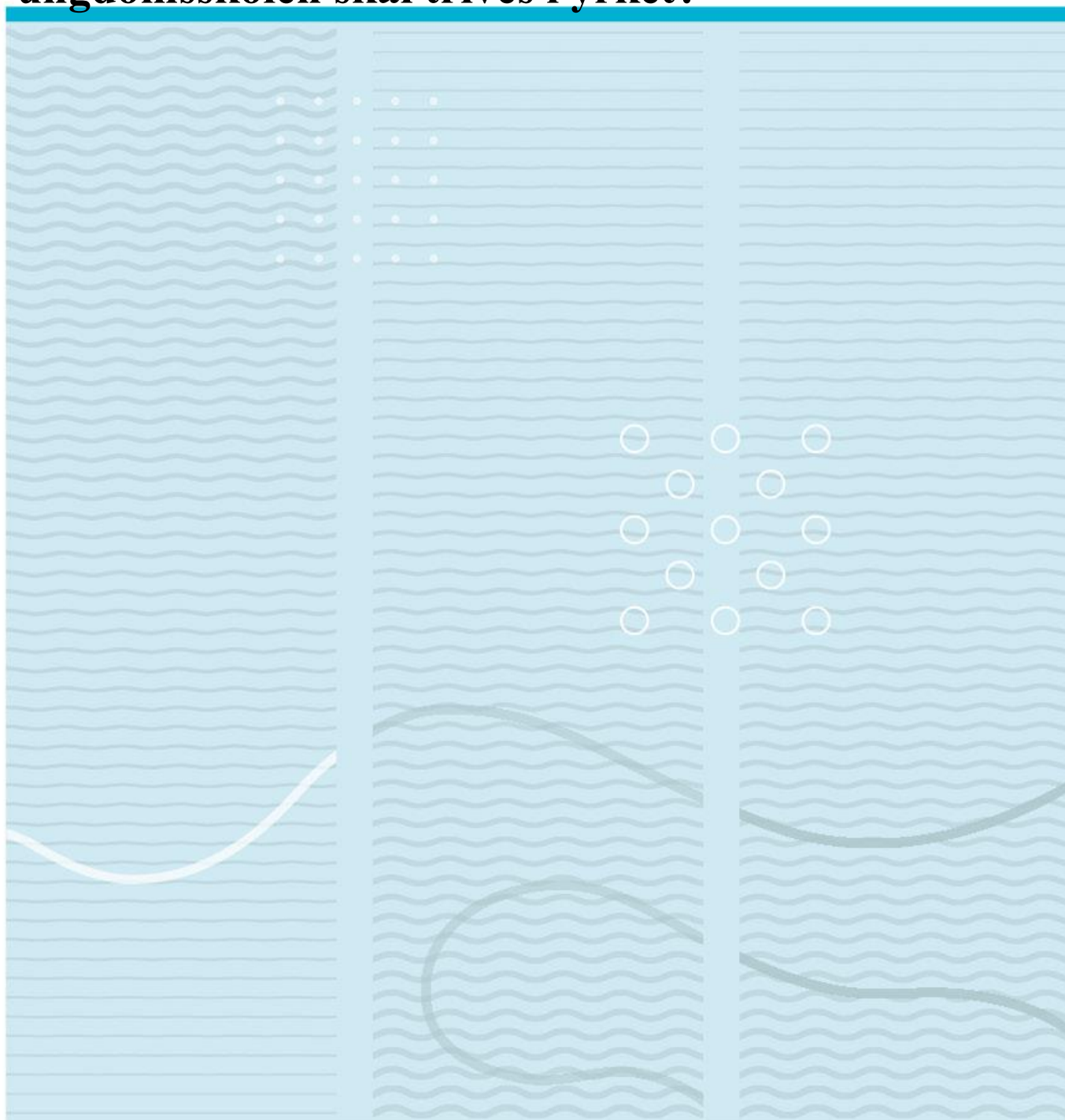


Tone Kronen

Hvilke motivasjonsfaktorer er sentrale for at lærere i ungdomsskolen skal trives i yrket?



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora og utdanningsledelse
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2018 Tone Kronen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Bakgrunn og formål

Statistisk sentralbyrå estimerte i 2012 at det ville bli en lærermangel på over 11 000 lærere i 2020 (Statistisk sentralbyrå, 2012). I september 2014 kom Lærerløftet som en ny strategi for skolen, med daværende kunnskapsminister Torbjørn Røed Isaksen i spissen. Regjeringen strammet inn kravene til de som ønsker å utdanne seg til lærere, og det kom krav om at lærere i ungdomsskolen som underviser i norsk, matematikk og engelsk, må ha 60 studiepoeng i disse fagene innen 2025 for å være kvalifiserte (Kunnskapsdepartementet, 2015). For lærerne ble det en tilbakevirkende kraft på vedtaket, som i praksis betyr at alle lærere i ungdomsskolen må oppfylle disse kravene – uansett. Selv om det er beregnet lærermangel, har regjeringen valgt å høyne kravene til både de som ønsker å utdanne seg, og til de som tok utdanning for flere år siden.

Tall fra Utdanningsforbundet basert på blant annet Gnists indikatorrapport 2016 viser at en av fire lærerutdannede jobber i andre yrker enn som lærere (Lund, Vik, & Ghost, 2017). Av nyutdannede lærere er det 64 prosent av lærerne som jobber fem år etter endt studie. I artikkelen blir det påpekt at rekruttering til norske klasserom er viktig, men at det også er avgjørende at erfarne lærere blir værende i yrket. Det er årlig en viss andel som blir utdannet lærere, men det er mange som velger bort læreryrket kort tid etter at de har startet. For å få flest mulig til å jobbe som lærere, blir det like viktig å beholde de nyutdannede lærerne, som de erfarne.

Formålet med masteroppgaven var å se på hvordan lærerne opplever skolehverdagen og ledelsen i skolen. Med oppgaven ønsker jeg å bidra til å gi lederne mer kunnskap om de nyutdannede og erfarne lærerne, for at de bedre kan forstå hva de opplever som motiverende i yrket. Oppgaven har bakgrunn i teori knyttet til motivasjon og ledelse. Dataene er innarbeidet via kvalitative intervjuer av nyutdannede og erfarne lærere på en ungdomsskole. Siden det er personenes egne opplevelser av yrket som er avgjørende for om de ønsker å jobbe som lærere, eller ikke – ønsket jeg å se lærernes perspektiv. Problemstillingen ble derfor: *Hvilke motivasjonsfaktorer er sentrale for at lærere i ungdomsskolen skal trives i yrket?*

Tilnærming

Med denne oppgaven ønsket jeg å forstå hvilke faktorer som kan motivere nyutdannede og erfarne lærere til å bli i yrket. Derfor har jeg valgt en skole som har flere nyutdannede og erfarne lærere i personalet. Teorien som jeg har valgt er knyttet til motivasjon og ledelse sett fra fire ulike perspektiver. Jeg har sett nærmere på hva som kjennetegner motivasjon, hva som ligger til grunn for ulike typer motivasjon og hvordan lærerne opplever at ledelsen ved skolen håndterer ulike saker i skolehverdagen. Det er lærernes perspektiv på ledelsen som kommer frem i oppgaven. I oppgaven ble teorien en viktig del av for forståelsen. Hovedkilden til oppgaven var kvalitative intervjuer, som sammen med teorien har vært utgangspunkt for drøftingen og konklusjonen.

Sentrale funn

Det er to funn i studien som er fremtredende: at lærerne opplever å bli sett, lyttet til og forstått av ledelsen, og at fellesskapet i kollegiet er godt. Lærerne ønsker å bruke tid sammen med elevene, og de trives godt sammen med dem. Arbeidsoppgaver som byråkratiske pålegg kan føles unyttig, og bidra til at lærerne opplever mindre autonomi. De erfarne lærerne og nyutdannede lærerne har ulike opplevelser av autonomi, selv om det er mange likheter i opplevelser de har av kompetanse og tilhørighet.

Forord

Nå er det endelig min tur! Jeg er den siste i «trekløveret» av masterstudentene i Utdanningsledelse som kan levere masteroppgaven, endelig! Det ble stopp i arbeidet på grunn av en graviditet, noe som har endret både tankesett, fokus og refleksjonene rundt oppgaven og prioriteringer. Fra å være student og kontaktlærer, til å bli mor i permisjon og fortsette masterarbeidet som student, har vært en reise både kunnskaps-, erfarings- og følelsesmessig.

Til veileder Sigrun Svenkerud: Tusen takk for konstruktive tilbakemeldinger, refleksjoner, tips til litteratur og gode samtaler rundt oppgaven. Du har hjulpet meg til å strukturere, produsere, revurdere og reflektere.

Takk til alle informantene som stilte til intervju, og til skolens ledelse som lot meg forske på det jeg ønsket. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til.

Korrekturlesing har min kjære mor Kari Edgren Ødegård og min gode kollega Inger-Lise Granli stått for. Jeg er veldig takknemlig og glad for at dere tok dere tid til å bruke deres skarpe blikk på oppgaven min.

En stor takk må rettes til min tålmodige mann, Jens-Anders, som sjelden har sett spisestuebordet fritt for pc, stor TV-skjerm, og bokstabler etter oppstart på masterarbeidet. Han har vært støttende, positiv og behjelpelig så jeg har fått mulighet til å fullføre oppgaven. Takk til familie, venner og kollegaer som har vært positive til masterarbeidet. Den flotte datteren som vi fikk i mai har nesten blitt seks måneder gammel, og det skal bli fint å prioritere litt annerledes fremover. Nå er jeg i mål - for denne gang!

Vikersund, 29.10.2018

Tone Kronen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Bakgrunn og formål.....	3
Tilnærming	4
Sentrale funn	4
Forord....	5
Innholdsfortegnelse	6
1 Innledning	8
1.1 Bakgrunn	9
1.2 Formålet med studien	11
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	11
1.4 Valg av metode, teori og oppgavens oppbygging	12
2 Teori og forskning	15
2.1 Indre og ytre motivasjon.....	15
2.2 Tre sentrale begreper knyttet til indre motivasjon	16
2.2.1 Autonomi.....	16
2.2.2 Kompetanse	17
2.2.3 Tilhørighet.....	18
2.3 Ledelse og motivasjon	23
2.3.1 Bolman og Deals fire fortolkningsrammer knyttet til motivasjon og ledelse	23
2.3.2 Herzbergs «tofaktorteori»	28
2.3.3 Transformasjonsledelse og transaksjonsledelse.....	28
2.4 Oppsummering av teoridelen	30
3 Metodisk tilnærming	31
3.1 Perspektiv.....	31
3.2 Forskerrollen	31
3.3 Kvalitativ intervjuundersøkelse.....	32
3.3.1 Utvalg	34
3.3.2 Gjennomføring.....	35
3.3.3 Analyse av data	36
3.4 Kvalitet	37
3.5 Etikk.....	39

3.6	Oppsummering av metodedelen	39
4	Resultater	40
4.1	Hvilken rolle har rektor og øvrig ledelse for arbeidsmotivasjonen til lærerne?	40
4.2	Hvilken rolle spiller kollegaer for motivasjonen?	43
4.3	Hvilken rolle har kompetanse og arbeidserfaring for motivasjonen?	50
4.4	Hvilken rolle spiller arbeidets egenart inn på motivasjonen?	55
5	Drøfting	64
5.1	Ledelse og motivasjon	64
5.1.1	Å bli sett og hørt	64
5.1.2	Tidstyver	67
5.1.3	Forandring fryder, eller ikke?	69
5.2	Samarbeid og motivasjon	70
5.2.1	Samarbeid; motivasjon eller belastning?	70
5.3	Kompetanse og motivasjon.....	77
5.3.1	Fremdeles ny, etter noen år?	77
5.3.2	De nyutdannede lurer, lærer og lærer bort.....	79
5.3.3	Kan, kan ikke, skal, skal ikke?	81
5.3.4	Værhardt yrke	81
5.3	Oppsummering av forskningsfunnene	82
6	Konklusjon.....	84
7	Litteraturliste.....	86

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Samtaleguide

Vedlegg 3: Skjema over transkriberte intervjuer, nyutdannede lærere

Vedlegg 4: Skjema over transkriberte intervjuer, erfarne lærere

1 Innledning

Masteroppgaven min har motivasjon hos lærere som tema. Målet har vært å finne ut mer om hvilke motivasjonsfaktorer som er med på å fremme og hemme motivasjonen til de ansatte, sett fra et lærerperspektiv. Sentralt i oppgaven er Ryan & Deci (2000) sin selvbestemmelsesteori, sammen med Bolman og Deals (2014) teori om fortolkningsrammer.

Personlig har jeg hatt interesse for motivasjon en stund. Ledesperspektivet interesserte meg i større grad etter noen forelesninger på studiet Utdanningsledelse ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Som lærer har jeg arbeidet tett med nyutdannede og erfarne lærere, og gjentatte ganger har jeg tenkt på hvor komplekst og utfordrende det må være å sitte som leder, da enkeltpersoner er så forskjellige. De siste årene har det også vært et fokus på lærermangel i Norge, samtidig som de statlige kravene til lærerne har endret seg. Dette og mye annet har jeg undret meg over, og med inspirasjon i dette har problemstillingen til i denne masteroppgaven vokst frem.

I første kapittel blir bakgrunnen for valget av denne oppgaven om motivasjon presentert. Begrunnelsene vil bli lagt frem med teori, og tidligere forskning, samt personlige grunner. Videre blir formålet med studien, samt problemstilling og forskningsspørsmål presentert. Valg av metode, teori og oppgavens oppbygging avslutter det første kapitlet. Kapittel to inneholder aktuell teori og forskning rundt problemstillingen. Det tredje kapitlet redegjør for metoden, måten studien har blitt gjennomført på. I det fjerde kapitlet blir funnene fra intervjuene med de nyutdannede og erfarne lærerne presentert. Femte kapittel drøfter resultatene fra det femte kapitlet. Avslutningsvis i oppgaven kommer konklusjonen, der jeg ser på hva resultatene betyr og impliserer. Litteraturlisten følger etter dette, og helt til slutt ligger vedleggene; samtykkeerklæring, samtaleguide og skjemaer over transkriberte intervjuer.

1.1 Bakgrunn

Det vil være et lærerunderskudd på 23 000 lærere i 2020 ifølge Lillejord (2015). Det råder enighet om at det er viktig å motivere flere til å bli i jobben, og til å velge læreryrket. Lønn som motivasjon er et av tiltakene som er utprøvd gjennom prestasjonslønn, men viser seg å ikke ha effekt på elevenes læring – og heller ikke for å beholde lærerne i yrket (Lillejord m. fl. 2014; Lillejord, 2015). Smith og Ulvik (2018) viser til forskning som er gjort internasjonalt og nasjonalt, som viser at mange av de som blir lærere ikke har intensjoner om å bli lærere i utgangspunktet. De tenker heller ikke å jobbe i læreryrket i mange år. Frafallet i læreryrket skyldes ikke nødvendigvis verken dårlig lærerutdanning eller et hardt første arbeidsår. Utviklingen av samfunnet med mennesker som er eventyrlystene, har gode ressurser og ønsker utfordringer, åpner for mange muligheter til å velge seg ut av yrket. Når mulighetene i dagens samfunn er så mange, er det enda viktigere at de lærerne som har valgt å utdanne seg, blir i jobben. Lillejord (2015) sier at det å bli tatt på alvor som profesjonell i yrket kan være en faktor som kan bidra til økt motivasjon. I skolehverdagen er det mange som den nyutdannede skal samarbeide med, men det er ingen oppskrift på hvordan involveringen av de nyansatte i kollegiet skal skje for at de føler seg som en del av fellesskapet på en forpliktende måte. Nyutdannede lærere opplever å få mindre faglig støtte fra ledelsen, enn de erfarne (Caspersen & Raaen, 2010). Hvordan de nyutdannede opplever arbeidsplassen kan påvirkes av kollegaer, men også i stor grad av lederen – fordi de er avhengig av å bli sett fordi det ikke kan forventes at de kan «sette fingeren» på ting som hva de gjerne skulle hatt hjelp til. Forskningen til Caspersen og Raaen (2010) viser også at mestringen til de nyutdannede i stor grad blir påvirket av dem selv. Derfor er det et poeng at ledelsen der de nyutdannede har kunnskaper om dette, slik at de blir sett og forstått uten å nødvendigvis måtte si fra selv.

Mye av den tidligere forskningen på feltet om læreres motivasjon er knyttet til nyutdannede lærere eller lærerstudenter. For eksempel har Dag Roness (2012) i doktorgraden: *Hvorfor bli lærer? Motivasjon for utdanning og utøving*. Forskningen hans har belyst studentenes trivsel og mestring rundt læreryrket. Nesje, Brandmo og Berger (2018) som også har undersøkt lærerstudenters motivasjon, finner at en av hovedkildene for motivasjonen for læreryrket er opplevelsen de hadde av «teaching-related abilities» det vil si at de følte seg kompetente til læreryrket.

Skaalvik & Skaalvik (2016) har gjort en studie blant lærere på videregående skole rundt stressfaktorer, engasjement og motivasjon til å forlate læreryrket. De fant blant annet at tid er en faktor som er viktig for lærere, og at de blir påvirket i stor grad av at det er mange gjøremål, og liten tid til å utføre dem. Dette kan igjen føre til emosjonelt stress, fordi lærerne ikke senker kravene til å utføre oppgavene, selv om arbeidsbelastningen øker (Skaalvik & Skaalvik, 2016). De avdekket noen kjønnsforskjeller blant lærerne i forskningen. Kvinnene i undersøkelsen opplevde tid som faktor sterkere enn menn. Kvinnene rapporterte om emosjonelt stress og emosjonell utmattelse enn menn, mens menn opplevde verdikonflikter i større grad enn kvinnene (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

Studier foretatt av Leithwood og Riehl (2003) viser at en av de viktigste kildene til ledelse i skolen utgjøres av skolelederne og lærerne sammen (Leithwood og Riehl, 2003; Møller, 2006). Dette utdyper de med at:

«Mennesker motiveres når de kjenner hvilke mål de skal prøve å realisere. Men motivasjonen er knyttet til at målene må være personlig utfordrende og samtidig mulig å realisere. Her spiller ledernes kommunikasjonsferdigheter en viktig rolle, og de må også ha kunnskap om hva slags kontekst de arbeider i» (Leithwood og Riehl, 2003; Møller, 2006, s. 34-35).

Engasjementet til lærerne i yrket endrer seg over tid, og Hargreaves & Fullan (2016), viser til forskning der noen tror at årsakene er livsfasen til læreren. Det er uenighet om det er energi som påvirker engasjement, om karrieren og dens innhold av kunnskap og ansvar, eller om det er læreren som generasjon. På 1980-tallet jobbet den amerikanske forskeren Michael Hubermann sammen med kollegaer i Sveits med å forske på livsfaser innen læreryrket (Hargreaves & Fullan, 2014). Funnene var fordelt i seks kategorier, med disse noen hovedtrekk: 1-3 år: engasjement, støtte og utfordringer. 4-7 år: identitet og effektivitet i klasserommet. 8-13 år: økende grad av bekymringer rundt yrket, utfordrende å takle endringer i hverdagen. 16-23: mange endringer, utfordrende å holde både motivasjon og engasjementet oppe. 24-30: utfordringer med å opprettholde motivasjonen for å bli i jobben. 31 og flere år i yrket: Motivasjonen ble opprettholdt, eller sank. (Hargreaves & Fullan, 2014).

1.2 Formålet med studien

Motivasjon er sentralt for hva mennesket gjør, og måten det blir gjort på: Om det blir gjort med flid og glede, eller om det blir gjort for lønns skyld. Som leder er du en nøkkelperson for at de ansatte trives på jobb, og for at de skal bli værende i organisasjonen er det et poeng at lederen forstår hva som har betydning for den enkeltes motivasjon (Hargreaves & Fullan, 2014). På en skole vil noen ansatte ha lang fartstid, mens noen er nykommere, og andre har vært på samme arbeidsplass i noen få år. De har ulik erfaring, og ulik kompetanse. Jeg ønsker jeg å belyse motivasjonsfaktorer som kan være viktige for at lærerne fortsetter å jobbe i skolen.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Følgende problemstilling har blitt utarbeidet: Hvilke motivasjonsfaktorer er sentrale for at lærere i ungdomsskolen skal trives i yrket? Med dette som hovedfokus har forskningsspørsmålene blitt utarbeidet for å se på hvordan de ansatte opplever kollegaer, lærerens arbeidsoppgaver og lederen bidrar til motivasjon.

Forskningsspørsmål:

1. Hvilken rolle har rektor og ledelse for arbeidsmotivasjonen til lærerne?

Ledelsen har betydning for lærernes motivasjon. Autonomi, det å oppleve at man har innflytelse og kan ta egne beslutninger er sentralt, og i hvilken grad man opplever seg som autonom vil bant annet være avhengig av ledelsen. Hvordan de legger til rette for samarbeid og hvordan de følger opp lærerne i hverdagen (human resourse + symbolske handlinger) og hvordan ressurser fordeles, (politiske beslutninger) og hvordan strukturene er utformet, med klare mål og avklarte roller og relasjoner (strukturell ramme) er også av betydning.

2. Hvilken rolle spiller kollegaer for motivasjonen?

Grunnleggende for å opprettholde en indre motivasjon er å oppleve seg som en del av et fellesskap. Med dette forskningsspørsmålet ønsket jeg å finne mer ut av hvordan fellesskapet på skolen har betydning for de nyutdannede og erfarne lærernes motivasjon.

3. Hvilken rolle har kompetanse og arbeidserfaring for motivasjonen?

Dette forskningsspørsmålet rettet fokuset mot lærernes kompetanse og erfaring i yrket. I følge teorien er opplevelsen av å være kompetent, og av å oppleve at man mestrer arbeidet betydningsfullt for motivasjonen.

4. Hvilken rolle spiller arbeidets egenart inn på motivasjonen?

Gjennom dette forskningsspørsmålet ønsket jeg å finne ut av hva som kunne påvirke lærernes motivasjon negativt og positivt i forhold til arbeidsoppgaver som skulle utføres og rammer og regler som de måtte forholde seg til. Det handler blant annet om i hvilken grad arbeidet er styrt utenfra, noe som har betydning for lærernes opplevelse av autonomi.

Det er veldig mange faktorer som har betydning for arbeidsmotivasjonen. Det er ikke mulig å undersøke alle. Jeg ønsker derfor å avgrense oppgaven gjennom å fokusere på de tre psykologiske behovene som er en forutsetning for indre motivasjon med bakgrunn i Ryan og Deci (2000) sin motivasjonsteori; autonomi, fellesskap og kunnskap. I tillegg til de tre behovene som Deci og Ryan beskriver, som er vesentlig for den enkelte arbeidstakers motivasjon, ønsker jeg å undersøke hvordan lærerne opplever at ledelsen ivaretar disse behovene. Bolman & Deal (2014) sin teori med fire rammer blir brukt i oppgaven for å se nærmere på dette.

1.4 Valg av metode, teori og oppgavens oppbygging

Da jeg startet med å tenke på temaet til masteroppgaven, vurderte jeg hvem som skulle være informanter. I begynnelsen så jeg for meg at det kunne være fint å intervju ledere, men etter hvert fant jeg ut at ønsket mitt var å finne ut hvordan lærerne opplevde lederen sin. Hovedårsaken til dette var at lærerne kan oppleve hverdagen annerledes enn lederen, og det er lærerne selv som velger om de vil fortsette i yrket, eller ikke. Da dette var bestemt, var det tid for å finne ut hvem som skulle være informantene til oppgaven, der jeg ønsket å gjennomføre en kvalitativ intervjustudie. Til å begynne med tenkte jeg på å intervju to nyutdannede og to erfarne lærere. Jeg fikk klarsignal til å forske på egen arbeidsplass av rektor, og der var det tre nyutdannede lærere. Hvis de sa seg villige til å stille til intervju, så hadde jeg mulighet til å intervju tre nyutdannede lærere og tre

erfarne lærere, noe som styrket utvalget. For å finne ut hvilke erfarne lærere som kunne være interessant å intervjuer, tok jeg en samtale med rektor for å høre hvem han tenkte kunne være aktuelle kandidater. For å få et variert utvalg av informanter i den erfarne kategorien så vi etter informanter som var forskjellige som personer, og som hadde ulik erfaringsbakgrunn. Dette utvalget vil jeg utdype mer om i oppgavens metodekapittel.

Etter å ha gjennomført to pilotintervjuer fant jeg ut at det var lurt å være godt forberedt på utdypende spørsmål for å få mest mulig informasjon da jeg valgte en halvstrukturert samtaleguide. Fyldige beskrivelser er viktig i kvalitative intervjuer ifølge Johannesen, Tufte, & Christoffersen (2016). Derfor leste jeg meg ekstra opp på oppfølgingsspørsmål som kunne få informantene til å utdype svarene sine i størst mulig grad.

Teorien jeg har benyttet meg av i denne oppgaven er Ryan og Deci (2000) sin motivasjonsteori, og de fire fortolkningsrammene til Bolman & Deal. For å lage samtaleguiden ble spørsmålene sortert etter kategoriene autonomi, kompetanse og fellesskap. Dette var også koder som kunne brukes for å kategorisere utsagnene til lærerne i etterarbeidet. De tre begrepene autonomi, kompetanse og fellesskap er også utgangspunktet for forskningsspørsmålene som ble utarbeidet. I tillegg til motivasjonsteorien ble det naturlig å benytte de fire rammene; den strukturelle rammen, den politiske rammen, human resourse-rammen og den symbolske rammen til Bolman og Deal (2014), for å se på de motiverende og demotiverende faktorene lærerne omtalte, i lys av ulike lederperspektiver.

I tillegg til teorien som er nevnt over, har jeg tatt med teori som kan utdype de tre begrepene; autonomi, kompetanse og tilhørighet. Lærersamarbeid og team er også belyst, fordi det er en stor del av lærernes organiserte arbeidsmåte, og er knyttet til fellesskapsdimensjonen. Av ledelsesteori har jeg også valgt å se på transformasjonsledelse og transaksjonsledelse, da ledere vil ha ulike måter å lede ansatte på. Herzbergs «tofaktorteori» fra 1966 har jeg også valgt å ta med, både fordi den er knyttet til arbeidsmotivasjon direkte, og fordi den utfyller selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan.

For å avgrense studien har jeg valgt å ha fokus på hva nyutdannede og erfarne lærere i ungdomsskolen opplever som motiverende og demotiverende. Oppgaven har lærerens perspektiv på ledelse, og derfor er ikke lederens perspektiv på de ansatte i fokus.

En begrepsavklaring kan være tydeliggjørende for oppgaven, og derfor har jeg valgt å se nærmere på noen begreper. Ledelse er en betegnelse som blir brukt om rektor og inspektør, mens leder blir brukt om rektor. Alle lærerne i undersøkelsen er tilknyttet et team der de har ukentlige møter. Lærerne jobber med et utviklingsarbeid i grupper som ofte blir forkortet LP-grupper. LP er en forkortelse for læringsmiljø og pedagogisk analyse. Dette er en arbeidsmåte hvor lærerne blir inndelt i grupper på tvers av team, hvor det løftes frem problemstillinger som kan være individsaker og plenumssaker. LP-møtene har en agenda som blir styrt av en fast gruppeleder, og den enkelte lærer får mulighet til å uttale seg flere ganger i ulike deler av arbeidsprosessen. Veiledning av nyutdannede blir ofte kalt mentorordning i skolen, og i oppgaven blir begge deler brukt. Veilederen som har ansvar for veiledning av nyutdannede blir også omtalt som mentor i oppgaven.

I det andre kapitlet ønsker jeg å presentere teori som er aktuell i forhold til problemstillingen.

2 Teori og forskning

Motivasjon omfatter energi, retning, utholdenhet, aktivering og intensjon (Ryan & Deci, 2000). I dette ligger det en vilje, eller et ønske hos den enkelte som vil være avgjørende for hvor mye tid og energi den enkelte ønsker å bruke på noe, for eksempel et arbeid.

Det finnes en rekke ulike teoretiske innfallsvinkler for å studere motivasjon, for eksempel sosialkognitive teorier, som ofte bygger på Banduras teori om mestringstro (Bandura, 1997), forventningsteorier (Wigfield & Eccles, 2000), eller behovsorienterte teorier som Maslows behovhierarki (Kaufmann og Kaufmann, 2009). Ryan og Decis (2000) motivasjonsteori er i likhet med Maslows en teori som antar at vi har noen fellesmenneskelige grunnleggende psykologiske behov. Selvbestemmelsesteorien (SBT) til Deci og Ryan, består i realiteten av ulike teorier om motivasjon. I denne teoridelen vektlegger jeg den delen av teorien som omhandler behovene for kompetanse, autonomi og fellesskap. Det er de tre behovene som er en forutsetning for å være indre motivert for en oppgave.

2.1 Indre og ytre motivasjon

Selvbestemmelsesteorien hevder at mennesker styres ut i fra «*både personlige indre drivkrefter og fra påvirkning i omgivelsene*» (Spurkeland, 2013, s. 119), eller indre og ytre motivasjon. Teorien omfatter flere grader av ytre motivasjon, hvor noen graderinger kan nærme seg selvbestemmende (indre) motivasjon (Ryan og Deci, 1985). For å være indre motivert hevder Deci og Ryan at det er tre psykologiske aspekter som må være oppfylt. Vi har behov for (1) autonomi/selvbestemmelse, (2) kunnskap og (3) fellesskap. For å oppleve autonomi er involvering, forpliktelse og engasjement faktorer som vil spille inn på hvor godt behovet blir tilfredsstilt. Man kan påvirke egne arbeidsoppgaver, og ved å føle at man har selvbestemmelse styrkes den indre motivasjonen. Ved å ha et fokus på menneskets behov for å få brukt og videreutviklet sin egen kompetanse, sier Ryan og Deci (2000) at man arbeider smartere og har det bedre med seg selv. Å mestre kan derfor føre til at man får en følelse av å være tilfreds. Ved å aktivere egen kompetanse blir det også videreutviklet kompetanse. Å ha et fellesskap, en tilhørighet og relasjoner i et arbeid fører til at man blir mer ansvarlig, opplever et eierskap til arbeidsplassen og arbeidsoppgavene man har. Kjennetegn på et slikt arbeidsmiljø er samspill, respekt og at de andre i kollegiet

har en holdning til å «ville deg vel». Selvbestemmelsesteorien til Ryan og Deci forutsetter at indre motivasjon fører til best resultater i et arbeid, og jevnlig tilbakemeldinger har positiv virkning, også over tid (Ryan og Deci, 1999; Spurkeland, 2013).

Den ytre motivasjonen forbindes ofte med belønning, og kan deles inn i kontrollert og autonom. Den kontrollerte ytre motivasjonen gir personen ingen alternativer, og oppgaven vedkommende får kan oppleves som tvang. Autonom ytre motivasjon har gitt personen verdier som er internaliserte, noe som vedkommende gjør av seg selv – men som ikke gir han eller henne noe glede i å gjøre oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Her er det også tilstede en vilje som gir følelsen av å ha et valg (Gagne & Deci, 2005). Ved å ha en ytre motivasjon som er kontrollert, vil man føle et press i motsetning til den autonome motivasjonen der man har en viss valgfrihet. Den autonome type motivasjon tyder også på at man velger å identifisere seg med denne type handling, eller valg (Gagne og Deci, 2005). Eksempelvis kan det være at man som lærer har en viss valgfrihet til å velge hvor ofte man sjekker leksene til elevene. Hvis man vil identifisere seg selv med å gjøre det ofte, kan det være fordi man ønsker å bli forbundet med ord som å være pliktoppfyllende og seriøs. Derfor kan man velge å følge opp lekser som er gitt daglig, fremfor ukentlig eller månedlig. I tillegg kan et slikt valg vise verdiene til deg som person og vise at du synes det er viktig, men du trenger ikke å like denne delen av jobben. Ytre motivasjon kan være egnet for oppgaver som er standard, eller hvor det viktigste er å få jobben gjort med et greit resultat. Den indre motivasjonen fremmer i større grad gode prestasjoner og vil i større grad bære preg av kvalitet, forståelse, læring, utvikling og kreativitet (Kuvaas, 2008). Selvbestemmelsesteorien har, som over omtalt, tre sentrale begreper som blir brukt til å forklare motivasjon: Autonomi, kompetanse og tilhørighet. Disse vil jeg redegjøre nærmere for.

2.2 Tre sentrale begreper knyttet til indre motivasjon

2.2.1 Autonomi

Autonomi innebærer at man opplever at man har valgfrihet, og at man kan handle ut fra egen vilje, og ikke være styrt av andre (Ryan & Deci, 2000). Autonomi blir regnet som en av de viktigste forutsetningene for å utvikle og beholde indre motivasjon (Humphrey,

Nahrgang og Morgeson, 2007). I skolesammenheng vil man som lærer kunne bestemme en del selv, men fordi man er en del av en organisasjon, så vil andre overordnede også bestemme en del. Selv om autonomi om begrep handler om å bestemme selv, oppnå større frihet og selvregulering (Manger og Wormnes, 2015), så vil ytre rammer og andre personer være begrensende for læreres autonomi. Som rektor for en skole vil man ha ansvaret for hvordan kollegaene har det, både individuelt og som lag (Skrøwseth og Tiller, 2015). Administrasjon er planlegging, oppfølging, ansvarsfordeling og problemløsning, mens lederskap handler om å skape samhold rundt felles verdier ifølge Bryman (1992; Ekman, 2004). Autonomi er ifølge Ryan og Deci bærebjelken i motiverende ledelse. Å få handlingsrom og få gjøre egne vurderinger og valg, innen rammene av sin jobbrolle, gir lærerne autonomi.

2.2.2 Kompetanse

Det andre sentrale begrepet til Deci og Ryan (2000) er kompetanse. Troen på egen kompetanse kalles ofte mestringsstro (Wood og Bandura, 1989). Dette begrepet handler om at du selv føler at du er kompetent til å gjøre de arbeidsoppgavene du står overfor. Kompetanse handler om at man klarer å mestre oppgaver, steg for steg, og at man kan møte nye utfordringer som man kan mestre over tid (Caspersen & Raaen, 2010). Dersom man mestrer, kan arbeidet man gjør virke meningsfullt, spennende og interessant. For å få bekreftelse på egen kompetanse er tilbakemeldinger fra andre viktig, men også at du evner å se deg selv og det du er flink til (Manger & Wormnes, 2015).

Utviklingen av profesjonell kompetanse fortsetter etter lærerutdanningen, via sosialiseringen i samarbeid med kollegaer som er mer erfarne. Videreutviklingen av kunnskaper, ferdigheter og holdninger, er den profesjonelle kompetansen som fortsetter læringskurven så lenge læreren jobber (Irgens, 2014.). De erfarne kan basere praksisen på opplevelser de har med seg fra tidligere, mens den nyutdannede bruker lengre tid på å både planlegge og å løse problemer. (Berliner, 2011; Engvik, 2014). Selv om de nyutdannede ikke mestrer alt, og kan ha tidspress og mangel på oversikt, kan de takle det dersom de trives med elevene og lærerne på arbeidsplassen (Ulvik og Smith, 2018). De nyutdannede skal lære mye, men det er verdt å merke seg at: *«Erfaringer kan henge*

sammen med proaktivitet og mestring, mens motivasjon kan bli redusert selv om den nyansatte opplever mestring» (Filstad, 2017, s. 152).

Samfunnet er stadig i endring, og spesielt de siste tiårene så har læreryrket forandret seg, og det digitale har gjort sitt inntog for fullt (Ulvik, 2018). Mange nye programmer og måter å ta inn det digitale inn i hverdagen på er en omstilling for de som har jobbet i skolen en stund. Det har også blitt et annet preg på skolen når det gjelder karakterer, for resultater og dokumentasjon er noe som det har blitt større trykk på (Ulvik, 2018). Nye krav og endringer kan føre til at lærere bli usikre, selv om de har lang erfaring. Det som de erfarne kan oppleve som utfordrende, kan de nyutdannede mestre, eksempelvis utviklingen innen digitale ferdigheter (Ulvik og Smith, 2018).

Veiledning av nyutdannede er en måte å hjelpe de som er ferske til å håndtere skolehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Nyutdannede lærere trenger individuell støtte, spesielt fordi de blir frustrert når de føler at de jobber lite effektivt, viser undersøkelser gjort av Day og kollegaer (2010; Hargreaves & Fullan, 2014). For å holde lærerne i yrket i mer enn de tre første årene og at de arbeider effektivt, krever at de nyutdannede får jobbe i skoler som er godt ledet og med god støtte (Hargreaves & Fullan, 2014).

2.2.3 Tilhørighet

Opplevd tilhørighet er det tredje grunnleggende behovet i selvbestemmelsesteorien. Det handler om en medarbeiders opplevelse av å være del av en gruppe eller enhet. Skrøwseth og Tiller (2015) bruker begrepene «å få til» og «å høre til» som to forutsetninger, der begge må være tilstede for at den andre skal lykkes. Å mestre og føle at man kan, henger sammen med at man har en tilhørighet der man føler at man er en fullverdig deltaker. God ledelse er alfa omega for at arbeidsmiljø skal være godt, ifølge Skrøwseth og Tiller. Dette fordi lederen har mulighet til å legge opp til sosiale aktiviteter, bygge relasjoner mellom kollegaer og ledelsen, og legge til rette for at arbeid kan gjøres individuelt og i samarbeid på ulike arenaer. Forskningen til Skrøwseth og Tiller (2015) viser at senterledere synes det har vært viktig å ha uformelle møteplasser, som felles morgenkaffe og arrangementer utenom arbeidstid.

Lærersamarbeid

«Læring kan ikke styres, men kan fasiliteres gjennom tilretteleggende ledelse og akselereres gjennom samarbeid» (Irgens, 2014, s. 229). Å utvikle en skole klarer ikke enkeltmennesker alene å gjøre. Læringen i et fellesskap der det blir tilrettelagt av ledere og skoleeiere for systematisk læring innenfor arbeidstiden (Irgens 2014), er gyldne muligheter til å sette samarbeid på agendaen. Å arbeide sammen kan by på flere utfordringer, og tid er en faktor som i mange tilfeller blir avgjørende for hvordan samarbeidet går. Irgens (2014) mener tilgjengelighet er et stikkord som er viktig. At kollegaene er på arbeidsplassen samtidig og at det er avsatt tid. En fellestid kan gjøre det enklere å ha et godt samarbeid. Hvordan de ansatte oppfatter rektors lederrolle vil mest sannsynlig prege samarbeidsforholdet innad i kollegiet (Irgens, 2014). Hva som oppfattes som legalt og ikke, eller legitimt og ikke av de ansatte vil variere, og derfor vil perspektivene på situasjoner og dilemmaer også være forskjellig blant de ansatte.

Engvik (2014) skriver om skolens samarbeidskultur der han løfter frem lærerens utvikling og forståelse for god undervisning og tro på seg selv faglig som viktig for nye lærere. Som ferdigutdannet lærer har man formell kompetanse som pedagog, samtidig som den profesjonelle kompetansen utvikles videre. Verdier, holdninger, kunnskaper og ferdigheter blir forandret og utviklet i kontekst med erfarne kollegaer på arbeidsplassen (Irgens, 2014). Å være en del av en stabil arbeidsplass vil styrke den faglige kapasiteten til den nyutdannede, samtidig som han eller hun vil utvikle seg personlig i lærerrollen. «I samarbeidsbaserte kulturer blir ikke fiasko og usikkerhet beskyttet og forsvart – i stedet blir dette delt og diskutert med det mål for øye å få hjelp og støtte» (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 132).

Å se nytten av noe, eksempelvis et fagsamarbeid, er det mange lærere som er godt fornøyde med. Da innholdet i samarbeidstiden kan tilpasses både den enkelte skole og lærer, kan dette være et samarbeid som er positivt for partene som deltar (Postholm og Rokkones, 2012). Kunnskaper og ideer deles og skapes sammen, og dette genererer effektivitet, økt selvtillit og åpenhet rundt forbedring og forandring. Nøkkelen til et godt samarbeid er å snakke sammen, planlegge og jobbe sammen, hvor utfordringen er å få med alle på laget (Hargreaves & Fullan, 2014). Ved å ha uformelle situasjoner der

kollegaer kan bygge tillit og danne relasjoner, som ved lunsjbordet og småpraten i gangen, kan samarbeid i formelle former være gode. På grunn av det frie spillerommet, og at det ikke er innenfor visse rammer, vil dette i stor grad skje spontant og tilfeldig (Hargreaves & Fullan, 2014). Dersom dette fortsetter som et samarbeid i praksis, kan de frie formene gjøre at arbeidet blir ufokusert og innadvendt. Dette fordi «felles praksis» er det samarbeidet går ut på når det blir arbeidet fritt og løst uten noen form for rammer. For at samarbeid skal bli positivt er det kombinasjonen av det formelle og uformelle som må være tilstede. Derfor bør det settes av tid i hverdagen, både til det formelle og det uformelle samarbeidet som skal utvikles.

Samarbeid kan være varme og kalde, men den gylne middelveien kaller Hargreaves & Fullan (2014) for profesjonelt læringsfellesskap. Dette innebærer tre punkter: Fellesskap, læringsfellesskap og profesjonelle læringsfellesskap. Fellesskap innebærer at det er grupper som det arbeides i over lang tid, der relasjon, forpliktelser og ansvar er nødvendig at alle jobber med for at man skal kunne forbedre sin egen praksis. Å være medmennesker som bryr seg er også en viktig faktor her. I arbeidslivet vil en gruppe der man har en tilhørighet være et eksempel på dette, team i skolen kan være et annet. Det andre punktet, læringsfellesskap handler om elevers læring og hvordan man kan løse problemer ved å organisere de ansatte til å jobbe sammen for å løse problemer. Her går man grundig til verks for å se hva som kan forårsake problemet, og faktorene rundt for å få til en varig løsning. (Hargreaves & Fullan, 2014). Grupper som driver et utviklingsarbeid over tid kan være et eksempel her, og i ungdomsskolen kan Læringsmiljø og pedagogisk analyse- modellen (LP-modellen) som noen skoler velger å bruke, kan være et eksempel på denne arbeidsmetoden.

«Gjennom bruken av LP-modellen skal den enkelte lærer i samarbeid med andre lærere utvikle kompetanse i å forstå sammenhengen mellom elevenes handlinger i skolen og ulike forhold i læringsmiljøet og undervisningen» (Nordahl, 2012, s. 5).

Profesjonelle læringsfellesskap som er det tredje punktet, innebærer avgjørelser og forbedringer som kollegaene sammen kan ta basert på erfaring. Samtaler rundt erfaringer som er gode og dårlige er det som er hovedfokus her (Hargreaves & Fullan, 2014). I skolesammenheng kan mentorordningen være et eksempel på dette.

Tillit og gode relasjoner kollegaene og lederen imellom er sentralt for at det skal være grobunn for et samarbeid. Da er det også rom for uenighet, når felles verdier ligger til grunn. Hardt arbeid og personlig omtanke både innenfor og utenfor klasserommet er noe som kjennetegner en samarbeidskultur blant de ansatte. Dersom et samarbeid blir påtvunget, kan det bli et labert engasjement hos de som skal være en del av dette (Hargreaves & Fullan, 2014).

Team

Manger og Wormnes (2015) peker på «jeg vil deg vel- holdninger» som viktig i team, og at vi- et i et kollegium vil være positivt for motivasjons- og prestasjonsprosesser. Ofte er lærere organisert i team, og derfor er det viet plass i teoridelen. Hjertø (2013) definerer team slik:

«Et team er en relativt autonom arbeidsgruppe på minst tre personer som i høy grad arbeider gjensidig avhengig av hverandre over tid, som i stor grad er felles ansvarlige for å innfri gruppens resultatmål, og hvor teammedlemmenes relasjoner er gruppens grunnleggende bestanddel» (Hjertø, 2013, s. 32).

Gruppemedlemmene i et team blir ofte satt sammen av ledelsen på den enkelte skole. *«(...) arbeidet i team må organiseres godt og tilrettelegges for, fordi effektive læringsfellesskap krever en gjennomtenkt arkitektur» (Løver & Postholm, 2016, s. 73).* Det kan planlegges ved å ha en agenda og bestemte formål med møtene ifølge Hargreaves & Fullan (2014). Løver og Postholm (2016) sier at et optimalt team har medlemmer med rikelige ressurser, at de passer godt sammen og at teammedlemmene er aktive og engasjerte. I realiteten er det ikke en selvfølge at disse kriteriene blir oppfylt. Likevel kan uenighet og det å være forskjellig åpne for spontane samtaler og diskusjoner, som ofte kommer i sammenheng med hendelser. Mange opplever dette som god og viktig læring ifølge Løver og Postholm (2016). Det at man er like på noen områder og ulike på andre, kan derfor være en styrke for arbeidet og dynamikken i gruppa.

Team kan ledes på ulike måter, og det er den transaksjonsorienterte ledelsen som viser størst kontrollbehov ovenfor de ansatte. Den transformasjonsorienterte lederstilen

bærer et større preg av å gjøre ting felles, både med tanke på forståelse for det som blir gjort og samarbeidsprosessene underveis. Selvledelsen blir mer individuell, der det er stor tillit til de som er i teamet til å utføre arbeidsoppgavene fra start til slutt. Kjennetegn ved velfungerende team er ikke nødvendigvis preget av en type ledelse, men en kombinasjon av flere. (Assmann, 2008) har satt opp fire kjennetegn for team som er velfungerende.

1. Teamet har **høy grad av åpenhet**, og medlemmene kjenner og respekterer hverandre ulike og unike bidrag.
2. Teamet arbeider i hovedsak ut fra **konsensusbasis** og ikke ut fra forhandlinger og avstemninger.
3. Teamet investerer tid i å **reflektere** over egen funksjon og arbeidsmåte slik at en kontinuerlig kan forbedre de interne prosessene.
4. Teamet er preget av **høy grad av fleksibilitet**, medlemmene kjenner hverandres felter og kan bistå hverandre og gå inn i reservefunksjon for hverandre.

Her er det de uthevede ordene: åpenhet, konsensusbasis, refleksjon og fleksibilitet som kan og vil bli påvirket av gruppemedlemmene i teamet. Hvordan teamlederen legger opp lederstilen er en ting, og hvordan teammedlemmene oppfører seg kan være noe annet, selv om lederen ønsker å styre retningen til teamet. Dersom det er kommunikasjon som blir litt tilbakeholden, og tar forbehold på møtene, er dette et signal på dårlig samarbeid. Manglende enighet, og at medlemmene ikke ønsker å dele informasjon kan bidra til ineffektive møter der samarbeidet stopper opp, eller blir veldig begrenset (Aasmann, 2008). Dersom det er teammedlemmer som er opptatt av selvledelse i stor grad, kan dette føre til at det blir utfordrende å samarbeide (Hillestad, 2008). Dette fordi man kan velge å ta individuelle avgjørelser ut fra egne målsettinger, fremfor å tenke mer helhetlig og spille på lag med de andre teammedlemmene. Hjertø (2013) sier at teamarbeid handler om at man ikke kun har et individuelt ansvar for arbeidet som skjer, men også for det de andre på teamet gjør. Relasjonene mellom teammedlemmene vil derfor være avgjørende for hvor godt gruppen fungerer. Team vil derfor være veldig forskjellige og avhengig av medlemmene for hvordan samarbeidet utspiller seg. Det som gjør team så spesielt ifølge Hjertø er at «(...) det er erkjennelsen og følelsen av det kollektive ansvaret for sluttresultatet som er den drivende kraften i teamet» (Hjertø, 2013, s. 32). Dersom

engasjementet og tilknytningen til teamet er så stor, er det ofte svært gode relasjoner og godt arbeid som blir utført.

Til nå har jeg gjort kort rede for selvbestemmelsesteorien til Ryan og Deci (2000), hvor det er gått nærmere inn på indre og ytre motivasjon, og gjort begrepsavklaring for autonomi, kompetanse og fellesskap, og knyttet relevant teori til de tre begrepene. Videre vil jeg gå nærmere inn på ledelsesperspektivet knyttet til motivasjon, hvor Bolman og Deals (2014) fire fortolkningsrammer er valgt. En leder kan benytte disse rammene til å se på situasjoner med ulike perspektiver, for å se hvordan ulike faktorer kan påvirke motivasjonen til de ansatte. De fire fortolkningsrammene er; den politiske rammen, den strukturelle rammen, human ressource- rammen og den symbolske rammen.

2.3 Ledelse og motivasjon

2.3.1 Bolman og Deals fire fortolkningsrammer knyttet til motivasjon og ledelse

De fire fortolkningsrammene som (Bolman & Deal, 2014) presenterer, benyttes av vellykkede ledere til å se på situasjoner med ulike «briller» for å se hva saken dreier seg om, før de tar en avgjørelse på hvordan saksgangen skal være videre. Ved å benytte ulike synsvinkler på en sak, kan det være enklere å finne løsninger – fremfor å ståsette seg på at det er kun en utvei som er mulig.

«De som klarer å variere fortolkningsrammene, forteller om en opplevelse av valgfrihet og makt. Fastlåst er en bare så lenge en ikke har farger nok på sin mentale palett. Det gjelder også ledere» (Bolman & Deal, 2014, s. 43).

Å se flere sider av samme sak kan med andre ord være nøkkelen til å se flere løsninger, og å ha ulike tankesett som kan bidra til å se hvilke faktorer som spiller inn på sakene som skal vurderes. Opplevelse av valgfrihet og makt kan relateres til autonomi, som er en av faktorene for indre motivasjon.

2.3.1.1 Den strukturelle rammen

Det strukturelle perspektivet beskriver Bolman & Deal (2014) som et skjelett i et dyr, der strukturen tilsvarer skjelettet. Strukturen kan virke understøttende, men den kan også begrense organisasjonen. Samhandling mellom de interne og eksterne informantene kan også være en strukturell del. Formaliserte handlinger som ulike møter innad på skolen med andre lærere og ledelsen er interne, som team- og fellesmøter. I skolesammenheng kan eksterne prosesser være utviklingssamtaler mellom hjem og skole, foreldremøter, samarbeidsmøter med instanser som pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), barnevern og barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP). Bolman & Deal viser til undersøkelser gjort av Moeller (1968), som forsket på arbeidsmoral blant lærere ut fra strukturen på arbeidsplassen. Han fant at desto strammere organiseringen var, desto høyere var arbeidsmoralen blant lærerne. Dette hadde sammenheng med at lærerne selv ønsket tydelige forventinger, roller og autoritetsforhold (Moeller, 1968; Bolman & Deal, 2014). Likevel er det gjort funn som viser at stram struktur ikke alltid er det beste. Adler og Borys (1996) mente at det også var viktig å se på hvor rigid strukturen var, og at det fantes både gode og dårlige regler rundt disse rammene. Strukturen kan ha to sider, hvor den ene siden med formell struktur kan påvirke arbeidsmoralen positivt hvis den bidrar til at arbeidet blir gjort. Den forutsigbare delen som ofte er ensartet, men også pålitelig, er det positive med det formelle. Dersom strukturen blir en hindring, og gjør ledelsen kontrollerende i stor grad, eller at byråkratiet blir overøsende – vil dette virke negativt på arbeidstakerne og jobben de skal gjøre. Her er det regler som kan bli så plagsomme at motstand, apati og høyt fravær blir utfallet (Adler og Borys, 1996, Argyris, 1957, 1964; Bolman & Deal, 2014). Hvordan den enkelte får være med på å medvirke på arbeidsplassen, og hvordan han eller hun opplever strukturen, vil påvirke arbeidsmoralen og det arbeidet som den ansatte velger å gjøre – eller ikke gjøre. De som skal samarbeide «(...) må finne en fordeling og samordning av roller som fungerer- eller ta følgene hvis det ikke lykkes» (Bolman & Deal, 2014, s. 76). Å arbeide alene og prøve ut ulike ting individuelt er læring for en enkelt person, men hvis flere skal lære er det et poeng at man gjør det sammen ifølge Skandsen, Wærness, & Linvig (2011). Som leder er en av oppgavene å komponere lag som fungerer (Skrøwseth & Tiller, 2015), og det kan være sammensetninger der ansatte skal samarbeide med fag i team eller med utviklingsprosjekter.

2.3.1.2 Den politiske rammen

Bolman & Deal (2014) sier at den politiske rammen handler om å fordele ressurser, å fatte beslutninger og å avveie ulike interesser. I skolesammenheng kan dette være skoleeier som er kommunen i grunnskolen som har fattet vedtak, men det kan også være at det har blitt fattet vedtak i Undervisningsdepartementet som skoleeier er pålagt å følge. *«Skolens virksomhet skal styres av opplæringsloven, dens forskrifter og av den gjeldende lærerplanen»* (Damsgaard, 2010, s. 86). Det betyr at de som jobber i skolen er pålagt å følge det som blir bestemt i andre forum som er overordnede. Damsgaard (2010) er tydelig på at det er lærernes plikt å vite hva de skal overholde av lovverk og forpliktelser. Skoleeier er forpliktet til å informere om endringer i dokumenter som er sentrale, og en viktig presisering fra Damsgaard (2010) er at skolen og lærere ikke blir fritatt fra å følge opp de bestemmelsene som er vedtatt. Ved skolene er ledelsen sentral for å videreformidle informasjonen fra skoleeier, som er kommunene for grunnskolen. *«Skolelederens oppgave er å drive skolen i samsvar med statlige bestemmelser og innenfor de økonomiske rammer og supplerende bestemmelser som er gitt av skoleeier»* (Fevolden & Lillejord, 2005, s. 110). Det betyr at ledelsen og lærerne må utøve de bestemmelsene som kommer fra overordnede hold, selv om de ikke nødvendigvis er enige i de vedtakene som er fattet.

Dokumentasjon mener Damsgaard (2010) er en viktig del av profesjonsutøvelsen som lærer, og det er noe som påkreves i ulik grad fra overordnede dokumenter i skoleverket. Planer, rapporter, evalueringer, avtaler, observasjoner og kartlegginger er eksempler på ulik dokumentering. Å kvalitetssikre arbeidet man gjør er viktig, sier Damsgaard. *«Gjennom skriftlig dokumentasjon kan læreren gi andre innsikt i sine valg og begrunnelser og åpne for diskusjon»* (Damsgaard, 2010, s. 89). Selv om det er en del dokumentering som er pålagt, er det også viktig å huske på å prioritere hva som er nødvendig å gjøre.

«Det er nødvendig å diskutere hva slags type dokumentasjon som er viktig, og det som følgelig bør prioriteres for å unngå en form for byråkratisering som tar fokus vekk fra det direkte arbeidet med elevene» (Damsgaard, 2010, s. 89).

Utsagnet over viser at tid er en faktor i skolehverdagen, hvor den administrative biten kan være det som tar tid fra arbeid med eksempelvis undervisningsopplegg for elevene.

2.3.1.3 Human resource-rammen

«Human resource-perspektivet (HR-perspektivet) ser på hva organisasjoner og enkeltmennesker gjør med og for hverandre» (Bolman & Deal, 2014, s. 143). Ved å involvere og ivareta medarbeiderne, har mange bedrifter gjort det veldig bra fordi de har kompetente og motiverte ansatte. Det er opp til ledelsen å legge opp til dette, og i skolesammenheng kan det være ulike arbeidsgrupper som lærere kan delta i.

For å ha en organisasjon med positive medarbeidere som er i utvikling, er det et poeng at de ansatte blir inkludert og kan være med i arbeidsprosesser utviklet både for seg selv og organisasjonen. Lederskapet sett fra et HR-perspektiv ser på det som positivt å ha ansatte på laget der «(...) opplæring ikke bare foregår i klasserommet, men at det også må være en del av selve jobben» (Bolman & Deal, 2014, s. 175). Her blir det naturlig å koble inn det som ofte kalles for mentorordningen i skolesektoren, som blir omtalt som veiledning av nyutdannede i faglitteraturen og politisk. Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere er en avtale mellom Kunnskapsdepartementet og KS. I februar 2018 vedtok Stortinget at det nasjonalt skal være rom for å tilpasse ordningen lokalt (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det betyr at det kan være opp til skoleeier og den enkelte skole hvordan de ønsker å organisere veiledningen av de nyutdannede lærerne. Rektor, som øverste leder på skolen vil være en sentral aktør i organiseringen av dette arbeidet. Veilederen bør være utpekt til å ha denne rollen på den aktuelle skole. «Da er det fint med en utpekt kollega som det er lov å stille alle de «dumme» spørsmålene til, og som har avsatt tid til å hjelpe» (Ulvik, 2018).

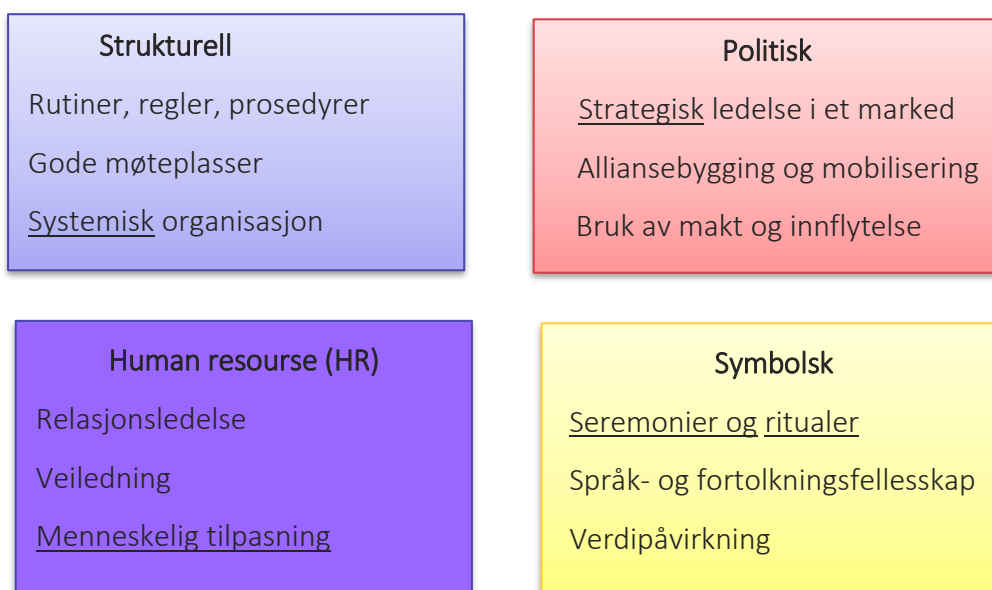
Ekman (2004) sier at det er sentralt at sjefer kan lytte, bygge opp tillit og vise interesse. Han poengterer at gjensidighet mellom den som er sjef og den som er ansatt, handler om påvirkninger – begge veier. Småprat hevder Ekman (2004) er nøkkelen til et godt lederskap, og at sjefens genuine interesse for mennesker er vesentlig for om sjefen er interessert i å lede, eller ikke. Lederskap handler om samspill, og hvordan den ansatte har kjemi og samhandler med sjefen, som i denne oppgaven kan være rektor, inspektør og teamledere.

2.3.1.4 Den symbolske rammen

Den symbolske rammen omhandler «ikke hva som skjer, men hva det betyr» (Bolman & Deal, 2014, s. 282). En situasjon kan oppfattes forskjellig fordi det enkelte individ vil legge sin tolkning av hendelsen til det som skjer. Opplevelser og følelser er noe som knyttes til det symbolske ifølge Strand (2007), og derfor vil opplevelsene som den enkelte har av det som skjer også være forskjellig. Ritualer og seremonier er eksempler på situasjoner som kan binde organisasjonen sammen, og samtidig gjøre det som skjer meningsfylt (Bolman & Deal, 2014).

«Metaforer, humor og lek løser opp i tingene og skaper tilknytninger til fellesskapet» (Bolman & Deal, 2014, s. 283). I skolesammenheng kan det være at en takketale fra rektor markerer skoleårets slutt, hvor det viktige er at den enkelte blir sett og får senket skuldrene. En bursdagsmarkering med litt is og bursdagssang av de ansatte som har fylt år, kan også være en symbolsk handling.

«Lederne har i større grad enn andre tilgang til og kontroll med symboler. Ledere utøver sin gjerning med kjente symboler – som tall og mål – og ved å ta i bruk rituelle anledninger (...)» (Strand, 2007, s. 154). Hvor man er eller hva man spiser har lite å si, mens samholdet og tradisjonen er gjerne det som huskes fra en slik stund.



Figur 1: De fire fortolkningsrammene som er presentert i dette kapitelet, kan oppsummeres slik som i figuren ovenfor. Fritt etter Bolman & Deal, (2016).

2.3.2 Herzbergs «tofaktorteori»

Bolman og Deal (2014) løfter frem Herzbergs «tofaktorteori» fra 1966 som et viktig skille i motivasjonsteorien, hvor det på den ene siden er ytre faktorer som kan være demotiverende, hvor det på den andre siden er motiverende faktorer. Eksempler på faktorer som kunne virke negativt på motivasjonen og produktiviteten til de ansatte mente Herzberg var arbeidsforhold, regler og retningslinjer på arbeidsplassen. Positive faktorer kunne være ansvarsfølelse, oppgaveutførelse og anerkjennelse for det man gjorde. Som fellesnevner krevde motivasjonen en forståelse og respons på de ulike behovet folk hadde når de kom til jobb (Herzberg, 1966; Bolman & Deal, 2014). I ledersammenheng kan det være nyttig å vite hvilke behov de ansatte har, da det kan være at de ansatte selv er ubevisste sine egne behov, eller at de ikke ønsker å si ifra om behovene eller ønskene de har.

2.3.3 Transformasjonsledelse og transaksjonsledelse

Den transformasjonsorienterte ledelsen bærer mer preg av å samtale og kommunisere med de ansatte, hvor begge parter kan komme med innspill. Transaksjonsorientert ledelse er mer rettet mot selve oppgaven, hvor det er instruksjoner som blir formidlet og positive og negative tilbakemeldinger blir gitt i forbindelse med arbeidsprosessen. Lederen vil ha to ulike måter å jobbe på, hvor den transformasjonsorienterte lederen i større grad vil ha medarbeiderne med på laget og i arbeidsprosessen. Det er forsket på hvordan lederen har forholdt seg til de ansatte, og «(...) *jo sterkere sosial relasjon medarbeiderne har til sin leder, jo bedre arbeidsprestasjoner og jo mer ekstrarolleatferd*» (Kuvaas & Dysvik, 2016, s. 82). I den samme undersøkelsen ble det funnet dårligere arbeidsprestasjoner og mindre ekstrarolleatferd når relasjonen mellom leder og ansatt var transaksjonell (Kuvaas & Dysvik, 2016). Arbeidsinnsats, sosial relasjon til lederen og arbeidsinnsatsen til de ansatte har også korellasjoner (Buck, Kuvaas, Dysvik og Schyns, 2014; Kuvaas & Dysvik, 2016). «*Ansatte med høy indre jobbmotivasjon leverte høy arbeidsinnsats uavhengig den sosiale leder- medarbeider relasjonen*» (Kuvaas & Dysvik, 2016, s. 83). Det var funn i undersøkelsen som viste at det var viktigere med god relasjon til lederen for de ansatte som ikke hadde en høy indre motivasjon for å arbeide. Medarbeiderne med middels og lav indre motivasjon hevder Kuvaas & Dysvik (2016) at det er vanskeligst å få en god relasjon til, men viktigst.

Hva slags type ledelse de ansatte opplever vil også være avhengig av hvordan de føler at lederen er tilstede (se figur 3). «Når en medarbeider opplever at den nærmeste leder er fraværende, kan medarbeideren føle seg ignorert, oversett og usynlig» (Kuvaas & Dysvik, 2016, s. 83). Arbeidsprestasjonene vil bli svakere dersom medarbeiderene kan føle seg oversett av lederen, og relasjonen dem i mellom vil bli mer transaksjonell. Her vil også kommunikasjonen mellom leder og ansatt være av det mer formelle slaget, som er planlagt. Eksempler på dette kan være møter og medarbeidersamtaler. Dersom det transaksjonsorienterte perspektivet blir reelt, kan egne interesser og forhandlinger være faktorer som de ansatte i større grad velger å være opptatte av.

Ledelsesfunksjon	Transformasjonsorientert	Transaksjonsorientert	Selvledelse
Sette mål	Dialog omkring mål, kommunikasjon og utvikling av disse	Formidle og instruere om mål og arbeidsutførelse	Medarbeideren setter egne mål
Motivere	Gi mening, begeistre, inspirere	Gi ris og ros, positiv/negativ sanksjonering	Medarbeiderne er i stor grad indre motivert
Kontroll	Intellektuell dialog og felles refleksjon som grunnlag for læring og videre utvikling	Detaljert oppfølging og kommentering av avvik knyttet til fastsatte mål og retningslinjer for arbeidsutførelse	Medarbeiderne kontrollerer i stor grad sitt eget arbeid

Figur 2: Ulike perspektiv på ledelse og hvordan forutsetningene endres for de ansatte (Hillestad, 2008, s. 179)

De erfarne lærerne er mer opptatte av ledelsen enn de nyutdannede, som er mer opptatt av kollegaene sine (Kuvaas & Dysvik, 2016). Fokuset den enkelte lærer har på ledelsen kan derfor være en årsak til at lederen oppleves forskjellig. Hvor trygg lederen er i sin rolle vil også påvirke hvordan medarbeiderne opplever ham eller henne i sin posisjon. Desto større usikkerhet, jo større grad av transaksjonsorientert ledelse og mindre sosiale relasjoner mellom leder og ansatte (Kuvaas & Dysvik, 2016). Den transaksjonsorienterte ledelsen vil gi medarbeiderne mindre dekning for autonomi, kompetanse og tilhørighet som behov – i motsetning til den transformasjonsorienterte ledelsen. Hva du får tilbake av de ansatte, vil være avhengig av hvordan du selv som leder velger å opptre: «Ledere må tørre å stole på sine medarbeidere, by på seg selv og investere i relasjonen, fordi dette er en forutsetning for gjensidig tillit og produktive medarbeidere» (Kuvaas & Dysvik,

2016, s. 84). Dersom lederen skal ha tillit er det også et poeng at han eller hun klarer å balansere bruken av makt. «Ledelsen bør i enkelte saker ha mulighet til å skjære gjennom og ta avgjørelser» (Skandsen, Wærness, & Linvig, 2011, s. 39). Hvordan situasjoner håndteres av ledelsen, kan gå utover tilliten de ansatte har til ledelsen og motsatt. Å stille krav, men også gi støtte, mener Skandsen med flere (2011) er viktig for å ha med de ansatte på laget. Balansen av makt og tillit er en gyllen middelvei som lederen må balansere for å lykkes på arbeidsplassen, noe som kan være en kunst.

2.4 Oppsummering av teoridelen

I teorien har jeg presentert ulike faktorer som påvirker motivasjonen til den enkelte, og vist til hvordan de ansatte blir involvert, føler forpliktelse og engasjement vil være vesentlig for den indre motivasjonen. Her har jeg valgt å ta utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien. Videre har jeg valgt å redegjøre for teori om ledelse. Her har jeg valgt Bolman og Deals (2014) fire fortolkningsrammer.

Lederen kan velge ulike måter å lede organisasjonen på. Hvilke dimensjoner i ledelsen de vektlegger og legger til rette for, som medbestemmelse, samarbeid, videreutvikling og læring kan påvirke motivasjonen til de ansatte. Hvordan lærerne opplever ledelsen kan være ulikt, da den enkelte vil oppfatte avgjørelser på forskjellige måter. Relasjoner mellom lærerne og ledelsen kan påvirke arbeidsinnsatsen til lærerne, og deres opplevelse av autonomi.

Samarbeid er viktig for lærerne, og mange føler stor tilknytning og trygghet i team. Det kan være utfordrende å få et samarbeid til å fungere. Tid, dynamikken i gruppa, samt energien og engasjementet den enkelte lærer vil legge i arbeidet, vil påvirke resultatet av samarbeidet. Lærersamarbeid og arbeid i team som fungerer kan styrke kompetansen til den enkelte lærer, men også i gruppa.

I dette kapitlet har jeg presentert relevant teori om motivasjon og ledelse knyttet til motivasjon. I kapittel tre om metode skal jeg gjøre rede for perspektivet mitt på studien, min forskerrolle, hvordan datainnsamlingen har forløpt og hvordan resultatene har blitt behandlet.

3 Metodisk tilnærming

Med temaet og problemstillingen som er valgt i denne oppgaven, er det hensiktsmessig å velge et forskningsdesign som er kvalitativt, som Thagaard (2013) sier er grunnlag til fordypning av sosiale fenomener. Studier med fokus på mening, forståelse og prosesser er velegnet til kvalitativ forskning (Merriam, 2002; Postholm 2010). Den kvalitative formen er valgt fordi aktørenes eget perspektiv er viktig. Der er opplevelser og erfaringer som den enkelte informant sier er motivasjonsdrivende for at han eller hun er i læreryrket jeg ønsker å finne ut av. I dette kapitlet skal jeg redegjøre for perspektivet mitt på studien, metodevalg, utvalg av informanter, min forskerrolle, hvordan datainnsamlingen har forløpt og hvordan resultatene har blitt behandlet.

3.1 Perspektiv

Til grunn for denne oppgaven ligger det et humanistisk og konstruktivistisk syn på kunnskap, læring og utvikling. Selvbestemmelsesteorien som er sentral i oppgaven bygger blant annet på Maslows humanistiske motivasjonsteori (Maslow, 1943). Ifølge Postholm (2010) ser konstruktivistisk orienterte forskere på læring som noe som skjer i møte mellom mennesker som samhandler, hvor forståelse og mening blir skapt. Jeg har valgt teorier med vekt på menneskers iboende behov for fellesskap og for å skape mening i sin egen tilværelse, i motsetning til behavioristiske teorier som hevder vi er drevet av hedonistiske prinsipper; å få belønning eller slippe straff.

3.2 Forskerrollen

Ifølge Tiller (2006) kan det være utfordrende å komme både for nært og for langt unna forskningsfeltet, da begge deler forstyrrer et klart inntrykk. Dette kan gjøre det utfordrende å se det som er unikt i de enkelte situasjoner ifølge Tiller (2006). Ved å forske på egen arbeidsplass kan det være lett å komme veldig nært på forskningsfeltet, noe som jeg har minnet meg selv på innimellom. Å intervju kollegaer har på den ene siden vært en fordel fordi jeg har kunnskaper om hvem de er og hvordan de jobber, samtidig som det har vært en utfordring for å holde en viss avstand til intervjupersonene for å kunne se dem med et forskerblikk. Tiller (2006) sier at en som er dyktig i feltarbeid er oppmerksom på sin egen subjektivitet, og forsøker å minimalisere sin egen påvirkning.

Det er også viktig å ikke skjule, men være tydelig på egen subjektivitet i forskningen ifølge Postholm (2010). Ved å være oppmerksom på egen subjektivitet og rolle i forskningen, har jeg blitt mer bevisst på hvordan jeg har foretatt tolkning og analyse i masterarbeidet. Å være presis og spesifikk i forklaring av ulike begreper og situasjoner er også noe som har vært utfordrende, da flere av disse er dagligdagse for meg som jobber i læreryrket. En veileder som har sett på teksten med andre øyne har derfor vært nyttig for å forklare situasjoner og begreper på en best mulig måte.

Ved å jobbe parallelt med datainnsamling og tolkning av resultater, har dette bidratt til å gjøre meg mer bevisst på hvilken informasjon som informantene faktisk har gitt. Å koble teori opp mot resultater i drøftingen, har også vært bevisstgjørende for hva som er forsket på tidligere og ikke.

3.3 Kvalitativ intervjuundersøkelse

Den kvalitative studien har et formål om å søke dybden i problemstillingen og å vektlegge betydningen av prosesser og hva som gir mening for informantene (Thagaard, 2013). Et strukturert spørreskjema gir liten frihet for informantene, i motsetning til et intervju (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016). For at informantene i størst mulig grad skulle dele av sine egne erfaringer og oppfatninger, var det en kvalitativt intervju som egnet seg best som datainnsamlingsmetode i denne undersøkelsen

Alle intervjuene har foregått én til én mellom forsker og informant. Dette fordi jeg ønsket en åpen samtale mellom informanten og meg selv. Fordelen med individuelle intervjuer er at man kan være åpenhjertig og ærlig, hvor man ikke trenger å tenke på hvordan man fremstår foran andre (Postholm & Jacobsen, 2011). For å få frem den enkeltes situasjon og oppfatning samt tolkning av virkeligheten, er individuelle intervjuer godt egnet (Postholm & Jacobsen, 2011).

Informantenes egne opplevelser er viktig for forskningen, noe som krever fleksibilitet fra den som er forsker ifølge Postholm (2010), fordi det kan komme frem opplysninger i intervjuene som gjør at oppgaven kan få inn momenter som man kanskje ikke har tenkt på. Intervjuene har tatt utgangspunkt i en samtaleguide som har vært utarbeidet på

forhånd. Noen av spørsmålene ble endret etter at jeg foretok to pilotintervjuer med kollegaer av informantene fordi det ble korte svar, og jeg ønsket mer refleksjon. Ved å bruke flere åpne spørsmål fikk informantene mulighet til å snakke videre, og trekke frem det de var opptatt av innenfor temaet. Jeg leste jeg meg opp på hvordan man kan stille gode oppfølgingsspørsmål. Dette var noe jeg fant ut var smart å gjøre etter å ha gjennomført de to pilotintervjuene på arbeidsplassen med to kollegaer, hvor svarene med fordel kunne vært mer utdypet og nyansert. Thagaard (2013) hadde eksempler på flere oppfølgingsspørsmål som jeg benyttet meg av, eksempelvis: Kan du utdype det? Hvordan da? På hvilken måte? Dette brukte jeg aktivt i intervjuene.

Underveis i intervjuene var det temaer som dukket opp som ikke var planlagt i utgangspunktet. I hvert intervju var jeg klar for at samtalen kunne ta en annen vending enn det som var tenkt, og jeg noterte stikkord underveis. Dersom det var temaer som en informant tok opp som kunne være relevant for andre informanter, ble dette tatt med videre i de neste intervjuene. Noen spørsmål syntes informantene det var vanskelig å svare på, og da fikk de muligheten til å komme tilbake til det samme spørsmålet senere i intervjuet. Dersom jeg selv følte at jeg ikke fikk svar på det jeg ønsket, kunne jeg omformulere spørsmålet, eller komme tilbake til det senere. Ifølge Postholm og Jacobsen (2011) er det fint at ha en temaliste som man skal innom i løpet av intervjuet, for å ha noen holdepunkter. Samtaleguiden hadde spørsmål som gikk på autonomi, fellesskap og kompetanse. I ettertid ser jeg at disse spørsmålene med fordel kunne vært klarere og organisert på en annen måte. Til tross for dette fikk jeg mange utfyllende svar, med relevant innhold. Det kan være at det hadde med min egen subjektivitet å gjøre fordi jeg intervjuet lærere på egen arbeidsplass, men det kan også være at oppfølgingsspørsmålene i samtalen bidro med mye informasjon.

Samtaleguiden og vendingen som intervjuene tok, kan ha noen kjennetegn som stemmer overens med ustrukturert intervju. Et ustrukturert intervju har en forsker som lytter, men også kan hjelpe informanten med å sortere informasjonen som kommer frem (Postholm og Jacobsen, 2011). For å prøve å oppklare hva informantene hadde svart, forekom det noen ganger at jeg som forsker forsøkte å sammenfatte det de hadde sagt. Denne måten å jobbe på, for å undersøke om informantene kjenner seg igjen, kalles for member -

checking ifølge Lincoln og Guba, (1985; Postholm, 2011). Dette ble gjort fordi informantene noen ganger syntes det var vanskelig å oppsummere det de hadde svart og reflektert rundt, og for å få frem informantenes opplevelser i størst mulig grad, og sørge for å unngå misforståelser.

3.3.1 Utvalg

I kvalitative studier er antall informanter noe som bør vurderes, og dersom man har flere informanter, vil man få med flere perspektiver. Ofte er tre til ti informanter å anbefale (Dukes, 1984; Postholm, 2010). Siden jeg skulle intervju nyutdannede og erfarne lærere, var tre informanter med henholdsvis kort og tre informanter med lang erfaring i henhold til Dukes anbefalinger.

De seks informantene ble valgt ut i fra problemstillingen, hvor det ble naturlig å ha lærere med ulik erfaring og bakgrunn. Rektor ved ungdomsskolen som studien er gjennomført ved, hadde noen tips om hvilke informanter som kunne være aktuelle kandidater. Årsaken til at jeg ønsket innspill fra rektor var at han hadde bedre kjennskap til yrkesbakgrunnen til de lærerne, enn jeg hadde selv. De tre erfarne lærerne ble valgt ut ifra at de hadde helt forskjellig erfaring, hvor den ene læreren ikke hadde tenkt til å jobbe i ungdomsskolen i det hele tatt. Den andre læreren hadde jobbet i mange år på en barneskole før vedkommende byttet til å jobbe i ungdomsskolen. Tredje informant i den erfarne gruppa hadde mange lærere i familien og så det som naturlig å bli lærer. Ulikhetene gjorde det interessant å se nærmere på hvilken motivasjon de hadde til å jobbe som lærere.

Arbeidserfaringen til informantene er ikke oppgitt med eksakt antall år, og andre beskrivelser er utelatt av hensyn til informantenes anonymitet. Av de nyutdannede er det to kvinner og en mann. Nora og Hedvig er nyutdannede og har jobbet i cirka ett år ved den samme ungdomsskolen. Elling har noen års fartstid som lærer, og er ikke like ny som Nora og Hedvig i yrket. Anne, Bjørn og Johan er informantene i den erfarne kategorien. Bjørn har cirka ti år i læreryrket ved den samme skolen. Johan har cirka tjue års fartstid, og har erfaring fra barne- og ungdomsskolen. Anne har jobbet i overkant av tjue år på den samme arbeidsplassen som de andre informantene.

3.3.2 Gjennomføring

Alle intervjuene er gjennomført individuelt ved den samme skolen på Østlandet, som er min egen arbeidsplass. I kvalitative studier kan man jobbe parallelt med ulike deler av forskningsprosessen, eksempelvis innsamling av data og tolkning av resultater (Thagaard, 2013). Fem av intervjuene ble gjennomført i løpet av en periode på to uker før sommerferien, og det siste intervjuet ble foretatt i mars året etter. Årsaken til ulike intervjutidspunkt var at den ene informanten som var nyutdannet skulle få jobbet noen måneder i yrket før intervjuet ble foretatt. Dette var en av årsakene til at det ble jobbet parallelt med innsamling av data og tolkning av resultater. En annen årsak til at det ble slik var at jeg var gravid og hadde et tøft svangerskap. Med redusert arbeidskapasitet ble arbeidet oppstykket, og det var fint å få variasjon i arbeidet ved å jobbe parallelt.

Alle informantene skrev under en samtykkeerklæring før det ble avtalt tidspunkt for intervju og gjennomføring. Denne avtalen gav informanten informasjon om deltakelsen i masteroppgaven (vedlegg 1). Det ble tydelig informert om at informantene kunne trekke seg når som helst i forskningsprosessen, og at det var helt frivillig å delta. Informantene ble sikret anonymitet, og at personene som ble omtalt i intervjuene også ville forholdes anonyme. Dersom de ønsket det, kunne de få tilgang til de transkriberte intervjuene. Flere av informantene har ønsket å få lese gjennom det transkriberte intervjuet, og det har de fått. Hvis de hadde innsigelser eller kommentarer til det som var skrevet, kunne de gi beskjed. Det har ikke kommet ønsker om endringer eller andre kommentarer på det transkriberte materialet til denne oppgaven.

Intervjuene ble foretatt med en taleopptaker på en iPhone. Det ble gjort notater underveis for å holde oversikt over spørsmålene i samtaleguiden som hadde blitt omtalt, og hvilke spørsmål informanten hadde besvart. Spørsmålene i samtaleguiden hadde ikke informantene sett på forhånd, men de visste at masteroppgaven min hadde om motivasjon som tema. Ved å ha en taleopptaker på, hadde jeg mulighet til å konsentrere meg om informasjonen informanten kom med, uten å tenke på å skrive samtidig. Dersom informanten kom inn på temaer som ikke var planlagt, men kunne være relevant for oppgaven, ble det laget oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet for å få mer dybde

rundt det som ble sagt. Dette stemmer med Thagaard (2013) som sier om at forskeren tilpasser spørsmålene sine som en respons på det informantene forteller.

3.3.3 Analyse av data

Jeg transkriberte tekstene selv. For å få oversikt over den store datamengden, fant jeg det hensiktsmessig å benytte meg av deskriptiv analyse. Ifølge Postholm (2010), er dette analyser der datamaterialet blir redusert for å gjøre det mer oversiktlig. Kategoriseringen av datamaterialet med kategoriene beskrevet nedenfor, ble gjort etter transkripsjonen. Etter dette valgte jeg å lage to oversikter – skjemaer med stikkord fra de erfarne og de nyutdannede lærerne som jeg anså som viktige (se vedlegg 3 og 4). Analyseprosessen har foregått parallelt med innhenting av datamateriale, som tidligere beskrevet. All kodingen har foregått manuelt. For å synliggjøre kategoriene i det store datamaterialet og i skjemaene, har jeg benyttet meg av fargekoder på papirutskrifter. Jeg har benyttet markeringstusj med ulike farger og koding i margin med penn på de transkriberte intervjuene, og på oversikt- skjemaene. Post-it-lapper med ulike farger har jeg benyttet for å systematisere resultatene, og for å se sammenhenger og forskjeller ut ifra informantenes uttalelser. Post-it-lappene har jeg benyttet til å lage tankekart, som jeg har omstrukturert etter som oppgaven utviklet seg. Ifølge Postholm (2010) kan være utfordrende å skrive detaljerte tekster i kvalitativ forskning, for å vise at temaet det blir forsket på er komplekst. Ved å jobbe med fargekoder og stikkord fikk jeg litt avstand til de transkriberte tekstene, fordi fokuset ble å se etter kategorier basert på teori, som kunne passe til informantenes informasjon. Derfor ble teorien et verktøy for å heve blikket underveis i oppgaven.

I dataanalysen har jeg brukt kategorier valgt på bakgrunn av motivasjon- og ledelsesteori. De første tre kodene er hentet fra selvbestemmelsesteorien til Ryan og Deci (2000); autonomi, fellesskap og kompetanse. Disse kategoriene fanger opp hvilke psykologiske faktorer lærerne i min studie vektlegger når de beskriver hva som har betydning for arbeidsmotivasjonen. De fire neste kategoriene er hentet fra Bolman & Deals (2014) teori om fortolkningsrammer. Disse kategoriene skal fange opp hvilken betydning de ulike grep lederne gjør oppfattes som motiverende for lærerne. Kategoriene er strukturelle

faktorer, politisk styring, human resourse og symbolikk. Jeg har gjentatte ganger lest gjennom intervjuene og kodet lærernes utsagn i de sju kategoriene.

3.4 Kvalitet

Refleksivitet kan forklares med styrker og svakheter tilknyttet til måten dataene er samlet inn på og behandlet (Hammersley & Atkinson, 2007; Postholm og Jacobsen, 2016). Å reflektere omkring dette er et godt utgangspunkt for å drøfte hva som var bra og hva som kunne vært gjort annerledes. For å få et overblikk over denne masteroppgaven har jeg beskrevet arbeidsmetodene og dokumentert arbeidet som er gjort. Jeg har også beskrevet min forskerrolle, og vært åpen om at jeg jobber ved skolen der intervjuene er gjennomført. Har man gyldige resultater, og hvor godt er grunnlaget for tolkningene? Dette er spørsmål som man bør stille seg selv som forsker underveis for å ha en åpenhet og bevissthet rundt arbeidet (Postholm og Jacobsen, 2016). Jeg har forsøkt å gjøre arbeidsprosessen transparent gjennom beskrivelser av fremgangsmåter og valg jeg har gjort. Jeg ser i ettertid at samtaleguiden kunne vært bedre strukturert, men på den andre siden kan det være en styrke å vise at den førte til at informantene har fortalt mye og fritt i intervjuene, slik at datagrunnlaget ble fyldig. At lydopptakene fra intervjuene har vært grunnlag for transkriberingen, styrker informantenes opplevelser da utsagnene har blitt skrevet ordrett ned, før de har blitt bearbeidet videre i lys av teori.

Gyldighet innebærer hvilken dekning man har for fortolkning av funn og resultater. Dette kan deles inn i indre gyldighet og ytre gyldighet (Postholm og Jacobsen, 2016). Indre gyldighet skilles det mellom tilfeldige og systematiske forskjeller i resultatene. Årsaken til et resultat kan være sammensatt og påvirket av andre faktorer enn det du har funnet. Er det antakelser man får på grunnlag av resultatene, eller er det antakelser som ikke kan speiles i datamaterialet? I denne masteroppgaven har jeg benyttet intervju som datainnsamlingsmetode, og skriftliggjort resultatene av disse. Videre har jeg brukt ulike kilder for å belyse resultatene, og jeg har hatt mange samtaler med veilederen min om hvordan resultatene kan tolkes. Dette har bidratt til at jeg har sett på flere sider av samme sak, og vurdert tolkningene mine flere ganger. Tilsynelatende sammenhenger (systematiske forskjeller) bør man være obs på når man tolker resultater (Pearl, 2000; Postholm og Jacobsen, 2016). Ytre gyldighet handler om generalisering av funn til

grupper som ikke er utforsket (Brewer og Hunter, 2006; Postholm og Jacobsen, 2016). Kvalitative studier skiller seg fra kvantitative studier når det gjelder generaliserbarhet. Hensikten i kvalitative studier som denne er å få dypere innsikt i et fenomen, og ikke komme frem til statistisk generaliserbare resultater. Det betyr at mine funn ikke kan overføres til en annen skole eller i andre lærere, men de kan være viktige for å få kunnskap og forståelse om motivasjon hos lærere. Mine funn kan være noe som andre kjenner seg igjen i, og som gjør at andre kan få innsikt og forståelse av motivasjon i andre sammenhenger. Slik sett kan man si at det kan skje en analytisk generalisering (Kvale og Brinkman, 2015).

Pålitelighet handler om hvor godt arbeidet har vært, og hvor mye man kan stole på forskningen som har blitt gjort. Formulering av problemstilling, å være tydelig, teori, utvalg, beskrivelser og hvordan man har behandlet dataene er noen eksempler på hva som kan være avgjørende for hvor god forskningen har vært (Merriam, 2002; Postholm og Jacobsen, 2016). I oppgaven har jeg dokumentert og beskrevet arbeidsmetodene som har vært benyttet, slik at det kan gjennomgås i ettertid. Jeg har også vært åpen og ærlig om min subjektivitet i forskningen. Å begrunne valg og å lage gode beskrivelser er sentralt for at andre skal få en forståelse for hva man har undersøkt og hvordan arbeidet har foregått (Postholm og Jacobsen, 2016).

Troverdighet kan vises ved å bruke member- checking (Lincoln og Guba, 1985; Postholm, 2010). Som nevnt over er dette en metode som jeg har benyttet gjennom hele arbeidet med bearbeiding av data. Som forsker kan jeg be informantene om å uttale seg om det skriftlige arbeidet som er gjort. Beskrivelser, analyser og tolkninger kan bli oppfattet på ulike måter, og ved å få hjelp av informantene til å lese gjennom dokumenter, kan man få bekreftelse eller avkreftelse på det man har skrevet. Slik kan man sikre materialet i at fremstillingen har blitt slik informantene selv har oppfattet det, så det er deres synspunkter som blir løftet frem (Postholm og Jacobsen, 2016). Noen av informantene har valgt å lese gjennom transkripsjonen, og andre ikke. De har fått påminnelser om at de gjerne kan komme med tilbakemeldinger, men jeg har ikke fått noen kommentarer på det skriftlige materialet som de har fått. Dette kunne styrket oppgavens troverdighet.

Beskrivelsene av arbeidet med forskningen, konteksten og informantene har jeg forsøkt å gjøre slik at de som leser avhandlingen opplever at de kan danne seg egne bilder av arbeidet. Dersom skoleledere kjenner seg igjen i situasjoner og beskrivelser, håper jeg at oppgaven kan bidra til større forståelse for motivasjonsfaktorene til lærerne.

3.5 Etikk

Informantene i studien har fått informasjon om hensikten med studien og at det var frivillig å stille til intervju i forkant av intervjuprosessen. I samtaleerklæringen ble de lovet anonymitet, både for sin egen del og navn som ble nevnt underveis i intervjuet. I praksis har anonymiteten blitt opprettholdt ved at lydopptakene ble slettet fra iPhoneen etter at transkriberingen var ferdig, og de fikk pseudonymer i oppgaven. Ingen av navnene som er brukt i oppgaven er ekte, og kan derfor ikke spores tilbake til informantene. Dette er en del av den konfidensielle behandlingen av personopplysninger som de undertegnet i samtaleerklæringen. Varigheten på intervjuet ble informantene forespeilet på omkring en time, og det var mulig at jeg kom til å forespørre dem om et oppfølgingsintervju.

Varsomhet i behandlingen av personopplysninger er helt sentralt. Dersom det er forskningsprosjekter der personopplysninger skal behandles direkte eller indirekte, skal dette meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) ifølge Postholm (2010). På nettsidene til NSD ligger det en test som man kan gjennomføre for å se om det er nødvendig å søke om dette. Det var ikke nødvendig å søke om løyve for denne masteroppgaven da personopplysninger ikke skulle behandles direkte.

3.6 Oppsummering av metodedelen

I dette kapitlet har metoden blitt beskrevet ved å se nærmere mitt perspektiv og forskerrolle, hvordan datainnsamlingen har forløpt, og hvordan resultatene har blitt behandlet. Ivaretagelsen av informantene har blitt beskrevet, for å ta hensyn til de som har deltatt i undersøkelsen. Kvalitativt intervju er forskningsdesignet jeg har benyttet meg av, som har ført til refleksjon rundt min subjektive forskerrolle på egen arbeidsplass. Derfor har gjennomføringen av intervjuene og prosessen med å analysere dem vært utfordrende. I neste kapittel vil jeg legge frem resultatene fra intervjuene.

4 Resultater

I denne delen vil jeg fremstille funnene fra intervjuene. Jeg har trukket ut relevante funn fra kategoriene som jeg har kodet materialet inn i, og presenterer funnene under forskningsspørsmålene jeg ønsker å finne svar på.

4.1 Hvilken rolle har rektor og øvrig ledelse for arbeidsmotivasjonen til lærerne?

4.2 Hvilken rolle spiller kollegaer for motivasjonen?

4.3 Hvilken rolle har kompetanse og arbeidserfaring for motivasjonen?

4.4 Hvilken rolle spiller arbeidets egenart inn på motivasjonen?

4.1 Hvilken rolle har rektor og øvrig ledelse for arbeidsmotivasjonen til lærerne?

I tillegg til rektor har inspektør og teamledere lederroller i skolen, og det er de som utgjør skolens ledelse.

Nora, Hedvig og Elling er de nyutdannede. De har mange fellestrekk for hvordan de beskriver at de blir sett og hørt av ledelsen.

«Lederne er flinke til å se meg», forteller Nora. Hun føler at hun kan si fra til teamleder, inspektør og rektor når det er noe. Når det er hektiske perioder forteller hun at de har sett at det har vært behov for hjelp, så de har sagt ting som: «Jeg tar det her», «nå må du senke skuldrene» og «nå går du hjem». Dette er ting hun synes hjelper når det er mye å gjøre, og hun synes det er fint å bli sett uten å måtte si ifra selv.

Hedvig forteller også at leder og inspektør er positive og ser henne:

«Så for meg så virker det som han (rektor) er veldig klar over, uten at jeg har sagt noen ting, at det er veldig ... at du kan jobbe døgnet rundt hvis du ønsker perfekte timer hver eneste gang. Og dette vet han, og har sagt uten at jeg har klaget på noen ting, at det er noe jeg må passe på at jeg ikke gjør- og det gjør jo noe med meg! At rektor på en måte sier at du må ikke ha en perfekt time hver gang, for da kan jeg liksom roe meg på det -

selv om jeg hadde roet meg på det allerede, men det å få bekreftelsen er jo ganske bra»
(Intervju med Hedvig, s. 8-9).

Inspektøren opplever jeg alltid forståelse fra, sier Hedvig. Hun sier at barna hun har kan være syke, og hvis hun må gå tidlig eller være hjemme en dag – så bli det vist forståelse for det. Dersom hun selv må til tannlege eller lege i arbeidstimen, så legger hun ikke disse timene til undervisningstiden, men det kan være i arbeidstiden. Hvis hun må ta seg fri, så gjør hun det – men hun føler at hun gjør det som er fornuftig i disse tilfellene. Flere ganger har Hedvig sagt at hun ikke kommer, men hun har ordnet så hun kommer på jobb likevel. Ledelsen reagerer slik på det ifølge Hedvig: *«da har de bare gitt seg over da ... og da blir jeg litt glad for at de uttrykker at de er takknemlig for at jeg er her da! Det gjør noe med trivselen og slikt»* (Intervju med Hedvig, s. 9).

I likhet med Hedvig og Nora, synes også Elling at ledelsen er flinke til å se ham. Elling sier at skolen er bortskjemt med inspektøren de har, for *«Han er der for absolutt alle, hele tida- rett og slett. Uansett hva han skal ordne eller fikse, så ordner han det med en gang. Aldri et negativt ord!»* (Intervju med Elling, s. 7). Selv har Elling fått tilrettelegging rundt en sykdom han har, slik at han har en tilpasset hverdag som gjør at han kan fungere best mulig, eksempelvis å få undervisningstimer tidlig på dagen. Det at inspektør har vært lydhør overfor dette har gitt Elling motivasjon til å ta vikartimer når det måtte dukke opp, fordi han føler at han blir hørt.

Elling har jobbet ved ungdomsskolen han nå er tilsatt på i nesten et helt skoleår, og han ser forskjeller fra tidligere arbeidsplasser, noe han uttrykker slik:

«Hvis du ser på rektor, så synes jeg han er veldig synlig på ting, og da arbeidsoppgaver som jeg da kanskje ikke er vant til at rektor gjør – sånne småting hele tida. Alt i fra når vi har eksamen så er han der og deler ut eksamensoppgavene» (Intervju med Elling, s. 7).

Han forteller også at kontordøra til rektor er åpen hele tida, og at det er en liten ting som skaper mindre avstand på arbeidsplassen. Slik har det ikke vært på stedene han har jobbet tidligere.

Anne, Bjørn og Johan har hatt flere rektorer i løpet av yrkeskarrieren, og har erfaringer med ulike typer ledere. De har også noen refleksjoner rundt hvordan de blir påvirket av ledelsen og valgene de tar.

Rektoren som er på skolen nå er strukturert, ordentlig, forutsigbar og interessert, sier Anne. Hun opplever tidvis at rektoren ser henne på en måte som andre rektorer ikke har gjort, og hun tror det kan være fordi rektor og hun er like som typer, som liker struktur og orden. Hun ønsker at rektor og inspektør kan se henne mer, noe hun tror de gjør – men lar være å si noe om. En dag hadde hun grått på jobb, men ingen av lederne spurte hvordan det gikk. *«Jeg vet de har det travelt og at det er mye som skjer, så da er ikke jeg på en måte den som krever det på en måte»* (Intervju med Anne, s. 12). Hun tror ikke det handler om at de mannlige sjefene ikke vil, men at de blir slukt av alt som skjer. I medarbeidersamtalen får hun hvert år positive tilbakemeldinger. Likevel undrer hun på om ledelsen vet at hun har det ganske tøft på hjemmebane. Vet de det, eller kanskje ikke? Anne savner litt bekreftelse på at hun blir sett. *«Det er vel som med klassen; du tar deg av de som er hølyytte eller lei seg på en annen måte enn de som gjør som de skal – så det er litt menneskelig bak det og»* (Intervju med Anne, s. 13). Tidligere har Anne hatt en kvinnelig leder, en rektor som var flink til å se henne og som foreslå å avlyse konferansetimer hvis det var behov. *«Jeg trenger noen som kan si at «nå holder det for dagen, nå drar du hjem og...».* Det var det som var så ålreit med den kvinnelige rektoren (...)» (Intervju med Anne, s. 16). Den kvinnelige rektoren var flink til å spørre og oppdatere seg, og så deg på en annen måte enn menn gjør, ifølge Anne.

Det er trygghet i å ha gode ledere, forteller Anne. Å forholde seg til avgjørelser de overordnede tar er en selvfølge, selv om det ikke er slik du selv ville gjort det, eller hatt det. *«Jeg er typen som gjør det jeg får beskjed om, og gjør jobben utenom å si fra så mye, eller protestere, eller bli sinna slik som jeg opplever at flere blir (...)»* (Intervju med Anne, s. 12). I slike situasjoner forteller Anne at hun kan bli av de usynlige, og det kan være slitsomt at andre velger å rope høyt og er sinna fordi de ikke får det som de vil. Anne tenker at hun kan være *«en litt sånn leders drøm da, at jeg er den flinke jenta i klassen på en måte. Det er sjelden jeg roper hølyytt, liksom»* (Intervju med Anne, s. 13).

«(...) de er ledere på papiret, det er greit nok det, men de er inkluderende og trivelige. Da har du lyst til å gjøre en god jobb for dem» (Intervju med Bjørn, s. 6). Rektor og inspektør kommer aldri og sier at du skal, de spør – noe det er ganske stor forskjell på. De er også fleksible og har fagkunnskapen på plass. Bjørn sier at ledelsen er flinke til å se styrkene til den enkelte, og forhøre seg med de ansatte hva de kan tenke seg å jobbe med. Hva du er mindre flink til, får du ikke høre av rektor og inspektør, og det er bra, ifølge Bjørn.

For Johan er det viktig at han har *«en leder som lytter – må ikke alltid godta eller gjennomføre det jeg sier, men i hvert fall en som lytter og som gir, og ikke bare tar»* (Intervju med Johan, s. 7). Mange arbeidsoppgaver fra ledelsen er demotiverende, mener Johan – men en passelig dose er viktig. En støttende leder, som er klar og tydelig, og tilstede er andre ting han mener er fint. Ledere av motsatt tilfelle har Johan hatt, og han forteller:

«Det har egentlig ikke gjort så mye med meg, men det har gjort at jeg ikke så ofte har gått til lederen da, og spurt om ting. Da har jeg heller tatt det selv, eller spurt noen på teamet. Eller, det har for så vidt gått greit. Det er veldig godt å ha ledere som du veit at du kan gå inn til» (Intervju med Johan, s.7).

Han mener at det er mer trygghet i kollegiet når det er en leder som er tilstede, lydhør, og støttende. Lederen bør også kunne: *«(...) slå i bordet og som kan slå ned på ting og ikke minst stå opp om det er ting som er urettferdig»* (Intervju med Johan, s. 7). Hvis det er slik at lederen velger å ikke gjøre noe med ting som han eller hun bør, kan det føre til at du ikke søker *«(...) råd og veiledning og tar med lederne dine da. Da blir det til at du står der selv»* (Intervju med Johan, s. 8). Hvis det er slik velger han å trekke seg litt unna, og det er ganske bevisst, tror Johan.

4.2 Hvilken rolle spiller kollegaer for motivasjonen?

Ifølge Ryan og Deci (2000) er opplevelsen av å være en del av et fellesskap viktig for den indre motivasjonen. Informantene synes det er viktig å ha det trivelig på jobb, og de trekker frem forskjellige sider ved samarbeid og sosiale fellesskap de synes er viktig for

egen trivsel. Når Nora skal fortelle om årsaker til at hun tenker at hun jobber på akkurat den skolen hun gjør, sier hun:

«Det er har mye med kollegaer å gjøre, først og fremst. Det å føle seg velkommen, det at du blir sett i øynene og du får et smil – det har mye å si. (...) Her kan du møte en i øynene, slå av en prat, eller.. her er det rom for å spørre alle på bruket. Jeg er ikke redd for å spørre om ting. Jeg kan sette meg ned med egentlig hvem som helst og prate om alt mulig, og det er viktig for meg. Så virker det som at; her er det et kjempemiljø, altså blant kollegaer» (Intervju med Nora, s. 2)

Samholdet på skolen omtaler Nora som et høydepunkt, og hun har et illustrerende eksempel som viser at det er «takhøyde» blant de ansatte: *«En kollega og jeg tok en dans på teamrommet i dag, og på en måte ha litt slike små gleder da, jeg synes det er litt artig!»* (Intervju med Nora, s. 3).

Hedvig sier at menneskene er viktig for hvordan man har det på jobb, og på arbeidsplassen opplever hun kollegaer som er åpne, imøtekommende og flinke til å småprate. Småpratene er hun ikke så god på selv, men hun stortrives med at andre er flinke til å gjøre det. *«Jeg opplever det som viktig at man har kollegaer som på en måte ser deg. Jeg tenker at det er like viktig for de ansatte å bli sett som det er for elevene å bli sett»* (intervju med Hedvig, s. 4).

Elling forteller at samarbeid med andre lærere, åpenhet og deling av erfaringer er viktig for hans trivsel på jobb. Kollegaer som er på tilbudssiden med å dele opplegg er noe han liker, for han vil gjerne bygge seg opp et arkiv med opplegg selv. Han trives godt på teamet han er en del av fordi folk er genuint interesserte i deg som person, og hvordan du har det. Han forteller at bursdager og konfirmasjoner er noe man følger med på når det gjelder kollegaene på teamet, og at man bryr seg om hverandre personlig, og ikke bare på jobb – noe som følgende utsagn sier noe om.

«Motiverende...ja, alle ting som vi gjør sammen med lærerne og da er også ting som er viktig for å kunne bli kjent med de og du får en ekstra motivasjon etter å ha vært med på

et eller annet. Om du har vært på en tur da, og vi sitter og spiser ute og sånn, så alt av sosiale ting er med på å øke motivasjonen. I hvert fall en viss tid» (Intervju med Elling s. 6).

Godt sosialt miljø er viktig for Johan, som mener at det innebærer: *«At du kan gå med senka skuldre på jobb, tenker jeg. At du kan slappe av (...))» (Intervju med Johan, s. 4).* Det kjennes på lufta om det er et godt miljø, sier han.

Man kommer langt med å være hyggelig, sier Bjørn – noe han synes kollegaene er. At det er mange menn på jobben er noe han trives med, for det er ikke slik på alle ungdomsskoler.

Anne forteller at det er menneskene som er viktig for at hun skal trives på jobb, både elever og kollegaer - samt at hun har en hverdag som er meningsfull. At hun kan utvikle seg i interesser liker hun også. Hun har hatt mye sykdom og ting som har vært ustabil i familien, og har trygghet på arbeidsplassen der hun har jobbet i over tjuefem år, noe som speiles i utsagnet: *«Selv om jeg veit at det er politisk riktig at man skal søke utfordringer andre steder og, men med det trygghetsbehovet mitt så er nok det bra for meg å være her» (Intervju med Anne, s. 5).*

Over tid har Anne lagt merke til at ting ikke er slik som de har vært tidligere. Det har vært utskiftninger i personalet i løpet av fartstiden på skolen der Anne jobber, og hun forteller at det er noen som ikke ønsker å delta på sosiale ting som quiz, vinlotteri og fester. For den sosiale utviklinga synes hun dette er synd, for det er lett at trivselen går ned.

Alle informantene er en del av et team, og de trekker frem flere likheter som eksempelvis at de interesserer seg for de andre teammedlemmene, at det er hyggelig og sosialt, og at de står opp for hverandre.

Hedvig var litt usikker på om ungdomsskolen var noe for henne, for hun var litt usikker på om hun kunne nok faglig. Hun tenkte at: *«Alle ungdomsskolelærerne er sikkert veldig smarte og kan alt (...))» (intervju med Hedvig, s. 5).* Da hun kom på team med folk som ga

plass til alle, syntes hun det var veldig deilig. Å sitte igjen med følelsen av å være litt dum hver dag fordi alle de andre virket smarte var noe Hedvig gruet seg litt til.

Anne sier at hun synes teamet hun er på er veldig ålreit, og de står opp for hverandre og prøver å oppmuntre hverandre. Vi prøver å få til ting sammen og er fleksible sier hun. Humor er viktig, og det har vi på teamet vårt, forteller Anne. Hun avrunder med: «*Det skal være seriøst, men med en mulighet for å ha det litt moro og da*» (Intervju av Anne, s. 12).

Johan trives godt på teamet der han jobber, og det å ha samme interesser som andre på kontoret er veldig hyggelig og viktig for det sosiale. Å kunne prate litt utenom jobb på kontoret er noe han trives med.

Informantene er opptatt av å bruke tid å gjøre ting de ser på som nyttig når de samarbeider, for eksempel å lage undervisningsopplegg. Hvordan de opplever dette er litt ulikt, noe oppleves som nyttig, andre ting er lite hensiktsmessig, og får få praktiske konsekvenser.

Ifølge Hedvig er det mye samarbeid, men likevel blir det gjort forskjellige ting i klassene. Hun synes dette er unødvendig, og hun synes at det i større grad bør være felles planer.

«Alle har en å samarbeide med, så jeg synes det burde være enda mer fagsamarbeid enn det er. Jeg føler at det er litt opp til en selv å gjøre det, så det er ikke sikkert at alle har den samme oppfatningen som meg – verken når det gjelder planen eller fagsamarbeid, men jeg har i hvert fall veldig utbytte av det, og jeg tror elevene også har det» (Intervju med Hedvig, s. 12).

Teamleder har Hedvig to felles fag med, og de samarbeider om undervisningsopplegg og lekser, noe hun synes er deilig. Uansett hvor lang erfaring man har, mener Hedvig det er ideelt å samarbeide. Å gjøre dobbel jobb ved at lærerne skal jobbe hver for seg, er det ikke noe poeng med. Som ny forteller Hedvig at det er et poeng at man ikke skal overarbeide seg, og at to tenker bedre enn en.

Bjørn forteller også at regler og håndtering av disse er noe som stadig blir tatt opp som tema på møter, både på team og felles.

«(...) jeg tror det er riktig å bli enige om hvordan man gjør ting. Ehm... i hvert fall på papiret. Jeg tror det blir vanskelig at det blir gjort likt, alt – alltid. Det tror jeg ikke går, men til en viss grad så må man jo prøve» (Intervju med Bjørn, s. 12).

«Dette med merknader og sånn. Det er en sånn... hvis du har hatt en time, også har du fem minutter mellom en time, så skal du skrive en merknad på It`s learning også rekker du ikke det, så må du gjøre det etter skoletid, også har du glemt det, ikke sant! Sånne ting da. Nei, vi er forskjellige, men vi må bli enige om noen kjøreregler tror jeg. Ehhm... også er det jo; sånn kommer det nok alltid til å være tror jeg, at vi kommer til å følge det opp på forskjellig måte» (Intervju med Bjørn, s. 13).

Han sier at det ikke er noe problem å skrive merknader hele tida. Om man leiter etter feil, finner man mange, ifølge Bjørn.

Johan skulle gjerne hatt flere fagdager i eksempelvis matematikk og norsk, men synes det er vanskeligere å dra i gang på ungdomsskolen enn på barneskolen. Han sier det er litt mer *«regelstyrt og rigid på ungdomsskolen»* (Intervju med Johan, s. 9). Hvordan man tenker i kollegiet tror han kan være årsaken til at det er vrient å få til samarbeid på kryss og tvers av fag.

Johan deler klasse med en lærer som ofte er tidlig ute med ting, og Johan er ofte litt seinere ute enn henne – men han er alltid klar før frist. Dette fører til at han føler seg litt passiv, og det er ikke alltid han synes det er like greit. Da blir jeg mindre skjerpet, sier han. Dersom jeg må gjøre jobben selv, blir jeg mer skjerpet.

«Jeg har mer motivasjon for å gjøre oppgaven hvis jeg kan gjøre den når det passer for meg, enn hvis jeg blir tvunget til å gjøre den lang tid i forveien. Da kjenner jeg at jeg ikke klarer å finne motivasjon, for jeg er ikke der i den oppgava i hjernen min» (Intervju med Johan, s. 11).

Hvis avtaler gjøres om arbeidsoppgaver synes Johan det er greit, men han sier at han ikke har like god motivasjon for å gjøre oppgaven da. Det beste er om han har litt press, så kommer han i mål, sier Johan. Dersom Johan må ta initiativ til arbeidsoppgaver hver gang i et samarbeid, blir han irritert og kan si ifra.

«(...) samarbeid – det går ikke bare på fag. Det går på hvordan man skal være mot folk, hvordan vi skal ha det i klassene. Sånne ting. Bli enige om ting. Også er det selvfølgelig forskjellig syn på det, også må man inngå kompromiss kanskje da... og det man blir enige om, det må man følge» (Intervju med Bjørn, s. 12).

Bjørn synes det er fint at det er muligheter til å ha et samarbeid, men det er viktig at det er etter behov. Dersom det er vanskelig å samarbeide med noen, vil man gi opp til slutt. Om man tar lett på et samarbeid kan det skyldes ulike ting, men selv sier han at tiden har vært knapp, så det har vært lite tid til å samarbeide. Derfor har han valgt å ta litt lett på ting, men det er ikke bra hvis det blir slik at noen bidrar mer enn andre, og det forblir slik. Det er ikke bra, mener han. Da er det viktig å snakke med de man samarbeider med slik at man får forklart hvorfor det er slik; *«At det ikke går på gidd, eller lyst – men at det kanskje er årsaker da, til at det er sånn, for det tror jeg ofte at det er»* (Intervju med Bjørn, s. 11). Livssituasjon er et eksempel her, for han sier selv at det var annerledes å jobbe før han fikk barn. Nå kan det være at han har lite energi og knapt med tid som gjør at det blir mindre samarbeid.

Kollegaer kan være inspirasjonskilder som bidrar til positivt til at de nyutdannede lærer mer, ifølge Elling og Nora.

Elling forteller at han får inspirasjon fra andre faglærere, og at han har pågangsmot selv. Han sier at han tror at kollegaene påvirker hverandre en del med måten å gjøre ting på. Ulikhetene sier han er viktig, og gir ekstra ham pågangsmot. *«For vi føler ikke at vi har tid til å gjøre alt (...), men det er noe med å akseptere og godta at vi er forskjellige da (...)*» (Intervju med Elling, s. 6).

Som inspirasjonskilde trekker Nora frem makkeren sin som hun sier er et arbeidsjern som alltid er i forkant. Hun kan føle seg litt bakpå i samarbeidet, men hun ser også positive sider ved at det er slik:

«Jeg føler jeg lærer noe hele tida, og selv om makker er i forkant og setter i gang og det ene dokumentet etter det andre, så føler jeg fortsatt at jeg lærer noe, for vedkommende er veldig flink til å dele- både erfaringer og det som blir gjort da. Også nye ideer da, nye ideer som man kan ta med seg videre i verktøykassa si» (Intervju med Nora, s. 6).

Johan og Anne ser annerledes på arbeid i LP-grupper. I noe av fellestida jobber ungdomsskolen med LP-modellen. Tidligere har disse arbeidsgruppene jobbet med individsaker som den enkelte lærer har tatt opp. Det har forandret seg i det siste. *«Jeg tror det har mer for seg nå å se på fellestemaer, som spesialundervisning, slik vi har gjort i det siste, at det er et bedre innhold. (Intervju med Anne, s. 17).* I en periode tok dette opplegget mye tid, men nå går et veldig fort, forteller Anne. Årsaken til dette tror hun er fordi de har jobbet en del med modellen nå, og er bedre trent. Hver gruppe har en egen leder, og Anne forteller dette om sin egen gruppe: *«(...) vi har det egentlig ganske konstruktivt alle gangene, og det har noe med oss som er der – men det har også noe med lederen å gjøre» (Intervju med Anne, s. 17).* I LP-gruppa har det vært konstruktivt arbeid, og det har vært litt dynamikk i gruppesammensetningen. Om arbeidet sier hun: *«Jeg tror det har gagnet meg som lærer (...)» (Intervju med Anne, s. 17).*

Pålagte oppgaver som han ikke ser poenget og nytten av, er noe Johan ikke liker. Et eksempel er LP- gruppa som han er med på som en del av utviklingsarbeidet på skolen. Det er hyggelig å sitte og prate i gruppe, forteller han, men det kommer ikke noe nyttig ut av det. Hvis det kommer noe ut av det, så er det fryktelig sjeldent.

Johan ønsker seg flere fellesmøter, noe Anne ikke er helt enig i. Johan ønsker mer tid med kollegiet samlet fordi han mener at det blir en vi- skole i større grad, istedenfor tre team som holder småmøter hver for seg. Når alle er samlet til felles diskusjoner, kan man bli enig i plenum. Det kan være få som velge å prate i fellesmøter, men man får muligheten

til å høre hva andre mener. Så får det være opp til hver enkelt om han eller hun ønsker å si noe, eller ikke – sier Johan.

«Så jeg veit at jeg er motsatt av alle, og jeg har sagt ifra på hver eneste medarbeidersamtale. Jeg veit at jeg ikke blir hørt på det, det har jeg innsett, men jeg sier likevel i fra (...)» (Intervju med Johan, s. 5).

Informasjonsmøtene i plenum kan ta mye tid, og det er en del av jobben Anne generelt synes er kjedelig. *«Møter med PPT, barnevern og TUN og ... da sitter du liksom og snakker, og som lærer får du sjelden igjen noe for å sitte i sånne møter, da er det bare en tidstyv egentlig»* (Intervju med Anne, s. 17).

4.3 Hvilken rolle har kompetanse og arbeidserfaring for motivasjonen?

Kompetanse er sentralt fordi det handler om at du selv føler at du er kompetent til å gjøre arbeidsoppgavene du står ovenfor (Ryan & Deci, 200). Dersom man mestrer kan arbeidet virke meningsfullt, spennende og interessant.

Å være nyutdannet kan by på utfordringer, noe Nora, Hedvig og Elling forteller om. Nora prater om arbeidsoppgaver hun ikke har lært stort om da hun ble utdannet til lærer. Oppmelding av elever til instanser som PPT eller barnevern er noe hun trekker frem som nytt og ukjent. I utdanningen hadde de hatt en time om barnevern, og de hadde ikke lært noe om å skrive henvisninger. *«(...) i starten da jeg skulle skrive IOP, eller skrive en henvisning så var jeg helt blank, for jeg ante ikke hva jeg holdt på med»* (Intervju med Nora, s. 10).

«Jeg går egentlig litt og gruer meg til alt, men når jeg først gjør det så er det ikke så vanskelig allikevell!» (Intervju med Hedvig, s. 6). Hedvig forteller at hun tenkte mye på hvordan hun skulle karaktersette de første tekstene i norsk som hun skulle rette. Hun leste gjennom, satte karakter og lot en kollega lese gjennom og skrive tilbakemelding på den samme teksten. Lærerne tenkte akkurat det samme, og *«da var det liksom gjort»* (Intervju med Hedvig, s. 6). Da det bare var å begynne, så var det greit. Hedvig sier det

var det samme da hun skulle skrive en individuell opplæringsplan for første gang, men hun fant ut at det var lurt å se på de gamle papirene som lå der fra før, så gikk det greit. På spørsmålet oppsummerer hun hvorfor hun tenker at det har vært utfordrende å rette stiler og skrive IOP for første gang.

«(...) jeg tror det kanskje henger sammen med prestasjon da, for du skal prestere et eller annet, du skal lage et eller annet. Du skal lage en vurdering, eller en IOP eller en evaluering, og da skal du liksom ha et produkt, men når du først får gjort det så er du ferdig» (Intervju med Hedvig, s. 6).

På spørsmål om hvem som er den strenge bedømmeren av produktene som Hedvig lager, sier hun: *«Nei, det er jo meg! Det er jo jeg som er veldig kritisk til meg selv»* (Intervju med Hedvig, s. 7). Hun sier også at hun er fornøyd med det hun gjør, og at hun ikke nødvendigvis får til mer enn hun hadde tro på selv. Videre supplerer hun:

«Jeg er jo ikke i tvil om at jeg kommer til å bli en bedre lærer med flere års erfaring, det vet jeg jo, og det merker jeg jo – at jeg er under utvikling. Jeg har mye å lære, men jeg føler at det jeg gjør er godt nok, jeg føler ikke at jeg gjør en dårlig jobb – og det er litt godt» (Intervju med Hedvig, s. 7).

I naturfag forteller Elling at han har vært usikker i botanikk, til tross for at han hatt det som en del av utdannelsen sin. Noe annet som Elling har opplevd som utfordrende er klasseledelse, fordi han kan ha lett for å bli kompis med elevene ifølge ham selv.

Retting og tilbakemeldinger er det en del av i ungdomsskolen, og Nora og Elling forteller litt om at noe kan gå litt annerledes enn man har forventet. Deling av undervisningsopplegg og tips på personalrommet trekker Nora frem som positivt. Hun synes det er moro at de som kan ha 30 års erfaring er interessert i å prøve ut et undervisningsopplegg som hun har laget. Da hun får tilbakemelding og en følelse av å ha gjort noe riktig, sier hun at det gir motivasjon. Ved å se at eget undervisningsopplegg fungerer, blir hun motivert av eget arbeid og ønsker å overføre dette til elevene. Som eksempel her trekker hun frem retting av nynorske tekster som hun hadde gruet seg til,

men så gikk det fint. Dette omtaler hun som en litt snu-om-opplevelse, fordi hun ble motivert da hun kom i gang med retttearbeidet fordi hun ble positivt overrasket over hvor greit det gikk.

Elling snakker om å få tilbakemelding fra foresatte, elever og lærere som viktig for motivasjon. «(...) vi trenger litt positiv feedback vi lærere og på det vi gjør, og der føler jeg de andre er flinke på det de gjør, utenom meg» (Intervju med Elling, s. 4). Han sier han ikke er vant til å jobbe med tilbakemeldinger, og han at trenger å jobbe videre med dette.

Selv om kollegaer av Elling har høyere kompetanse og mer erfaring enn han selv, sier han; «Men jeg føler aldri at andre kollegaer oppfører seg sånn mot meg på en negativ måte, så jeg mister ikke pågangsmot» (Intervju med Elling, s. 7).

Elling og Anne har ulike måter å tenke på møter rundt elever. Det går det ikke alltid bra med elevene som man har oppfølgingsmøter med, sier Elling, og da kan man få dårlig samvittighet for å ikke ha bidratt nok for de det gjelder. En årsak til dette kan være at han ikke har kompetanse i spesialundervisning, men at han har undervisningstimer med dette.

På møtene med andre instanser får du formidlet informasjon, men det er sjelden at ting går greiere for de elevene møtene er for, sier Anne. «Møtene er ikke til for lærerens skyld, men de kunne kanskje hørt mer på oss som jobber med disse ungene» (Intervju med Anne, s. 17). Hvis hun kunne vært mer i klasserommet med klassen, fremfor møter, ville hun valgt det.

Om arbeidsoppgavene er nyttige eller ikke har mye å si for motivasjonen, sier Elling. Han sier at han kan føle at noe er nyttig, (...) «mens de andre bare føler at dette her er noe tull da, så blir det vanskelig igjen – egentlig ... å bli hørt tror jeg» Han forteller at han kan tenke og mene at det er viktige punkter å kommentere i et team, eller samarbeid – men at det kan bli vanskelig å følge opp det han vil si og påpeke dersom de andre ikke er interesserte. Dette fordi «(...) mange andre sitter der med erfaring fra mange andre år da, og jeg sitter der og er ganske fersk!» (Intervju med Elling, s. 14).

Anne liker å ha klasser med vanlig undervisning best. Hun har kunst og håndverk også, men det er litt mer styr. Å ha kontakt med foreldre og oppfølging rundt eleven trives hun godt med, selv om det kan være tøft. I sitatet nedenfor forteller hun hva hun synes kan være tøft, og noe av det hun liker dårligst med læreryrket.

«(...) oppfølging av dårlig atferd, det kan være litt heftig. Og det aller verste er å melde familier til barnevernet, hvis man skal ha noe konkret som greie. Det gruer jeg meg for hver gang, selv om jeg veit det hører med til jobben og at det må gjøres innimellom så synes jeg at det er tøft. Også er det tøft å vite om alle de elevene som ikke har det så bra hjemme og ikke blir fulgt opp sånn som de skal, også får du ikke gjort så mye med det, egentlig» (Intervju med Anne, s. 2).

Å utfordre seg selv snakker Elling om som positivt, slik at man kan lære noe nytt og pushe litt grenser for seg selv. Lærerplanen utfordrer lærerne på dette, mener han. *«Noen ganger må vi kanskje gjøre andre ting enn det vi ikke er så komfortable med da, faktisk»* (Intervju med Elling, s. 8). Som eksempler på dette kan det være at han selv vektlegger andre temaer enn botanikk i naturfag, men at lærerplanen bidrar til at han må innom denne fagdelen - selv om det ikke er det han kan mest om, er mest interessert i.

Hedvig trekker frem kompetansemålene man jobber med i de ulike årstrinnene som noe hun synes er fint å jobbe mot i tiende klasse. Hun får ikke planlagt hver time like godt, noe hun ser undervisningen bærer preg av, med noen gode uker i samfunnsfag og andre gode uker i norsk. Om man kan ha timer som blir vellykkede uten noen større planlegging spesifikt, mener Bjørn har med hva man har gjort tidligere.

«Men det går nok også litt på erfaring etter hvert tror jeg. For jeg tror ikke jeg kunne gjort det som helt nyutdannet, men man har jo lært seg noen ting opp i gjennom ... ehm, og man veit jo hva som funker godt og ikke så godt, så må du se an klassen selvfølgelig! For det snakker man sjelden om: Klassesammensetninga har jo alt å si for hvordan du kan drive undervisninga i klassen» (Intervju med Bjørn, s. 16).

Anne sier at hun takler timer som går annerledes enn planlagt helt annerledes nå enn tidligere. Det er ikke alltid hun rekker å gjøre det som er planlagt, at du ikke rakk det som

var tenkt, selv om hun har forberedt seg godt. Nå vet hun hva som fungerer og ikke, så kan velge å gjøre om på undervisning dersom oppførselen til elever er dårlig. Det hadde hun ikke gjort for en del år tilbake forteller hun. Da hadde hun gjennomført det som var planlagt i utgangspunktet. *«Jeg er ganske bestemt på hvordan jeg vil ha det, selv om jeg ikke må lage et nummer ut av det, men jeg føler hele tida at det jeg gjør er bra nok (...)*» (Intervju med Anne, s. 14).

Erfaringen er Anne glad at hun har nå, og hun ser på yngre lærere som tar seg nær av SMS-er fra foresatte som krever ulike ting. Hun ser at de tar seg nær av dette, og er glad for at hun ikke er nyutdannet i dag.

«Det er veldig fint å bli eldre og – selv om mange frykter å bli femti og seksti. Så har du en annen trygghet og en tyngde enn du hadde når du var yngre, det er ganske behagelig også. Er det noen foreldre som kritiserer noe du gjør, så trekker jeg på skuldrene og tenker jaja, før hadde jeg blitt lei meg og irritert, men det gidder jeg ikke lenger» (Intervju med Anne, s. 18).

Som nyutdannet har Nora fått telefonsamtaler som har vært mindre hyggelige. Hun kommer med et eksempel hvor hun fikk beskjed fra en foresatt om at det var mye bedre når den andre læreren var tilstede, for den hadde mye bedre kontroll. Nora sier at hun ble lei seg, selv om hun hadde forberedt seg på at det kom til å komme noen tøffe samtaler med foresatte. Likevel klarer hun å tenke at det er en av 60 foreldre som ikke er fornøyd, så hun klarer delvis å komme inn på tankegangen om at jobben hun gjør er både riktig og viktig. Nora er klar på at det påvirker deg, og at du tenker over slike hendelser. Til tross for dette sier hun at fremtiden i læreryrket er ganske sikker, for hun jobber med drømmeyrket sitt, og hun takler hverdagen med å veie ti dårlige opplevelser opp mot en god.

Elling forteller at han synes det har vært utfordrende å være klasseleder. *«Jeg er sånn at jeg kanskje kan bli kompiss med folk»* (Intervju med Elling, s. 2). Han sier at han må jobbe litt mer med den saken, og at det å være konsekvent på ting, eksempelvis klasseregler.

Elling var ikke med på mentorordningen ved denne ungdomsskolen, men det var Nora og Hedvig.

Mentorordningen omtaler Nora positivt, og hun sier at det er ulike problemstillinger og spørsmål som blir tatt opp. I tillegg til Nora er det en lærer som har jobbet ett år, og mentoren på denne gruppa. De har tatt opp temaer som; hvordan få en god relasjon til elever, hvordan første utviklingssamtale blir, hvordan man skriver en individuell opplæringsplan og hvordan man kan legge opp timer til en gruppe elever med veldig ulike behov. Nora oppsummerer mentortimen som hun har en gang i uka slik: *«Det blir liksom spørsmål og svar ofte. Jeg føler jeg får mye hjelp»* (Intervju med Nora, s. 8).

For Hedvig har det vært nyttig å være med på mentorordningen, og hun sier at hun har vært både mottakelig og åpen om det hun har lurt på. *«Jeg har tenkt at jeg må bare legge alle kortene på bordet og få hjelp til alt jeg trenger med en gang, mens jeg fortsatt er fersk»* (Intervju med Hedvig, s. 10).

Hva som kan være utfordrende tror Bjørn endrer seg med tiden. Han er sikker på at erfaringa som man får med seg over flere år gjør noe med deg som lærer. *«Du veit hva som funker og ikke funker, og da tror jeg du er i bedre stand til å legge bort det som ikke funker»* (Intervju med Bjørn, s. 17).

4.4 Hvilken rolle spiller arbeidets egenart inn på motivasjonen?

Det informantene har sagt om sin motivasjon som er knyttet til arbeidsoppgavene i seg selv, og som ikke så direkte kan knyttes til fellesskap, kompetanse eller autonomi, er samlet her. Innunder dette forskningsspørsmålet har jeg delt inn følgende temaer: relasjoner til elever, tid, yrkets kompleksitet og byråkrati.

Informantene forteller at forholdet de har til elevene og at de bryr seg om dem er en viktig grunn til at de jobber i læreryrket. De har litt ulike vinklinger på hva de synes er viktigst for dem som voksenpersoner å bidra med for elevene. Hva de opplever som motiverende i samspill med elevene forteller Elling, Nora, Hedvig, Johan og Bjørn om.

Elling har utdannet seg til lærer fordi han har lyst til å gjøre noe han føler betyr noe. *«Jeg elsker å være sammen med ungdommen da, å møte mange nye mennesker sånn. Det er alle slags typer da»* (Intervju med Elling, s. 2). Han har et mål om å gjøre ungdommene nysgjerrige, så de tar det med seg videre i livet. Å få med elevene i undervisningen, at de er aktive og at de lærer noe synes Elling er ekstra motiverende. Hvis noen ikke følger med kan det være umotiverende og destruktivt. Noen elever er konstant trøtte i klassen hans, så han har funnet ut at det er noen elever du ikke kan regne med å få med i undervisningen uansett hva du prøver å gjøre.

Forholdet til den enkelte elev forteller Nora at hun liker best med yrket, og at arbeidet over tid kan vise resultater:

«Nei, det jeg liker best er å ... når du etterhvert får relasjon med hver enkelt elev. At du føler at de kan komme og snakke med deg, det betyr mye. Så det er kanskje noe av det jeg liker aller best, det at du skaper den gode relasjonen da – det som vi har hatt mye fokus på i klassen» (Intervju med Nora, s. 3).

Motivasjon til å gjøre en god jobb sier Nora at hun får i klasserommet når hun ser at elevene viser interesse for det de jobber med, og at de får til arbeidsoppgaver. Å få tilbakemeldinger fra elevene der hun føler seg verdsatt, og å være i dialog med elevene om undervisningsopplegget setter hun pris på. Nora føler at hun gjør noe riktig og viktig, når hun har en jobb der hun kan stille opp for elevene. At du blir verdsatt av elevene er noe hun trekker frem, og sier:

«Du er en viktig person i livene deres, og det synes jeg er viktig, og det er grunn nok. Det er ikke bare at man skal undervise, men det er om å være interessert i eleven, ja – god relasjon» (Intervju med Nora, s. 12).

For elevene ønsker Johan å være en person som er ålreit og hyggelig, og tilgjengelig for samtaler dersom elevene ønsker det, og han forteller at det å bli kjent med elevene og være sammen med dem er noe han liker veldig godt. *«(...) og ikke minst; jeg liker veldig godt å prøve å lære bort til elevene og – så det er samspillet med elevene jeg absolutt*

synes er det artigste og det beste i yrket, uten tvil» (Intervju med Johan, s. 1). Johan er opptatt av å bruke realkompetansen sin inn i fagene han underviser i, og han bruker tid på fagene på fritiden også. I utgangspunktet er han pliktoppfyllende, og gjør det som forventes. Elever som gir tilbake blir han ekstra motivert av.

Det mest givende sier Hedvig er når hun føler at hun får noe tilbake fra elevene, for eksempel en god følelse eller at elevene trives med det de gjør. Et annet eksempel hun kommer med er at elever kan møte på oppgaver de ikke mestrer, før de får det til allikevel – noe hun ser på som givende.

Bjørn forteller at han er lærer fordi det er mye bra ungdom han møter hver eneste dag på jobb. Han sier det er veldig moro å undervise i klassen. Lærer- elev-relasjon er viktig, sier Bjørn. *«Det at dem er trygge på deg, da tror jeg også at dem lærer mer av deg»* (Intervju med Bjørn, s. 5). Er du hyggelig, får du respekt, og da følger elevene med. Bjørn blir ikke inspirert av at klassen gjør det bra på nasjonale prøver og ulike tester, og får gode karakterer, slik som noen lærere gjør. At elevene har det bra, og at de er trivelige mot hverandre er mye viktigere enn karakterer, sier han.

Tid er en faktor som flere av informantene nevner som utfordrende, men de trekker frem litt ulike arbeidsoppgaver de synes krever mye tid.

Arbeidsoppgavene som Nora føler blir litt ekstra, spiser opp av tida som hun gjerne skulle brukt til planlegging av undervisning. Hun forteller at det ikke alltid er lett å ha kvalitet på undervisningen når foresatte kommer med saker via telefon, som kan være veldig kritisk i tilbakemelding til deg som lærer.

Hedvig snakker om at man må velge å gjøre noe godt, for man rekker ikke å ha fokus på alt, og hun har lært seg å prioritere. *«Det jeg liker minst er kanskje det at jeg ikke føler at tida strekker til, men jeg tenker at det har mye med erfaring å gjøre og, for nå gjør jeg alt for første gang»* (Intervju med Hedvig, s. 2). Å sitte igjen med den gode følelsen etter timer som er planlagt er mye bedre enn at de ikke er planlagt. Hedvig sier at hun ikke

alltid rekker å planlegge nøye, men synes det er positivt å få det til. Hun sier at mer tid til å planlegge hadde vært ønskelig.

Den daglige driften, som å gjennomgå uka, forteller Anne at hun synes er det viktigste å bruke teamtiden på. Hun synes det er en kjedelig del av det, men viktig. Mer tid til samarbeid om opplegg, fag og vurdering ønsker hun seg.

Jeg har mindre tid på jobben nå enn før, sier Bjørn. *«Det er mer bunden tid nå, og jeg skjønner ikke hvorfor. Det er ikke den bundne tida jeg er ute etter, for det har vært en diskusjon i alle år»* (Intervju med Bjørn, s. 2). Han er usikker på om han underviser like mye, mindre eller mer enn han gjorde tidligere. Bjørn tror at *«mye av tida vår går til elever med spesielle behov, og det tror jeg med fordel kunne blitt gjort av noen andre som har mer, eller som har kompetanse på det»* (Intervju med Bjørn, s. 2). Diskusjonen og argumentene for bunden tid er noe Bjørn har tenkt litt på. Han sier han har forståelse for at ledelsen vil ha lærerne på skolen, samtidig som det blir en prinsipp sak rundt tilliten til de ansatte.

«(...) når man diskuterte dette med arbeidstider og sånn at det ... nå må vi binde lærerne mer på jobben, og da tenker jeg: Hvorfor må vi det? Hvis vi lærere ... er det fordi vi skal være mer tilgjengelig og samarbeide? Det har vi alltid gjort, og det kommer vi alltid å gjøre fordi vi er lærere. Og da, når du får pålegg fordi «vi ikke er sikre på at dere faktisk gjør det ... det og er litt grobunn for irritasjon hos mange, veit jeg. I hvert fall som har jobbet i skolen lenge da. Er du ny og ikke veit annet, ja, da er det jo greit, men ... Så jeg skjønnte aldri det argumentet for at vi skulle ha mer bundet tid da» (Intervju med Bjørn, s. 9).

Jobben gjør vi, og det skal vi være stolte av, sier Bjørn. Derfor er han irritert på de som ønsker mer bunden tid, fordi de sier: *«vi er ikke helt sikre på om de faktisk gjør det!»* (Intervju med Bjørn, s. 9). Tida går med til ulike arbeidsoppgaver som Bjørn føler han kan være litt på kollisjonskurs med, fordi det er mange arbeidsoppgaver som «spiser» opp tida til planlegging av timer. Han opplever å ha mange gode timer, men det er ikke alltid de er godt planlagt på forhånd. Hvis det er et opplegg du har planlagt og gjennomført tidligere, mener han ikke at det er uforberedt, selv om det ikke er tenkt på til akkurat den

timen. Uforberedt til han du kan si at du er: *«(...) når du får en vikartime i spansk, og du ikke kan spansk»* (Intervju med Bjørn, s. 16).

Læreryrket er veldig komplekst, noe Nora og Bjørn forteller om. Å være lærer er mer enn å gjøre det man er utdannet til på høyskolen, og Nora forteller om ting hun synes har vært utfordrende og tidkrevende.

«(...) det er veldig mange som sliter med å være i rom sammen med mange andre, at det er mye fravær. Ja, det blir veldig mye – ja, hva skal man kalle det? Ekstra jobb? Man bruker mye energi på veldig mye annet. Det er ikke alltid man føler at man er lærer. Man føler man er så mye mer, at man er psykolog og familieterapeut oppi det hele, og man driver med mye ekstra ved siden av det at du faktisk skal lære bort. Det er nok kanskje litt det jeg synes er negativt, at det blir mye ekstra. Det hadde vært greit nok om det hadde vært få tilfeller, men i en klasse som jeg har så er det veldig mange tilfeller hvor det blir veldig mye ekstra. Så slik sett så kan det være veldig utfordrende og kanskje det jeg liker minst» (intervju av Nora, s. 3).

Bjørn forteller at han tenker og planlegger mye, selv om det ikke blir skrevet ned. Alt arbeidet som tar mye tid og energi som man ikke har lært om på lærerskolen er ikke Bjørn så glad i. Han føler ikke at han får tid til å gjøre jobben som han ønsker, noe han utdyper:

«Jeg trives jo veldig godt som lærer, men ikke som alt det andre. Det være seg; vaktmester, familierådgiver, økonomiansvarlig et eller annet ... men det å kunne undervise! Hadde læreryrket vært stort sett nettopp det, og det å liksom kunne bry seg om folk, så hadde det vært helt ypperlig – men jeg synes det er flere og flere ting som har kommet inn som gjør at akkurat den tydelige lærerrollen, den viskes liksom ut. Nå er det så mye mer, som man kanskje ikke lærer så mye om på lærerskolen. Det må du erfare!» (Intervju med Bjørn, s. 17).

I læreryrket er det en del pålagte oppgaver som lærerne skal utføre, der staten, skoleeier eller ledelsen på skolen kan ha fattet vedtak om. Eksempler på dette kan være

dokumentasjon som skal skrives, møter man må delta på, endringer i retningslinjer eller læreplanverk, eller tilbakemelding som skal gis på skriftlige dokumenter.

Om arbeidsoppgaver og pålegg lærerne har fått gjennom arbeidsåret, svarer nyutdannede Hedvig:

«Jeg har egentlig ikke opplevd enda at jeg må gjøre noe som jeg ikke ser hensikten med. Så lang erfaring har jeg ikke, at jeg har opplevd det. Jeg synes egentlig alt det vi har blitt pålagt bare har vært gøy!» (Intervju med Hedvig, s. 14).

Individuelle opplæringsplaner synes Elling er kjedelig fordi det er papirarbeid, samtidig som han sier at det er kjempeviktig fordi du må reflektere når du kommer i gang med arbeidet. Han mener at han mangler flyten til å komme i gang med dette skrivearbeidet. Møter, som eksempelvis overgangsmøte til videregående skole angående elever som har individuell opplæringsplan, føler Elling at er viktig og at han er en bidragsyter til at elevene skal få det bra.

Årsrapporter og skriving av individuelle opplæringsplaner trekker Nora frem som noe hun må gjøre, men noe hun ikke har noe spesiell motivasjon for. *«Det er litt slik at når det blir jobben din, så blir det ikke nødvendigvis at man er så motivert for det, men du må gjøre det, som en selvfølge – det tenker jeg!» (Intervju med Nora, s. 11).* Individuelle opplæringsplaner er et arbeid som Johan forteller at han er lite motivert for, men som han selvfølgelig gjør.

Bjørn sier at dokumentasjon som rapporter som blir skrevet om elever som ikke er på skolen er tidkrevende, og det blir mer og mer av det. *«Og det å kunne planlegge ordentlig undervisning – det har du ikke tid til lenger. Det kommer i ja, kanskje andre, kanskje tredje, fjerde rekke» (Intervju med Bjørn, s. 2).* Dette er å ta ting i litt feil rekkefølge, sier Bjørn. Han ønsker at det skal bli mindre krav til dokumentasjon, og mer tid til planlegging av timer

Fra tidligere arbeidsplasser forteller Elling at eldre kollegaer har vært negative til samarbeid og lesing av dokumenter. De mente at de hadde hørt «den samme lekse» i

mange år, men at påvirkningen praktisk i læreryrket i undervisningssituasjon var liten. Han oppsummerer: «Men dette er sikkert vi forpliktet til å gjøre som lærere og sånn, så ... det må man bare gjennom, men det er ikke noe motiverende» (Intervju med Elling, s. 13).

«Det å lese disse høringsdokumenter, som noen kanskje synes er mer interessant enn andre, så er Der er jeg litt lite motivert på noen områder, når det gjelder sånne ting» (Intervju med Elling, s. 12). I dette tilfellet er det høringsdokumenter om den nye delen til Kunnskapsløftet som legger vekt på faglig fordypning fremfor faglig bredde som det er snakk om. Elling forteller videre om hva han tenker om dokumenter som blir sendt på høring, og noe av årsaken til at han føler at det er mindre nyttig:

«Jeg føler bare at dette her har jeg lest så mange ganger før! Jeg føler at dette skal være noe nytt og revolusjonerende, så er det ikke det i det hele tatt. Det blir bare en liten vri på ting. Kanskje fordi jeg også har blitt påvirket av noen lærere også, fra de tidligere to åra. Så innstilling har mye å si!» (Intervju med Elling, s. 13).

Bjørn forteller at han er for karakterer, men at karakterjaget som har kommet cirka de fem siste årene er slitsomt. Elever blir syke, forteller han. Han tror at det er elevene som skaper dette selv, men at lærere, og foreldre også bidrar til fokuset på karakterene.

«Husker første gang jeg jobba her. Det var ikke et tema at elevene kunne klage på karakteren. Husker rektor sa det at hvis de vil klage, så kan de vel det – men da må de finne ut av det selv. Altså, da må foreldrene faktisk aktivt gå inn for å oppsøke Udir sine nettsider og finne informasjon. Nå sendes det ut meldinger om at det... du ber jo omtrent om at folk skal klage. Det kommer egen melding om at du kan klage på karakteren» (Intervju med Bjørn, s. 8).

Videre sier han at det blir mistillit til lærerne og at den jobben de har brukt på å sette karakteren i et år blir et feil fokus. Han undrer på om elevene har fått for mye rettigheter. Selv har han ikke fått klage på karakterer, men han har sett kollegaer jobbe i

sommerferien for å dokumentere grunnlaget til karakteren som er satt. Dokumentasjonen bør bli fjernet, sier Bjørn.

K-en i KRLE er noe Elling stiller seg undrende til som vedtak, fordi det fremdeles er de samme lærebøkene, og at vedtaket om å vektlegge kristendommen litt mer, er lite konkret.

«Er det noe vi skulle lagt til kristendommen der da, skulle vi lagt til noe, eller fjernet noe da? Så hadde det vært litt mere å forholde oss til, men de sier det fra øverste hold at K-en kommer og vi skal ha en viss økning i prosent, men fanker'n – skal vi sitte og regne ut dette her vi da? Hæ? Det gjør meg oppgitt, så det er noen sånne ting som vi blir pålagt. Det er ingen som følger opp, sjekker og gjør noe sånt» (Intervju med Elling, s. 16).

Elling sier at han kan late som han ikke hørt noe om slike vedtak som at det kom en K i KRLE hvis det er så lite konkret. Dersom det er konkret og en plan på det, så er det noe annet å gjennomføre vedtak, sier han.

Kommunen har jobbet med et nytt dokument som skal favne alle skolene i kommunen og skape en felles plattform. Dette er et dokument som de ansatte på skolene har jobbet med i grupper hvor de har lest dokumentet, og kommet med innspill. Bjørn husker ikke helt om det er dette dokumentet han tenker på, eller den nye generelle delen læreplanverket (Kompetanseløftet) som ble sendt ut på høring, men han vet at han har vært til stede.

«I hvert fall; det nye dokumentet som alle egentlig bare synes var tull og tøys da vi satt og diskuterte det. Det er ganske mange studiepoeng som satt og rota med de greiene da vi holdt med på det. Da kunne jeg heller sattet og snakket med deg om naturfagprøva til neste uke, for eksempel. Sånne ting -det må vekk. Tidstyver!» (Intervju med Bjørn, s. 10).

Gruppen Bjørn var på synes det var vanskelig å finne ut av hva de skulle gi tilbakemelding på. *«(...) tanken var god, med å prøve å inkludere oss som jobber her – men så tenker vi; hva skal det dokumentet her brukes til da?»* (Intervju med Bjørn, s. 14). Når man ikke ser

nyttien er det lettere å bli likegyldig til slike arbeidsoppgaver. *«Og når det blir mer og mer av det, så blir likegyldigheten også enda større, ikke sant, også blir allting galt til slutt»* (Intervju med Bjørn, s. 15). Bjørn tror ikke at de nyttige tingene han føler han gjør blir like bra når han må gjøre arbeidsoppgaver som han synes er unyttige. Tida som går med til å lese dokumenter ønsker han å eksempelvis bruke til samarbeid, etter behov. Å gjøre noe nyttig, noe konkret, som eksempelvis å planlegge neste uke er mer fornuftig.

Statlige pålegg er ofte ikke så bra, ifølge Bjørn.

«(...) det veit man jo at det som oftest er folk som sitter på et kontor og tenker ut lure ting, også skjønner man at det her, når man er i skolen selv, så gjør man seg fort opp en mening om dette er fornuftig eller ikke» (Intervju med Bjørn, s. 13).

Det er sjelden at påleggene er nyttige, og at man skjønner hvorfor de kommer, sier han. Nasjonale prøver og testing tar han opp som eksempler. Hvorfor man skal måle skolene opp mot hverandre når det allerede er funnet at foreldrenes utdanning teller for hvordan resultatene blir, synes han er merkelig. Utviklinga med at noen velger å se på prøveresultater for å se hvor de skal flytte er noe han ikke liker. Bjørn mener at slik testing ikke skal være i skolen. Det hører hjemme i næringslivet, sier han. Han vil ha fokus på at elevene føler seg trygge på skolen, og at de har et greit forhold til læreren sin.

5 Drøfting

I dette kapitlet drøftes problemstillingen: Hvilke motivasjonsfaktorer er sentrale for at lærere i ungdomskolen skal trives i yrket? Jeg har valgt å dele inn drøftingen i tre deler; knyttet til ledelsen, samarbeid og kompetanse, som er tre områder som reflekterer de tre faktorene Ryan og Deci (2000) sier er viktig for indre motivasjon; autonomi, fellesskap og tilhørighet.

5.1 Ledelse og motivasjon

5.1.1 Å bli sett og hørt

De nyutdannede lærerne Nora, Hedvig og Elling føler at de blir sett og forstått av ledelsen, og de synes at både inspektør og rektor er flinke til å stille opp for dem. Både Nora og Hedvig forteller om ledere som gir tilbakemelding på at de gjør en god jobb. Tilrettelegging av timer og hjelp til å løse opp i konflikter er eksempler de nyutdannede nevner som de synes ledelsen er flinke til å bidra med. Å bli sett er også noe som er viktig i Herzbergs «tofaktorteori», der motivasjon krever forståelse og respons som varierer med enkeltpersoners behov når de kommer på jobb (Herzberg, 1966; Bolman & Deal, 2014). Ifølge Ekman (2004) er ledelsens genuine interesse for mennesker vesentlig for om lederen er interessert i å lede, eller ei. Samspillet mellom ledelsen og de ansatte handler ifølge Ekman (2004) om hvordan kjemien er mellom mennesker. Det kan være at det er overveldende mye som skjer for de nyutdannede, og at de i større grad har behov for å bli sett enn de erfarne. Ut ifra utsagnene til de nyutdannede lærerne i min undersøkelse, ser det ut til at de føler seg sett. Sett ut ifra human resource- perspektivet i Bolman & Deals modell (2014) kan dette bidra til å påvirke forholdet mellom ledelsen og lærerne i positiv retning fordi de utvikler tettere relasjoner. Sett i forhold til Herzbergs «tofaktorteori» kan dialogen og at man føler seg sett, påvirke motivasjonen i positiv retning fordi man blir anerkjent for den man er og behovene man har.

Rektor har en åpen dør til kontoret, og er synlig for elevene også, noe Elling trekker frem som veldig positivt i sitt intervju. Dette kan relateres til den symbolske rammen som Bolman & Deal (2014) sier at det ikke er viktig hva som skjer, men hva det betyr. I dette tilfellet symboliserer den åpne døra til rektors kontor at man kan komme inn dersom man

ønsker det. Lederne har ifølge Bolman & Deal (2014) større tilgang enn andre ansatte på symboler. Det er ikke sikkert at de ansatte benytter seg at døra er åpen, men de har muligheten til å gjøre det. Rektor stiller seg til disposisjon, og viser både tilstedeværelse og tilgjengelighet ved at døra står på gløtt. At lederen er tilgjengelig for de ansatte kan gi dem en følelse av å være sett, og at de er viktige (Strand, 2007). I tillegg kan denne møteplassen være en arena for mange gode samtaler. Ved å ha døra delvis åpen har rektor en mulighet til å følge litt ekstra med på hva som skjer dersom han ønsker, fordi han får tilgang til det som også skjer utenfor kontoret. Dette kan være en måte å starte korte samtaler på, som igjen kan være tillitsbyggende (Ekman 2004).

Anne forteller at hun blir sett av lederne i en viss grad på jobb, men at hun savner bekræftelse på at de bryr seg. I motsetning til Nora og Hedvig, føler ikke Anne at hun blir sett fullt og helt. De som velger å være høylytte blir prioritert, mener hun. Siden hun gjør lite ut av seg, er det lett å overse henne i personalet. Ledelsens genuine interesse for det enkelte mennesket er viktig for de ansatte (Ekman, 2004), men den daglige småpratene har rektor og inspektør oftere med de nyansatte, enn med Anne som er erfaren. Herzberg (1966) peker på at det er de daglige, ulike behovene folk har når de kommer på jobb som krever både forståelse og respons fra ledelsen (Herzberg, 1966; Bolman & Deal, 2014). Det kan være noen om trenger ro i noen minutter, mens andre ønsker å være sosiale før de skal starte på arbeidsoppgaver. Fra lederens ståsted kan det være at de velger å prioritere de nyutdannede, fordi de vet at de trenger høy grad av individuell støtte de første arbeidsårene (Hargreaves & Fullan, 2014). Det kan være at Anne snakker med ledelsen, men at det kan være at dette handler om at man ønsker å bli sett, og ikke at man selv ser. Dersom dette blir sett i lys av den symbolske rammen, kan det være at samtalen finner sted, men at det oppleves annerledes å bli oppsøkt, enn å oppsøke. Dette kan ses i lys av Strand (2007) og Bolman & Deal (2014) som sier at en situasjon kan oppfattes forskjellig fordi det enkelte individ vil legge sin tolkning av hendelsen. Dersom ledelsen tenker at de har snakket med Anne, kan det være at Anne tenker at hun har snakket med ledelsen – og ikke omvendt. Opplevelsen av hvem som snakker sammen kan oppleves forskjellig, selv om deltakerne er en del av samme situasjon. Kuvaas & Dysvik (2016) hevder at medarbeidere kan føle seg ignorert, oversett og usynlig dersom den nærmeste lederen oppleves som fraværende. Selv om rektor ofte er tilstede og

tilgjengelig, kan opplevelsen den enkelte har av dette være forskjellig for de ansatte. Det å bli sett henger sammen med å oppleve en tilhørighet (Ryan & Deci, 2000). Å bli regnet som en del av et kollegium, styrker lærernes tilhørighet.

I Annes tilfelle er arenaene hun snakker med lederne på ofte mer formelle, som i avtalte møter. Dette kan igjen føre til at forholdet mellom leder og ansatt blir mer transaksjonsorientert enn transformasjonsorientert (Hillestad, 2008, Kuvaas & Dysvik, 2016). Formelle situasjoner er ofte mer transaksjonsorientert med en agenda for hva som skal være fokus, i motsetning til transformasjonsorientering der det er en dialog hvor kommunikasjon er viktigere fremfor formidling og fokus (Hillestad, 2008). For Anne sin del kan det være viktig at hun er i dialog med ledelsen, og at de kommuniserer om gjøremål. Dette kjennetegner transformasjonsorientert ledelse, mens den transaksjonsorienterte ledelsen i større grad bærer preg av formidling og instruksjoner, noe som ofte henger sammen med formelle møter. En annen årsak til at lederne kan være flinkere å se de nyutdannede enn Anne som er erfaren, kan være at de har tillit til Anne og jobben hun gjør (Kuvaas & Dysvik, 2016).

Fra et ledelsesperspektiv hevder Kuvaas & Dysvik (2016) at det er viktigst, men vanskeligst å få en god relasjon til medarbeiderne som har liten eller lav indre motivasjon. Beskrivelsene til Anne om at de som «roper høyt» får oppmerksomhet, kan være et bevisst trekk fra ledelsen da de som «roper høyest» trenger å bli sett i større grad for å holde arbeidsinnsatsen oppe. Det kan være at de får mer oppmerksomhet enn Anne fordi hun kanskje fremstår med en indre høy motivasjon for yrket, og leverer høy arbeidsinnsats uansett, uavhengig av ledelsen.

Kuvaas & Dysvik (2016) hevder at de erfarne er opptatte av ledelsen, i større grad enn nyansatte. Dette kan speile seg i uttalelsene fra de erfarne lærerne. At ledelsen ser på styrkene til den enkelte fremfor svakheter er noe Bjørn synes er veldig positivt, og som stemmer overens med Ryan og Deci (2000) som sier at kompetanse er et grunnleggende behov for indre motivasjon. Ledelsen på skolen her kommer og spør deg, de forteller ikke at du gjøre slik og sånn, ifølge Bjørn – noe han sier det er stor forskjell på. Denne type

ledelse kan være transformasjonsorientert ifølge Kuvaas & Dysvik, (2016), fordi kommunikasjon og dialog blir vektlagt fremfor å instruere de ansatte.

Autonomi er opplevelsen av å ha innflytelse, som er viktig for motivasjonen ifølge Ryan & Deci (2000). Men det er ikke i alle sammenhenger at lærernes autonome avgjørelser bidrar til økt trivsel eller motivasjon. Det er ikke alltid at avgjørelser fra ledelsens side oppleves som rettferdig, ifølge Johan. Han synes det er viktig at lederen kan slå i bordet dersom det er nødvendig, hvis eksempelvis noe er urettferdig. Dersom lederen velger å unnlate å forholde seg til urettferdighet og uenigheter det bør bli ryddet opp i, velger Johan å «rydde opp» på egen hånd, sier han, istedenfor å vente på at ledelsen gjør noe. Skandsen, Wærness & Lindvig (2011) hevder at en balanse mellom å bruke makt og ikke, er vesentlig for tilliten som er mellom de ansatte og lederen, og motsatt. Lærere ønsker tydelige forventinger, roller og autoritetsforhold (Moeller, 1968; Bolman & Deal, 2014). At ledelsen unnlater å håndtere konflikter kan føre til svekket tillit fra Johan. Ifølge Johan kan det føre til at han kan velge å ta flere avgjørelser på egen hånd, fremfor å gå til ledelsen. Selvledelsen til Johan vil bli større og han kan bli mer opptatt av å ta avgjørelser ut ifra egne målsettinger fremfor å samarbeide med ledelsen og andre (Hjertø, 2013).

5.1.2 Tidstyver

Til tross for mer bunden tid på jobb, sier Bjørn at han ikke vet hvor tiden blir av, og han føler heller ikke at han har bedre tid til å gjøre arbeidsoppgavene sine. En årsak kan være at blant annet at kravene til dokumentasjon, og omfanget av testing har økt de siste årene i skolen (Ulvik, 2018). Bolman & Deal (2014) beskriver hvordan den strukturelle rammen kan understøtte organisasjonen, men også begrense den. I dette tilfellet er tid en rammefaktor som kan være en utfordring da det har blitt flere arbeidsoppgaver (Ulvik, 2018) som skal gjøres. Dette knyttes igjen til den politiske rammen, fordi ressursfordeling og beslutninger (Bolman & Deal, 2014) påvirker hvordan strukturen i skolen er. Opplæringsloven, tilhørende forskrifter og gjeldende læreplan (Damsgaard, 2010) styrer skolens virksomhet. Endringer i disse dokumentene fører også til forandringer i praksis. Tiden som faktor kan også bli påvirket av at de økonomiske rammene som skoleeier har. En utfordring for skoleledelsen og de ansatte kan da være at pålagte oppgaver må gjøres innenfor rammene og ressursene som skolen har. Dette kan føre til flere arbeidsoppgaver

på den enkelte, innenfor den samme tidsrammen. Lærerne trekker frem dette som faktorer som har betydning for motivasjonen deres.

Oppgavene som man må gjøre, men man ikke finner glede i å gjøre, men likevel gjør, er styrt av ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Karakterer, rapportering på resultater og dokumentasjon er arbeidsoppgaver som lærerne gjør, fordi de er pålagt det. Bjørn trekker frem unødvendig mye testing av elever som negativt, og noe han ikke forstår poenget med. Johan, Nora, Elling og Bjørn trekker frem individuelle opplæringsplaner som noe de gjør, men ikke alltid har motivasjon for. Følelsen av å ha et valg sier Gagne og Deci (2005) er viktig for autonom motivasjon, og det har ikke lærerne alltid fordi mange av de nye arbeidsoppgavene er et resultat av sentrale eller lokale pålegg.

Det er ulik oppfatning hos lærerne av hva som er nyttig bruk av tid. Opplevelsen av at arbeidsoppgaver ikke er viktig eller betydningsfulle, svekker motivasjonen. Elling trekker frem møter rundt elever som nyttig, fordi han føler at han får vært en bidragsyter. Her er det medvirkning som gjør at han får bidra, som gir positiv uttelling. Samtidig forteller Anne at møter rundt elever er noe hun ikke liker fordi hun føler at det kommer lite godt ut av. I motsetning til Elling, føler hun ikke at hun får medvirke i den graden hun ønsker i disse møtene, og dette ser ut til å påvirke arbeidsmotivasjonen. Hun skulle gjerne undervist i klasserommet fremfor å bruke tid på mange møter, for det synes hun er nyttig da hun får brukt kompetansen sin. Dette samsvarer med Postholm og Rokkones (2012), som sier at innholdet blir tilpasset partene som er med, noe det kan være at Anne ikke får være med på å bestemme i møtene med de eksterne instansene som PPT og barnevern. Det kan også være at Anne føler at hun er en større bidragsyter med sin kompetanse i klasserommet, enn i møter (Manger & Wormnes, 2015). Hvilken grad man har av medvirkning og følelse av autonomi kan derfor se ut til å påvirke opplevelsen lærerne har av arbeidsoppgaven de utfører. Handlingsrommet lærerne har innenfor rammene av sin jobbrolle ser derfor ut til å være sentral for motivasjonen til den ansatte (Ryan & Deci, 2000).

5.1.3 Forandring fryder, eller ikke?

Å være motivert for å takle endringer i hverdagen kan være ekstra utfordrende for lærere som har vært lenge i yrket (Hubermann 1989; Hargreaves & Fullan, 2014). De økende kravene til dokumentasjon er noe flere av informantene peker på som demotiverende. Skepsisen til de erfarne kan vise at de stiller seg kritisk til endringene som har kommet, men også at de synes det er utfordrende å omstille seg til noe annet. Ulvik (2018) sier at erfarne lærere kan oppleve usikkerhet når de møter nye krav, og dette passer godt til Bjørns situasjon. Han uttrykker at mye har forandret seg de siste årene, og at han bruker mer tid nå enn før på å skrive rapporter om elever som ikke er på skolen. Bjørn mener at dette er kontorarbeid som tar mye tid fra planleggingen av timer til elevene som er på skolen. Å lage individuelle opplæringsplaner og evaluere disse, trekker Bjørn frem som merarbeid, som det tar mye tid å skrive. En annen måte å se dette på er om læreren ser dokumentasjonen nyttig i forhold til arbeidet med elevene. Flere av informantene ser lite nytte i dette arbeidet, eksempelvis Bjørn som er opptatt av elevene, og at erfaringen som man får med tiden gjør erfarne lærere i bedre stand til å legge bort ting som han hevder ikke fungerer. Økte krav til dokumentasjon er en ytre faktor som virker demotiverende for arbeidet hos noen av lærerne fordi regler og retningslinjer påvirker arbeidsforholdene i hverdagen i stor grad (Herzberg, 1966; Bolman & Deal, 2014).

Damsgaard (2010) henviser til den profesjonelle delen av læreryrket når det gjelder dokumentasjon, hun sier det handler om å kvalitetssikre arbeidet man gjør. Til tross for at dokumentering er viktig, sier Damsgaard (2010) at det er et poeng å velge hva slags dokumentasjon som skal prioriteres. Bjørn har rett i at det stilles økende krav til å dokumentere de siste arbeidsårene (Ulvik, 2018). Men dersom ledelsen jobber med utvikling av felles verdier (Bryman, 1992; Ekman, 2004), og at lærerne jobber som et lag (Skrøwseth og Tiller, 2015), kan samarbeidet omkring pålagte oppgaver bidra til utvikling av den profesjonelle kompetansen til den enkelte (Irgens, 2014, Hargreaves & Fullan, 2014). Et statlig pålegg som Elling er frustrert over og mener er unødvendig, er vedtaket om at det skal være K i KRLE. Han gir uttrykk for at det er demotiverende å gjøre en jobb fordi K-en i KRLE er mer symbolsk og politisk, fremfor viktig strukturelt vedtak i faget. Dette fordi det ikke foreligger en mer konkret plan tilknyttet endringen. Endring av regler og arbeidsforhold som de ansatte ikke har innflytelse på, eller ansvar for, men må utføre,

kan føres påtvunget (Herzberg, 1966; Bolman & Deal, 2014). Likevel kan det være at lærere velger å følge opp vedtaket fordi de ønsker å identifisere seg med være pliktoppfyllende og seriøse (Gagne & Deci, 2005). Dersom ledelsen klarer å få lærerne til å føle en viss valgfrihet innen de pålagte oppgavene (Gagne & Deci, 2005), og at de får en opplevelse av at de pålagt oppgavene er viktige, kan det være at motivasjonen fremdeles er ytre, men nærmer seg autonom (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

5.2 Samarbeid og motivasjon

5.2.1 Samarbeid; motivasjon eller belastning?

Opplevelsen av å være en del av et fellesskap er betydningsfullt for å opprette en indre autonom motivasjon i arbeidet. Informantene uttrykker at de har en stor tilhørighet til teamet sitt, og at kollegaene har jeg- vil- deg- vel- holdninger (Manger og Wormnes, 2015). De forteller at de kjenner hverandre privat, kan dele opp- og nedturer, og arbeide profesjonelt sammen, noe som ifølge Hjertø (2013) kjennetegner et team, hvor medlemmene er gjensidig avhengig av hverandre. Fellesskapet i kollegiet er viktig for dem, men til tross for tilhørigheten er det ikke alltid samarbeid er positivt. Det kan virke motiverende, men også belastende.

Til tross for at man er avhengig av hverandre, er det ikke alltid enkelt å samarbeide i teamet. Flere av lærerne forteller om at det kan være utfordrende å samarbeide når enkelte likevel vil gjøre det på sin egen måte. Eksempler de trekker frem er blant annet felles ukeplan og lekser på trinnet og å lage felles undervisningsopplegg. Det kan være enighet på teamet i forkant av arbeidsprosessen, men noen velger likevel en egen måte å gjøre arbeidsoppgaven på, ifølge lærerne. Hjertø (2013) hevder at den drivende kraften i et team er erkjennelsen og følelsen av det kollektive ansvaret for sluttresultatet. Hvordan den enkelte forholder seg til et samarbeid vil derfor påvirke hvordan samarbeidet går. Lærerne trekker frem noen utfordringer ved samarbeid, som eksempelvis at man er ulike som personer, sykdom i personalet og at noen er vanskelige å samarbeide med. Uttalelsene til lærerne ovenfor kan ses i forhold til de fire kjennetegnene Aasmann (2008) bruker om velfungerende team. Høy åpenhet mellom medlemmene er det første punktet, og det ser det ut til å være da lærerne forteller at de

kan være seg selv, og fortelle om opp- og nedturer på teamet. Selv om medlemmene er ærlige, kan forskjellige verdier og holdninger som den enkelte har være veldig ulike, og det kan prege samarbeidsforholdet negativt (Irgens, 2014). Også Hargreaves & Fullan (2014) hevder at det er en utfordring å få med alle på laget når det er et samarbeid som skal fungere. Hargreaves & Fullan (2014) sier samarbeidsbaserte kulturer diskuterer konstruktivt, og kan bidra til felles læring i gruppa, og de kaller dette for profesjonelt læringsfellesskap. Dersom de som skal samarbeide er trygge på hverandre, kan det være at gruppa over tid utvikler seg til en samarbeidsbasert kultur. Høy grad av åpenhet kan det se ut til at det er, ut ifra ærligheten og åpenheten de har til hverandre.

Det andre punktet til Aasmann (2008) er konsensusbasis, som kan være en faktor der eksempelvis et flertall og mindretall står mot hverandre fremfor at man blir enige om å gi og ta. Lærerne forteller at det kan være enighet i et møte, men at det i samarbeidsprosessen kan det ende opp uten samarbeid. Hedvig er litt oppgitt fordi det ofte er noen som velger å gjøre arbeidsoppgaver på sin måte, fremfor å samarbeide. Bjørn snakker om forskjellig regelhåndtering, som også skyldes at lærere ønsker å håndtere situasjoner og hendelser på sin egen måte. Det kan bli bedre konsensus i praksis dersom det er delingskultur i gruppa. Ved at ideer og kunnskap kan deles, skapes og utvikles sammen, kan det generere effektivitet, økt selvtillit til det enkelte gruppemedlemmet, og mer kunnskap i gruppa (Hargreaves & Fullan, 2014). Dersom dette ikke fungerer, kan det være at han eller hun ikke er innstilt på å dele. En annen årsak kan være at det er forskjeller som ligger til grunn for at noen ønsker å gå egne veier fremfor felles. Hedvig og Bjørn synes det kan være utfordrende at det er uenighet som fører til at det blir mindre samarbeid. Ifølge Løver og Postholm (2016) kan uenighet være bra, da dynamikken i gruppa kan bli større ved at spontane samtaler og diskusjoner kan oppleves som god og viktig læring. Til tross for gode samtaler, kan det fremdeles være at enkelte velger å ta egne avgjørelser, fremfor å holde seg til avtaler som er gjort på forhånd, noe som kan føre til at man gir opp et samarbeid ifølge Bjørn. Tid kan være en faktor som gjør det utfordrende å samarbeide, fordi enkeltpersoner kan tenke at det går fortere å jobbe alene. Hedvig mener at det går fortere å arbeide sammen, istedenfor å «finne opp kruttet» selv hver gang når det skal lages arbeidsplaner og undervisningsopplegg. Tatt dette i betraktning så kan et samarbeid lønne seg, men da er

det også et poeng at de som deltar i samarbeidet holder seg til det som er avtalt. Det kan være utfordrende med ulike personligheter ifølge Anne. Hvor viktig det enkelte gruppemedlemmet opplever samarbeidet vil være avhengig av gruppemedlemmene og hvilket engasjement og tilknytning han eller hun har til gruppa (Hjertø, 2013). Tilknytningen til gruppa kan derfor være en nøkkel for at beslutninger det er konsensus om, også kan gjennomføres i praksis. Dersom det er splid i gruppa, kan det være at en følelse av et kollektivt ansvar for sluttresultatet som kan avgjøre om teamet drar i riktig retning, mot en felles avgjørelse, eller ikke (Hjertø, 2013). Ved at de som skal samarbeide får et nærmere forhold, og en lojalitet til hverandre, kan det føre til et positivt samarbeid.

Tid til å reflektere har Aasmann (2008) som et tredje punkt. Lærerne forteller at det gjentatte ganger er noen lærere som velger å styre unna samarbeid, eller at de deltar noe og kjører sitt eget løp likevel. Hedvig forteller om fagsamarbeid som fungerer i en viss grad, Bjørn forteller om lærere som det gjentatte ganger er vanskelig å samarbeide med, og Johan trekker frem eksempler på lærere som ikke følger opp det som er avtalt. Lærerne sier at de kan bli mindre motiverte til samarbeid, dersom det ikke fungerer. Hvorfor samarbeidet ikke går som håpet, hevder Irgens (2014) blir avgjort om det er avsatt tid til refleksjon, eller ikke. På den ene siden kan tid til refleksjon bli vanskelig med mange arbeidsoppgaver i en travel hverdag. På den andre siden kan refleksjon føre til forandringer over tid, som igjen kan spille positivt inn på samarbeidsklimaet. Dersom det ikke er tilrettelagt for refleksjon, kan det være at de samme personene kan velge å styre unna samarbeid fordi de kan oppfatte det som effektivt og tidsbesparende. Likevel er det ikke en selvfølge at refleksjon oppleves som nyttig der og da, men det kan være at de som skal samarbeide ser nytten i ettertid. Ved å sette opp refleksjon som en del av timeplanen, har teamet mulighet til å sette en retning for hvordan de ønsker samarbeid, og se tilbake på hva som har vært fordelen ved å arbeide på den måten. På agendaen er det derfor essensielt at tid til team og samarbeid er lagt inn, og at det fra ledelsens side er tilrettelagt for at kollegaene er tilgjengelige for hverandre til samme tidspunkt (Irgens, 2014, Skrøwseth og Tiller, 2015).

Det fjerde og siste punktet for et velfungerende team, hevder Aasmann (2008) er høy grad av fleksibilitet. Lærerne sier at de er forskjellige, men også at de står opp for

hverandre dersom det er behov for det. Anne har fortalt at fravær er en årsak til at hun har påtatt seg mange arbeidsoppgaver, og endt opp med å gjøre mer enn hun skulle. Da er det et poeng at fleksibiliteten skal gjelde begge veier, og at det ikke er en selvfølge at Anne gjør arbeidsoppgaver utover det som er avtalt. En mulighet kan være at Anne gjør avtaler med samarbeidspartneren om hvordan man fortsetter samarbeidet, istedenfor å fullføre det som skulle vært et samarbeid. Flexibilitet kan også bety at andre i samarbeidet gjør litt mer hver, slik at det ikke blir en som sitter igjen med mye merarbeid – som det ofte har blitt i Annes tilfelle. Hjertø (2013) hevder at hvert individ på et team har et ansvar for både sitt eget arbeid, og til de andre på teamet. Da kan det være interessant at Johan forteller at han ønsker å gjøre arbeidsoppgaver før frist, men ikke like tidlig som en kollega – som alltid er tidlig ute. Å være fleksibel kan innebære at Johan og kollegaen kan imøtekomme hverandre i større grad når det gjelder samarbeidstid. Dersom Anne og Johan, som er ulike skal samarbeide, kan det være en ide at de veksler på samarbeidstiden. Skal de samarbeide tidlig eller litt senere i forhold til frist, kan det være at samarbeidet blir mer lystbetont, noe som igjen kan føre til bedre fleksibilitet fra begge parter.

De ulike perspektivene gruppemedlemmer har, kan være en årsak til at samarbeid kan bli varme eller kalde (Hargreaves & Fullan, 2014). Noen kan gjøre ekstra arbeid, mens andre kan gjøre mindre i et samarbeid. Relasjon, forpliktelser og ansvar er noe som inngår i et fellesskap ifølge Hargreaves & Fullan (2014), og det er to ulike syn på hva som inngår i dette ved å se på Anne og Bjørn som eksempler. Anne står i samarbeidet og ender ofte opp med å gjøre mer enn andre, mens Bjørn kan lene seg litt mer tilbake. Dersom noen andre ikke har gjort sin del av et samarbeid, legger Anne dette til gjøremålene sine for å få arbeidet gjort – mens Bjørn synes det er greit at man ikke deltar i stor grad, så lenge man kan forklare det. Hargreaves & Fullan (2014) sier at det er en utfordring å få med alle på laget, og Skrøwseth og Tiller (2015) hevder at uformelle situasjoner også utenom arbeidstid kan bidra til å knytte bånd i kollegiet. Anne forteller at det har vært en endring i kollegiet over tid. Tidligere var det mer sosialt som skjedde utenom arbeid, eksempelvis quiz, vinlotteri og fester, enn det er nå, og det bekymrer henne litt når det gjelder samholdet i kollegiet. Den symbolske rammen (Bolman & Deal, 2014) kan derfor være ekstra viktig for å styrke fellesskapet i kollegiet. Lederen har mulighet til å tilrettelegge i

større grad for dette, ved å sette av tid, eksempelvis til en bursdagsfeiring månedlig. Det uformelle kan føre til småprat (Ekman, 2004), og i tillegg kan man skape en opplevelse der følelser er knyttet til det som skjer (Strand, 2007). Fordelen med å avsette tid til symbolske handlinger i arbeidstiden, er at det har vært lavere deltakelse utenom arbeidstiden. Dersom det skjer mye på hjemmebane, kan flere velge bort sosiale sammenkomster utenom arbeidstid. Bjørn forteller at det er hektisk hjemme, noe som er en årsak til at han har lite energi på jobb. Dette kan være en årsak til at han velger bort sosiale sammenkomster utenom arbeidstid. Dersom det blir lagt opp til noe sosialt i arbeidstiden, blir det annerledes fordi det blir en selvfølge å delta, fordi det inngår i jobben. De som velger å delta på arrangement på sin egen fritid har en indre motivasjon, mens de som velger det bort kan ha en ytre autonom motivasjon. Dersom lederen hadde valgt å gjøre det obligatorisk å delta på quiz på kveldstid, kunne dette oppleves som ytre kontrollert motivasjon (Ryan og Deci, 2000), som ikke nødvendigvis hadde fått positiv uttelling dersom noen føler det som tvang.

Ulikheter i et samarbeid er det flere av informantene som forteller om som utfordrende. At noen velger å være tidlig ute med å skrive rapporter, eller gi tilbakemeldinger lenge før frist, kan være rake motsetningen til andre lærere, som kan vente til fristen nærmer seg. Et samarbeid mellom to parter der den ene parten gjør jobben før den andre får medvirket, kan knapt kalles samarbeid. Dette fordi et samarbeid omhandler fordeling og samordning som fungerer (Bolman & Deal, 2014). En leder har som oppgave å komponere lag som fungerer (Skrøwseth og Tiller, 2015), men det er også et poeng at individene som skal samarbeide, gjør det sammen (Skandsen, Wærness og Linvig, 2011). Dersom arbeidsoppgaven har blitt utført av en part, er det ikke nødvendigvis slik at verken produktet har blitt bra, eller at lærerne har lært noe (Hargreaves & Fullan, 2014). En litt strammere struktur for å organisere samarbeidsoppgaver kan være en mulighet for at et samarbeid kan bli gjennomført, istedenfor at en lærer gjør det alene (Moeller, 1968; Bolman & Deal, 2014). Selv om det kan være fint å ha avsatt tid til en arbeidsoppgave (Irgens, 2014), kan det være at lærerne føler at ledelsen er kontrollerende. Ved å se gjennom den politiske rammen, kan det da være byråkratiet som krever (Damsgaard, 2010), istedenfor at det er et samarbeid som blir dyrket frem. Tillit til at de som skal samarbeide kan gi og ta, og finne den gyldne middelvei (Hargreaves & Fullan, 2014), kan

derfor være den beste løsningen for at det faktisk skal være et samarbeid skjer, og fordi lærerne skal oppleve følelsen av autonomi (Ryan & Deci, 2000) i egen arbeidshverdag.

Kompetanse er viktig for motivasjonen, ifølge Ryan og Deci (2000), og en måte å opparbeide kunnskap på er å samarbeide. Johan og Anne er med på et utviklingsarbeid, som Johan føler er demotiverende, mens Anne opplever det motiverende. I noe av fellestida jobber ungdomsskolen med LP-modellen. Å se på årsaker til problemet og faktorene rundt er en del av LP-arbeidet (Nordahl, 2012). Lærerne arbeider sammen i det Hargreaves & Fullan (2014) kaller læringsfelleskap. Utviklingsarbeidet med LP-grupper kan også omtales som en strukturell prosess som er intern, fordi den foregår på skolen blant lærerne (Bolman & Deal, 2014).

Gruppelederen er en sentral brikke for hvordan gruppearbeidet utspiller seg, men gruppemedlemmene vil også påvirke arbeidsprosessen. Hvor trygg lederen er i sin rolle vil påvirke gruppemedlemmene og deres opplevelse av arbeidet, ifølge Kuvaas & Dysvik, (2016). Desto større usikkerhet, desto mer transaksjonsorientert ledelse (ibid.). Det kan være at det er gode sosiale relasjoner innad i gruppa, hvor gruppemedlemmene jobber godt sammen og er effektive. Dette kan indikere en transformasjonsorientert ledelse (Kuvaas & Dysvik, 2016). Dersom gruppedeltakerne har vidt forskjellige opplevelser av arbeidet, kan det være at dynamikken er ulik (Irgens ,2014). Anne forteller at hennes gruppe jobber konstruktivt, og at de har kommet godt i gang med arbeidsmåten etter en litt treg start. Hun tror selv at hun har blitt en bedre lærer etter dette samarbeidet. Johan forteller at han opplever møtene som hyggelige, men at det er unyttig. Det kommer uhyre sjeldent noe fornuftig ut av dette arbeidet, sier Johan. Anne blir motivert av dette arbeidet, mens Johan kan oppleve det demotiverende. Samme tiltak kan oppleves forskjellig av ulike lærere, noe som kan speiles i opplevelsene Johan og Anne har av arbeidet. Anne gir uttrykk for at gruppa samarbeider godt, mens Johan finner lite nytteverdi i arbeidet. En årsak til dette kan være at relasjonen mellom gruppa og lederen kan være utslagsgivende for hvordan medlemmene opplever gruppearbeidet. Lederroller kan speiles i samarbeid i grupper ifølge Irgens (2014), og godt fungerende grupper har ledere som de har tillit til. Anne hevder at lederen har en viktig rolle for strukturen og samarbeidet i møtene, mens Johan ikke ønsker å bruke tid og energi på dette

samarbeidet i det hele tatt. Det kan være at Johan opplever at det kommer lite ut av gruppearbeidet fordi dynamikken i gruppa er mindre god (Aasmann, 2008). For å samarbeide er det et poeng at alle bidrar, noe Anne er tydelig på at de i hennes gruppe gjør. Anne opplever lederen i gruppa som dyktig, og dette kan være en av årsakene til at Anne opplever dette arbeidet som positivt, og bidrar til hennes motivasjon for arbeidet. Hargreaves & Fullan (2014) hevder at organiseringen av et læringsfellesskap har behov for organisering av de ansatte, og dette innebærer mer enn å lage gruppesammensetninger man tror vil fungere. For Johan kan det være at dynamikken i gruppa kan være dårlig, og at samspillet mellom gruppemedlemmene kan være mindre godt, noe som kan påvirke samarbeidet negativt.

I en gruppe kan det være samarbeidskulturen som fungerer mindre godt. Kombinasjonen av nyutdannede og erfarne lærere kan også påvirke hvordan man utvikler seg individuelt og viser forståelse for gruppearbeidet (Engvik, 2014). Dersom gruppemedlemmene er åpne og tør å diskutere ting de er usikre på, kan et samarbeid bli konstruktivt og en god arena for læring (Irgens, 2014). For motivasjonen til lærerne rundt et samarbeid, kan det være avgjørende at de opplever det positivt for at de skal bidra med energi og engasjement. Det kan være en utfordring å få med alle i gruppa på laget, og derfor kan uformelle i tillegg til de formelle situasjonene bidra til et bedre lagspill (Hargreaves & Fullan, 2014). For noen av informantene i undersøkelsen kan det være at erfaringen de innehar etter så mange år i jobben kan være en årsak til at LP-arbeidet kan oppleves som mindre nyttig. En annen årsak kan være at graden medbestemmelse, også omtalt som autonomi i gruppa kan oppleves som liten (Ryan & Deci, 2000, Manger og Wormnes, 2015).

Gruppesammensetningen kan påvirke holdningene og kulturen i gruppa, og ikke nødvendigvis gjøre hverandre gode. Anne og Johan har to ulike opplevelser av gruppearbeidet, og for at Johan skal få mulighet til å oppleve arbeidet på en positiv måte, som bidrar til motivasjon, kan et tiltak være at lederen ser på gruppesammensetningen på nytt. Et annet tiltak kan være å vurdere et gruppebytte, for å komponere lag som fungerer (Bolman & Deal, 2014, Skrøwseth og Tiller, 2015). Forskjell i alder og erfaring

hos gruppedlemmene kan være gunstig for å bidra med flere synsvinkler på samme sak (Ulvik & Langøren, 2012; Ulvik & Smith, 2018).

For lærerne er det viktig at de opplever fellesskap, men også at det er rom for å være ulike som personer. Tilhørighet til en gruppe kan oppleves som positivt, men også utfordrende avhengig av opplevelsen læreren har av gruppa. Engasjementet og energien den enkelte ilegger fellesskapet kan variere, men dersom tilhørigheten oppleves som positiv, kan lærerne være motiverte til å samarbeide.

5.3 Kompetanse og motivasjon

5.3.1 Fremdeles ny, etter noen år?

Ryan og Deci (2000) hevder at kompetanse er et grunnleggende behov som må være tilfredsstilt for å være indre motivert for en oppgave. Oppgavene bør altså være passe utfordrende, så man opplever mestring og at man får brukt kompetansen sin. De bygger blant annet på Banduras teori om mestringstro (Wood og Bandura, 1989). Mestring er en faktor som kan gjøre arbeidet spennende, interessant og meningsfullt (Caspersen & Raaen, 2010). Elling har jobbet noen år. Han har ikke hatt veiledning tidligere, og deltar ikke på veiledning for nyutdannede (Utdanningsdirektoratet, 2018) sammen med Hedvig og Nora, men uttrykker flere ganger i intervjuet at han har ting han er usikker på og må øve mer på. Day og Gu (2010) mener at tryggheten i læreryrket er noe man finner i løpet av de tre første arbeidsårene (Day og Gu, 2010; Engvik, 2014). Selv om man som nyutdannet kan være usikker på rollen som klasseleder, så er det mange som trives – både i klasserommet og på teamet med kollegaer.

Hedvig og Nora som får veiledning, forteller at de har mulighet til å legge frem det de måtte ha på hjertet en gang i uka i veiledningsgruppa, men de som ikke har det må finne andre arenaer. De har mulighet til å snakke med ledelsen, kollegaer generelt eller på team. Kuvaas og Dysvik (2016) sier at nybegynnere ikke er så opptatte av ledelsen, men av kollegaene. Nora, Hedvig og Elling forteller at de snakker mye med andre lærere, og de snakker oftere med kollegaer enn rektor og inspektør. En annen faktor som kan gjøre det utfordrende for å «lufte» det man lurer på, eller noe han ønsker å drøfte, er tid. Tid

er en faktor som blir gjentatt flere ganger av informantene, og det ser ikke ut til å være stort med tidsrom som er fleksibelt, uten planer. Både Nora og Hedvig forteller at det er mye å gjøre, og de har lært seg å gjøre noe godt, for de får ikke tid til alt de ønsker å gjøre. Derfor er de veldig fornøyde med å ha avsatt tid til veiledning, noe begge forteller at de har stort utbytte av. For Elling, som ikke har avsatt tid til veiledning kan det være utfordrende å få snakket med andre om arbeidsoppgaver og annet de kan lure på, eller oppleve som utfordrende. Elling sier at han har arbeidsoppgaver som eksempelvis individuell opplæringsplan, planlegging av spesialundervisning, vurdering av elevarbeid og undervisningsopplegg han er usikker på til tider. Dette kan tyde på at Elling kan dra nytte av veiledning, for å oppklare det som måtte være uklart, og å komme i gang med nye eller utfordrende arbeidsoppgaver. Elling forteller at han synes teamtiden er nyttig, for da blir uka gjennomgått, og teamet forbereder seg på det som skal skje fremover. Bjørn forteller at han ikke har tatt spesialpedagogikk som en del av lærerutdanningen sin, og han ønsker at andre som har denne kompetansen skal jobbe med dette. Han sier at årsaken til at han ikke har spesialpedagogikk i sin fagkrets er fordi han ikke ønsker å jobbe med det. Papirarbeidet tilknyttet dette fagområdet, som individuelle opplæringsplaner er ikke et arbeid han liker å gjøre. Elling forteller at han synes det kan være utfordrende å ha timer med spesialpedagogikk fordi han ikke har hatt det i utdannelsen sin. Han får også dårlig samvittighet fordi han føler at han ikke har kompetanse på dette området, men skal ha flere undervisningstimer med spesialpedagogikk. Bjørn og Eling har til felles at de føler de ikke har kompetanse i spesialpedagogikk, men likevel må gjennomføre timer med det. De er ikke motiverte for å ha spesialpedagogikk, men føler seg forpliktet til å gjøre det. Arbeidet tilknyttet spesialundervisning, som å lage og evaluere individuelle opplæringsplaner sier Nora at hun ikke kunne noe om da hun startet, og at det er et arbeid hun gjør, men som ikke er motiverende for henne. Det kan se ut til at lærere kan oppleve at mangel på kompetanse kan være demotiverende.

I tillegg til en travel skolehverdag med full agenda, er det ikke nødvendigvis en selvfølge at det er mulig å samtale etter behov, uformelt eller formelt (Hargreaves & Fullan, 2014). Nora forteller at ti minutters friminutt mellom timer blir brukt til å forberede seg litt ekstra, for å få oversikt før hun skal undervise. Hedvig sier at hun har noen uker med gode undervisningstimer i ett fag, og en annen uke prioriterer hun et annet fag, fordi hun ikke

får tid til å forberede seg godt til alt. Dette kan tyde på at de nyutdannede bruker anledningene de har til å forberede seg til blant annet undervisning. De nyutdannede bruker lengre tid på å forberede seg til timer enn de erfarne (Berliner, 2011; Engvik, 2014). Selv om de bruker en del tid på å forberede seg, og gjerne skulle brukt mer tid på dette for å heve sin egen kompetanse på området, ser det ikke ut til at de nyutdannede blir mindre motiverte av dette.

5.3.2 De nyutdannede lur, lærer og lærer bort

Nora forteller at hun har lært lite gjennom utdanningen om hvordan man samarbeider med andre instanser som er utenfor skolen, eksempelvis PPT og barnevern. Selvsagt, samt tilbakemeldinger fra andre er viktig for å få bekreftet egen kompetanse, ifølge Manger og Wormnes (2015). I dette tilfelle kan det være snakk om at den nyutdannede har utfordring i å se seg selv kompetent til å utføre arbeidsoppgaver som vedkommende står overfor (Wood og Bandura, 1989). Ulvik og Smith (2018) hevder at nyutdannede kan takle mange utfordringer, så lenge de trives på arbeidsplassen med lærere og elever. Frustrasjon som et resultat av å føle ineffektivitet er noe som de nyutdannede kan føle på, og for å dempe frustrasjonen ser det ut til at støtte fra personer rundt er en nøkkelfaktor (Hargreaves og Fullan, 2014). Dette viser seg også å være viktig for å holde de nyutdannede i jobb i mer enn de tre første årene ifølge Hargreaves & Fullan (2014). Lærerne som er nyutdannede i undersøkelsen gir ikke uttrykk for at de er frustrerte. De har mye å gjøre, og er bevisste på at de ikke rekker alle oppgaver. Derfor velger de nyutdannede bevisst å gjøre noe mindre godt. Nora og Hedvig sier at de ser at de må velge hva de skal bruke tiden sin på, fordi de ikke rekker alt. Elling forteller også at det er mange arbeidsoppgaver, hvor mye er nytt. Likevel er det ingen som uttrykker at det gjør dem mindre motiverte i jobben. At ledelsen har tilrettelagt for støtten de nyutdannede har behov for gjennom veiledningsopplegget kan være betydningsfullt i denne sammenhengen. Hedvig forteller at hun «legger kortene på bordet» og spør med en gang under veiledningen. Nora sier at hun spør om det hun lur på, og gjennom mentorordningen får hun svar. Hva som er mindre viktig å gjøre av arbeidsoppgaver vet ikke Hedvig ennå, og hun viser til at hun ikke har erfaring nok. Da de erfarne kan bruke tidligere opplevelser for videre praksis, bruker de nyutdannede lengre tid på å planlegge og løse utfordringer (Berliner, 2011; Engvik, 2014). Dette speiler seg blant annet i

utsagnet til Elling om at han er usikker på flere fagområder i naturfag, for eksempel botanikk, hvor han viser til en annen lærer som kan mye på fagområdet. Å samarbeide blant annet om fag kan være nyttig, både for nyutdannede og erfarne lærere, fordi de kan ha ulike interesser på forskjellige fagområder. I sum kan undervisningen og kompetansen bli bedre enn om den enkelte hadde arbeidet alene. Tilretteleggingen for samarbeidet har lederen et overordnet ansvar for (Skrøwseth og Tiller, 2015, Ulvik, 2018).

Ulvik og Smith (2018) fremhever nyutdannede som dyktige blant annet innen digitale ferdigheter. At de nyutdannede føler seg kompetente kan bidra til deres motivasjon. Nora forteller at hun kan OneNote fra før, så dette er noe hun mestrer godt. Hedvig lærer bort mye om Office 365, og har et litt overordnet ansvar på teamet sitt for å lære bort programmene til de andre lærerne. De nyutdannede lærer altså gjerne bort det de kan. For de erfarne kan dette være nyttig, da det har vært stor utvikling innen digitalisering de senere årene (Ulvik, 2018). Ved å samarbeide vil det også være naturlig at det blir gitt tilbakemeldinger. Manger og Wormnes (2015) sier at tilbakemeldinger er en viktig del av å føle at man mestrer, men det er ikke alle nyutdannede som har en stor mestringsfølelse (Wood og Bandura 1989). Elling gir eksempel på at han ikke føler seg så god i klasseledelse, fordi han lett kan bli kompis med elevene. Likevel viser han til mye kunnskap om den enkelte elev, så han kjenner elevene godt og er flink til å skape relasjoner lærer-elev. På team kan det gjerne være diskusjoner rundt elever, hvor Elling kan bidra med innspill om hva elevene gjør på fritiden, noe som kan være fint for videre sosialt arbeid i klassene. I et samarbeid er det muligheter til at enkeltmennesker kan se hverandre (Bolman & Deal, 2014), noe som kan bidra til et varmt samarbeid (Hargreaves & Fullan, 2014), der deltakerne kan komme litt sterkere ut av samarbeidet enn de kom inn. Selv om deltakerne kan oppleve det samme, vil opplevelsene variere (Strand, 2007). Deling av kunnskaper og ideer genererer effektivitet, økt selvtillit og åpenhet rundt forbedring og forandring ifølge Hargreaves & Fullan (2014). Ut fra dette kan det gi nyutdannede mestring i større grad dersom de kan samarbeide med andre med å utvikle sin kompetanse.

5.3.3 Kan, kan ikke, skal, skal ikke?

Å prøve å være noe man ikke er utdannet til er det flere informanter som trekker frem som utfordrende, og de snakker om arbeidsoppgaver innen helt andre fagfelt enn læreryrket. Oppgaver man ikke har forutsetninger for å kunne noe om, blir en del av ens egen hverdag og arbeidsoppgaver. Da kan det påvirke opplevelsen av å mangle kunnskap eller kompetanse som læreren gjerne skulle hatt, og gjør at læreren selv føler at han eller hun er på «tynn is».

Flere informanter tar opp spesialundervisning som et felt der de ikke har kompetanse. Det kan være at noen lærere ønsker at de som har kompetanse på området skal ta den delen av jobben, mens andre uttrykker dårlig samvittighet fordi de ikke har formell kompetanse. Skolen er pålagt å gjennomføre spesialundervisning (Damsgaard, 2010) men det kan bli et dilemma for ledelsen hvordan de skal fordele arbeidsoppgavene i praksis. For lærerne kan det handle om å utføre oppgaver de ikke er komfortable med.

5.3.4 Værhardt yrke

Nora trekker frem mange arbeidsoppgaver som er tidkrevende, som gjør at hun ikke får brukt mer tid på å planlegge undervisningen for elevene. Kritiske foreldre som ringer rett før hun skal ha undervisning er noe hun trekker frem som sårende, men også noe som forstyrrer fokuset hennes. Dette er et eksempel på en negativ hendelse, noe Ulvik og Smith (2018) sier at ikke er ødeleggende i seg selv, men dersom den nyutdannede ikke opplever nok positive hendelser, vil det kunne bli negativt for opplevelsen av læreryrket.

Flere av de nyutdannede har funnet ut at de må velge å gjøre noe av arbeidet godt, for de rekker ikke å gjøre alt. Selv om de gjerne vil få til alt, har de innsett at det ikke går. Nora sier at det er en positiv hendelse eller situasjon som kan veie opp for ti dårlige hendelser. Dette bekrefter Ulvik og Smiths (2018) uttalelse om at positive opplevelser kan veie tyngre enn de negative opplevelsene. En sårende telefonsamtale som Nora opplever som trist, samtidig som det stjeler tid, kan også ha med erfaring å gjøre. En telefonsamtale kan endre den nyutdannede sitt syn på noe vedkommende var fornøyd og fortrolig med, til å bli litt usikker og lure på om det er riktig likevel. Opplevelsen av å ikke få det til, kan skape frustrasjon for den som er fersk i læreryrket (Hargreaves & Fullan,

2014). Forståelse fra ledelsen kan være viktig for at den nyutdannede føler seg sett (Bolman & Deal, 2014), men også fordi hun kan få en forståelse for hvordan det er å være ny i yrket. Støttende kollegaer kan være avgjørende for hvilke inntrykk den nyutdannede sitter igjen med etter opplevelser som dette (Ulvik, Smith & Helleve 2009; Ulvik og Smith, 2018).

En av de erfarne informantene uttrykker forståelse for at det er værhardt å være nyutdannet, og ser tilbake på sin egen tid som nyutdannet. Tryggheten og tyngden som de erfarne tar med seg, bidrar til at man har flere alternativer når valg skal bli tatt (Bolman & Deal, 2014). Yrkeserfaringen til de erfarne stemmer med at de som har over tjue års erfaring er mer tolerante, har et annet fokus og en avslappende holdning til det som skjer (Hargreaves & Fullan, 2014). At en erfaren lærer ser på dagens nyutdannede som tøffe, fordi de må stå i mange tøffe situasjoner, kan gjøre dem til viktige bidragsytere for de nyutdannede. Dette fordi de sammen kan finne ut av hvordan man best kan takle utfordrende situasjoner (Ulvik, Smith & Helleve, 2009; Ulvik og Smith, 2018).

5.3 Oppsummering av forskningsfunnene

Å bli sett og hørt av ledelsen er viktig for lærere. En åpen dør der de kan gå inn til ledelsen dersom de ønsker det, og tilrettelegging i hverdagen er noe de verdsetter. Krav til dokumentasjon oppleves som demotiverende av flere lærere. Opplevelsen av lederen er viktig for lærerne. Dette er spesielt viktig for de erfarne lærerne, fordi de har mer fokus på ledelsen enn de nyutdannede lærerne. En årsak til dette kan være at de ønsker innflytelse og autonomi i større grad enn de nyutdannede.

Samarbeid kan oppleves som positivt og mindre positivt for motivasjonen til lærerne. Det kan være utfordringer i et samarbeid som kan føre til negative opplevelser, og til at arbeidet blir demotiverende for lærerne. Fleksibilitet i et samarbeid kan oppfattes ulikt, og det kan være at noen gjør mer og andre mindre. Det handler om å finne en gyllen middelvei. Da kan avtaler være løsninger for at det skal bli samarbeidet, fremfor at en gjør nesten alt arbeidet, og en annen kan gjøre minimalt. Ulike opplevelser av et samarbeid kan føre til at noen vil oppleve samarbeidet som motiverende og andre demotiverende. Ved å se på gruppedynamikk og hvordan samarbeidet blir ledet, kan det

være at noen justeringer kan føre til et mer positivt samarbeid dersom noen opplever arbeidet mindre nyttig.

Kompetansen til lærerne vil påvirke motivasjonen på ulike måter. De nyutdannede lærerne kan møte mange nye arbeidsoppgaver, ha tidspress og møte motstand fra eksempelvis foresatte, men trives likevel i jobben dersom de har gode relasjoner til elever og kollegaer. Det ser derfor ikke ut til at disse faktorene virker demotiverende på de nyutdannedes motivasjon. Dersom lærerne opplever at de har liten kompetanse, eksempelvis i spesialpedagogikk, kan det oppleves som et demotiverende arbeid å utføre oppgaver innen dette. Tilbakemeldinger fra andre lærere og ledelsen ser ut til å være viktig for at lærerne har en mestringstro på det de gjør. For nyutdannede lærere kan en arena for dette være veiledning for nyutdannede. Veiledningen ser ut til å være tryggende for de nyutdannede, og en arena der de kan få svar på arbeidsoppgaver og annet som de lurer på. Til tross for at lærerne som er nyutdannet er ferske, har de også et ønske om å lære bort det de kan til andre kollegaer.

6 Konklusjon

Målet med masteroppgaven var å finne ut av hvilke motivasjonsfaktorer som er sentrale for at lærerne i ungdomsskolen skal trives i yrket. Jeg har tatt utgangspunkt i motivasjonsfaktorer som er hentet fra litteratur om motivasjon og ledelse. Jeg vil presentere de viktigste funnene her.

Det er kanskje to faktorer som kommer frem gjennom intervjuene som er mer betydningsfulle enn andre. Det handler om det å oppleve at de blir sett, lyttet til og forstått av ledelsen, og at de har et godt kollegialt fellesskap. Disse to faktorene er kanskje ikke så overraskende, sett i lys av teori om hva som bidrar til motivasjon i arbeidet. På ett vis henger de to kanskje sammen også. Det å bli sett handler til en viss grad om å oppleve at man «teller med» og er en del av fellesskapet, akkurat som det å oppleve gode kollegiale relasjoner handler om fellesskapsfølelse. Når det gjelder hva som bidrar til motsatt retning handler det, heller ikke overraskende, om byråkratiske pålegg, som oppleves som unyttige for kjerneoppgaven. Det handler på den ene siden om at det tar for mye tid, og på den andre siden om at det kan bidra til opplevelse av mindre autonomi. Det er imidlertid en forskjell her, mellom de erfarne og de nyutdannede lærerne. De erfarne er mer opptatte av dette enn de nyutdannede fordi de har tydeligere forventinger til ledelsen, og de er mer opptatte av å ha innflytelse.

Ledelsen er viktig for nyutdannede og erfarne lærere. De ansatte trenger å bli sett og få støtte, men også at ledelsen tør å være tydelige, ta avgjørelser og si ifra ved behov. Den transformasjonsorienterte ledelsen vil gi større dekning for autonomi, kompetanse og tilhørighet som behov, enn den transaksjonsorienterte ledelsen.

Samarbeid kan være utfordrende for lærerne, men også berikende for individuell læring og læreren som en del av et fellesskap. Mentorordningen er en arena der de nyutdannede får svar på mye av det de lurer på. Det kan være vanskelig å finne tid og rom for samtaler der nyutdannede får mulighet til å få svar på arbeidsoppgaver og annet de ønsker å drøfte eller å få råd rundt.

Det er et stort trykk i skolen i form av forventinger fra samfunnet og det er et høyt tempo i skolehverdagen. Både erfarne og nyutdannede lærere er viktig å beholde i yrket da det er estimert lærermangel i fremtiden. Denne studien bidrar med kunnskap om hva lærerne opplever som motiverende og demotiverende faktorer.

Studien har ført til endring i de personlige oppfatningene jeg har hatt av disse temaene. Da arbeidet med oppgaven startet, undret jeg meg over hvorfor ulike arbeidsoppgaver ble oppfattet som positive for noen, mens andre tenkte negativt om akkurat det samme. Hvor opptatt den enkelte lærer har vært av ledelsen og hva de har vært opptatte av, har jeg fundert på. Gjennom å arbeide med motivasjon som tema, og sett på ledelse fra ulike perspektiver, har jeg nå fått en forståelse for hvorfor arbeidsoppgaver oppleves som motiverende og demotiverende. Hvordan den enkelte lærer opplever autonomi, kompetanse og fellesskap er også essensielt for den indre motivasjonen.

Det hadde vært interessant å forske på hvordan kvinnelige og mannlige lærere opplever autonomi, kompetanse og tilhørighet, og sett på om det kan være kjønnsforskjeller. Hvordan kvinnelige ledere oppleves i forhold til mannlige ledere kunne det også vært interessant å finne ut mer om. Er det forskjell på hvordan kvinner og menn opplever å måtte utføre arbeid de i utgangspunktet ikke har formell kompetanse på, sett i forhold til motivasjon? Et annet interessant tema med tanke på autonomi er hvordan kvinner og menn opplever lederen. I denne oppgaven fikk ikke dette plass, men det kunne være tema for en fremtidig doktoravhandling.

7 Litteraturliste

- Assmann, R. (2008). Team og samhandling. I R. Assmann (Red.), *Teamorganisering. Veien til mer fleksible organisasjoner* (ss. 125-140). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler* (5.. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket - en sjokkartet opplevelse? I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (ss. 315-339). Oslo: Abstrakt forlag.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonell lærer. Profesjonalitetens mange ansikter*. Livonia (Latvia): Cappelen Damm.
- Ekman, G. (2004). *Fra prat til resultat - om lederskap i hverdagen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Engvik, G. (2014). Betydningen av nettverk for nyutdannede lærere i videregående opplæring. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 119-145). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fevolden, T., & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Filstad, C. (2017). *Nyansattes organisasjonssosialisering. Perspektiver og ledelsesstrategier*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Gagnè, M., & Deci, E. L. (2005). *Self-determination theory and work motivation*. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362. doi: 10.1002/job.322.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Hillestad, T. (2008). Ledelsesutfordringer og dilemmaer i team. I R. Assmann (Red.), *Teamorganisering. Veien til mer fleksible teamorganisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hjertø, K. B. (2013). *Team*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Humphrey, S. E., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). Integrating motivational, social, and contextual work design features: A meta-analytic summary and theoretical extension of the work design literature. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1332-1356.
- Irgens, E. (2014). Profesjonalitet, samarbeid og læring. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 217- 231). Bergen: Fagbokforlaget.

- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015, September). Hentet September 6, 2018 fra Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere og skoleledere frem mot 2025: https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf
- Kuvaas, B. (2008). Prestasjonsbasert belønning og motivasjon. I B. Kuvaas (Red.), *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser. Evidensbasert HRM* (ss. 15- 48). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kuvaas, B., & Dysvik, A. (2016). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser. Evidensbasert HRM*. (3.. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S. (2015, Mai 5). *Læreres motivasjon til å bli i jobben*. Hentet September 10, 2018 fra Utdanningsforskning: <https://utdanningsforskning.no/artikler/lareres-motivasjon-til-a-bli-i-jobben/#>
- Lund, E., Vik, M. G., & Ghost, A. (2017, august 23). *Fakta: Rekruttering og frafall blant lærere*. Hentet oktober 10, 2018 fra Utdanningsforbundet: <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/fakta-rekruttering-og-frafall-blant-larere/>
- Løver, M. E., & Postholm, M. (2016). *Ledelse og læreres læring i team*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser* (2.. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Maslov, A. H. (1943). *A Theory of Human Motivation*. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I J. Møller, & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (ss. 27-44). Oslo: Universitetsforlaget.

- Nesje, Brandmo, & Berger. (2018). Motivation to Become a Teacher: a Norwegian Validation of the Factors Influencing Teaching Choice Scale. *Scandinavian Journal of Educational Research*, ISSN: 0031-3831, Vol: 62, Issue: 6, Page 1-19.
- Nordahl, T. (2012). *Kunnskapsheftet. LP-moellens teoretiske og empiriske grunnlag. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.*
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter.* Oslo: Cappelen.
- Postholm, M. B., & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling. En review av forskning om hvordan lærere lærer. I *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 21-49). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rones, D. (2012). *Hvorfor bli lærer? Motivasjon for utdanning og utøving.* (Doktoravhandling) Universitetet i Bergen.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human.* New York: Plenum Press.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, ss. 68-78.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016, august 18). *Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession.* Hentet september 28, 2018 fra http://file.scirp.org/Html/2-6303143_69852.htm
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Skandsen, T., Wærness, J. I., & Linvig, Y. (2011). *Entusiasme for endring - en håndbok for skoleledere.* Oslo: Gyldendal .
- Skrøwseth, S., & Tiller, T. (2015). *Verdsettende ledelse* (2.. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Smith, K., & Ulvik, M. (2018). Noen oppsummerende tanker. I K. Smith, & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere* (2.. utg., ss. 216-223). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2013). *Relasjonsledelse* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Statistisk sentralbyrå. (2012). *Arbeidsmarkedet for lærere og førskolelærere fram mot år 2035*. Hentet oktober 10, 2018 fra Statistisk sentralbyrå: https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201218/rapp_201218.pdf
- Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2015). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Ulvik, M. (2018). Nye lærere - hvorfor trenger de støtte? I *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver* (2. utg., ss. 41-58). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulvik, M., & Smith, K. (2018). Nye læreres stemme. I K. Smith, & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver* (2.. utg., ss. 157-174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 03. 16.). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet 09. 20., 2018 fra Kvalitet og kompetanse - Veiledning av nyutdannede: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. doi:10.1006/ceps.1999.1015.
- Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review* 14, 361-384.