kompetanse menes følgende betydning:

«Kompetanse er følelsen av å mestre i de sosiale omgivelsene, samt oppleve at man har mulighet til å trene på og utrykke hverandres kapasitet . Behovet for å mestre får folk til å søke nye utfordringer. Kompetanse er i denne sammenheng ikke en ferdighet, men en følelse av selvtillit og mestring i situasjonen».(Deci&Ryan, 2002: s.8 Overs. forf.).

Det er verd å merke seg at kompetansebegrepet har en annen betydningen på norsk enn det vi vanligvis knytter til ordet komeptanse.

Tilhørighetsbegrepet er nært knyttet opp til våre relasjoner i omgivelsene:

«Tilhørighet er følelsen av å være knyttet til andre, som man bryr seg om, og som bryr seg om deg. Følelsen av å være tilknyttet andre personer og et miljø. Følelsen av tilhørighet har sitt utspring i vår tendens til å ville være integrert og akseptert av andre. Følelsen er ikke knyttet til å ville oppnå et spesielt utbytte eller formell status, men det å være i lag med andre i et trygt miljø» (Deci&Ryan, 2002 Overs forf.)

På bakgrunn av selvbestemmelsesteorien er det foretatt en del forskning på hva som kjennetegner et miljø der arbeidstakeren opplever høy grad av autonomi. Deci og Gagne(2005) sier at et autonomistøttende arbeidsmiljø består av høy grad av integrering og initialisering, se figur s. 8 (Deci og Gagne, 2005). I et organisasjonsperspektiv kan det omsettes til at det er liten konflikt mellom de verdiene organisasjonen representerer og de behovene arbeidstakeren har. Ofte vil arbeidstakeren da ha integrert også ha organisasjonens verdier, og gjort de til sine egne. Tidligere forskning av selvbestemmelsesteorien knyttet til

lederstøtte har vist at det er særlig tre forhold som kan påvirkes og som kan føre til mer indre motivasjon. Det er at den ansatte har mulighet til å gjøre valg, at den ansatte får tilbakemeldinger og feedback utan at disse har en kontrollerende funksjon og at den enkelte blir verdsatt og anerkjent i omgivelsene. I arbeidsmiljø der disse faktorene er tilstede vil ansatte ha føle mer selvbestemmelse og indre motivasjon (Deci m.fl , 1989:s.588).

2.3.5 Skoleledelse

Skoleledelse som begrep omfavner alle de ulike perspektivene og trendene innen ledelse av skoler (Fuglestad og Møller, 2006). De ulike perspektivene på skoleledelse oppstår og påvirkes gjerne av andre sektorer innen offentlige og private virksomhet.

Ledelseperspektivene er ideer som generelt er lett overførbare mellom ulike sektorer. Ideene er stadig på reise mellom organisasjoner (Rørvik referert i Fuglestad og Møller, 2006: s.29) Ledelsesideen sirkulere og oppstår i ulike varianter, men har ofte en tidsmessig begrenset tilslutning før nye ideer overtar fokuset til organisasjonen(ibid). Noen eksempler på moderne lederperspektiver er endringsledelse, verdibasert ledelse, transformativ ledelse, distribuert ledelse. De ulike perspektivene tar utgangspunkt i ulike sider ved ledelse som er tidsmessig, og som kan være riktig og rasjonelt å sette fokus på. De kan også være et uttrykk for å løse problematikk på et relasjonelt plan (Fuglestad og Møller 2006: s.30-31). Nye tidsmessige krav til endringer og prosesser i skolen utløser nye behov for utøvelse av legitim makt og ledelse på. Flere av perspektivene ovenfor er eksempel på nettopp det. De kan sies å ha et relasjonelt overbyggende perspektiv. En hurtigere endringshastighet i skolen krever dessuten mer omstillingen. Effektiv samhandling krever samhandling og effektiv tilnærming til opparbeidelse av tillit, legitimitet og relasjoner ovenfor de ansatte. De ulike skoleledelseperspektivene må ikke forstås som oppskrifter på god ledelse, men ulike vinkler å forske på skoleledelse. I fra den tidlige pionervirksomheten på 1940-tallet og utover var lederforskning preget av fokus på egenskapene til lederen og ledernes betydning for effektiviteten. Noen retninger innenfor skoleforskningen har fortsatt et slikt fokus bla retningen som kalles School effectiveness som er opptatt hva som skaper effektive skolen(ibid) Den senere norske skoleforskningen har i større grad dreiet seg rundt å forstå skoleledelse ut fra et kulturelt perspektiv. Forskning på praksisnære delkulturer gjennom aksjonsforskningsprosesser har ført til at nye sider ved skolekultur og skoleledelse har blitt belyst. Blikket har vært rettet mot konteksten skoleledelse skjer i, prosesser, skolens kultur og

kulturutvikling. Ledelsesforskningen blir i større grad forstått som et distribuert fenomen. Der ledelse kan skje på flere nivå i organisasjon (ibid).

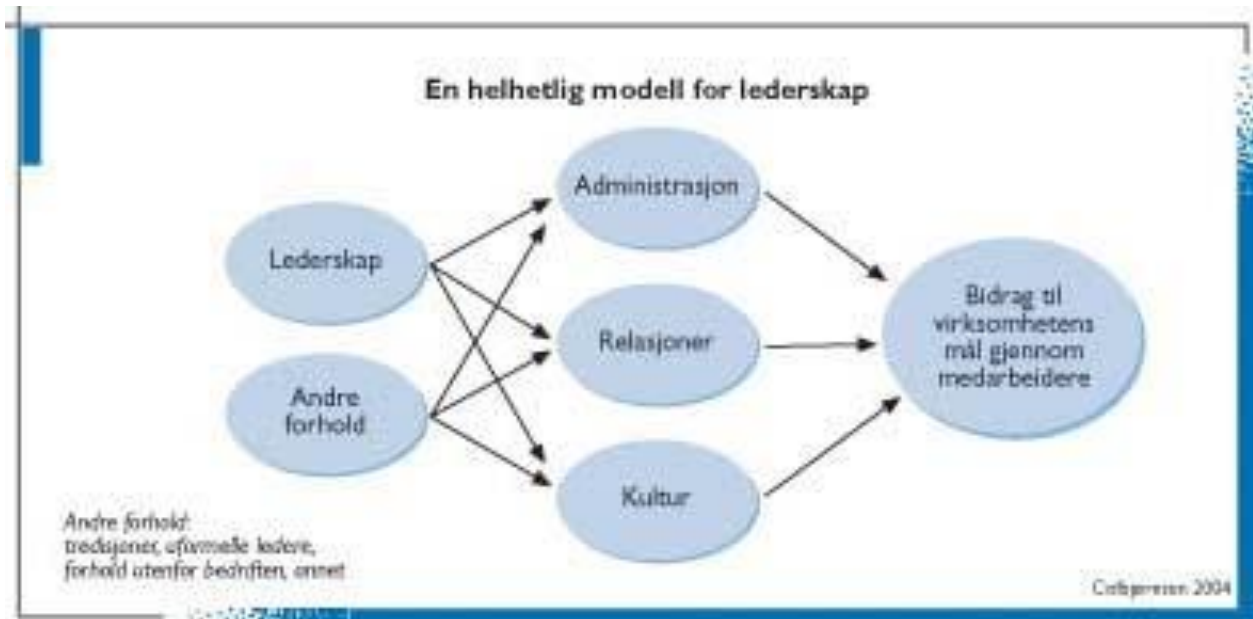
2.3.6 Sosial læringsteori- Praksisfelleskaper

Teorien om praksisfelleskaper er en sosial læringsteori. Ifølge Wenger opprettholdes praksisfelleskapene ved at det er et tilstrekkelig engasjement i felles utøvelse av en virksomhet. Læringen som skjer mellom deltakerene danner felles læringshistorier. Wenger deler egenskapene som konstituerer praksisfelleskap opp i tre praksisdimensjoner, gjensidig engasjement, fellesvirksomhet og felles repetoar. (Skrøvset og Stjernstrøm i Møller og Fuglestad, 2006: s.164-165). Praksisfelleskapet fungerer som et lokalt forhandlet kompetanse system der deltakerene har gjensidig engasjement, ansvarlighet ovenfor virksomheten og et felles repetoar som kan forhandles (Wenger, 2004: s.161). Det forgår en stadig forhandling av mening i felleskapet. Felleskapet består av gjensidige relasjoner mellom deltakerene som er knyttet sammen gjennom engasjement i praksis. Praksisfelleskapet består ikke bare av fredelig sameksistens. Ofte kan uenighet, konflikter, konkurranse og spenninger være drivkrefter i et praksisfelleskap. Det skjer en kontinuerlig meningsbrytning som også kan være preget av disharmoni. Praksisforståelsen som oppstår mellom deltakerene i en kontekst er detaljert og kompleks, og kan være vanskelig tilgjengelig for andre. Deltakerene i praksisfelleskapet skaper egne måter å inngå i relasjoner med hverandre, og det er begrenset adgang for deltakelse (Wenger, 2004: s.135). I praksisfelleskapet blir identitetene forankret i hverandre, det legger også føringer for personlig endring og utøvelse. Det er vanskelig å endre seg radikalt som en ny person innenfor et praksisfelleskap. På den annen side er det vanskelig å forandre seg uten støtte fra et felleskap (Wenger, 2004, s.109-110). Kontinuiteten i praksisfelleskapene opprettholdes og dannes gjennom reprodusering av ritualer, artefakter, verktøyer og begreper. Artefaktene har en tendens til å overleve på tross av nyere praksisforståelse. Diskontinuitet i praksisutviklingen kan komme for eksempel komme av at folk skifter stillinger eller mister interessen. Ny og uerfarne deltakere skaper også diskontinuitet i felleskapet. De nyankomne fører til at det skjer en rask endring i rollene og relasjonene i felleskapet. Det dannes ulike generasjoner innad i felleskapet. De «gamle deltakerene» tar nye perspektiver og det fører til ny læring hos den enkelte. Det kan også føre til at den enkelte opplever ny energi eller forventninger i omgivelse til å ta ny posisjoner som å hjelpe andre (ibid.). Wenger og Lave (2007) opererer med begrepet situert læring som viser

til at læring skjer i en integrert og uatskillelig aspekt ved sosial praksis (Damsgaard, 2011: s.121). Læring er et relasjonelt fenomen som oppstår når deltakeren inngår i ulike sosiale praksiser. Gjennom det Wenger og Lave (2007) kaller legitim perifer deltakelse vil den nyankommne gradvis ta mer del i praksisfelleskapet, og økende grad forstå den praksisen som han er en del av (ibid). I lys av teorien om praksisfelleskaper kan vi si at deltakelse i praksisfelleskapet er viktig for lærerens profesjonelle læring og utvikling.

2.3.7 Ledelse i relasjonelt perspektiv

I ledelse utfra et relasjonelt perspektiv vektlegger lederen å utvikle sterke relasjoner med arbeiderene i en organisasjon. Et positivt menneskesyn vil være fremtredende, og grunnleggende respekt for mennesket legges til grunn (Spurkeland, 2013: s.43). Menneskene er den fremste ressursen i organisasjonen. I et slikt lys vil et kollegie være satt sammen av medarbeidere som ønsker å bidra og yte sitt beste. Relasjonsledelse tar utgangspunkt i at medarbeidere har høy kompetanse, og at kontroll ikke er i fokus. Ved å vise medarbeiderene tillit oppnår leder mer innflytelse enn ved å bruke kontroll (Spurkeland, 2013: s.24) Lederen oppnår resultater ved å opparbeide seg tillit til medarbeiderene. God relasjoner er dessuten motiverende. Er kvaliteten på relasjonen mellom leder og medarbeider god vil det åpne opp for større frihet for medarbeideren. Lederen på sin side fremstår som leder gjennom kvaliteter som i mindre grad er direkte knyttet til den formell posisjonen som leder. Det legges derfor opp til stor grad av selvledelse blant medarbeiderene (ibid). Ved å arbeide aktivt relasjonelt og tilrettelegge for dialog er lederen forbyggende i forhold til konflikter. Lederen oppsøker og opptrer aktivt på ulike arenaer i organisasjonen, også der det har oppstått negative situasjoner. Å gå inn i arenaer krever relasjonelt mot av lederen. I motsatt fall opptrer relasjonell feighet som har negative effekter som gjerne viser seg over tid. Lederen må derfor ut av det «trygge» kontoret og opptre der ting skjer. I skolen vil det være i samarbeidsmøter, teammøter, klasserom og i ulike praksisfelleskaper (Spurkeland, 2013: s.48)



Modellen over er utarbeidet av Tom Colbjørnsen (2004).

Modellen viser et helhetlig bilde av ledelse sett under ett. I modellen er ledelse delt inn i tre områder med utgangspunkt i de ansattes forventninger til lederen. Av de tre områdene er kulturen vanskeligst å endre. Mens administrasjonsbiten ofte får for stor plass i hverdagen. Å arbeide med relasjonene kan derfor være et nyttig virkemiddel inn mot å påvirke organisasjonens målsettinger (Colbjørnsen, 2004: s.62-63). Colbjørnsen (2004) nevner flere grep som gir en positiv effekt på lederens relasjoner til de ansatte (ibid). Det er positivt når lederen er tilgjengelig, og tar seg tid til å snakke med arbeiderene når de har behov for det. Han kan også prøve å se medarbeiderene som hele mennesker ved å gi støtte og veiledning på det personlig plan. Og ved å stille opp som med medmenneske og samtalepartner tilknyttet private problemstillinger kan han vise forståelse for deres totale livssituasjonen (ibid).

Relasjonsledelse legger vekt på nærhet til den enkelte medarbeider. Det må legges til rette for at den enkelte utvikler og styrker seg i organisasjonen. Gjennom, coaching, veiledning og trening vil lederen utvikle medarbeiderene. Det innebærer at arbeidstakeren føler støtte i vanskelige situasjoner og ved krevende oppgaver knyttet til jobben.

Gjennom et langt arbeidsliv vil en medarbeider dessuten rammes og involveres i både sorger og gleder på hjemmebane og familieliv. Det eksisterer ikke vanntette skott mellom jobb og livet generelt. I perioder kan enkelte medarbeider ha større behov for støtte. Arbeidsplassen

kan i perioder være en frisoner eller en trygg base som har betydning utover det å være en ordinær arbeidsplass. I slike tilfeller kan empati og evne til å vise omsorg være nyttige egenskaper hos en leder. Det er derfor viktig at lederen danner seg et utvidet bilde av medarbeideren. Hvordan fungerer denne medarbeideren? Hvilke kvaliteter og særegenheter har han? dette kan også være hans styrker! Styrker som organisasjonen kan ha bruk for. Ved å interessere seg for hele mennesket blir medarbeideren sett. Lederen danner det som kalles et utvidet bilde av medarbeideren og kunnskap om medarbeiderens totalkompetanse (Spurkeland, 2013: s.103). Innenfor relasjonsorientert ledelse er anerkjennelse av følelsene i organisasjonen viktig. Innenfor perspektivet verdsettende ledelse legger lederen vekt på å se, vise takknemlighet og verdsettende handlinger ovenfor de ansatte. En slik kompetanse må læres og videreutvikles gjennom de daglige gjøremålene (Skrøvseth og Tiller, 2010: s.10-11). Verdsettende ledelse er positiv og konstruktiv i form. Det ligger et empowermentperspektiv i grunn som gir kraft i hverdagen til læring og handling. Verdsettende ledelse har også en demokratisk dimensjon (ibid.). Demokrati fordrer samarbeid i det daglige med demokratiske prinsipper i grunn. Verdsettingens plass innenfor ledelse området skaper balanse i forhold til den teknøkonomiske rasjonaliteten som preger mange arbeidsplasser (ibid.) Verdsetting krever involvering og interesse fra lederen. Skal formen prege samværskulturen i en skole, må grunnen forberedes. Ikke alle kulturer er vant med at lederen kommenterer og viser interesse. En slik plutselig oppmerksomhet kan oppfattes som truende eller i beste fall malplassert i den aktuelle kulturen (Skrøvseth og Tiller 2010: s.14). Det er viktig å anerkjenne emosjonene i organisasjonen. Thunberg karakteriser skam og stolthet som to hovedfølelser som utgjøre hver sin konto. Ved å anerkjenne og verdsett medarbeideren vil man sett inn innskudd på emosjonskontoene. De gode emosjonene skaper motivasjon og positive energi i miljøet . Lederen kan ved å fokusere på stolthetskontoen skape grunn for lederhandling (Skrøvseth og Tiller, 2010: s.40).

2.3.8 Verdier og ledelse i et verdibasert perspektiv

For arbeidstakere som trenger uavhengighet og handlingsrom skaper verdiene engasjement og retningslinjer for å utvise skjønn (Busch m.fl, 2011: s.141-142). Verdier har en særlig viktig rolle blant arbeidstakere i offentlige sektor der målsettingen er best mulig velferdsproduksjon. Verdiene kan utgjøre et slags regelsett, men det ligger ofte en forventning

om at verdiene initialiseres i oss. (Busch m.fl, 2011: s.251). I skolen trenger vi egne tilpassede verdier som kan hjelpe oss i å gjøre gode valg i møte med utfordringene i praksisutøvelsen. Det kan være verdier som skal regulere oss i møte og samspill med elever og foresatte. Andre verdier kan være mer rettet mot hvordan vi skal tilstrebe oss i møte med kollegaer. Ofte er det egne verdsett som gjelder for de ulike profesjonene. Slike verdsett omtales gjerne som en profesjons verdigrunnlag eller profesjonsverdier (Busch, 2012: s.111). Innenfor profesjoner er det nyttig å dele verdier opp i instrumentelle verdier og målverdier . Målverdiene er knyttet til en endelig tilstand. De er uttrykk for hvordan vi ønsker at ting skal bli. De instrumentelle verdiene er rettet mot hvordan enkelte handlemåter er mer å foretrekke enn andre (Bozeman 2007, referert i Busch 2012: s.32). Verdiene materialiserer seg på flere nivå og griper inn i de hverdagslige handlingene og valgene vi foretar oss. Verdiene kan i en og samme organisasjon identifiseres og opptre som «individuell verdier, gruppeverdier og organisasjonsmessige verdier» (Busch,2012: s.32). I en skole er det ofte sprik mellom de uttalte verdiene, og det som er bruksverdiene . De uttalte verdiene er verdier som skolens står for utad. Mens bruksverdier det lærerne arbeider ut i fra. På samme måte kan det oppstå sprik mellom de verdiene den nyutdannede læreren lærer om yrket i utdanningen og de verdiene han møter når han starter i yrket i skolen (Irgens, 2009: s.81). I hverdagen er det viktig for lærerne å oppleve et samsvar mellom verdiene de står for personlig, og det som skolen står for og som de må undervise ut i fra. Å undervise ut i fra verdier de ikke deler kan føre til at læreren blir stående i dissonant kontekst. De føler da at de er presset til å undervise ut i fra verdier som de ikke står inne for. Det kan få negative konsekvenser for lærernes følelse av trivsel og tilhørighet (Skaalvik og Skalvik, 2013: s.18). Verdiene i skolen som organisasjon er derfor relatert til den enkeltes lærers motivasjon og relasjoner til andre.

På bakgrunn av at profesjonene er preget av stor grad av frihet, argumenterer Busch (2012) for at verdibasert ledelse må ta utgangspunkt i et prosessorientert syn på ledelse (Busch, 2012:s.94-95). Et slikt syn på ledelse fordrer at de ansatte tar del i ledelsesprosessen. Han definere verdibasert ledelse som: « *et målformulerende, problemløsende, språkskapende og verdiutviklende samspill, forankret i organisasjonens verdier og høye etiske standarder, som kan utøves både på individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå*» (ibid). Verdiene må forankres hos lederen, og han fremstår i mange tilfelle som en rollemodell for medarbeiderene. Ved å trekke medarbeiderene inn arbeidet med verdiene vil lederen forankre verdiene i organisasjon. Samtidig må lederen sette i gang prosesser for å vedlikeholde, endre verdiene eller endre betydningen av verdiene. Lederen må i lag med medarbeiderene gjennom

diskusjon og etisk refleksjon forankre verdiene språklig. Verdiene må knyttes opp i mot et praksisnært innhold. I denne prosessen må både målverdien og de instrumentelle verdiene språkliggjøres. Språkskapingen blir dermed et viktig verktøy for lederen (Busch, 2012: s.102). Det må tas stilling til om det er nok å arbeide med enkelte verdier eller om det er flere verdier som må endres. I såfall må lederen igangsette en kulturendring (Busch, 2012 s.122-23). En slik kulturendring består gjerne av tre faser: oppting, endring og konsolidering. Lederen må starte med å destabilisere organisasjonen ved å påpeke mangler eller behov for endring. I opptinningsfasen kan lederen velge mellom å ha et negativt fokus ved å påpeke mangler for medarbeiderene. Eller et positivt fokus der han legger opptil refleksjon i kollegiet om medarbeiderenes handlinger knyttet til konkrete situasjoner, og om handlingene er i tråd med deres profesjonelle verdier. Emosjonene som skapes vil gi energi til endring. I endringsfasen har medarbeiderene innsett at det er behov for endring av handlinger. Ved å fokusere på handlinger i stedet for verdier i denne prosessen kan endringene skje raskt. Gjennom handlingene vil verdiene bli synliggjort. I konsolideringsfasen gjelder det å opprettholde fokuset inntil de ny verdien og handlingene er integrert. I denne fasen er det også viktig å arbeide med å endre bakenforliggende forhold. Et eksempel på slike bakenforliggende forhold kan i profesjonsyrkene være lite tid til å utføre arbeidsoppgaven (ibid). Men det er imidlertid vanskelig å skifte ut alle verdiene med verdier som virker mer hensiktsmessige. Verdiene vil ofte forbli i organisasjonen. Isteden kan lederen endre fokuset over på de ønskelige verdiene. En slik prosess kalles å endre verdienes sentralitet (Busch, 2012:s. 106). Over tid kan verdiene miste sin aktualitet og det vil derfor være aktuelt å endre deres betydning i organisasjonen. En slik verdi kan for eksempel være likestilling. Når likestilling er oppnådd vil verdien likestilling få mindre betydning i organisasjonen. En annen innfallsvinkel kan være å justere det kognitive, emosjonelle og motivasjonelle innholdet i verdiene. Man kan øke verdienes betydning kognitivt ved å synliggjøre de i organisasjonen (ibid.). I forhold til det motivasjonelle innholdet peker Busch (2012) på at motivasjon er knyttet til at individene får dekket behov.(Busch, 2012. s.111. Et viktig aspekt er derfor om verdiene er knyttet til behovene som individene har. Han trekker særlig frem relasjonsbehov som er knyttet til sosialtilknytting og gode relasjoner, samt vekstbehov som anerkjennelse, vekst og personlig utvikling er særlig nyttige å ha fokus på i verdibasert ledelse (ibid). Dess sterkere forbindelsen er mellom verdien og individenes behov, dess viktigere betydning vil de få i organisasjonen(ibid). Motstridende verdier kan skape konflikter innad i organisasjonen. Ved riktig håndtering av lederen kan verdikonflikter likevel være en kilde til vitalisering av

organisasjonen (Busch, 2012: s.124). Konfliktene aktualiserer verdiene i organisasjonen. Det er en mulighet for lederen til å bygge på energien og engasjementet for diskusjon i kollegiet. Når verdikonflikter oppstår må det brukes mer tid til diskusjon om verdiene i kollegiet. I møte med verdiene må medarbeiderene få støtte i hvordan de skal etterleve verdiene og hvilke fordeler det gir. Etisk refleksjon kan være et nyttig hjelpemiddel kan være er for den enkelt eller i gruppe for å ta stilling til etiske problemstillinger i hverdagen (Busch,2012 s.116).

3 Metodevalg

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

I enhver forskningsprosess er det nødvendig å gjøre rede for sitt vitenskapsteoretiske ståsted. Det er fordi forskning kan oppfattes om et lappeteppe av små bidrag, og det er hensiktsmessig å vite hvilken forskningstradisjon forskningsbidraget kan plasseres inn under.

På bakgrunn av at jeg ønsker å finne ut mer om praksisområdet: Motivasjon hos lærere, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Den kvalitative forskningen bygger på en forståelse om at kunnskapen blir skapt i sosial interaksjon (Postholm, 2010). En slik kvalitativ innfallsvinkel ligger innenfor det som kalles det konstruktivistiske paradigmet. Paradigmet er en samling av teorier og forskning innenfor denne forskningstradisjonen. Forskning innenfor det konstruktivistiske paradigmet kjennetegnes ved at retningen anerkjenner kunnskapen på basis av forståelse og mening oppstår i sosial samhandling(Postholm, 2010 s.21). Selve metoden som er brukt i prosjektet bygger på et fenomenologisk perspektiv der man har fokus på å fange et fenomen. Målet er å prøve å forstå erfaringene og finne kjernen for det det opplevde fenomenet (Postholm , 2010).

3.2 Kvalitativ metode

Å prøve å fange noens meninger og oppfatninger om et fenomen kan være en krevende øvelse. I utgangspunktet kan forskning om motivasjon gjøres både ved hjelp av kvantitativ og kvalitativ metode . I mange tilfeller gjøres denne typen forskning innenfor et kvantitativ design. For å avgjøre hvilke metode som har mest for seg i et gitt forskningprosjekt er det nyttig å innta et pragmatisk utgangspunkt. I en pragmatisk tilnærming vil problemstillingen være avgjørende hvorvidt en kvalitativ eller kvalitativ metode er mest hensiktsmessig(

Jakobsen, 2005). Mitt prosjekt og problemstilling krevde dypere tilnærming til informantene og rammene undersøkelsen skulle skje innenfor. I prosjekt der målet er å belyse sammenhenger mellom individ og kontekst er kvalitative tilnærminger egnet (Jakobsen, 2005).

I den kvalitative forskningsprosessen er forskeren interessert i deltakerens perspektiv. Når deltakerens perspektiv møter forskerens antakelser skjer det en interaksjon. Noen antagelser bekreftes, andre antagelser avkreftes og nye forhold dukker opp underveis i prosessen. Det kan være forhold som forskeren ikke har tenkt over på forhånd. På denne måten må forskeren i den kvalitative forskningen være åpen for endringer underveis i prosessen (Postholm, 2010). Det var også noe som viste seg i dette prosjektet. For eksempel ble jeg underveis i intervjuene oppmerksom på hvor viktig relasjonen til elevene og medkollegaer var for lærerens motivasjon i arbeidet. Det ble da viktig å rette ekstra fokus på relasjonsaspektet videre i prosessen.

Innen kvalitativ metode erkjenner forskeren at han ikke kan være objektiv, men er i samspill og interaksjon med konteksten han forsker i. I kvalitativ forskning har nærhet til de man forsker vært trukket frem som en ønsket kvalitet. Den kvalitative forskeren vil derfor bevege seg på en skala mellom nærhet og distanse til de han forsker på. Kvalitativ forskning med stor grad av nærhet har vært kritisert fordi forskeren mister den nødvendige kritiske distanse, objektive og analytisk holdning i forskningprosessen. (Jakobsen, 2005: s.40). Informasjonen man kommer frem til i det kvalitative opplegget må likevel ses i lys av konteksten og kultur den blir innhentet i. Når man har bestemt seg for å bruke et undersøkelsesopplegg basert på kvalitativ metode har man en rekke metoder for innhenting av data. Observasjon, dokumentundersøkelser, gruppeintervjuer og individuelle intervjuer er alle eksempler på noen slike metoder (Jakobsen, 2005). I mange tilfeller vil det være formålstjenelig å bruke flere innhentingsmetoder samtidig. En slik bruk av flere metoder kalles triangulering av metoder (Ryen, 2012). Bruk av flere metoder er fordelaktig fordi det gir et utvidet bilde av fenomenet forskeren ønsker å undersøke. Dessuten kan triangulering øke tilliten til forskningsresultatene. På den annen side er triangulering tidskrevende og mer omfattende. Det kan dessuten være vanskelig å gjenskape resultater som er skapt i situasjonsbetingende omgivelser (Ryen, 2012). På bakgrunn av problemstillingens vinkling, fenomenet jeg ville undersøke og begrenset med tid til innhenting av data, valgte jeg selv å konsentrere meg om det individuelle intervjuet som eneste metode. Fielding&Fielding anbefaler at forskeren

forholder seg til en metode, da styrken og nøyaktigheten til en metode ligger i at denne brukes systematisk og ikke sammen med andre metoder (Fielding& Fielding referert i Ryen, 2012: s.204). I kvalitative studier blir mennesker utforsket i sitt naturlige miljø. Slike studier blir derfor referert til som naturlige (Postholm, 2010). Å forske på mennesker i nære omgivelser kalles gjerne praksisnær forskning eller aksjonsforskning. I kvalitative studier blir mennesker utforsket i sitt naturlige miljø. Slike studier blir derfor referert til som naturlige (Postholm, 2010). Å forske på mennesker i nære omgivelser kalles gjerne praksisnær forskning eller aksjonsforskning. I kvalitative forskningsprosesser er forskeren det viktigste redskapet. Forskeren må ta stilling til sin og vurdere sin egen rolle i prosjektet. Det stilles store krav til innsikt og at forskeren opptrer etisk i omgang med deltakerene i studien. Ofte må forskeren sette seg selv på spill for å vekke tillit inn mot personene og fenomenet han vil undersøke nærmere. Forskeren må være i stand til å komme i posisjon og skape relasjoner for å utføre forskningprosessen. Å opparbeide en tillitsfull relasjon til informantene i prosjektet var avgjørende for å få informantene til å åpne seg, og slippe meg som forsker inni «bakrommet». Jeg innehar arbeidsbaserte relasjoner til informantene og har derfor mulighet til å lettere identifisere, dvele ved og utbrodere viktig nyanser som kommer opp underveis. Det gir også en fleksibilitet i gjennomføringen som den kvantitative tilnærmingen mangler. Jakobsen understreker likevel at denne fleksibilitet i kvalitative intervjuer kan være problematisk. Det kan være vanskelig å opprettholde rammene i prosjektet, ny informasjon vil stadig dukke opp og avslutning av undersøkelsen kan bli vanskelig (Jakobsen, 2005).

3.2.1 Fenomenologisk intervju

Innenfor fenomenologiske studier søker forskeren å danne seg et bilde av helheten. Gjennom intervjuet vil forskeren fokusere på en pågående en prosess eller hverdagshandling. Moustaka (1994) hevder at « hovedformålet, med fenomenologisk forskning er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er tilstede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst» (Postholm, 2010:s.43). Disse erfaringene er avsluttede erfaringer i rom og tid. Forskeren klarer derfor bare å tilegne seg disse erfaringene gjennom å samtale (Postholm, 2010). På samme måte er lærerens erfaringer om egen motivasjon avsluttede erfaringer. På bakgrunn av dette forholdet valgte jeg å bruke det kvalitative halvåpne individuelle intervjuet som verktøy i studien. Denne metoden ligger innenfor den fenomenologiske tradisjonen innen kvalitativ forskning. I et fenomenologisk intervju vil spørsmålene være bestemt på forhånd,

men det er rom for endre på disse underveis (ibid.). Ved å prestrukturere spørsmålene på denne måten, unngår man for det første at analysen i etterkant blir for kompleks. Dessuten kan en prestrukturering gjøre forskningen mer eksplisitt i forhold til hva forskeren sitter inne med av forhåndsantagelser før forskningsprosessen starter (Jakobsen, 2005). Intervjuet bør preges av åpenhet slik at det er rom for nye tema og vinklinger blir brakt på bane av deltakerene. På den måten legges det til rette for at deltakerenes autentiske opplevelser kommer frem under intervjuet (Postholm, 2010: s.137)

3.3 Forskerprosessen

Formålet med kapitlet er å gjøre rede for de enkelte stegene i forskningsprosessen.

3.3.1 Utvalg

«Å gjøre et utvalg er ikke bare å velge personer , men også miljø i form av settinger, prosesser, hendelser» (Miles & Hubeerman(1984:41) i Ryen 2002). I mitt tilfelle skulle utvalget gjøres ved en skole jeg hadde god kjennskap til. Valget var påvirket av studiets profil som erfaringsbasert, og med et forskningsmiljø med en tydelig aksjonsforskningskultur. I denne prosessen vurderte jeg også å velge mer perifere skoler. Men ved å velge egen skole ville prosessen kunne skape positive ringvirkninger som forbedring av lederpraksis og økt bevissthet i lærerpersonalet. Valg av personer ble gjort med en viss «silling» av aktuelle informanter. Jeg ønsket å fange perspektivene i fra lærere med ulik fartstid i skolen. Et kriterium ved utvelgelse var derfor erfaringslengde. De gjorde jeg praktisk ved på sette opp tre ulik ulike aldersspenn som jeg plukket ut kandidater fra. Lærere i ulike typer lærerstillinger var også med i utvalget. Lærere i deltidsstillinger, timelærere og kontaktlærer. Flere av informantene i utvalget hadde virket i ulike typer stillinger ved skolen. Det var i tillegg nødvendig å forespørre personer som ikke ville få en ekstra belastning ved å delta. Fokuset i intervjuene kunne da lett blitt forskjøvet, og jeg kunne isteden for å være forsker og leder plutselig befunnet meg i rollen som terapeut uten lisens. Hensikten med forskningsprosjektet har derfor vært styrende for valg av setting og personer. Hensiktsmessig utvalg er et generelt utvalgs-kriterium i kvalitative forskningsprosjekter (Creswell, 1998 referert i Postholm 2010: s.39). I fenomenologiske intervjustudier vil man måtte avgrense antallet som deltar. Polkinghorne (1989) mener tallet bør være mellom fem og tjuedefem personer, mens Dukes(1984) forslår et tall mellom tre og ti personer (Postholm, 2010: s.43).

Jeg fant det hensiktsmessig å trekke ut seks deltakere fra kollegiet. De seks deltakerene representerer 3 aldersgrupper: tjue til tretti år, tretti til førtifem og førtifem til seksti år. De tre aldersspennene ble valgt for å mulig avdekke forskjeller og nyanser i motivasjon relatert til alder.

3.3.2 Ethiske avveininger

Å forske på ansatte og kollegaer i en praksisnær kontekst har en del etiske sider som jeg måtte ta stilling til. I dette prosjektet måtte jeg foreta en viss siling av intervjuobjektene. Det var viktig å forspørre personer som ikke ville få en ekstra belastning ved å delta. Det var dessuten viktig å opptre forsiktig og respektfullt i omgang med informantene. Temaet informantene skulle uttale seg om var i stor grad følelsesladete tema. Som leder var det derfor ekstra viktig å gå inn i feltet på en ryddig og tydelig måte. Det var nødvendig å tydeliggjøre prosjektets legitimitet og avklare at jeg nå agerte i en rollen som forsker. Forespørsel om deltakelse ble derfor gjort både muntlig og skriftlig. Til dette arbeidet brukte jeg NSD sin mal for informasjon og samtykke. Prosjektet ble forskriftsmessig meldt inn til NSD, med påfølgende godkjennelse.

Å være i rollen som leder ovenfor informantene er en rolle man bærer med seg gjennom de ulike stegene i forskningsprosessen i fra omgang med informantene, til tolking av funn og presentasjonen av disse. Når utvalget og miljøet er lite kan det være utfordrende å ivareta anonymiteten i presentasjonen. Gjennom forskningsprosessen har jeg strebet etter å gjøre valgene underveis eksplisitte i rapporten. Når valgene er eksplisitte kan kvaliteten og nytten av forskningen vurderes i etterkant (Jakobsen, 2005).

3.4 Analysen

I kvalitativ forskning er det viktig å være nøye med å forklare hvordan forskningsresultatene blir analysert. « I fenomenologisk analyse er det viktig å klarlegge meningen i , strukturene og essensen av det erfarte, opplevde fenomenet» (Postholm, 2010: s.98). I analysen tok jeg utgangspunkt i Mousatakas modifiserte tilnærming av den konstante komparative analysemetoden. Denne metoden kalles Stevick-Colaizzi-Keen-metoden (Ibid.). Når man bruker denne metoden starter man først med å samle alle utsagnene, disse blir så redusert gjennom det som kalles fenomenologisk analyse. I den første prosessen er alle utsagn likestilte, det

kalles horisontalisering. Så plukker man bort det som er overflødig og overlappende. Man samler så teksten inn under ulike tema, den prosessen kalles strukturell beskrivelse. Til sist sitter man igjen med essensen. Forskeren gir da en beskrivelse av fenomenet ut fra sin erfaring. Empirien beskrives, og det lages da en tekst på bakgrunn av empiri, forskerens erfaringer (Posthom, 2010: s.44). Jeg brukte et enkelt wordskjema for å redusere og strukturere dataene. I Intervjuguiden har jeg tatt utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien og de tre elementære behov tilhørighet, kompetanse og autonomi. Behovene danner også en overgripende struktur og er seg selv meningsfulle forhåndsbestemte kategorier som også brukes til å skape struktur i materialet i analysen. Transkribering og systematisering av datamaterialet i etterkant av intervjuet, viste vei for nye områder i analysen. Jeg systematiserte og komprimerte intervjuene ved hjelp av et enkelt skjema. I skjemaet koblet jeg svarene til deltakerene. I etterkant kunne jeg dermed lett skaffe meg overblikk over svarene og jeg kunne sammenligne hva de deltakerene svarte på de ulike spørsmålene. Da jeg sammenlignet transkriberingene fra deltakerene i etterkant, noterte jeg ned interessante funn i et eget kommentarfelt i skjemaet. Informasjonen i kommentarfeltet kunne jeg da koble til kategoriene jeg hadde tenkt ut på forhånd (Jakobsen, 2011: s.198).Det ga også grunnlag for å legge til eller ta bort noen av kategoriene som skulle brukes i analysen. Lærenes beskrivelser åpnet opp for nye vinklinger som jeg ikke så før intervjuene startet. Områder som mine forfølere ikke hadde plukket betydningen av i forkant. Berg kaller kategorier som vokser frem på bakgrunn av intervjumaterialets karakter for vertikale kategorier (Berg, 1999: s.142). I fremstillingen i analysen har jeg valgt å presenterer empiri gjennom sitater, for i etterkant å analysere og tolke disse. En slik tilnærming til analysen skaper orden og system, og gjør analyse arbeidet håndterlig.

3.5 Forskerrollen

I fenomenologiske studier er forskeren ansett som det viktigste redskapet for å sikre god kvalitet i studien (Postholm, 2010: s. 137). Ved å ta utgangspunkt i at forskerens subjektivitet er tilstede i intervjuprosessen må denne komme til syne for leseren av forskningen i etterkant. Jeg har i rollen som forsker og skoleleder balansert mellom nærhet og distanse til deltakerene. På den ene siden ønsket jeg at mine relasjoner og kunnskap til deltakerene skulle bidra til at jeg fikk belyst de ulike sidene ved motivasjonen hos lærerene . På den annen side måte jeg ikke påvirke forskningsdeltakerene i intervjusituasjonen. I møte med deltakerene og i arbeid

med analysen har det vært et ideal å tilstrebe at stemmen til deltakeren skulle komme tilstrekkelig frem (Postholm, 2010: s.130). I forholdet mellom forsker og deltakerne utvikles det en tillit og en gjensidighet. Lincoln beskriver dette som krav til gjensidighet (Postholm, 2010: s.134). Gjensidigheten består i at funnene må kunne gjøres tilgjengelige og komme miljøet deltakerene kommer i fra til gode. Gjensidighetskravet er noe har jeg prøvd å ta hensyn til i utformingen av forskningsteksten.

3.6 Utarbeidelse av intervjuguide

Kategoriene i intervjuguiden ble utledet fra problemstillingen. I mitt tilfelle ønsket jeg å undersøke hva som styrer motivasjon og engasjement hos en gruppe lærere. Det teoretiske utgangspunktet for å utarbeide spørsmålene var Deci og Ryans tre grunnleggende behov for indre motivasjon: Autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci og Ryan, 1985). Oppgaven har et grunnleggende lederperspektiv, jeg inkluderte derfor ledelse og medvirkning som kategorier . Fordelen med å legge spørsmålene inn under kategorier er knyttet til struktur og etterarbeid. Det er lettere å «navigere» i datamaterialet i etterkant av innsamlingen, når man ser deltakerenes svar i lys av kategoriene. Ved bruke av ulike kategorier spørsmål i intervjuet, flyter intervjuet lettere. Bryter opp intervjuet i deler på et vis. Spørsmålene var spesifikke, men er forsøkt fremstilt som» halvåpne» spørsmål gjennom selve spørsmålstillingen, og gjennom presentasjonen i selve intervjusituasjonen. Innstillingen av spørsmålene i intervjuguiden er samtidig et uttrykk for antagelser og forfølere som jeg har i forhold til min egne erfaringer og subjektive individuelle teorier (Postholm, 2010).

3.7 Tilgang til informanter og organisering av intervjuet

Informantene ble valgt ut fra en mellomstor skole. Deltakerene ble forspurt både muntlig og skriftlig om å delta. På forhånd hadde jeg gjort avtaler med rektor for å få innpass ved skolen. Intervjuene var planlagt gjennomført i arbeidstiden til lærerne. Det var satt av en time til hvert intervju. Flere av deltakerene valgte likevel å bruke av sin egen planleggingstid for å delta i intervjuene. På bakgrunn av at jeg ikke bodde på det aktuelle stedet. Ble det av praktiske grunner planlagt viktig å få gjennomført intervjuene i en komprimert periode.

3.8 Evaluering av intervjuprosessen

3.8.1 Intervjuguiden

Intervjuguiden var rettet inn med tanke på å få belyst lærerens motivasjon og engasjement fra flere vinkler. Jeg hadde derfor inkludert forholdsvis mange spørsmål for å belyse fenomenet. Et par av spørsmålene var litt like i formen, men forskjellige i innhold. Det ble derfor nødvendig og avklare dette underveis intervjuet. På et av spørsmålene ville jeg prøve å få deltakeren i tale rundt medvirkning. Det spørsmålet var vanskelig å få gode svar på. Jeg tenkte igjennom det i etterkant. Min oppfatning var at flere av deltakerene ikke kjente til betydningen av begrepet medvirkning. Sannsynligvis har jeg ikke heller ikke evnet å formidle det på en god måte i intervjusituasjonen. Konsekvensen ble at jeg i etterkant utelukket spørsmålet i analysen. Intervjuguiden fungerte etter hensikten, og graden av åpenhet fungerte godt i møte med lærerne.

3.8.2 Gjennomføringen

De seks intervjuene ble gjennomført over to dager. Tidspunktene var avtalt med rektor og lærerne på forhånd. Intervjuene ble lagt til tider som genererte minst mulig vikarbruk og belastning for skolen. Intervjuene var berammet med 45 minutter, men det var satt av 1 time. I all hovedsak fungerte tidsrammene. Det var likevel noen utfordringer. Noen av lærerne ble forsinket pga. hendelser i klasserommet. Samt ved et par tilfeller førte deltakerene intervjuene inn på nye interessante sidespor. Intervjuene ble tatt opp på en digital opptaker som var innlånt fra instituttet. Denne fungerte godt, men ved et tilfelle gikk batteriet tomt. Heldigvis skjedde dette i starten av intervjuet slik at det ikke førte til tap av data. Intervjuguiden dannet rammen og strukturen for intervjuet. Informantene fikk utdelt intervjuguiden ved oppstart av intervjuet. Særlig de yngste deltakerene hadde støtte i å ha spørsmålene foran seg. Det var en tendens til at lærerne med lengst erfaring, var mer avslappet til intervjusituasjonen og til å måtte svare «riktig» på spørsmålene. De svarte også litt mindre systematisk, noe som førte til litt merarbeid i transkriberingsprosessen. Underveis var det viktig å innlede til spørsmålene. I noen tilfeller ble det nødvendig å vise til eksempler fra skolen. Jeg fikk i etterkant av intervjuene positiv tilbakemelding fra flere av de som hadde deltatt. De syntes at det hadde vært givende å bli intervjuet og å få samtale om deres liv i skolen.

4 Analyse og tolkning av funn

Hensikten med dette kapitlet er å presentere og analysere funn fra intervjuene. Jeg vil bruke sitater fra intervjuene for å slippe til stemmene i studien. Samtidig vil jeg bruke mine egne erfaringer og teori for å gjøre en tolkning av utsagnene fra intervjuet. Jeg vil innlede hvert underkapittel med å presentere mine egne erfaringer. Kapittel 4 skal gi svar på de to første underproblemstillingene.

Underproblemstilling 1.

Hvordan beskriver lærerene sin egen motivasjon og engasjement i arbeidet?

4.1 Autonomi

4.1.1 Tid

Min erfaring er at tiden som ressurs er svært viktig i læreryrket. Når det kommer endringer utenfra eller det skal settes i gang utviklingsarbeid ved skolen blir man som skoleleder ofte møtt med kommentarer fra lærerene om hvor man skal hente tiden i fra. Som skoleleder har jeg sett at vi har en tendens til å overse tidsproblematikken når vi gjør disponeringer som angår lærerene. I fra min tid som lærer husker jeg hvordan undervisningen alltid fikk førsteprioritet, og alle de andre oppgavene nærmest ble oppfattet som forstyrrende.

I den delen av intervjuene som omhandlet lærerens autonomi ble det tydelig at lærerene var opptatt av problemet med lite tid til de viktigste arbeidsoppgavene. Og hvordan de måtte bruke tid på oppgaver som de karakteriserte som mindre viktige.

Anne forteller om sin opplevelse av økende forventninger fra ledelse og foresatte om tilgjengelighet og kommunikasjon:

Vi er blitt pålagt mer i forbindelse med data og telefon. Kommunikasjonsbiten tar for stor del av dagen. Det må filtreres ut mer av dette. Forventningene fra foresatte og tilgjengelighet skaper stress i hverdagen.

Mona sier følgende om belastningen som oppstår når arbeidsoppgaver hopper seg opp over tid. En belastning som kan gå utover egen helse og familiesituasjon:

At det er tid nok og at den ikke blir spist opp av møter er viktig. Over tid må det være tid nok. Må ikke føle at man har skuldrene oppover ørene hver dag. Det kan bli trassig for hele familien. Det kan også være slitsomt psykisk. Etter en stund kan det ende i sykemelding.

Tone fortalte om hvordan hun følte at for lite tid virket stressende og påvirket hennes muligheter til å samarbeide med andre:

Man blir mindre motivert når man ikke har tid til å gjøre det man skal. At man ikke finner de folkene som man må samarbeide med som kanskje er syke. Manglende møtepunkter kan gjøre at man ikke får avklart ting . Knapphet på tid og ressurser stresser.

Synnøve fortalte hvordan det oppleves når hun går hjem fra jobb og hun ikke har fått klargjort undervisningen til neste dag:

Når jeg går etter arbeidstid og vi har arbeidet med andre ting enn å planlegge undervisning. Det kan gjerne være å svare på e-post, snakke med foresatte i telefon eller møter. Det skaper en situasjon som fører til stress, føler at man ikke strekker til. Og undervisningen blir selvfølgelig gjennomført, men den blir ikke god. Det å gjennomføre mye lite planlagt undervisning, får meg til å føle meg dårlig.

Tone fortalte om det ekstra hun gjør i hverdagen i omsorg for eleven og for å bygge opp gode relasjoner. Dessuten jobber hun mer enn det hun mener er krevd av henne.

Jeg gjør mer enn det jeg må hele tiden. I forhold til streiken så tenkte jeg at det spiller ingen rolle fordi jeg arbeider mer enn 7,5 time uansett. Gjør mye ekstra i arbeidet med arbeidsplanen. Legger ekstra arbeid i denne, lager morsomme ting og kjøper klistermerker. Småtteri, men likevel viktig. Det er jo sånn når man jobber med mennesker og blir kjent, så vil man gjør noe. Man blir jo kjent med eleven og vil gjerne deres beste ved å gjøre noe ekstra for dem. Man har lyst å gjør noe ekstra for dem. Det er kanskje spesielt når man er kontaktlærer. Man bruker mer tid på det lille ekstra. Ofte kan jeg ha samtaler om andre ting enn det faglige med eleven. Jeg bruker også en del tid på å snakke med elevene hvis jeg treffer på dem andre steder.

Av spørsmålene som omhandlet autonomi var det tydelig hos deltakerene i studien at tid som ressurs og rammefaktor var en viktig faktor i forhold til motivasjonen. Det var flere forhold som ble løftet frem i intervjuet knyttet til tid som ressurs. Først og fremst ble «tidstyvene» nevnt som årsaker til dette (Utdanningsforbundet, 2009). «Tidstyver» er et mye brukt begrep for å beskrive arbeidsoppgaver som tar fokuset bort fra de viktigste arbeidsoppgavene til læreren. Tidstyvene er oppgaver som ligger utenfor kjernevirksomheten, elevens læring. Lærere vurderer oppgaver ulikt i forhold til om de er nyttig for elevens læring eller ei (Ibid.). Tidstyvbegrepet har derfor en subjektiv side. Oppgaver som er tidstyver for

en lærer oppfattes ikke nødvendigvis som det for en annen lærer. I det følgende vil jeg selv bruke distinksjonen kjerneoppgaver og perifere oppgaver for å beskrive dette forholdet. Informantene så kjerneoppgaven i arbeidet sitt som planlegging av undervisning, undervisning og tid til å inngå i meningsfulle relasjoner med elevene som det viktige. De mer perifere oppgavene eller «tidstyvene» ble oppfattet som forstyrrende for autonomien. Perifere oppgaver er oppgaver som er viktige og meningsfulle nok, men som virker forstyrrende og irriterende i hverdagen. Perifere oppgaver som ble nevnt: Store mengder skole-hjem samarbeid i form av forventet kommunikasjon på e-post og telefonkontakt, overdreven testing av elever og samarbeid utover det som faktisk var nødvendig faglig, deltakelse i samarbeidsfora som ikke var direkte relevant, deltakelse og arbeid i noen typer utviklingsarbeid . De perifere oppgavene ble beskrevet som noe som reduserte lærerens mulighet til å styre og disponere sin egen arbeidstid på en hensiktsmessig fordelaktig måte for seg selv, men også for elevene. utfordringene lærerne opplever knyttet til tid samsvarer med funnene i en undersøkelse av lærers arbeidsforhold foretatt av Skaalvik og Skaalvik (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Hvordan ulike arbeidsoppgaver vektlegges og tar plass i lærerens arbeidshverdag er også et verdispørsmål. Skaalvik og Skaalvik (2013) rapporterer om at læreren opplevde at det ikke var verdisamsvar mellom verdiene som de antok som viktige og skolens oppdrag, med det de faktisk måtte gjøre og bruke tid på. Å stå i den typen dissonant situasjon over tid skaper stress, og får konsekvenser for trivsel og tilhørighet (Skaalvik og Skaalvik, 2013: s.213)

Tidssproblematikken i form av ulike pålegg og forventninger som kommer ovenfra i fra ledelsen innad på skolen, kommunen eller Udir kan ha negative konsekvenser for lærerne ved at det innskrenker valgfriheten og mulighet til å disponere tiden slik de har behov for. Deci og Ryan (1988) omtaler en slik avgrensning i lærerens autonomi som «pressure from above» (Deci og Ryan, 1988: s.266). De sidene av arbeidet som deltakerene anså som lystbetont var sammenfallende med de sidene om falt ut pga, av for lite tid til oppgavene. Det kunne eksempelvis være tid til å pleie relasjonene med elevene eller bruke tid på planlegge gode undervisningsopplegg . De perifere oppgavene kom ofte i veien i hverdagen og førte til forskyving arbeidet med kjerneoppgavene. Forskyvingen av arbeidsoppgaver førte til at lærerne gikk hjem fra jobb uten å ha gjort de mente de skulle ha fått gjort, at de måtte arbeide hjemme, at de utførte oppgavene kvernet i bakhodet utover kvelden. Det førte også til at læreren møtte til undervisning dårlig forberedt dagen etterpå. Å gjennomføre undervisning uten å være forberedt opplevde lærerne som svært ubehaglig. Å møte til

undervisning uten å være forberedt ble beskrevet som fysisk ubehagelig, og at det brøt ned deres selvbilde som god lærer. Synnøve beskrev det som at hun ble fysisk dårlig av gjennomføre denne typen undervisning. Forskyvingen av de viktig gjøremålene kunne gjerne gå over lengre tid enn kun en dag eller to. Perioden med å ligge etter med gjøremål kunne dreie seg om uker. Lærerne betegnet denne situasjonen som å komme «bakpå». Det å komme «bakpå» ble beskrevet som svært uheldig for motivasjonen til lærerne, og ble beskrevet med fryktblandete uttrykk. Det å komme bakpå ble beskrevet som en konstant belastende og psykisk stressende tilstand. En lærer som deltok i en tidligere studie av lærers arbeidsforhold betegnet denne tilstanden som en «tapsfølelse» og en følelse av å miste kontroll (Skaalvik og Skaalvik, 2013: 21-22). Som Mona beskriver var det en klar formening blant deltakerene i studien at en slik tilstand til slutt førte til en «turn over» på en eller annen måte. Som regel som en langvarig sykemelding. For å ikke havne i dette uføret valgte derfor flere lærere å arbeide utover kvelden etter at de kom hjem. Lite tid til kjerneoppgaven i arbeidstid fikk dermed også konsekvenser for fritiden og tid til familien. Tidspresset og de negative effektene ved det understøttes i internasjonal forskning (Hargreaves m.fl referert i Skaalvik og Skaalvik, 2013: s.21). Belastningen ved å ikke ha tilstrekkelig tid til å gjøre primæroppgavene i lærerjobben beskrives av deltakerene som den viktigste enkeltfaktor som regulerer autonomien i læreryrket.

4.1.2 Fysisk rammefaktorer

Min erfaring er at de fysiske rammefaktorene som regel er avhengige av de økonomiske kårerne ved skolen og i kommunen. Ved skolen deltakerene arbeider har økonomien vært kritisk over flere år. Som skoleleder har det vært en lite takknemlig jobb å presentere skolebudsjettet med tilhørende innsparinger for lærerne. Jeg har derfor selv opplevd å bli stående med dårlig samvittighet for budsjettvalgene som må gjøres ved å kutte i innkjøp av læremidler til elevene. Signalene som sendes ut når skolene ikke har tilstrekkelig læremidler, utstyr og oppdaterte lokaler fører til negativ stemning innad i skolen og nedbrytende for omdømmet utad. Likevel observerer jeg at det er forskjeller i hvordan skoler i kommunen evner å prioriterer pengebruken over tid.

Synnøve fortalte om hvordan det å måtte gjøre ekstraarbeid på grunn av manglende læremidler opplevdes som ugreit. Hun forteller også om hvordan det var å miste tilgangen til smartboarden når hun skal skifte klasserom:

Det å kopiere bøker for at vi ikke har læreverk er bortkastet tid og lite motiverende. Smarttavler er motiverende å holde på med. Det har tilført en ekstra dimensjon og spenning for meg som lærer. Det er demotiverende å ikke få bruke smartboard til neste år.

Anne gav uttrykk for sine følelser knyttet til de stramme økonomiske rammene:

De trange rammen i skolene i skolen gir meg følelsen av å arbeide i en lite verdsett sektor, og har gjort at jeg flere ganger har vært innom tanken om slutte i skolen.

Materielt utstyr og læremidler er viktige verktøy for lærerene. Flere av deltakerene rapporterte om forhold knyttet til de fysiske rammene som de mente hadde negativ betydning for deres motivasjon. Manglende datautstyr, datautstyr som ikke fungerte, manglende bøker var noe av det som ble nevnt. Av erfaring vet jeg at også forhold som trange arbeidsplasser, dårlig luft, manglende renhold og reduserte driftsbudsjetter skaper liknende frustrasjon. Synnøve beskriver hvordan manglende læremidler utløste merarbeid. Å måtte bruke tid på mye kopiering uke etter uke oppfattet hun som særs demotiverende, og noe som gikk ut over øvrig planlegging. Manglende læremidler innskrenker også mulighetene for handlingsrom og valg av arbeidsmåter. Manglende ressurser kan derfor ha en kontrollerende effekt og innskrenkende effekt på lærerens arbeid. Muligheten for å kunne foreta valg i arbeidssituasjonen er nært knyttet til lærerens opplevelsen av autonomi (Deci og Ryan: 1985: s. 31).

Ved skolen har det over tid vært manglende standard på læreverk, datamaskiner, smartboard. Når det mangler verktøy for å gjennomføre jobben, får disse verktøyene status mer som goder i miljøet. En slik utvikling kan utvikle misstemning ved skolen. Både mellom lærerene seg i mellom, men også mellom lærerene og ledelsen. Uttrykket: «Når krybba er tom bites hesten» går da i oppfyllelse, og kan føre til ugreie utslag i lærerkollegiet. Jeg har sett eksempler på at det er lite attraktivt å ha undervisning i fag der det ikke er gode lærebøker. Det kan oppleves urettferdig at noen lærere får smartboard til disposisjon på klasserommet, mens andre må klare seg med krittavle. Drar noen i kollegiet på kurs blir det stilt spørsmål med hvorfor det ikke isteden blir kjøpt inn skolebøker. Min erfaring er derfor at stramme økonomiske rammer kan føre til små interessekonflikter innad i skolen. Lærerene er også representanter for skolen utad. I noen tilfeller har de måttet stå ovenfor foreldre å forsvare at det ikke er nok penger i skolebudsjettet til f.eks gjennomføre juleformingen for barna deres. Slike episoder kan i

ytterste fall føre lærere inn i et følelseslandskap som veksler mellom skam, nedverdiggelse, oppgitthet, avmakt og følelsen av å arbeide i en lite verdsatt sektor. Anne omtaler følelsen av å arbeide i en lite verdsatt sektor blir demotiverende. Også her er det et sprik og lite verdisamsvar mellom de uttalte verdiene som samfunnsoppdraget til skolen er tuftet på, og de verdimeessige signalene de manglende fysiske rammeforutsetningene gir til lærerne (Skaalvik og Skaalvik, 2013: s.18). Forholdene som omtales blant deltakerene kan for arbeidstakere i andre sektorer oppfattes som bagatellmessige. Men for mange lærere er dette reelle utfordringer som de må møte hver dag, og som kan beskrives som demotiverende hindringer å utføre arbeidsoppgavene.

4.1.3 Valgfrihet i arbeidsformer og metoder

Fra et ståsted som skoleleder har jeg sett at lærere i stor grad har vide muligheter for å bruke de arbeidsformene de ønsker i undervisningsøyemed. Læreplanen K-06 gir store muligheter til å bruke varierte arbeidsmetoder. Likevel griper lærerne i liten grad det rommet som ligger der, men i stor grad omfavner tradisjonelle undervisningsformer. Samtidig har jeg i lærerrollen selv erfart at det er lettere å være kreativ og utfordre rammene i fag jeg har utdanning og faglig tyngde i.

Tone sier følgende om fleksibiliteten til å velge arbeidsformer i undervisningen:

Man bruker det som har vært. Man tilpasser seg normer som er på skolen og tilpasser seg rommet som andre bruker og tenker at der går grensen. Det er trygt og da er man «innanfor». Skulle ønske at jeg var tøffere. Må være på leit etter rom for frihet og rom. Har enda ikke funnet dette. Mye større aksept for å prøve og feile i de praktisk estetiske fagene enn i de basisfag. Rommet er større.

Anne forteller i intervjuet at hun er ekstra motivert for mer kreativt arbeid:

Jeg ønsker å være arbeide mer kreativ. Jeg er ekstra motivert i en del av de praktisk estetiske fagene.

Anne gir med følgende utsagn uttrykk for hvordan lite faglig fokus og fordypning er demotiverende:

«Å fordype meg faglig har jeg mistet på barneskolen. Fagbiten er viktig for meg»

«Når jeg må undervise i fag jeg ikke behersker ligger det ofte å kverner hva jeg skal gjøre i morgen»

«Hvis man har mye utdanning og ikke får brukt det. Ja, har man disponert deg riktig da? Jeg mener vi som har fordypning i ulike fag ikke har blitt brukt nok».

Tone tilpasser måten hun jobber på ved skolen etter hvordan praksisen er ved skolen. Wenger (2004) viser til at det kan være vanskelig som deltaker i praksisfelleskaper å bryte med den eksisterende praksisen som er innarbeidet (Wenger, 2004). Tone sier videre at det er i de praktisk estetiske fagene hun føler at hun har et større rom for å feile og prøve ut arbeidsformer. Anne har en liknende oppfatning hun ønsker å fokusere mer på faglig fordypning og kreativitet. Hun er fremhever også de praktisk estetiske fagene som motiverende å jobbe med. Deci og Ryan (1985) fremhever at aktivitet som har innslag kreativitet, spontanitet og fleksibilitet som uttrykk for indre motivasjon (Deci og Ryan, 1985: s.35). Anne forteller oss noe om hvordan forholdet til faget har betydning for hvordan hun opplever graden av rom for å velge arbeidsformer. I noen fag uroer hun seg for hva hun skal gjøre i undervisningen dagen etterpå. Min tolkning av Annes utsagn er at hun er gir oss et bilde av en lærer som ikke behersker det spesifikke faget, som er i en slags «overlevelselsesmodus» der det å få gjennomført undervisningen blir det primære. Når hun har et slikt forhold til faget hun skal undervise i, vil valget av arbeidsformer begrense seg til den enkleste formen for undervisning. Det harmonerer også med min egen erfaring som lærer, det å ikke beherske et fag ordentlig, og ikke inneha tilstrekkelig oversikt fører til uro, samt at man holder seg i et spor der man i stor grad velger enkle arbeidsformer. Fleksibiliteten i arbeidstiden ble trukket frem som noe var viktig for autonomien, særlig hvis man hadde små barn. Muligheten til da å kunne arbeide mer hjemme på kvelden etter at barna hadde lagt seg ble trukket frem som et positivt element i læreryrket.

4.1.4 Stillingstyper

Jeg har ofte sett at innenfor hierarkiet av lærere har kontaktlæreren mest makt og innflytelse over egen hverdag. Tidlig i min lærerkarriere arbeidet jeg selv som timelærer ved en skole. Det var typisk at man da fikk tildelt de fagene eller arbeidet som kontaktlærerne ikke ville ha selv. Som timelærer fikk jeg gjerne tildelt ekstraoppgaver utover undervisningsoppgavene.

Belastningen ved å måtte undervise og forholde seg til hundrevis av elever i ulike klasser ble ikke vektlagt eller verdsatt på noen måte. Som skoleleder har jeg derfor hatt blick for lærere som ikke har hatt en ordinær stilling som kontaktlærere ved skolen.

Tora syntes at det var flere forhold som opplevdes annerledes når hun arbeidet i redusert stilling:

Hvis man har for lite tid og henger etter med planlegging blir man stresset. Å komme uforberedt til undervisning liker jeg absolutt ikke. Når jeg jobber i 50% merker jeg tidspresset annerledes. Hvis jeg føler at vi som går deltid må utføre like mye inspeksjon osv. som de som går 100%. Vekker det irritasjon og tanker om urettferdighet.

Kari har arbeidet som timelærer undervisning i ulike fag i flere ulike klasser, og synes at dette kan gå ut over helheten i stillingen:

Det har en del å si hvordan arbeidsoppgavene blir tildelt. Og hvordan hverdagen er. Helhet i arbeidsdag er viktig.

Synnøve som er kontaktlærer har erfart hvordan det er å arbeide som timelærer, og forteller med en slags lettelse:

Det å være kontaktlærer har ført til økt motivasjon selv om det er større ansvar.

Et sentralt og uventet funn var deltakerenes beskrivelser om at ulike typer lærerstillinger generer ulik grad av opplevd autonomi i arbeidet. Det er særlig tre typer lærerstillinger i skolen: Den deltidsansatte som f.eks har 50% stilling, timelæreren i full stilling som har enkelttimer i ulike fag i ulike klasser og kontaktlæreren som har ansvar for, og stort sett har undervisning i egen klasse. Det er flere forhold som skiller de ulike stillingstypene. For det første oppholder de deltidsansatte seg kortere ved skolen enn de andre stillingstypene. Disse lærerene har mindre tid og mulighet for å inngå i samarbeid og samspill med kollegene. De deltidsansatte rapporterte at det ofte var en utfordring å finne gode møtetider for samarbeid. Timelærerstillingene blir ofte besatt av nyutdannede før de får en kontaktlærerstilling. De har mindre innflytelse, har kortere tid med hver elev enn kontaktlærerne. For timelæreren er det et gode å få undervise mest mulig i samme klasse, og for de samme elevene. Men ofte har timelærerne undervisning i flere klasser og må forholde seg til et stort antall elever hver uke.

Det ble rapportert at dette kunne være en belastning, og at de følte at de måtte jobbe hardere for å få en god relasjon til og komme i posisjon til å gi elevene god undervisning.

Timelæreren står ofte svakere enn kontaktlærerene i flere sammenhenger f.eks ved fordeling av felles arbeidsoppgaver, valg av undervisningsfag ved skolestart osv. Dessuten er flere av disse midlertidig ansatt med tidsbestemte kontrakter. Og føler ofte at de i mange samarbeidssituasjoner må føye seg i større grad enn de som er faste ansatte i kontaktlærerstillinger.

4.1.5 Samarbeid og organisering av arbeidet

Å samarbeide gjør arbeidet lettere og mer effektivt. Det er utenkelig å tenke seg en skole i dag der læreren ikke samarbeider. Samtidig har jeg som skoleleder sett utallige eksempler på samarbeid som ikke fungerer. Grunnene kan ofte være ulike forventninger, ulik erfaringsbakgrunn, personlig egenskaper eller liten opplevd nytteverdi. Når samarbeid ikke fungerer har jeg sett at det er en belastning for de det angår og ofte for miljøet rundt.

Tone er en forholdsvis uerfaren lærer og forteller om hvor viktig samarbeidet er for henne:

Jeg liker veldig godt å samarbeide. Litt for at jeg er ny, at jeg søker andre sine erfaringer og kunnskap for trygghet. Jeg som person liker også å samarbeide så det er en dobbeldimensjon i tillegg til nyttefunksjonen. Viktig at også jeg får dele min kunnskap og min erfaringer. Det er viktig for alle egentlig. Man får selvtillit og bygger seg opp sammen. Det er viktig for meg at det er like viktig for det andre på gruppa som det er for meg. Mine elever får utbytte av at jeg samarbeider med andre, og får innblikk i nye ideer og erfaringer som jeg kan bruke i mitt arbeid med klassen. Det gir motivasjon og arbeidslyst å samarbeide med andre. Det vil faktisk hatt motsatt effekt på motivasjon hvis jeg hadde samarbeidet mindre. Samarbeidsformene som er nå passer bra.

Tora har lang erfaring som lærer. Hun er positiv til begrenset samarbeid på enkelte områder:

Jeg vil bestemme hvordan jeg vil gjøre ting og hvordan jeg kommer frem til målet. De andre kan gjøre det slik som jeg. Overordnet plan kan vi samarbeide om. Noen er vil samarbeide om alt og det tar for mye tid. Jeg har ingen problem med å dele ting, men jeg vil påvirke mitt. Men kan bli for fastlåst i forhold til hva som er planlagt.

Liker å samarbeide, gi og ta hos hverandre, og å ha noen å lene seg på. Overordnet felles samarbeid. Føler trygghet i å gjøre det. Relevant arbeidsformer til det man skal samarbeide om.

Synnøve er opptatt av at alle kjenner sitt ansvar i samarbeidet. Likevel påpeker hun begrensinger i samarbeid og beslutningstaking når gruppene blir for store:

Samarbeidet må være jevnbyrdig og utnytte hverandre på en god måte, det må være fleksibilitet. Viktig å kommunisere også når en er borte eller syk. Metakommunikasjon er viktig, vi må snakke om hvordan vi skal snakke sammen og gjøre ting før vi setter i gang. Hvis vi skal samarbeide et år er det viktig å bli tidlig enig om hvordan man skal gjøre ting. Å bestemme ting i store grupper kan ofte føre til lavt engasjement, og som får utslag i gruppen som beslutningsvegring og det gjør det vanskeligere å delegerer arbeid. En del som surfer litt på at andre tar ansvar. Noen bør reflektere over om det er deres tur til å ta ansvar.

Samarbeid er stressende når man ikke har tid til å gjøre det man skal. At man ikke finner de folkene som man må samarbeide med som kanskje er syke. Mangel på møtepunkter er frustrerende. Relevant samarbeidsform er også viktig.

Tone fremhever at samarbeidet må reguleres. Hun har en formening om at ledelsen skal være sterkt tilstede og legge rammer for samarbeidet.

I samarbeid mellom sfo og skole må ledelsen være sterkt tilstede ellers kan det skli ut. Viktig med god tone, kan skli ut selv om man ikke ønsker det. At alle vet hva man skal forholde seg til. At den ene parten ikke føler at det er den andre som bestemmer. Kan påvirke motivasjon i hverdagen.

Organisering av skoledagen var et punkt som ble brakt på bane blant en av deltakeren i et av intervjuene. At ledelsen kvalitetssikret overganger mellom f. eks skole og sfo var viktig. Hvis ikke kunne det daglig skje unødvendige misforståelser: Slike misforståelser var en belastning i lengden og førte til dårligere stemning og tilløp til mindre konflikter. På samme måte ble rammene rundt større samarbeidsgrupper uklare, når det ble satt ned mer ad-hoc basert samarbeid f. eks ved idrettsdager, vinteruker osv. Gruppeprosessene som da fulgte var ofte preget av skjev ansvarsfordeling, og at noen ikke vedkjente sin del av ansvaret. Selv om samarbeid generelt ble oppfattet som positivt, var personlig preferanser mer tydelig her enn i resten av det datamaterialet. Samarbeidet måtte likevel være hensiktsmessig og relevant og lett overførbart til undervisningen, noe. Å delta i samarbeidsfora som ikke ble oppfattet som relevant, kjentes nærmest som en straff og bortkastet tid. Hargreaves(1996) omtaler fenomenet som påtvunget kollegialitet (Hargreaves, 1996: s.204-205). Da bestemmes samarbeidet på bakgrunn av administrativt pålegg med obligatorisk deltakelse, til faste tider og gjerne med et mål om å implementere noe nytt. (ibid.). I samarbeidskulturer derimot bærer samarbeidet i større grad av spontanitet, frivillighet, uforutsigbarhet og utviklingsorientering

ut fra egne initiativer. Samarbeidet foregår i små uformelle hyppige møter gjennom arbeidsdagen (ibid). Noen eksempler på lite nyttige samarbeidsfora eller samarbeidssituasjoner ble nevnt: Det kunne være personalmøter med alle til stede der man i plenum diskuterte bagatellmessige ting som f.eks hvilken farge det skulle være på gardinene. Eller at ledelsen brukte tid på informere i fellesmøter om trivielle ting som isteden kunne vært sendt ut på e-post. Men også mindre grupper kunne være uhensiktmessige, særlig hvis man ikke følte at man hørte til der eller hadde utbytte av å være med. Lærere i timelærerstillinger kommer oftere i denne situasjonen da de i større grad underviser i ulike klasser, ulike klasstrinn og i ulike fag. Timelærere ble ofte plassert administrativt i en gruppe selv om de hadde lite å samarbeide med de andre lærerne om. Eksemplene ovenfor ble av flere av deltakerene trukket frem som demotiverende samarbeid.

Et godt samarbeid ble karakterisert som et samarbeid på like premisser. De som deltok måtte bidra inn i samarbeidet. Et samarbeid måtte bygge på respekt for den man samarbeidet med. Synnøve understreket viktigheten av å innlede samarbeid med metakommunikasjon om gjensidige forventninger i samarbeidet. Å snakke om hvordan man fremtidig skal samarbeide. Ved å snakke om samarbeidet med kollegaen/ kollegane ved oppstart av skoleåret kunne man rydde bort mange ubehagligheter og misforståelser. Forståelsene man da ble enige om fungerte som underliggende kontrakter gjennom skoleåret. Men som hun påpekte fleksibilitet var også viktig, så man kunne justere samarbeidet etter behov.

Flere av informantene snakket uoppfordret om fravær i personalet, og av hva det gjorde med deres motivasjon. Fravær av andre lærer ble oppfattet som en tung byrde for medlærere. En informant beskrev det slik: «Det er forferdelig slitsomt å arbeide i lag med noen som er mye borte». I slike perioder var det ekstra viktig å være enige om hvordan man skulle opptre. Det var viktig at samarbeidet fungerte også i perioder der noen var syke. Ved å slippe alt når man ble syk la man unødvendig ekstra byrde over på kollegaene som var igjen på skolen. Det ble oppfattet som illkollegialt, ugreit og som en stor ekstra belastning for de andre i kollegiet.

4.2 Kompetanse

4.2.1 Å føle mestring i undervisningssituasjonen

Synnøve påpeker i intervjuet et motivasjonsforhold som er knyttet til hvilke fag den enkelte lærer blir satt til å undervise i. Hun ønsker å undervise i fag hun behersker godt og mer faglig fordypning. Hun er også opptatt av å få vise sine styrker for resten av kollegiet.

Det at man få jobbe med det en brenner for og at de andre i kollegiet får se hvor du har dine styrker. Det kunne være mer fokus på fag. Diskusjoner om fag, selv om vi er på barneskole. Det hadde vært motiverende å få jobbe mer med faget.

Flere av informantene mente at sammensetningene av fag i jobben var styrende for hvor motivert og engasjert de var i hverdagen. Anne beskrev det på denne måten:

Får man fag man ikke er utdannet til eller som man synes er vanskelig, vil det ofte føre til mer planlegging og mer mistrivsel i jobben. Man famler og har problemer med å begrunne undervisningen på en god måte.

Å føle mestring og føle man er kompetent i arbeidssituasjonen er viktig i forhold til indre motivasjon (Deci og Ryan, 1985). I barneskolen er det vanlig at lærerne underviser i flere fag, og gjerne i fag de ikke har utdanning. Samtlige informanter var tydelige på at engasjementet og iveren som de viser i fag de behersker og liker er kvalitativt på et mye høyere nivå enn fag de har et mindre lystbetont forhold til. Flere av informantene mente at ledelsen i større grad burde ta hensyn til lærerens preferanser i starten av skoleåret når lærerne blir tildelt arbeidsplanen sin. Men de hadde likevel forståelse for de timeplante tekniske utfordringene som ledelsen satt med. Og at disse kunne legge føringer for hvilke fag læreren måtte undervise i. Helhetlig arbeidsplan ble trukket frem som viktig når man var timelærer og i deltidsstillinger. Fikk man for mange ulike fag og sprikende fag og trinn å forholde seg til førte det til færre muligheter til å inngå i relasjoner med en elevgruppe, samt problematisk å finne gode møtepunkter for samarbeid.

4.2.2 Syn på egen læring og utviklingsarbeid

Fra et skolelederperspektiv har jeg sett at lærerne kan vegre seg for å gå inn i nye kollektive utviklingsprosjekter. Det blir synlig som aktiv motstand eller det motsatte som passivitet. Likevel er mitt inntrykk at lærere har god innsikt i egen læring, og hva de har behov for.

En av informantene sa det på denne måten:

Det er viktig å ha følelsen av å være på vei et sted, det kan være små ting som skaper denne følelsen. Gjerne et mindre utviklingsarbeid.

Tone har et etter få år i yrket skapt seg et inntrykk av hva som er viktig ved oppstart og gjennomføring av nye prosjekter:

Det er viktig at man blir satt godt inn i det nye. At vi blir enige om å være med på det . Vi må ikke gjøre det halvveis. F.eks hvis det ikke er penger til å utføre prosjektet vi går inn i. At det er et prosjekt som ligger fast er. Da vil det være en veksling mellom planlegging av undervisning og spenning ved å være inne i prosjektet. At det ikke foregår for mye samtidig».

Annen trekker frem relevans og meningsnyttig som kriterier for hennes egen motivasjon for å arbeide med kollektivt utviklingsarbeid:

To ting: relevans og meningsnyttig for det jeg gjør nå eller om noen måneder. Hvis jeg merker relevansen ikke er der faller engasjementet med en gang. Arbeidet med Leselos opplevde jeg som utstrukturert. Bortkastet arbeid. Hvis du spør hva kollegene har gjort med det i etterkant. I år er det skriving. Synes ofte det blir sånn: finn ut selv og kurs deg selv og ikke jevnlig oppfølging. Så kommer det noe nytt. Enten gjør alle 100% eller så er det ingen vits. Når det står at vi arbeider med det på hjemmesiden, og det ikke blir gjort i realiteten er det ugreit. På mitt nivå har jeg egentlig nok grunnlag for å vurdere undervisningen. Jeg tror at vi gjør det for å ha ryggen klar ,man gjør mye unødvendig. Skal vi bruke det må vi jobbe med det. Det samme gjelder for det nye satsningsområdet skriving.

Samtlige deltakere mente at de var viktig å være i utvikling som lærer for å ikke stagnere og miste lysten på å jobbe som lærer. Å utvikle seg selv, men også å utvikle seg selv i lag med de andre i kollegiet. De var også tydelige på at utviklingsarbeid og samarbeid måtte være hensiktsmessig i forhold til nytte og tidsbruk. Kursing og videreutdanning og samarbeide med andre skoler i nettverk ble nevnt som måter for å utvikle seg ytterligere i jobben. Nytt faglig påfyll var viktig for å opprettholde «trykket» over tid. Flere av informantene mente at det hadde vært motiverende å få bruke mer tid på å utvikle seg faglig og gjerne i fag man hadde tyngde i fra før. Fagfokuset kom litt i bakgrunnen i barneskolen kontra ungdomsskolen.

Å kunne vise kollegaene at man hadde faglige kvaliteter var viktig. Det var en måte å få anerkjennelse for sin kompetanse. Arenaene for å vise slike kvaliteter kunne være teammøter eller andre samarbeidsmøter. Verdien av å dele kunnskap ble nevnt av flere av deltakerene som en måte å løfte hele kollegiet. Deling av kunnskap var også viktig for den enkelte lærer,

gjennom deling av kunnskap fikk man vist frem sin sterke sider, og mulighet på å by på seg selv i samspill med kollegene. Lærerenes behov for å vise sine gode sider er også en måte å utvikle identitet innenfor praksisfellesskapet. Wenger (2004) peker på at det er gjennom engasjerte deltakeridentiteter som møtes at kompetansen i organisasjonen utvikles (Wenger, 2004). Vi lærer best når vi har fått en deltakelsesidentitet i praksisfellesskapet. Gjennom bidragene inn i fellesskapet definere vi oss som kyndige (ibid). Dessuten vil våre bidrag inn i fellesskapet gjennom gjensidig engasjement ha en komplementerende og overlappende funksjon (Wenger, 2004: s.93).

4.3 Sosial tilhørighet

4.3.1 Relasjonen til elever

Fra mine år som lærer i barneskolen har jeg selv erfart hvordan det å være i daglig samspill med barn er en stor verdi i seg selv. De daglige kommentarene og gode relasjonene som skapes til elevene er på mange måter en ekstra belønning. På den annen side kan det som lærer oppleves som krevende å være eksponert for oppmerksomhet fra elevene hele dagen.

Synnøve fremhever at det føles motiverende å se at ting går som planlagt i klasserommet og at eleven viser fremgang:

Liker det å lære bort og kunne gi noe til andre. Å hjelpe noen. Det er det som gjør at jeg trives, man gir mye, men får også mye tilbake. For eksempel situasjoner som skjer i løpet av dagen i lag med elevene. Når det går bra. Artig når man får resultater av det man gjør, får ytterligere motivasjon av det. Når jeg ser at det er fremgang hos elevene, er motiverende for meg.

Kari fortalte hvordan hun streker seg i arbeidet for å skape gode relasjoner med enkeltelever:

I arbeidet med enkeltelever har jeg gått utover rammene. Der vi gikk og kjøpte fotballkort på ettermiddagstid. Har også vært på bowling og fotballkamper Det var lystbetont fordi det var noe begge var interessert i. Det var noe som ga meg noe, og ikke noe som jeg følte som plikt. Også hjemmebesøk var viktig i den situasjonen. Det var selvalgt og oppfattet ikke som en plikt. Sikkert fordi det var en frivillighet i det. Det førte til troverdighet og bygget opp relasjonen mellom lærer og elev. Var godt å bygge videre på dette i undervisning. Ekstra innsats er med på at ting blir bedre.

Et av de viktigste funnene i intervjuene er lærernes vektlegging av relasjonene til elevene som kilde til motivasjon. Synnøve forteller om hvordan hun opplever det å lykkes med elevene og deres fremgang som noe som gir henne ekstra motivasjon. Hun beskriver samtidig at hun liker å gi noe til andre og å hjelpe noen. På mange måter er det en omsorg- og hjelpedimensjon hun beskriver. Hun legger også vekt på nærheten og samværet med elevene. På samme måte som å inngå i relasjoner med kollegiet, ble det å utvikle gode og varige relasjoner til elevene trukket frem av samtlige som en kjerneoppgave i jobben. Det relasjonelle arbeidet med elevene ble trukket frem som noe som gav motivasjon og som samtlige lærere vektla som kilde til motivasjon. Lærerne kunne i dette arbeidet gå utover arbeidstiden og jobbens formelle rammer. Alle lærerne beskrev situasjoner der de hadde arbeidet utover kvelden, kjøpt materiell for egne penger, vært hjemmebesøk, arrangert sosiale kvelder, sett elever på fotballtrening og andre sammenhenger. Ekstraaktivitene ble beskrevet som en svært givende og motiverende del av jobben, og som gav bedre relasjoner til elevene.

Deltakerene i denne studien fremholder imidlertid at lærerens relasjoner til eleven er essensielle for læreren selv. De gode relasjonene som skapes i nært samspill med eleven ble fremhevet av samtlige som en kilde til motivasjon i arbeidet. Lærerne som virket i kontaktlærerrollen hadde størst tilgang og mulighet til å danne disse sosiale båndene med elevene. Flere av informantene hadde erfaring fra ulike stillingstyper både som kontaktlærer, timelærer og deltidsstillinger. De var tydelige på at mangelen på muligheten til å inngå i og utvikle slike relasjoner med elevene kunne være en demotiverende faktor.

Denne givende «ekstrainnsatsen» hadde mange fordeler for lærerens hverdag og gjennomføring av undervisningen. En lærer var tydelig på at i tillegg til at det var givende også var en bevisst strategi for å sette i gang positive «spiraler» i samspillet med eleven og de foresatte. Å skape gode relasjoner til eleven gjorde arbeidsdagen lettere og mer lystbetont. Feedback fra omgivelsene: fra elevene, foresatte og ledelsen virket motiverende for å opprettholde ekstrainnsatsen over tid. Med bakgrunn i selvbestemmelsesteorien må «positive sosiale relasjoner til foreldre, rektor og kolleger må vurderes som en betingelse for følelse av tilhørighet» (Skaalvik, 2011 referert i Skaalvik og Skaalvik, 2013: s.14).

4.3.2 Relasjon til kollegaer

Som skoleleder ser jeg at det sosiale miljøet lærerne i mellom er svært viktig for trivselen. Et lærerkollegiet kan for mange lærere være som en familie nummer to. Men jeg har også som skoleleder sett eksempler på lærere som viser stor trivsel og tilhørighet til de andre i

personalet, men som av ulike grunner ikke nødvendigvis er motivert i arbeidet. En tidligere rektor ved skolen har jobbet aktivt med å fokusere på at alle i miljøet har et sosialt ansvar i kollegiet. Mitt inntrykk er at mange ansatte ved skolen finner gjensidig glede i å bidra og delta i hverandres bidrag inn i miljøet fra å arrangere ukentlige lotteri, lage mat, utfordre hverandre i idrettslig aktivitet, ta initiativ til å gå på teater- og restaurantbesøk, hjemmefester osv. Det gjelder å by på seg selv i miljøet, å sette seg selv på spill på en positiv måte.

Et utdrag fra intervjuet med Anne understreker hvor viktig det er for henne å ha gode relasjoner til kollegaene på jobb. Utsagnet eksemplifiserer også det gode samspillet mellom kollegaene:

Møte med kollegaene på jobb er viktig for meg. Når man har det bra og kollegaer som backer deg opp. Da går man til klasserommet med et smil om munnen. En god start på dagen. Derfor møter man opp på jobb fordi man har følelsen av å bidra.

På spørsmålet om hva som var viktig for at hun skulle være engasjert og yte opp i mot sitt beste over tid, sa Tone følgende:

Støtte fra ledelse og kollegaer. Føler at man er del av noen ting, ikke er alene. Kollegiet er det viktigste. Selv når man får utfordrende grupper i ulik størrelse eller andre problemer er støtten i kollegiet det viktigste.

Anne fortalte om hvordan det å sett i gang sosiale aktiviteter kan skape gode relasjoner til omgivelsene.

Jeg liker å arrangere ting både for lærere og elever. Trening med lærere tapper ikke energi. Man får mer tilbake fra omgivelsen i positiv forstand. Viktig å få feedback fra foresatte. Hvis ikke gjør ikke mer. Setter i gang positive spiraler. I neste omgang bedre læringsmiljø og en lette i arbeidssituasjon. Det har vært en suksess.

Forholdet til kollegiet ble fremhevet som essensielt for trivsel og utøvelse av arbeidet. Støtte hos kollegiet gjorde at man var i stand til å møte utfordringer på en adekvat måte. Slike utfordringer kunne være krevende foresatte, utfordrende elevgrupper eller lite forståelse og hjelp av ledelsen. Å være i samspill med kollegiet gir læreren en mulighet til å delta i det profesjonelle fellesskapet. De ulike typene lærerstillinger som jeg har gjort rede for tidligere har betydning også for lærerens beskrivelser av tilhørighet. De ser ut til at de deltidsansatte

har en redusert mulighet til å delta i dette felleskapet. Den reduserte tiden i lag med resten av kollegiet og personalet gir de mindre innflytelse og mulighet til samspill på arbeidsplassen. Alle informantene rapporterte at trivsel i kollegiet som en viktig faktor for motivasjon i hverdagen. Flere av deltakerene nevnte ansvaret for å delta og bidra inn i det sosial miljøet som et personlig ansvar. Å bidra inn i felleskapet ble også beskrevet som noe givende som gav positive ringvirkninger for den som deltar. Å bidra inn i felleskapet kunne alle gjøre, men man kunne også påta seg sosiale ekstraroller. Å påta seg ekstraroller på arbeidsplassen ble oppfattet om positivt og givende, når man kunne velge å gjøre dette ut fra eget initiativ. Ekstrarolle-atferd er gjerne et tegn på indre motivasjon. Det å «velge» å bidra med noe kontra det man må er lystbetont, og er knyttet til en større grad av indre motivasjon (Deci og Ryan, 1985: s.28). Samtidig ble det fremhevet at ledelsen måtte ha et visst overordnet ansvar for inkludering, for at alle skulle ta del i det sosiale samværet. Når ledelse initierte sosiale arrangementer, kunne man lette tilgangen for deltakelse for de i kollegiet som normalt ikke tok del i frivillige arrangementer.

4.3.3 Relasjon til ledelse

Min erfaring er at det er av stor betydning for motivasjonen og engasjementet om man som lærer merker at lederen eller andre legger merke til det man gjør ute i skolen. Jeg har selv som lærer kjent på følelsen av at innsatsen blir verdsatt kontra det at den aldri blir omtalt. Fra lederperspektivet ser jeg at lederjobben er så kompakt og spekket med gjøremål at den delen som går på omsorg og verdsetting av personalet lett kan få lide.

Tone synes det å få hjelp og støtte også om praktiske forhold er viktig:

Det å få støtte og hjelp hvis jeg trenger det, gir motivasjon. Særlig når man har noe som man ikke får til, å få hjelp, at noen gjør tingene i lag med deg. Særlig for meg som ny. Det gjelder også når man tar noe tas for gitt i miljøet. Et eksempel var måling av høyde på stoler. Alle visste om det men ikke jeg. Det er bra om det informeres om små ting på arbeidsplassen så man kan slippe å blamere seg. Viktig at ledelsen er tilgjengelig når man har problemer.

Anne ønsker mer direkte dialog med ledelsen. Og synes at det er viktig å bli sett og verdsatt når man viser ekstra innsats:

Hyppigere samtale med ledelsen på tomannshånd. Det å bli sett når man har gjort noe flott for skolen. Forventer at skolen gjør noe litt ekstra. F,eks at man blir overrasket av å bli tilbudt kurs eller ekstra kurs. På den måten vil man beholde arbeidstakerene.

Tora mener det å bli sett av lederen betyr masse for motivasjonen. Samtidig synes hun det er viktig med konstruktiv tilbakemelding fra lederen:

Å bli sett av lederen betyr masse. Han kan få en giv inn i miljøet. Positivitet. Konstruktiv tilbakemelding er også viktig

Deltakerene ble intervjuet om hvilken rolle de mente lederen kunne spille for deres motivasjon.

I sitatet fra Tone kan vi lese hvordan hun mener at lite informasjon kan føre til at lærerne kan blamere seg i miljøet. Det kommer frem i resten av intervjuet at hun mener dette har en demotiverende effekt. Slik jeg forsto henne ville tilstrekkelig og omfattende informasjon fra ledelsen kunne være inkluderende og skape en følelse av tilhørighet. Hun trakk også frem den praktiske støtten i hverdagen som viktig for henne. Tora og Anne nevnte hvordan det å bli verdsatt er viktig for motivasjonen. Anne var mest opptatt av verdsetting som en slags belønning, mens Tora vektla den positive effekten verdsetting kunne ha i miljøet. Som leder står man i et asymmetrisk maktrelasjon til de ansatte. Når lederen verdsetter medarbeiderne og deres betydning i organisasjonen vil det bidra til en mer jevnbyrdig relasjon (Spurkeland, 130: s.130). Verdsetting skaper stolthet og bringer positive emosjoner inn i kollegiet (Skrøvseth og Tiller, 2011: s. 39). Tora trekker også frem at konstruktiv feedback er viktig for motivasjonen hennes. Flere av deltakerene sier det samme men bruker gjerne ordet tilbakemelding. Når lederen gir feedback til de ansatte uten å ha kontrollerende baktanker, vil det støtte opp om autonomien til de ansatte (Deci og Ryan, 1989: s.581). Både Tone og de andre deltakerene uttrykker på ulike måter hvordan det er viktig at lederen er tilgjengelig nå det har behov for det. Denne typen tilgjengelighet trekker Colbjørnsen (2004) frem som viktig og fremmede for relasjonen mellom ansatte og lederen (Colbjørnsen, 2004: s.62).

4.4 Erfaringslengde og motivasjon

Underproblemstilling 2:

Har ulik erfaringslengde betydning for lærerens beskrivelser av egen motivasjon og engasjement?

Erfarne arbeidstakere har gjerne et annet perspektiv på arbeidet enn de nyutdannede. De kan karakteriseres ved en dypere innsikt, har gjort seg flere erfaringer og har ofte mer formell kompetanse. I en del tilfeller har jeg sett at mye erfaring ikke nødvendigvis bare er positivt. Har man gjort seg dårlige erfaringer så drar man det med seg videre i livet. Og det vil gjerne prege deg i møte med liknende situasjoner eller mennesker. Samtidig kan mye erfaring blokkere for nye måter å se ting når man tror at man kan alt om det. Jeg ser ofte at eldre arbeidstakere generaliserer mye, ikke vektlegger detaljer og kommer i et modus der man er lite mottakelig for nye løsninger. Studien hadde erfaringslengde som utgangspunkt for et forsknings spørsmål 2. Funnene fra intervjuene var ikke entydige, men det var likevel noen nyanser som jeg ønsker å presentere og diskutere. Det største skillet var i forhold til samarbeid. De mest erfarne arbeidstakerne hadde tydeligere tanker om hvilken egne ferdigheter som var tilstrekkelige eller mindre tilstrekkelige ovenfor innholdet i arbeidsoppgavene. Jeg oppfattet en tendens i svarene som også indikerte at de med mer erfaring hadde klarere preferanser i forhold til hva de synes var meningsfulle oppgaver.

Deltakerene i erfaringskategori 1 og 2 var i forhold til autonomi særlig opptatt av fleksibiliteten i arbeidstiden. Det kan ses i sammenheng med at det er flere i aldersspennet fra 25-50 år som har familie og små barn. Flere av deltakerene opplevde det som stor forskjell å komme hjem kl. 16.30 kontra kl. 14.00 noen dager i uken. De syntes det var helt greit å jobbe litt senere på kvelden for å kunne ha denne fleksibiliteten i hverdagen. Det er likevel min erfaring at modne arbeidstakere ofte er flinkere til å bevisst sette grenser for tidsbruken sin. Lærerne i kategori 3 hadde klare tanker om at de måtte fortsette å oppdatere seg faglig for å kunne fortsette med å arbeide som lærere. Ta nye roller for å utvikle/ utvide jobben i nye retninger. Også sosiale roller som ikke er uttalt som et ansvar, men ut fra medmenneskelige hensyn omsorg for andre i kollegiet. Å ta nye roller på denne måten kan sees i lys av læringsteorien om praksisfelleskaper. I et praksisfelleskap vil de erfarne innta nye perspektiver og gå inn nye roller når de kommer nye ansatte inn i miljøet (Wenger, 2004). I lys av selvbestemmelsesteorien er det å søke ny roller og hjelpe andre ut fra eget initiativ knyttet til indre motivasjon (Deci og Ryan, 1985).

4.5 Oppsummering av funn

Intervjuene avdekket en rekke områder som påvirker lærerens motivasjon og engasjement i arbeidet. Det tydeligste funnet som regulerer lærerens autonomi er knyttet til nok tid til å gjøre arbeidet. Deltakerene i studien opplever at de perifere oppgavene tar oppmerksomheten bort i fra kjerneoppgavene. Mangel på tid førte til forskyving av arbeidsoppgaver og planlegging.

Relasjonen til elevene ble fremhevet av deltakerene som en viktig kilde til motivasjon. Deltakerne opplever det som givende og meningsfullt å være i samspill med elevene. De er motivert for å strekke seg langt for elevenes velvære og klassemiljø. Lærerne som investerer det lille ekstra for elevene sine i planleggingsøyemed og i ekstra sosiale tiltak rapporterer at dette setter i gang «positive spiraler». De opplever bedre relasjoner mellom elevene, mellom lærer og foresatte og gjør arbeidet som lærer lettere i hverdagen.

Deltakerene er i utgangspunktet motivert for å samarbeide med hverandre. Det er viktig at samarbeidet er gjensidig. Sykefravær blant de ansatte slår inn som en demotiverende faktor da det går utover de lærerne som er igjen på skolen.

Deltakerene i studien mener at det er viktig å få undervise i fag som de har utdanning i og forutsetninger for. Det gir dem bedre forutsetninger for å oppleve mestring som lærere i undervisningssituasjonen. Noen av deltakerene var ekstra motiverte for å være kreative i faglig sammenheng. Lærerne hadde klare tanker om hva som måtte til for at de skulle være engasjerte i utviklingsarbeid i skolen. Nye satsningsområder måtte være knyttet opp mot undervisningen i nær framtid, og må oppfattes som nyttig.

De som hadde erfaring som timelærere og deltidsstillinger rapporterte om en rekke forhold som påvirker deres motivasjon. Det er forhold som reduserer tilgangen og kvalitet i samarbeid, relasjonen til elever og kollegaer. Å trives sosialt i lag med kollegaer var viktig for deltakerene. De var villige til å ta på seg ekstra roller for kollegiet skulle ha det bra i lag. Det ble fremhevet at alle hadde ansvar for det sosiale felleskapet.

Den andre underproblemstillingens var knyttet til lærerens beskrivelser i forhold til erfaring. Det var få forskjeller i svarene knyttet til erfaringslengde. Men to forhold skilte seg ut, og er verdt å nevne. Det første er at de mest erfarne hadde sterkere preferanser i forhold til hvordan samarbeid skulle foregå og hvor omfattende. Det andre funnet som var knyttet til deltakeren med mest erfaring var at de på eget initiativ fant det givende å ta på seg ekstraroller gjerne

knyttet til å det å hjelpe noen eller bidra i miljøet. Det er et forhold som også i tilknytting til selvbestemmelsesteorien er beskrevet som tegn på indre motivasjon (Deci og Ryan, 1985).

5 Diskusjon.

Hvordan kan skoleledelsen legge til rette for motivasjon og engasjement hos lærerne på skolen?

I denne delen vil jeg gi svare på hovedproblemstillingen. Det vil jeg gjøre ved å knytte opp hovedfunnene med relevant forskning og teori. Diskusjonen tar utgangspunkt i deltakerenes beskrivelser av forhold som har betydning for autonomi, kompetanse og sosial tilhørighet. Men i denne delen har jeg valgt å diskutere under egne kapitler som representerer de områdene jeg vil argumentere for at skoleledelsen kan påvirke.

5.1 Tid og organisering- også et spørsmål om verdier

Ut i fra funnene i intervjuene var det tydelig at rammene i skolen har påvirkning på lærerens motivasjon i hverdagen. Nok tid til kjerneoppgavene ble ansett som essensielt. Tidspress gjennom skoledagen førte til stress og mindre glede i arbeidet noe som også er rapportert i liknende undersøkelser (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Tilbakemeldingene fra deltakerene er tydelig og konkret. Økende tidsbruk på de sekundære arbeidsoppgavene ble av samtlige trukket frem som en belastning. Eksempel på slike oppgaver kunne være forventninger om økt kommunikasjon med hjemmet og andre samarbeidsinstanser, krav om dokumentasjon og økt testfokus. Flere av forholdene som lærerene trekker frem knyttet til tidsbruk ligger utenfor skoleledelsen handlingsrom å gjøre noe med. Tidsbruken i skolen er i stor grad regulert i sentrale forskrifter og avtaler. Men det er tydelig at tiden til kjerneoppgavene i større grad må skjermes. Selv om skolen har et utoverblikk og er flinke til å ta inn impulser utenfra, så må skoleledelsen være restriktiv i forhold til hva som skal tas inn av sekundære oppgaver. Skoleledelsen må arbeide systematisk med å skjerme tiden brukt til kjerneoppgavene og redusere tiden som blir brukt til sekundæroppgave. I felleskap må vi i kollegiet avklare og avgrense forventninger til tidsbruk. Det er viktig skoleledelsen viser forståelse for utfordringene lærerene står ovenfor i forbindelse med tidsproblematikken. Det må også vise igjen i praktiske handlinger fra ledelsens side. En måte å gjøre det på kan være å arbeidsplanfeste konkrete utviklingsarbeid. For på den måten avklare og synliggjøre at dette arbeidet er viktig for skoleorganisasjonen.

Ledelsen ved skolen kan i lag med de ansatte utvikle en tydelig kommunikasjonsstrategi. I et slikt arbeid kan skolelederen selv være tjent med å hente hjelp og støtte utenfra. Det er ikke sikkert at lærerene skal drive kommunikasjon over alle plattformer, og til alle døgnets tider. En avgrenset men tilstrekkelig kommunikasjon er mer formålstjenelig. Det bør gis opplæring i hvordan man håndterer kommunikasjonen i ulike situasjoner, og ved ulike forespørsler og henvendelser der det er kritikk med i bildet. Min erfaringer er at denne type kommunikasjon binder opp mye tid for lærerene. Jeg har som skoleleder selv sett hvordan lærere bruker lang tid på å skrive svare på en enkelt e-post. Gjerne en til to timer i noen tilfeller. Etterpå sitter de igjen med følelsen av å ha svart feil, eller innleder e-postutveksling som i liten grad er konstruktiv. I slike tilfeller har jeg god erfaring med at skoleledelsen i større grad kommer inn på et tidlig tidspunkt og støtter læreren i kommunikasjonen.

.Flere av deltakerene nevnte at de ble demotivert av å bruke tid på fellesmøter og tema som de følte i liten grad vedgikk dem. Det samme gjaldt hvis de måtte bruke undervisningstiden på oppgaver som de mente ikke var direkte undervisningsrettet. Det samsvarer med funnene i undersøkelsen «*Lærerrollen sett fra lærerens ståsted*» (Skaalvik og Skaalvik, 2013). De rapporterer om at lærerene ikke opplevde verdisamsvar mellom verdiene som de antok som viktige, og verdiene de måtte undervise ut i fra. Å stå i den typen dissonant situasjon over tid skaper stress og får konsekvenser for trivsel og tilhørighet (Ibid). Kollegiet må derfor involveres i arbeidet med å skape et større verdisamsvar. Ved å ta utgangspunkt i et problemområder som for eksempel tidsproblematikken kan ledelsen til å komme i posisjon for å arbeide med verdiene i skolen. Hvilke verdier signaliseres ut i skoleorganisasjonen gjennom tidsbruken? Er tidsbruken og rammene i samsvar med verdiene i skoleorganisasjonen? Hvordan samsvarer verdiene i organisasjonen med de verdiene som lærerne mener er viktige? Dette er spørsmål som skoleledelsen må diskutere i lag med lærerene. Skoleledelsen må bruke tid på å fange opp hvilke verdier som er uttalt i organisasjonen. Gjennom diskusjon og etisk refleksjon kan skoleledelsen involvere de ansatte i arbeidet med å forankre viktige verdier, men også i å videreutvikle verdiene (Busch, 2012: s.126). Min erfaringer er at alt for mange verdiprosesser tar utgangspunkt i toptunge verdier som skal sildre ned i store organisasjonen. Resultat er at verdiene gir lite mening i lærerhverdagen, og læreren kan da distansere seg fra verdidebatten. Gjennom å holde verdidebatten varm i kollegiet, kan organisasjonen vitaliseres. Utvikling av verdier i kollegiet må ta utgangspunkt i praksisnære forhold og lokale forhold. Verdispråket som utvikles på

skolen må gi mening for lærerne (Busch, 2012: s.102). For læreren vil et aktivt og avklart forhold til verdiene på skolen skape motivasjon og utvikle læreren som profesjonsutøver.

5.2 Valgfrihet- læreren i praksisfelleskapet

Autonomi som begrep er knyttet opp til den ansattes opplevelse av valgfrihet (Deci og Ryan, 1985). Autonomi kan i skolesammenheng likevel ikke bety fri flyt og total egenstyring. Idealet er ikke en lærer som agerer alene i skolemiljøet uten noen typer rammer, støtte eller relasjoner med andre. Denne «friheten » må utvikles innenfor rammer og konteksten som skolen som institusjon og de arbeidskrav som ligger i stillingen. Men rammen autonomien utfolder seg i kan likevel skoleledelsen og de ansatte sammen påvirke og arbeide med. Gjennom å utvikle de kollektive læringsprosessene i praksisfelleskaper vil de grunnleggende behov få næring, samtidig som man beholder en viss grad av struktur (Wenger, 2004). Når læring og aktivitet skjer i praksisfelleskapene er det større sjanse for at læringen vedgår den enkelt lærer. Læringen vil da i større grad ta utgangspunkt i praksis (ibid.) Flere av informantene i denne undersøkelsen rapporterte om verdien og behovet for refleksjon over praksis, læring i lag med kollegaene. Og gjennom å dele kunnskap og praksiserfaring med lærere ved andre skoler. Når lærere har en slik oppfatning av egen motivasjon og læring er det skoleledelsen sin oppgave å legge til rett for prosesser og arenaer som lærerne allerede er motiverte for, og som også fremmer kollektiv læring. Evne til å begrunne og forankre praksisen er grunnleggende for læreren. Med en klar forankring av praksis står læreren sterkere i møte med hverdagens krav og belastninger. Forankring av praksis må skje både kunnskapsmessig og verdimesig det er viktig at skolelederen en må opprettholde fokus på og fremme kollektiv læring i kollegiet. Verdien av å være deltaker i et praksisfelleskap må fremheves, forklares og diskuteres i kollegiet. Verdien av å være engasjert deltaker inn i et praksisfelleskapet, må være en kunnskap som er kjent hos læreren også på et teoretisk plan Wenger (2004). Å inngå i praksisfelleskaper gir læreren støtte i arbeidet, læring og utvikling av praksis og profesjonalitet. I praksisfelleskapet får de yngre lærerne mulighet til å ta til seg verdiene i det profesjonelle felleskapet. Og det gir også de eldre lærerne mulighet til å ta ny roller i skolen (Wenger, 2004).

Et svar på lærenes beskrivelser kan også være å tenke seg ledelse som noe som forgår på ulike nivå i skolen. Det ligger energi til ledelse nedover i organisasjonen. Ved å utvikle praksisfelleskapene og gi tillit vil skolelederen også utvikle lærenes selvledelse (Spurkeland,

2013). Selvledelse vil kunne skje individuelt men også i team. Utviklingsarbeidene vil som en konsekvens i større grad få sitt utspring i lærenes behov. Fordelingen av fag og kan skje på et lavere nivå på f.eks teamnivå . Der lærerne i skolens team selv fordeler fag og er med å utarbeider timeplanen. Det krever imidlertid at det settes av tid til å gjøre denne jobben. Min erfaring med en slik organisering, er at det også betinger retningslinjer som er utviklet i fellesskap. Retningslinjer som bygger på skolens målsettinger og verdier. Uten retningslinjer blir fort prosessen i for stor grad styrt av sterke enkeltlærere. Lærere som er i deltidstillinger og timelærer må i såfall være likestilt inn i et slikt arbeid. Økende bruk av selvledes kan gi økt grad av frihet til å velge for lærerene. Lærerne blir satt i en posisjon der de i større grad er aktive i forhold til egen hverdag og utvikling. En forutsetning for at det skal kunne skje er at skoleledelsen viser tillit til at prosesser og beslutninger kan skje lenger nede i skolehierarkiet. Ved å gi tillit til et praksisfellesskap, utvider skoleledelsen følelsen av autonomi og medvirkning hos deltakerene. Lærerne blir i større grad myndiggjort og delaktige i skolens virksomhet. Min erfaring er at lærere kan havne i en rolle der, de er passive mottakere, avventende og tar stilling til det som kommer som et objekt som lar seg påvirke i motsetning til å være aktiv i forhold til sin egen situasjon. Et utsagn blant intervjuene brøt med resten. Hun sa følgende om tidsbruk: « Tiden er stort sett den samme, hvis jeg ikke har nok tid må jeg bare lære meg å bruke tiden mer effektivt». Hun illustrerer en holdning til realitetene i hverdagen som også er konstruktiv og offensiv.

5.3 Inkludering- Å bli akseptert og verdsatt

Flere av deltakerene i studien ønsket å ha mer kontakt med ledelsen sin. Gjennom hyppigere personlige møter, men også gjennom å føle støtte i hverdagslige situasjoner. Colbjørnsen(2004) viser til at når skoleledelsen er mer synlig og tilgjengelig kan det forbedre relasjonene til lærerne (Colbjørnsen, 2004: s.62). Noen lærere knytter seg ofte til en skole i flere tiår, andre liker å bytte arbeidsplass for å få variasjon og nye utfordringer. En arbeidsplass er for de fleste lærerene noe mer enn inntektskilde. Gjennom arbeidet viser vi hvem vi er på både godt og vondt. Livets slagsider slår også innover læreren inn i mellom. Som skoleleder er det derfor nyttig å få et helhetlig bilde av en arbeidstaker (Spurkeland, 2013). Å ta de ekstra minuttene for å snakke om den altopplukkende hytta, livet med små barn eller hvordan det går med din gamle mor. Ved å vise interesse for den enkeltes dagligdagse gjøremål dannes viktige bindinger og relasjoner mellom lederen og arbeidstakeren. Slike

relasjoner fører dessuten til tillit. Dette forholdet høres selvfølgelig ut, men som leder i skolen kan ofte må-gjøre oppgavene være så altopplukende at lederen isolerer seg fra personalet. Anne trakk i intervjuet frem hvordan manglende informasjon i hverdagen kan være demotiverende . Manglende informasjon kan få ansatte til å føle seg utenfor felleskapet. En bred og transparent informasjon i skolen kan derfor være et nyttig verktøy for å inkludere alle i virksomheten og skape tilhørighet.

Ved å bruke de faste medarbeidersamtalene annerledes kan skoleledelsen få et mer helhetlig bilde av lærerene. Skoleledelsen må skape seg et bilde av 24-timers mennesket (Spurkeland, 2013: s.107). Min erfaring er at lærere ofte har utrolig mye erfaring og kunnskap innabords som aldri kommer til syne, blir brukt eller anerkjent i skolen. Noen av deltakeren i studien mente at det var viktig for motivasjon å bli verdsatt av ledelsen. Skoleledelsen kan gjennom egne handlinger fremme en samværskultur der verdsetting og anerkjennelse får fokus. Det gir stolte lærere og positive emosjoner inn i kollegiet (Skrøvseth og Tiller, s.39-41).

5.4 Lærerens relasjoner

I intervjuene ble det tydelige at relasjonene som omgir lærerne har betydningen for motivasjon og engasjementet i hverdagen. Lærerne fremhevet både relasjonene til elever og kollegaer som viktige for motivasjonen. De la vekt på det sosiale felleskapet blant kollegaer på skolen som en viktig motivasjonsfaktor. De pekte på det gjensidige kollegiale ansvar som sentralt for å opprettholde et godt arbeidsmiljø. Flere av deltakeren hadde erfaringer med at de kunne være aktive inn i omgivelsene, og at det hadde en gunstig effekt for relasjonene. Det kunne sette i gang positive ringvirkninger. Ved å investere i relasjonene fikk de mye tilbake både fra kollegaer og elever. Arbeidet ble lettere og motivasjon ble påvirket positivt. Min erfaring er likevel at langt fra alle lærere ser fordelene av dynamikken som skapes når læreren er relasjonelt proaktiv. Det kan være årsaker til at de relasjonene til kollegaer eller elever ikke er gode. Det kan være årsaker i miljøet og kulturen, egenskaper tilknyttet den enkelte eller organisatoriske faktorer som kan være årsaker til problemene. I denne studien har vi sett at lærere i timelærer og delstillinger ikke er ei samme posisjon for å inngå relasjoner til elevene. De har ikke like mye tid med elevene, og har gjerne undervisning i flere ulike klasser, og opparbeider seg derfor ikke like sterke relasjoner til elevene. Skaalvik og Skaalvik (2013) argumenterer for at hele skolen bør preges av å være læringsorientert. Når skolen er læringsorientert kommer læreren i en annen posisjon til eleven, og de viktige relasjonene mellom

lærer og elev blir bedre. (Skaalvik og Skaalvik, 2013: s.68). Å skape et læringsorientert skolemiljø vil være mer i samsvar med det som mange lærere oppfatter som viktig i lærerjobben. I en læringsorientert skolekultur vil de pedagogiske verdiene i større grad harmonere med lærerens egne verdier (ibid). Som skoleledere har vi likevel et ansvar for lærere som en eller annen grunn har utfordringer med relasjonene til elever eller kollegaer. Det innebærer at ledere må være tett på miljøet, og fange opp relasjonelle forhold som kan forbedres. Rask inngripen og eventuelt konflikthåndtering er viktig for at kollegiet ikke vender seg mot den enkelte. I stedet må vi gå i dialog med de involverte og prøve å forstå grunnen. Gjennom veiledning kan skoleledelsen kan skolelederen komme i posisjon til å reflektere i lag med lærerene omkring relasjonene. Ikke nødvendigvis som brannsløkking, men for å utvikle relasjonskompetansen. Relasjonskompetanse er ikke noe som er medfødt, eller et område der noen av oss er utlært. Vi møter alle nye situasjoner i det daglige som det er nyttig å reflektere over.

5.5 Konklusjon

Studien har vist at lærerene innehar mye informasjon og kunnskap om hva som motiverer og engasjerer dem. Selvbestemmelsesteoriens tre grunnleggende behov ved indre motivasjon: Autonomi, kompetanse og sosial tilhørighet har vært et anvendelige utgangspunkt og forklaringsramme for lærernes beskrivelser. Lærerne forteller at mulighet og tid til å dvele ved kjerneoppgavene er viktig for motivasjonen. Tid er den enkeltfaktoren som blir trukket frem som viktigst for motivasjonen til lærerne. Tidsaspektets betydning for lærerens motivasjon og velvære må derfor ikke forenkles eller bagatelliseres.

Deltakerene påpeker fordelene ved å legge ekstra tid i å utvikle sosiale relasjoner til elevene og kolleger. Denne ekstraaktiviteten setter i gang «positive spiraler» som læreren selv profiterer på i neste omgang, og som gjør arbeidet lettere. Det er grunn til å tro at lærere som ikke inngår i slike relasjoner kan ha lavere motivasjon. Disse lærerene har ikke nødvendigvis valgt det, studien antyder at de ulike typene lærerstillinger kan ha en betydning for utvikling av relasjoner og motivasjon.

Utfordringen for skolelederen er å få fatt i den informasjonen som faktisk eksisterer i lærerkollegiet, og anvende den i driften av skolen. Jeg har gjennom diskusjonen vist noen innfallsvinkler til praktisk arbeid med å tilrettelegge for motivasjon og engasjement. Jeg har argumentert for at utvikling og læring med utgangspunkt i praksisfelleskaper kan føre til at behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse fremmes. Samtidig må skoleledelsen sette

i gang prosesser for å involvere lærerne i verdiarbeidet. Økt verdisamsvar mellom lærernes verdier og skoleorganisasjonens verdier kan føre til mer motivasjon blant lærerene. Gjennom veiledning kan relasjonskompetansen utvikles. Forholdet mellom leder og ansatt har også påvirkning på lærerens motivasjon. Når skoleledelsen er tilgjengelig, gir tillit og verdsetter de ansatte vil relasjonene og emosjonene i miljøet være positive.

5.6 Forskningens betydning og fremoverblikk

Denne oppgaven har dypdykket i forhold som har betydning for lærerens motivasjon og engasjement. I så måte føyer oppgaven seg inn blant masteroppgaver som omhandler forhold tilknyttet skolekultur og læreren i skolen. Mye av empirien jeg er kommet frem til i studien er påvist i tidligere studier. Noen nyanser mener jeg likevel er verdt å fremheve, og som kan være gjenstand for videre forskning. Det første er lærerens sterke vektlegging av relasjonen til elevene som viktig for lærerens egen motivasjon. Det andre er hvordan de ulike stillingstypene regulerer lærerens relasjoner og motivasjon i arbeidet. Fra mitt ståsted som skoleleder ser jeg at arbeidet med oppgaven har gitt meg verdifull innsikt i viktige områder knyttet til lærerens motivasjon. På bakgrunn av arbeidet med materialet er jeg selv blitt inspirert til å arbeide videre for at kreativitet, spontanitet og nygjerrighet i større grad må få prege lærerens virke og elevenes læringsmiljø.

Referanser

Busch, Tor (2010). *Verdibasert ledelse i offentlige organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

Busch Tor, Vanebo J.O. og Dehlin E.(2010). *Organisasjon og organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.

Colbjørnsen, Tom (2004). *Leder og lederskap. AFFS lederundersøkelser*. Oslo: Fagbokforlaget.

Damsgaard, Hilde (2010). *Den profesjonelle lærer. Profesjonalitetens mange ansikter*. Oslo: Cappelen Damm.

Deci, Edward.L og Ryan, Richard.M (2002). *Handbook of Self-determination reseach*. Suffolk: University of Rochester Press.

Deci, Edward.L og Ryan, Richard.M (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum press.

Deci, Edward L., Connell James P. og Richard M.Ryan (1989). *Self-Determination in a Work Organization*. Publisert i Journal of Applied Psykology vol.74,No.4 s.580-590.

http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1989_DeciConnellRyan.pdf

Lastet ned 20.10.2014.

Fuglestad, O.L& Møller Jorid.(2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hargreaves, Andy (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal.

Jakobsen, Dag Ingvar (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Marthinsen M.& Postholm, May Britt (2012). *Personalutvikling i en lærende organisasjoner*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Postholm, May Britt (2010). *Kvalitativ metode*. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Oslo: Universitetsforlaget.

Ryen, Anne (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget

Skrøvset, Siw og Tiller, Tom (2011). *Verdsettende ledelse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Spillane, James P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass

Spurkeland, Jan (2013). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wenger, Etienne (2004). *Praksisfælleskaber*. Læring, mening og identitet. København: Hans Reitzels Forlag.

Jakobsen, Arne Martin Jakobsen (2010). *Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøvingoversikt*. Idrottsforum:
<http://idrottsforum.org/jakobsen121010/>
lastet ned 06.11.2014

Skaalvik, Einar M. og Skaalvik, Sissel (2013). *Forskningsrapporten: «Lærerrollen sett fra lærerens ståsted»*
<http://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/L%C3%A6rerrollen-sett-fra-l%C3%A6rernes-st%C3%A5sted.aspx>
Lastet ned 06.10.2014

Utdanningsforbundet (2009). *Tidstyvene*. Faktaark 2009:8
http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Faktaark/Faktaark_2009_08.pdf
Lastet ned 09.12.2014

Vedlegg

Vedlegg 1

Tilrettelegging for motivasjon og engasjement

Intervjuguide- Høst 2014

Spørsmål 1.

Hvor lenge har du arbeidet som lærer?

Spørsmål 2.

Nevn noen sider ved jobben din som du liker godt.

Hva mener du gjør arbeidet lystbetont, og som gjør at du trives?

Spørsmål 3.

Beskriv faktorer du mener er viktige for at du skal være engasjert og yte opp i mot ditt beste i jobben over tid.

Spørsmål 4.

Kan du fortelle om en situasjon der du fordi du hadde lyst gjorde mer enn det som ble forventet av deg .

Hva mener du kjennetegner denne situasjonen?

Spørsmål 5.

Hvilke arbeidsoppgaver eller arbeidssituasjoner er du ekstra motivert for å engasjere deg i, involvere deg dypere i og bruke mer tid på?

Spørsmål 6.

Nevn noen sider ved jobben som du liker mindre godt. Sider som er negative, stressende eller belastende.

Hva er det som gjør at du kan få redusert motivasjon og engasjement i hverdagen ?

Spørsmål 7.

Hender det ofte at du må gjøre arbeidsoppgaver eller være i situasjoner der du føler du ikke har nok kompetanse/ utdanning?

Spørsmål 8

Hvilke tanker har du gjort deg om endringer i skolen? Er det noen endringer de siste år som du synes spesielt har hatt særlig innvirkning på din motivasjon og engasjement i hverdagen?

Spørsmål 9

Det blir jevnlig introdusert nye utviklingsområder, satsningsområder og prosjekter i fellestiden ved skolen. De fleste av disse nye satsningsområdene krever at lærerne ved skolen deltar.

Hva mener du har betydning for at du skal involvere og engasjere deg ordentlig i et slikt prosjekt?

Spørsmål 10

Har du nok rom, frihet og fleksibilitet i i hverdagen til å velge hvordan du vil jobbe i forhold til læremidler, arbeidsmåter og arbeidsformer?

Spørsmål 11

Føler du kan påvirke og kan ta del i beslutninger som angår din egen arbeidssituasjon?

Er det noen sider ved jobben du mener det kunne være nyttig å ha mer innvirkning på?

Spørsmål 12

Hvordan liker du å samarbeid med andre lærere og hvordan synes du det påvirker din motivasjon og arbeidslyst? Hvilke samarbeidsformer liker du best å ta del i?

Spørsmål 13

Er det noen forhold eller rammer rundt din arbeidssituasjon som lederen din/ledelsen ved skolen kan endre eller legge til rette for deg som kan påvirke din motivasjon og ditt engasjement i positiv retning?

Spørsmål 14

Har du noen forslag til hvordan lederen din/ ledelsen kan arbeide for å utvikle motivasjon og engasjementet hos den enkelte arbeidstaker og i kollegiet?

Spørsmål 15

Hva kan du selv gjøre for å opprettholde og utvikle motivasjonen og engasjementet i jobben din?